

**Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА
И ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ
ПРИ ПРЕЗИДЕНТЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»**

**Колесникова И.В., Раевский С.В., Савельева М.В.,
Исаев С.М., Михальчи Е.В.**

**Разработка адаптивной модели организации
образовательного процесса для лиц с ограниченными
возможностями здоровья и инвалидностью**

Москва 2019

Аннотация. Адаптационные дисциплины являются педагогической технологией реализации инклюзивного высшего образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. В настоящее время в образовательных организациях высшего образования они реализуются не системно, узконаправленно, без учёта потребностей студентов с психофизическими нарушениями.

В связи с этими положениями в данной работе представлено теоретическое обобщение положений по адаптивному обучению и рефлексия практического опыта реализации адаптационных дисциплин. Приводится адаптивная модель организации образовательного процесса для лиц с ОВЗ и инвалидностью, представлены результаты её апробации на базе Института бизнеса и делового администрирования РАНХиГС, а также разработаны рекомендации по внедрению модели реализации адаптационных дисциплин для студентов с ОВЗ и инвалидностью в образовательный процесс вузов.

Abstract. Adaptation courses are pedagogical technology for the implementation of inclusive higher education for persons with disabilities. Currently, in universities, they are not implemented systematically, narrowly focused, without taking into account the needs of students with psychophysical disorders.

In connection with these provisions, this report presents a theoretical generalization of the provisions on adaptive learning and reflection on practical experience in the implementation of adaptive courses. An adaptive model of the organization of the educational process for persons with disabilities is presented, the results of its testing on the basis of the Institute of Business Studies of the RANEPA are presented, and recommendations are made on the implementation of the implementation model of adaptation courses for students with disabilities in the educational process of universities.

Колесникова И.В. декан ФМБДА ИБДА, заведующая кафедрой гуманитарных наук, деловой этики и социальной ответственности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Раевский С.В. ведущий научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории управленческих технологий ИБДА Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Савельева М.В. ведущий научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории управленческих технологий ИБДА Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Исаев С.М. ведущий научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории управленческих технологий ИБДА Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Михальчи Е.В. старший преподаватель кафедры гуманитарных наук, деловой этики и социальной ответственности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Данная работа подготовлена на основе материалов научно-исследовательской работы, выполненной в соответствии с Государственным заданием РАНХиГС при Президенте Российской Федерации на 2018 год

СОДЕРЖАНИЕ

1 Теоретические аспекты реализации адаптационных дисциплин для студентов с ОВЗ и инвалидностью	4
1.1 Теоретические аспекты внедрения адаптационных дисциплин в рамках реализации инклюзивного образования в системе высшего образования	4
1.2 Международный опыт в реализации адаптационных дисциплин для студентов с ОВЗ и инвалидностью	16
1.3 Нормативно-правовая база в области реализации инклюзивного образования	23
2 Современный уровень реализации адаптационных дисциплин для студентов с ОВЗ и инвалидностью	24
2.1 Основные тенденции в реализации адаптационных дисциплин для студентов с ОВЗ и инвалидностью в системе высшего образования	24
2.2 Современный опыт в реализации адаптационных дисциплин в вузах Российской Федерации	25
2.3 Основные направления в реализации адаптационных дисциплин в организациях высшего образования	27
3 Теоретическо-методические подходы к реализации адаптационных дисциплин для студентов с ОВЗ и инвалидностью в вузах.....	32
3.1 Теоретические основы разработки модели реализации адаптационных дисциплин для студентов с ОВЗ и инвалидностью	32
3.2 Практические аспекты реализации модели адаптивных дисциплин для студентов с ОВЗ и инвалидностью	39
4 Рекомендации по внедрению модели реализации адаптивных дисциплин для студентов с ОВЗ и инвалидностью в образовательный процесс вузов	45
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	46
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	50

1 Теоретические аспекты реализации адаптационных дисциплин для студентов с ОВЗ и инвалидностью

1.1 Теоретические аспекты внедрения адаптационных дисциплин в рамках реализации инклюзивного образования в системе высшего образования

На современном этапе развития инклюзивного образования в системе высшего образования создаются и внедряются в образовательный процесс для лиц с ОВЗ и инвалидностью специальные условия обучения и педагогические технологии, одной из которых является реализация адаптационных дисциплин и их объединённых модулей. Адаптационные модули (дисциплины) имеют педагогическую и коррекционную направленности, и оказывают влияние на эффективное формирование общекультурных и профессиональных компетенций у студентов с особыми образовательными потребностями.

В организациях высшего образования в основном преподаются адаптационные модули (дисциплины) по адаптивной физической культуре и спорту и психологического блока. Другие блоки адаптационных дисциплин встречаются в адаптированных образовательных программах высшего образования для лиц с ОВЗ и инвалидностью реже, что уменьшает возможности учащихся из этой группы на полноценную коррекцию имеющихся психофизических и социогенных недостатков, а также на восполнение пробелов в знаниях, полученных на более ранних этапах обучения и вследствие пропусков занятий. Отсутствие системности в организации адаптационного обучения связано с ограниченностью финансовых, кадровых, пространственных, учебно-методических, технических, информационных и других видов ресурсов и является барьером для развития инклюзивного образования в системе высшего образования.

Изучение и анализ практического опыта высших учебных заведений, систематизация теоретических аспектов и создание модели реализации адаптационных модулей (дисциплин) для лиц с ОВЗ и инвалидностью является условием развития этой педагогической технологии как компонента системы инклюзивного образования.

Инклюзивное образование в системе высшего образования представляет собой «конструкцию системы образования, которая признает разнообразие учащихся в общих группах и принимает ответственность за них». [1] Его внедрение и реализация на всех уровнях образовательной системы в Российской Федерации означает переход к совместному обучению студентов без особых образовательных потребностей с «нетипичными» учащимися. К специальным условиям обучения для лиц с ОВЗ и инвалидностью относится также обучение адаптационным модулям (дисциплинам).

Адаптационные модули (дисциплины) являются компонентами адаптированных образовательных программ высшего образования для лиц с ОВЗ и инвалидностью и

способствуют «профессиональной и социальной адаптации обучающихся, самоорганизации учебной деятельности, позволяют корректировать индивидуальные нарушения учебных и коммуникативных умений, в том числе с помощью информационных и коммуникационных технологий». [3]

В настоящее время наблюдается процесс внедрения адаптационных модулей (дисциплин) в общий образовательный процесс организаций высшего образования. Как будет показано далее, адаптационные модули (дисциплин) реализуются в организациях высшего образования выборочно, нет единой системы их включения в учебный процесс и преподавания, не хватает педагогических кадров для обеспечения обучения адаптационным модулям (дисциплинам), мало изучен зарубежный опыт организации адаптационного образовательного процесса. В связи с этим необходимо рассмотреть различные аспекты реализации адаптационных модулей (дисциплин) для лиц с ОВЗ и инвалидностью в системе высшего образования.

Начнем рассмотрение с изучения исторических аспектов внедрения и развития адаптационных модулей (дисциплин) для студентов с ОВЗ и инвалидностью в системе высшего инклюзивного образования.

Изучение мировой истории развития инклюзивного образования необходимо для понимания его современного содержания, значения и целей реализации, методов и подходов к обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью, разработки особых инструментов для организации образовательного процесса. Для понимания *исторических аспектов* развития инклюзивного образования и реализации адаптационных учеб курсов будут рассмотрены мировая и российская история развития обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью, выделены основные этапы, исследована роль отдельных исторических лиц в этом процессе, а также изменения в общественном отношении к инвалидам.

Выделим шесть исторических этапов в образовании лиц с ОВЗ и инвалидностью (таблица 1).

Таблица 1 – Этапы развития образования лиц с ОВЗ и инвалидностью за рубежом и в России

№ п/п	Название этапа	Временной период	Персоналии	Специфика
1.	Зарождение всеобщего обучения	IV в. до н.э. – II в. н.э.	Плутарх Аристотель Гиппократ Сенека Л.А.	Инвалиды вызывают страх и презрение общества.
2.	Развитие общего образования	VI-X вв.	Аврелий Августин	В обществе происходит процесс принятия инвалидов и первых попыток их обучения.
3.	Начало становления специального	XI-XVII вв.	Коменский Я.А. Ратке В. Песталоцци И.	Зарождения специального образования лиц с нарушениями слуха, зрения, умственными

	образования		Локк Д.	нарушениями. [4]
4.	Развитие систем специального и общего обучения	XVIII-XIX вв.	Дидро Д. Гаюи В. Бланше А. Эпе Ш. М.	Развитие специального образования и появление первых правовых актов об обучении лиц с отклонениями.
5.	Развитие интегрированного образования и переход к инклюзии	XXв.	Бехтерев В.М. Кащенко В.П. Нечаев А.П. Павлов И.В.	Развитие интегрированного образования. Переход к инклюзивному образованию.
6.	Развитие инклюзивного образования	XXIв.	Малофеев Н.Н. Шипицына Л.М. Левченко И.Ю. Айсмонтас Б.Б.	Развитие инклюзивного образования, в том числе посредством применения электронного и дистанционного обучения.

Рассмотрим данные исторические этапы подробнее.

Первый этап характеризуется зарождением и становлением образования в эпоху Древнего мира. Начиная с возникновения общественного образования, позиция к возможности обучения лиц с физическими и (или) психологическими отклонениями выстраивалась на основе трудов древних философов, врачей, юристов, историков и первых педагогов. Стоит отметить, что в IV в. до н.э. – II в. н.э. отношение государства и граждан к лицам с психофизическими нарушениями изменялось от агрессивного и нетерпимого до принятия их обществом и первых попыток обучения.

Три основных полюса цивилизации в древнем мире – Египет, Древняя Греция и Древний Рим – на первых порах не принимали инвалидов в качестве полноценных членов общества и призывали к их изгнанию и истреблению. Однако с развитием общественных отношений и зарождением педагогики эти установки изменились – был совершен переход от непризнания к совместному существованию и признанию лиц с психофизическими отклонениями.

В Древнем Египте врачи изучали недуги различных нозологий, описывали их в своих трудах, имеются свидетельства об исследованиях эпилепсии, умственной отсталости и глухоты. Древние египтяне заботились о гражданах с физическими недостатками: они могли проживать при храмах, жрецы которых обучали их музыке, массажу, слепые помогали в проведении культовых мероприятий. [3]

В Древней Греции существовали две образовательные системы – спартанская и афинская. Особенности социально-общественного устройства в городах Афины и Спарта влияли на особенности воспитательных систем в этих полисах и, как следствие, на отношение к неполноценным гражданам.

В спартанской государственной системе управления образованием основными чертами являлись: сильное влияние государства, единое содержание, обязательность,

массовость образования и авторитаризм. Исходя из этого, целью спартанского воспитания была подготовка сильного, выносливого, мужественного воина, члена военной общины. [4] Как и при других тоталитарных режимах, известных в мировой истории, судьба инвалидов в такой системе были ничтожна – их убивали или, в лучшем случае, оставляли в живых на произвол судьбы и нищенское существование. Спартанцы устраивали тест на выживание, оставляя новорожденного одного в горах, где его могли убить дикие звери или у него был шанс выжить.

Известная своей гуманностью система воспитания и образования в древних Афинах способствовала принятию обществом лиц с пороками. В центре системы афинского образования того времени стояла личность с выраженной индивидуальной способностью к творчеству. [5] В этом полюсе существовали специальные школы при храмах, где слепых обучали музыке, стихосложению и пению.

В то же время отношение философов и врачей того времени к глухим препятствовало их обучению и принятию обществом. Философ и ученый Аристотель (384 – 322 до н.э.) считал, что потеря слуха является препятствием для обучения, а античный врач Гиппократ из Коса Асклепиад (ок. 460 – ок. 370 до н.э.), изучив природу многих болезней и пытаясь исцелить их, находил сверхъестественной природу глухоты. Тем самым, основываясь на трудах этих великих философов Античности, педагоги и врачи много веков не считали нужным обучать и лечить глухонемых. Слепые часто получали сострадание со стороны граждан, им подавали на жизнь, слушали их песнопения и басни, в то время как глухие считались наказанными богами, мистическими существами, не отличающимися по развитию от животных, их боялись и изгоняли. Много веков глухих изгоняли из общества, им не давали посещать церковь и участвовать в религиозных мероприятиях. [6]

В Древнем Риме глава семьи имел полное право распоряжаться жизнью своих детей, и часто больных новорожденных отвергали, убивали, бросали одних. Великий римский философ Сенека Луций Анней (ок. 4 до н.э. – 65 н.э.) так описывал судьбу детей, родившихся больными: «Мы убиваем уродов и топим детей, которые рождаются на свет хилыми и обезображенными. Мы поступаем так не из-за гнева и досады, а руководствуясь правилами разума: отделять негодное от здорового». [7] Система воспитания Древнего Рима была направлена на становление физически сильного воина, больные и слабые были не востребованы, они не способствовали процветанию военного государства. Римляне зачастую боялись и относились с неприязнью к инвалидам, в богатых домах калек покупали и выставляли на обозрение, как животных, для этого в городе существовали специальные рынки.

Обобщая данные об античном периоде, можно заключить, что в трех крупных полюсах античной культуры воспитание и образование были нацелены на становление физически развитых и дисциплинированных юношей-воинов, необходимых для защиты порядка и участия в захватах территорий для своих государств. Поэтому неполноценных, больных и слабых отторгали и часто убивали в самом раннем возрасте, не желая тратить на них средства и питание. Философы и врачи пришли к выводу, что возможно обучать искусствам и ремеслам только слепых, глухие и слабоумные считались животноподобными существами, не слышащими слов и не воспринимающими никаких знаний. Однако уже в этот период можно говорить о первых актах милосердия и призрения немощных. Они могли жить при храмах, участвовать в религиозных праздниках, получать подаяния.

Во второй период (VI – X вв.) государство и наука во многом ориентировались на заключения и труды античных философов в отношении лиц с ОВЗ и инвалидностью, однако набиравшая силу религия способствовала гуманизации нравов общества и проявлению сострадания к обездоленным людям. Богословы и философы Средневековья признавали возможность обучения и призрения лиц с отклонениями в здоровье, но, как и в древности, глухие бы отлучены от образования, возможности трудиться и достойно жить. Представители этой категории не могли внимать слову Божьему, в результате чего они были изгнаны из церкви, не имели права участвовать в молитве и причастии.[7]

Видной фигурой в эпоху Средневековья был богослов Аврелий Августин, или Блаженный Августин (354 – 430 гг.).[8] Его считают родоначальником христианской философии вообще и христианской философии истории в частности. Августин составил свое учение о телесном воскресении, где ставились вопросы, как могут органы, возраст, пол и потребности воскресших людей соединиться из частиц разложившегося тела, а также в каком виде воскреснут инвалиды, имевшие при жизни физические недостатки. Августин считал, что человек сможет воскреснуть в неразрывном союзе тела и души, т.е. никакие физические недостатки не будут нарушать существования. [9]

В период Средневековья наблюдается переход к более гуманному отношению и призрению лиц с ОВЗ и инвалидностью, чему способствует повышение роли религии и доминирование церковных ценностей, уставов и правил в жизни общества. Многие инвалиды находили приют и получали религиозное обучение при монастырях, что позволяло им обрести свое предназначение и принимать участие в религиозном культе. «Вынужденная жизнь на подаяние перестала быть для инвалидов чем-то само собой разумеющимся, а уступила место концепции человеческого достоинства и социальной пользы».[10]

Третий период характеризуется зарождением новых теорий, методик и веяний в образовании лиц с ОВЗ и инвалидностью. Развитие просветительских течений и гуманистической педагогики ставили общество перед необходимостью признавать всех людей равными и обучать детей с психофизическими отклонениями сообразно их возможностям.

Один из основоположников гуманной педагогики, автор «Великой дидактики» философ и просветитель Ян Амос Коменский (1592 – 1670 гг.) в своих трудах выдвинул важное положение о воспитании и обучении аномальных детей: «Возникает вопрос: можно ли прибегать к образованию глухих, слепых и отсталых, которым из-за физического недостатка невозможно в достаточной мере привить знания? – Отвечаю: из человеческого образования нельзя исключить никого, кроме нечеловека».[5] Следует отметить, что Я. А. Коменский предполагал обучение детей с отклонениями вместе с другими учениками, которые должны оказывать помощь своим друзьям: «Указанное смешение я понимаю не столько в отношении места занятий, но в гораздо большей степени в отношении оказания помощи: кого учитель признает более способным, к тому он присоединяет для обучения двух или трех отстающих; тому, у кого хороший характер, он вверяет для наблюдения и управления учеников худшего нрава. Таким образом, будет проявлена прекрасная забота о тех и других; при этом, конечно, учитель должен следить за тем, чтобы все делалось разумно». [11]

Совместное образование и воспитание детей с отклонениями требовали разработки особых методик и подходов к обучению слепых, глухих и умственно отсталых детей, чему посвятили свои работы педагоги последующих поколений. Одним из них был Вольфганг Ратке (1571 – 1635 гг.). Свои педагогические идеи он изложил в труде «Педагогический мемориал», [12] включающем следующие положения, касающиеся лиц с особыми образовательными потребностями:

- «обучение должно стать всеобщим, независимо от пола детей;
- руководящей мыслью должна служить идея полного согласия с природой;
- все преподавание на первой стадии должно вестись на родном языке».[8]

Известный швейцарский педагог Иоганн Песталоцци (1746–1827 гг.) призывал к обучению детей с психофизическими отклонениями и к возможности адаптации учебного учреждения, педагогов и программ образования под нужды каждого ребенка, здорового и имеющего особые потребности для получения образования. [4] Это не утратило своего значения на современном этапе, так как общеобразовательные программы, установленные сроки обучения и унифицированные методики не отвечают особым потребностям в образовании детей с отклонениями в развитии.

Таким образом, третий период в развитии образования и общественного отношения к лицам с ОВЗ и инвалидностью определяется установлением норм гуманного подхода к ним и внедрением природосообразного обучения. Этот этап является поворотным в развитии методик и подходов к обучению лиц с разными психофизическими отклонениями и заболеваниями.

Четвертый исторический этап характеризуется тем, что развитие и приоритет получили образование и воспитание слепых и слабовидящих. Французский философ-просветитель Дени Дидро (1713–1784 гг.) создал трактат «Письмо о слепых в назидание зрячим» [13], где подробно описал внутренний мир слепого человека, его восприятие окружающего мира, психологию, развитие чувств, свои наблюдения за бытом и обучением незрячих. Этим он положил начало внимательному отношению и глубокому изучению мира слепых, их потребностей и возможностей.

Идеи Д. Дидро были воплощены его соратником и членом кружка педагогом Валентином Гаюи (1745–1822 гг.), который специально познакомился со слепой и талантливой пианисткой Парадис и наблюдал, как она заучивала музыкальные произведения и играла. В. Гаюи заложил начальные принципы и методы в тифлопедагогике и открыл первые школы для незрячих во Франции, Германии и России в 1784–1806 гг.

Вклад в развитие тифлопедагогике внес французский ученый-тифлопедагог Луи Брайль (1809-1852 гг.). Ослепнув в детстве, он смог получить хорошее образование в области музыкального искусства. Изучая нотную грамоту, он разработал рельефно-точечный шрифт для незрячих и слабовидящих людей, которые облегчал ему процесс обучения. Этот шрифт назван в его честь и применяется в обучении лиц с нарушениями зрения в настоящее время.[14]

Эпоха Просвещения открыла новую эру в понимании слепоты. «На место мистики была поставлена наука, на место предубеждения – опыт и изучение. Величайшее историческое значение этой эпохи для рассматриваемой проблемы заключается в том, что новое понимание психологии лиц с физическими отклонениями повлияло на воспитание и образование слепых, приобщая их к социальной жизни и открывая доступ к культуре».[15]

Развитие специального образования связано с началом обучения глухонемых в первом образовательном учреждении в 1770 г., а слепых – с 1784 г. во Франции. [16] Позднее были открыты школы для обучения детей с психофизическими отклонениями в Германии и Великобритании. В трех центрах Западной Европы образование инвалидов развивалось в разных формах, в каждой стране педагоги создавали свои концепции и методики. Ниже рассмотрим особенности систем специального образования в Германии, Франции и Великобритании.

В Германии получили развитие народные школы с добавочными классами для детей с особыми образовательными потребностями, позже стали открываться добавочные школы, где педагоги вели обучение по специальным методикам для глухих и слепых детей, оказывали им психологическую помощь и дополнительную поддержку. Обучение больных детей имело важное социальное значение, иначе в будущем из них могли вырасти бесполезные обществу или даже опасные, маргинальные субъекты. В школах им прививали не столько научные знания, сколько начальные трудовые навыки, которые в будущем могли способствовать устройству инвалидов в ремесленные мастерские в качестве помощников.

Как отмечает Л. М. Шипицына: «Впервые в мире в 1920 г. в Германии появляется закон «О помощи хромым», по которому инвалидам гарантировались превентивные меры, медицинская, педагогическая и профессиональная реабилитации».[10] На денежные средства государства и благотворительных организаций содержались приюты для лиц с тяжелыми пороками развития, где они получали питание и проживание.

К началу XX в. в Германии разработаны теории по тифлопедагогике и сурдопедагогике, открыты вспомогательные школы и приюты для обучения и призревания детей с ОВЗ, велось обучение умственно отсталых детей, подготовлены педагогические кадры и написаны труды по коррекционной педагогике, права инвалидов были утверждены на государственном уровне. Они имели возможность работать, обучались ремеслу и воспринимались как члены общества.

Во Франции приоритетным было развитие образования слепых, в обществе им также оказывалось внимание, они получали содержание и благотворительную помощь. В XVIII в. здесь имелась достаточно широкая сеть образовательных учреждений для слепых и слабовидящих.

Разработка методик обучения глухих и создание школ для них начались в 1770 г. с открытия «Парижского института глухих» сурдопедагогом Шарлем Мишелем Де л'Эпе (1712–1789 гг.). На самом деле институт был небольшой частной школой, где учеными и врачами закладывались основы сурдопедагогики. [17] Тогда же появились первые средства для обучения глухих устной речи.

Педагог народной школы Александр Бланше (1817-1867 гг.) выпустил практическое пособие для учителей по обучению глухонемых «Руководство для наставника: об обучении глухонемых в народных школах. Краткое изложение конференции, бывшей в 1838 году по распоряжению Министерства внутренних дел», где приводил рекомендации для проведения уроков, обучению языку жестов, мимики, азбуки для глухонемых. В обучении умственно отсталых детей тоже наблюдался прогресс: в 1909 г. был принят специальный

закон о «Школе и классах усовершенствования для отсталых детей», что способствовало открытию при школах специальных классов для детей с легкой и средней степенью задержки психического и интеллектуального развития. [18]

Рассматривая еще один центр западноевропейской культуры – Великобританию, стоит отметить, что там впервые появились школы и методики для слепоглухонемых детей, работали государственные приюты для инвалидов, но условия проживания в них были тяжелыми и уничижительными.

Дети с особыми образовательными потребностями обучались в специальных закрытых школах. Сначала они были преимущественно частными, рассчитанные на небольшое количество учеников из богатых семей, но позже государство начало выделять средства для увеличения количества вспомогательных школ, где преподавали педагоги со специальной подготовкой, были хорошие условия и доступное образование.

Инвалиды в западноевропейских странах могли получать общее образование с учетом их возможностей, проживать в государственных и церковных приютах, работать мелкими ремесленниками, но высшее образование было для них недоступно. Университеты в Европе открывались с XII в. и уже к началу XX в. существовали во всех крупных европейских городах.

Наука Нового времени подошла ближе к овладению истиной о психологии слепого человека. Психиатр Альфред Адлер (1870–1937 гг.), разрабатывающий метод индивидуальной психологии, т.е. социальной психологии личности, указал на значение и психологическую роль органического дефекта в процессе развития и формирования личности: «Если какой-либо орган из-за морфологической или функциональной неполноценности не справляется со своей работой, то центральная нервная система принимает на себя задачу компенсировать затрудненное функционирование органа». [15]

В настоящее время важно продолжать исследование барьеров в развитии инклюзивного образования, основываясь на трудах философов и педагогов эпохи Просвещения. Европейское общество прошло много этапов отношения к инвалидам: «от ненависти и агрессии до терпимого и участливого отношения к ним, а затем и до идей равенства и интеграции». [19]

Четвертый этап связан с развитием специальных учреждений для обучения лиц с различными отклонениями, а также зарождением научных подходов и методов их обучения, что в результате привело к развитию специальной педагогики. В этот период общество и государство обратили внимание на права лиц с ОВЗ и инвалидностью, появились первые правовые акты, устанавливающие и регулирующие их положение, права и возможности. Стоит отметить появление различных научных институтов в европейских

странах, где ученые, врачи и педагоги изучали различные физические дефекты и участвовали в поиске подходов к обучению детей и взрослых с глухотой, слепотой, глухонемой и ментальными отклонениями.

Пятый этап. На протяжении XX в. в европейских странах на всех уровнях образовательной системы для лиц с ОВЗ и инвалидностью произошел переход от сегрегационной стратегии к интеграционной, а затем к инклюзивной.

Сегрегационная стратегия (позднелат. *segregatio* – отделение) применительно к системе образования или «медицинская модель» в обществе, распространенная в 20–60-е гг. XX в., была направлена на изоляцию учащихся с ОВЗ и инвалидностью от остального контингента учащихся. Эта стратегия была основана на медицинской модели инвалидности, что означает помещение учащихся с отклонениями здоровья в специальные учебные заведения, интернаты и закрытые лечебные учреждения. Это связано с необходимостью специального ухода и медицинского надзора за инвалидами, восприятием их как слабых, недееспособных. Негативным фактором сегрегации является отсутствие общения с другими студентами и социализации в обществе, что сказывается при обучении и последующем трудоустройстве. Эта стратегия способствовала получению образования в адаптированных условиях специальных вузов, где созданы физические условия и работают подготовленные педагогические кадры. В широком смысле сегрегация означает вытеснение из образовательных учреждений студентов разных национальностей, вероисповедания, пола, дискриминацию их по другим признакам. В настоящее время в системе высшего образования сегрегационная стратегия вытесняется включением инвалидов в процесс совместного образования, она признается негуманной и не отвечающей современным потребностям общества.

На смену сегрегации в 60–80-е гг. XX в. приходит интеграционная стратегия (от лат. *integration* – восстановление) или «модель нормализации» в социальной среде. Она позволяет обучать студентов с инвалидностью и без нее в одних учебных заведениях, но предусматривает создание разных групп для них. Также при интеграционной стратегии в вузах не создаются специальные условия для студентов с отклонениями в здоровье, они вынуждены подстраиваться под систему и быть наравне с другими учащимися. Внедрение этой стратегии предоставило доступ к образованию студентам с ОВЗ, что увеличило их количество в образовательных учреждениях. Большинство современных ученых сходятся во мнении, что в интегрированном образовании необходимо жесткое следование единому образовательному алгоритму, принципам раннего вмешательства, комплексности, преемственности, перехода от простых форм вмешательства к сложным. [20]

Инклюзивная стратегия (от лат. *inclusion* – включение), как и «социальная модель» в обществе, получила перспективное развитие на современном, шестом, этапе становления системы образования лиц с отклонениями здоровья. Эта стратегия наиболее отвечает потребностям инвалидов, основывается на гуманистической философии, педагогике и психологии. В отличие от интеграции инклюзивная стратегия предполагает создание необходимых условий, адаптацию образовательной среды под нужды каждого учащегося, принятие обществом человека с особенностями. В широком смысле инклюзивная стратегия в образовании распространяется на детей из неблагополучных семей, национальных меньшинств, с различным вероисповеданием и на другие категории. Инклюзия возможна на всех уровнях образовательной системы и внедряется во всех странах; она обращает внимание на ценность каждого ребенка и его особенностей и поиск специальных психолого-педагогических подходов к образованию. Инклюзивная стратегия ведет к отказу от общих и специальных учебных заведений, а также от разных форм и типов обучения, она не нуждается в применении специальных методик коррекционной педагогики, а уравнивает подходы и унифицирует систему образования.

Далее рассмотрим развитие обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью в России. Начиная с этапа становления общественного образования на Руси в X в. лица с психофизическими нарушениями были отчуждены от доступа к нему. В зависимости от вида дефекта и степени ограничения возможностей молодые люди могли обучаться дома, в церквях и монастырях, или в общих образовательных учреждениях, но чаще они оказывались «на улице», пополняли ряды маргиналов, становились «юродивыми» и «блаженными» Государство и общество не уделяли особого внимания призрению и обучению людей с психофизическими дефектами.

Существует документальное основание, указывающее на возможность совместного обучения подростков с ОВЗ и инвалидностью и других учащихся в училищах. Приведем цитату из «Правил для учащихся в народных училищах», появившихся тоже в XVIII в., еще до выхода «Устава народных училищ в Российской империи» Ф.И. Янковича. В них есть указание: «к тому из «соучеников», кто имеет какой-либо телесный недостаток (горбат, хром и т.д.), следует относиться особенно вежливо и внимательно, «содержать его в братской любви». [26]

Отношение к лицам с ОВЗ и инвалидностью изменилось в XIX в. Были открыты учебные заведения для людей с нарушениями различных нозологий. Первое учебно-воспитательное заведение «Опытное училище для глухонемых» было открыто в г. Павловске около Санкт-Петербурга в 1806 г. В нем обучалось совсем немного учеников – 12 человек. Через год в 1807г. было открыто первое в стране образовательное учреждение

для лишенных зрения.[25] Методики обучения умственно отсталых начали развиваться значительно позже в 1854 г. В это время открылась первая школа-интернат в г. Риге для детей с задержкой умственного развития и другими психическими заболеваниями.[7]

Уже к концу XIX века государство обращает внимание на необходимость обучения инвалидов. Образовательные учреждения для них перестают быть частным, они получают государственную поддержку и субсидии, количество училищ увеличивается. В начале XX в. правительство принимает закон об обязательном всеобщем начальном образовании, благодаря чему развивается система образовательных учреждений для умственно отсталых людей. Дети с задержкой развития поступают во вспомогательные школы, где обучаются по облегченным программам, сроки обучения увеличены и отвечают индивидуальным потребностям каждого ученика. Наряду со вспомогательными школами умственно отсталые дети проживают и получают минимальное образование и трудовые навыки в приютах государственных и церковных, специальных учебно-воспитательных заведениях, где в общей сложности к 1918 г. численность учащихся составляла 2000 человек.[21]

В 20-ые годы XX в. специальное образование стало развиваться активнее. В процесс обучения были включены тугоухие и глухонемые, слабовидящие и слепые, умственно отсталые лица. Позже началось обучение детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и тяжелыми нарушениями речи. Получив возможность обучаться в учреждениях среднего общего образования, люди с ограниченными возможностями здоровья столкнулись с барьерами в получение высшего образования. Высшие учебные заведения не были готовы к приему инвалидов, не было разработано методик, не учтено техническое и физическое оснащение учебного процесса.

В России сложились уникальные школы коррекционной педагогики и дефектологии, были приняты законодательные акты, закрепляющие право всеобщего обучения и росло число учреждений, в которых принимали лиц с недостатками развития.

В начале века в Петербурге были созданы Педагогический и Психоневрологический институты по инициативе Бехтерева В.М., в которых предусматривалась подготовка психологически образованных педагогов, врачей и юристов. [30] В Москве в этом же году при участии Нечаева А.П. создается Педагогическая академия, главной целью которой была подготовка высококвалифицированных педагогов, экспертов по вопросам народного образования, организаторов воспитательной работы с детьми и подростками. [22]

Одним из наиболее активных сторонников защиты и воспитания детей с дефектами развития и психически неполноценных был Кащенко В.П. Он, по существу, «явился основоположником российской дефектологической науки и создателем коррекционной

(лечебной) педагогики».[23] Он и его научная школа разрабатывали вопросы о сущности детской исключительности, обосновывали классификацию детских пороков развития, предлагали пути предупреждения и борьбы с причинами физических и психических недостатков ребенка, отклонениям в формирование его поведения.[23]

К концу XX в. высшее образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья получило широкое распространение. Студенты смогли выбирать интересные и перспективные специальности, учитывать доступность образовательных учреждений при поступлении, получать помощь от специалистов-психологов, обучаться по специальным образовательным программам, новым формам обучения.

На современном этапе развития инклюзивного образования необходимо решить проблемы в законодательном регулировании, внедрении дистанционного образования, непрерывности образования в течение всей жизни, экономической и социальной эффективности процесса инклюзии и педагогических условий, необходимых для реализации инклюзивного образования в высших учебных заведениях. Современный период связан с именами ученых-педагогов: Малофеева Н.Н., Ярской-Смирновой Е.Р., Левченко И.Ю., Шипицыной Л.М., Воеводиной Е.В., Алехиной С.В. и др.

Рассмотренные аспекты внедрения адаптационных модулей (дисциплин) для лиц с ОВЗ и инвалидностью не являются полным представлением всех барьеров, возникающих при получении высшего образования у лиц с ОВЗ и инвалидностью. Однако были выделены основные направления организационно-образовательных трудностей, возникающих у представителей данной группы, и рассмотрены пути их преодоления.

Выделенные исторические и организационно-образовательные аспекты внедрения и реализации адаптационных модулей (дисциплин) для студентов с ОВЗ и инвалидностью определяют необходимость разработки учебных курсов в рамках адаптационного образования и основные направления в разработке этих курсов.

1.2 Международный опыт в реализации адаптационных дисциплин для студентов с ОВЗ и инвалидностью

Включение адаптационных дисциплин в учебный процесс молодых людей с ОВЗ и инвалидностью является одним из специальных условий реализации инклюзивного образования в образовательных организациях высшего образования. Выбор адаптационных дисциплин или модулей зависит от потребностей учащихся с ОВЗ и инвалидностью и образует индивидуальные образовательные траектории для каждого из них. Преподавание адаптационных дисциплин влияет на социализацию и адаптацию студентов с ОВЗ и

инвалидностью, повышает эффективность общего учебного процесса и уровень их профессиональной компетентности, способствует преодолению психофизических барьеров.

Далее рассмотрим системы организации адаптационного обучения для студентов с ОВЗ и инвалидностью и примеры реализации и содержания учебных курсов по адаптационным дисциплинам в иностранных университетах.

Германия

В высших учебных заведениях в Германии обучается лишь малая часть молодых людей с ОВЗ и инвалидностью. Они имеют право на обеспечение специальными техническими и вспомогательными средствами, им оказывается социальная и медицинская поддержка от государственной социальной службы Studienwerk. В процессе обучения студенты с ОВЗ и инвалидностью имеют возможности продления срока сдачи семестровых работ, замены письменного экзамена на устный, сдачи экзаменов в индивидуальном порядке, включения в индивидуальный учебный план дополнительных учебных семинаров и тренингов и другие.

В университете Гамбурга (Universität Hamburg) проводятся следующие специальные семинары и тренинги для студентов с инвалидностью: «Инклюзивное образование», «Особенности коммуникации с инвалидами разных групп», «Рекомендации по организации учебной деятельности с учетом имеющегося нарушения здоровья», «Компенсационные возможности для студентов с ограничениями здоровья», «Доступность образовательной среды», «Организация учебной и внеучебной деятельности». [24]

Рассмотрим подробнее программу адаптационного курса «*Инклюзивное образование*», проводимого в Гамбургском университете. Студентов с ОВЗ и инвалидностью обучают поведению в образовательном пространстве и особенностям среды учебного заведения, в частности ориентации на местности, возможным путям к учебным корпусам и главному кампусу; поведению на экзаменах; организации доступной среды во внешних и внутренних помещениях учебного заведения; работе в университетской библиотеке; использованию учебных материалов в аудио и видео форматах; особенностям резервирования мест в аудиториях. Также учащиеся с ОВЗ и инвалидностью знакомятся с распорядком учебного процесса: оформлением отсутствия по причинам болезни или длительного лечения; работе с форматами учебных материалов и литературы, которые может предоставить университет; получением доступа к электронным учебным материалам; возможностями изучать курсы в дистанционной форме; единому оформлению учебных эссе и презентаций. Студенты изучают особенности процесса коммуникации в образовательной среде, установления социальных контактов, использования альтернативных способов общения, участия в различных мероприятиях. [25]

Обучение лиц с ОВЗ и инвалидностью организовано во многих университетах в Германии. В университете Гумбольдта (Humboldt-Universität zu Berlin) лица с нарушениями слуха «приобретают три специальности: одна – сурдопедагогика, вторая связана с нарушениями здоровья другого рода, а третья – предмет по выбору».[26] Таким образом, одно адаптационное направление помогает овладеть жестовой речью, а другие два способствуют становлению студента с ограничениями по слуху как специалиста в области специальной педагогики. Такая организация учебного процесса дает конкурентные преимущества, способствует трудоустройству и профессиональной компетентности выпускников с ОВЗ и инвалидностью.

Опыт Германии в реализации адаптационных дисциплин основан на теоретических концепциях и практических исследованиях инклюзивного образования, в которых участвуют студенты с ОВЗ и инвалидностью. Они имеют доступ к адаптивным видам спорта, психологической и педагогической поддержки, а также могут выбирать адаптационные курсы в зависимости от имеющихся нарушений здоровья и вторично возникающих трудностей в процессах социализации и коммуникации.

Италия

Итальянская модель реализации инклюзивного образования в системе высшего образования является наиболее развитой в Европе, а Италию считают «всемирным исследовательским центром влияния инклюзивного образования».[14] Большое внимание в системе образования Италии уделяется развитию дистанционного образования и электронных технологий для лиц с ОВЗ и инвалидностью и организации специальных условий в учебных заведениях.

В итальянских университетах функционируют службы поддержки студентов с инвалидностью (Servizio Studenti con Disabilità (DSA)). В рамках деятельности такой службы в Миланском государственном университете для студентов с нарушениями зрения организуется бесплатное обучение брайлевскому письму, компьютерной грамотности и использованию приложений «Office», обновлённых до новых версий программ или операционных систем и курсов, направленных на получение европейской базовой и продвинутой лицензии ECDL (European Computer Driving Licence). Также предоставляются специальные занятия для изучения иностранных языков по адаптированным методикам.[27]

Студенты ОВЗ и инвалидностью могут посещать специальные курсы по «Методологии обучения», в ходе которого они осваивают приемы организации учебного времени, навыки самостоятельной работы, самоменеджмента, основные приемы и методики обучения в университете. Внедрение и реализация в учебном процессе пропедевтических курсов имеют значение для лиц с ОВЗ и инвалидностью, влияя на их

адаптацию к условиям высшего учебного заведения при переходе из школы в университет и способствуя овладению навыками учебной деятельности и организации индивидуального распорядка дня. Также в университете организованы адаптационные тренинги по развитию мобильности и ориентации в Центре спорта и студенческом городке.[28]

Учащиеся с ограничениями жизнедеятельности могут посещать специальные курсы по развитию навыков художественного письма и затем публиковать свои работы в журнале университета. Им предоставляется возможность получить диплом журналиста после окончания данных курсов. Развитие навыков выступления перед зрителями, художественной речи и академического письма помогает учащимся с ОВЗ и инвалидностью в преодолении психологических барьеров, индивидуальных комплексов и затруднений в общении с окружающими.[29]

Соединенные Штаты Америки

В США возможность изучать адаптационные дисциплины предоставляется студентам с ОВЗ и инвалидностью на основании закона об инвалидах (The Americans with Disabilities Act), статьи 504 закона о реабилитации 1973 г. (Section 504 of the Rehabilitation Act of 1973) и акта об образовании лиц с инвалидностью (Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)), в которых отмечено, что студенты с ОВЗ и инвалидностью должны получать образовательные услуги на равном уровне с другими учащимися.[30]

Одной из адаптационных учебных дисциплин, направленной на физическое развитие и привлечение студентов с ОВЗ и инвалидностью к здоровому образу жизни является *«Адаптированная кинезиология»*. [31] Кинезиология как область физической науки «изучает физиологию человека и механику движения тела как теоретически, так и на практике посредством физических упражнений, учит расслаблению мышц».[32] Данная адаптационная дисциплина включается в список учебных программ и услуг, предоставляемых студентам с инвалидностью в американских колледжах и университетах. В ходе ее изучения учащиеся с ОВЗ и инвалидностью развивают гибкость, повышают выносливость, учатся удерживать баланс, укрепляют сердечно-сосудистую систему в возможных для них формах активности. В ходе изучения дисциплины *«Адаптированная кинезиология»* возможны занятия боулингом, танцами и водными видами спорта. «Учащимся предлагается максимизировать свой физический потенциал в рамках ограничений их возможностей».[33]

В колледжах и университетах в США преподаются коррекционные дисциплины для учащихся с разными видами психофизических нарушений. При изучении этих дисциплин студенты осваивают жестовый язык, учатся чтению с губ, изучают рельефно-точечное письмо, обучаются методикам помощи и обучения лиц с травмами головного мозга и после

инсульта. Им оказывают помощь по восстановлению утраченных навыков и развитию компенсационных механизмов. Подобный опыт реабилитационной помощи лицам с ОВЗ и инвалидностью в процессе получения высшего образования слабо реализуется в других странах и является актуальным направлением в области инклюзивного образования.

Польша

В Польше студенты с ОВЗ и инвалидностью обучаются по Индивидуальному учебному плану, в котором отмечаются необходимые условия обучения. В частности они могут посещать занятия со старшими курсами по своему выбору, расписание их занятий оформляется индивидуально, зачеты и экзамены утверждаются в удобную для студента дату вместе с консультантом. Индивидуальные учебные планы утверждаются в учебных заведениях на 1 год.

Студенты Ягеллонского университета могут проходить курсы в рамках учебной программы (Jagiellonian University Disability Support Service (JU DSS)). Основным принципом организации этих курсов является индивидуальная адаптация учебных планов для каждого учащегося, с целью дать ему возможность полноценно учиться и жить в студенческом сообществе. Университет проводит собственные научные исследования в области инклюзивного образования для эффективной адаптации учебных материалов и организации занятий (лекций и семинаров) для студентов с ОВЗ и инвалидностью. Это позволяет гарантировать «студентам всех категорий равный доступ к образовательным услугам и поддерживать развитие их независимого мышления».[34]

В другом польском высшем учебном заведении Университете им. Марии Кюри-Склодовской (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej (UMCS)) для студентов с ОВЗ и инвалидностью организованы следующие адаптивные курсы: семинар «Переключение мыслительных процессов», направленный на адаптацию к процессу получения образования, снижение стресса и усталости в период обучения, изучение познавательных стилей, знакомство с мнемотехниками и картографированием мыслей; семинар по «Правовой защите лиц с инвалидностью», в ходе которого изучаются правовые нормы социального обеспечения инвалидов, правила заполнения юридических документов, правовое регулирование ведения бизнеса и т.п.; дисциплина «Психологическое консультирование» для студентов с ОВЗ и инвалидностью реализуется для решения текущих психологических проблем учащихся, развития межличностных, социальных и личностных навыков взаимодействия, самопринятия и самоутверждения.[35]

Одним из видов адаптивных дисциплин, реализуемых в большинстве вузов и характерной для польской системы высшего образования, являются курсы *английского языка*. Данное направление для лиц с ОВЗ и инвалидностью реализуется в университетах

преимущественно, в связи с тем, что их родной язык относится к группе славянских языков и изучение английского языка может вызывать трудности у инвалидов. Также влияет на это процесс интеграции Польши в Европейский союз и необходимость в связи с этим знания английского языка, как международного. Студентам с ОВЗ и инвалидностью курсы предоставляются бесплатно, язык изучается с учетом уровней предыдущей подготовки, часто внедряются мультимедийные технологии и методы обучения с учетом вида инвалидности учащегося.[36]

Финляндия

Опыт Финляндии в реализации инклюзивного образования на всех уровнях образовательной системы заслуживает внимания, в том числе и в области реализации адаптационных дисциплин. «Инклюзивное образование понимается в Финляндии очень широко – это процесс развития и постоянного совершенствования общего образования, которое должно быть доступно всем без исключения детям (мигрантам, детям из отдаленных районов, национальных меньшинств, с ограниченными возможностями и др.)».[37]

Учебная программа для учащихся с ОВЗ и инвалидностью утверждается образовательными организациями высшего образования с привлечением родителей студентов и государственных органов, ответственных за социальное обеспечение, здравоохранение и образование.[38]

В рамках адаптации студентов с ОВЗ и инвалидностью к будущей профессиональной деятельности в образовательных организациях высшего образования в Финляндии (Университет Турку (Turun yliopisto)) реализуются следующие курсы: «*Особенности жизнедеятельности молодых людей с инвалидностью*», в котором освещены вопросы самостоятельной жизнедеятельности и независимого проживания молодых людей с инвалидностью, оказания им поддержки и помощи со стороны государства; «*Занятость инвалидов*» и «*Деятельность службы занятости*» - аспекты профессиональной реализации и построения карьерного пути для лиц с ОВЗ и инвалидностью, встречи с работодателями, услуги по трудоустройству со стороны образовательных организаций и личный опыт людей с инвалидностью в поиске работы, особенности деятельности служб занятости в отношении лиц из данной категории.[38]

В финском обществе ограничения в здоровье длительный период воспринимаются в рамках социальной модели инвалидности. Под инвалидностью в финском обществе понимается феномен столкновения между потребностями людей, а также социальными условиями и практикой. Адаптационные курсы в Хельсинском университете (Helsingin yliopisto) направлены на изучение инвалидности в области социальных наук и исследование

инвалидности как социального, культурного и политического феномена. В частности, в данном направлении организованы следующие адаптационные курсы для студентов с ОВЗ и инвалидностью: «Введение в исследование инвалидности», «Инвалидность и финское общество», «Инвалидность в глобальной перспективе». Изучение этих курсов дает возможность студентам понимать суть, основные факторы и перспективы развития инвалидности в Финляндии и в других странах, особенности отношения общества к лицам с ограничениями в жизнедеятельности в разных культурах; выявлять и анализировать формы инвалидности с точки зрения прав человека с инвалидностью на основе Конвенции ООН о правах инвалидов; развивать сотрудничество с организациями инвалидов и другими государственными и неправительственными организациями.[39]

Как показал анализ зарубежного опыта в области реализации адаптационных дисциплин для студентов с ОВЗ и инвалидностью, их преподавание в системах высшего образования ведется во всех рассмотренных странах. Однако выбранные направления развития адаптационного обучения отличаются в каждой из них. Опыт реализации адаптационных дисциплин в Германии близок по вариативности и содержанию учебных курсов к реализуемому в российской системе образованию. В учебные программы университетов включены адаптационные курсы по психолого-педагогической и бытовой адаптации, преодолению коммуникационных барьеров, информационные и спортивные адаптационные модули (дисциплины) для студентов с ОВЗ и инвалидностью. В Италии большое внимание уделяется развитию навыков учебной и научной деятельности, а также включению студентов с ОВЗ и инвалидностью в доступную им творческую деятельность. Развитие творческих навыков учащихся характерно для итальянской системы инклюзивного образования, которая опирается на «человеческий фактор» как основное условие функционирования инклюзивной среды. В американской инклюзивной образовательной системе широко представлены все направления адаптационного обучения. Отличительными особенностями в реализации адаптационных модулей (дисциплин) являются развитие вспомогательных физических дисциплин и реабилитационных направлений в обучении лиц с полученными травмами и принёсших тяжелые заболевания. В Польше уделяется внимание обучению английскому языку и основам правовых знаний учащихся с особыми образовательными потребностями. Также в университетах преподаются адаптационные курсы, направленные на повышение эффективности мыслительных процессов лиц с ОВЗ и инвалидностью, которые часто замедлены в связи с наличием психофизических нарушений. В финскую систему образования инклюзивное образование внедрено на протяжении длительного периода и эффективно развивается на всех уровнях обучения. В университетах существуют инклюзивные магистерские

программы для студентов с ОВЗ и инвалидностью, где внимание уделяется изучению вопросов социальных отношений между инвалидами и другими членами общества, проводятся научные исследования в этом направлении, рассматриваются глобальные перспективы взаимодействия общества и лиц с инвалидностью. Стоит отметить, что в Финляндии полноценно реализуется социальная модель инвалидности и в образовательной системе отражен уникальный опыт взаимодействия общества и инвалидов. Это следующая ступень в развитии адаптационного обучения для других стран.

1.3 Нормативно-правовая база в области реализации инклюзивного образования

Включение в образовательный процесс учреждений высшего образования адаптационных модулей (дисциплин) обусловлено нормативно-правовыми требованиями к организации инклюзивного образования для лиц с ОВЗ и инвалидностью. Далее будут рассмотрены основные нормативно-правовые акты, в которых отражена динамика развития образования для лиц с нарушениями в здоровье разных нозологических групп, в том числе и положения о развитии адаптационного обучения.

Для характеристики современного нормативно-правового обеспечения реализации инклюзивного образования рассмотрим три уровня законодательных актов: международные, ратифицированные в Российской Федерации; российские акты об образовании лиц с инвалидностью и ОВЗ.

Международные нормативные правовые акты

Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (принята 14.12.1960 г. Генеральной конференцией ООН по вопросам образования, науки и культуры).

Конвенция о правах ребенка (принята в 1989 г. ООН, ратифицирована постановлением Верховного Совета СССР от 13.06.1990 г.)

Декларация о правах умственно отсталых людей (принята 20.12.1991 г. Генеральной Ассамблей ООН).

Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов (приняты 19.12.1993 г. Генеральной Ассамблей ООН).

Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями (принята в 1994 г., Испания, Саламанка).

Дакарские рамки действий (приняты в 2000 г. Всемирным форумом по образованию).

Международные нормативные правовые акты, ратифицированные в Российской Федерации

Конвенция о правах инвалидов (принята Генеральной Ассамблеей 13.12.2006 г., дата ратификации в Российской Федерации 15.05.2012 г.).

Российские нормативные правовые акты в отношении лиц с ОВЗ и инвалидностью
Конституция Российской Федерации (принята 12.12.1993г.)

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

Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (№ 181-ФЗ от 24 октября 1995 г.)

Закон «О порядке и условиях признания лица инвалидом» (Постановление Правительства РФ от 20 февраля 2006 г. № 95 (в ред. Постановления Правительства РФ от 7 апреля 2008 г. № 247)).

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

Закон города Москвы «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве» (№ 16 от 28 апреля 2010 г.).

2 Современный уровень реализации адаптационных дисциплин для студентов с ОВЗ и инвалидностью

2.1 Основные тенденции в реализации адаптационных дисциплин для студентов с ОВЗ и инвалидностью в системе высшего образования

Адаптационные дисциплины как компоненты инклюзивной образовательной системы относятся к специальным условиям организации образовательного процесса для лиц с ОВЗ и инвалидностью. В организациях высшего образования реализуются отдельные и объединенные в модули адаптационные дисциплины, которые как «элементы адаптированной образовательной программы высшего образования, направлены на минимизацию и устранение влияния ограничений здоровья обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и обучающихся инвалидов...».[40]

Изучение и систематизация опыта в реализации адаптационных модулей (дисциплин) для студентов с ОВЗ и инвалидностью в организациях высшего образования способствовали выделению современных тенденций, которые будут приведены ниже.

1. В большей части организаций высшего образования, доступных для обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью реализуется дисциплина «Адаптивная физическая культура и спорт», которая проводится в разных формах в зависимости от нозологий психофизических

нарушений у учащихся, наличия педагогических, физических, материальных и других ресурсов в учебных заведениях.

2. Вторыми по степени разработки и внедрения в учебный процесс организаций высшего образования являются адаптационные модули (дисциплины) психолого-педагогического модуля.

3. Для студентов с ОВЗ и инвалидностью представляет важность развитие систем дистанционного образования и электронного обучения, в которые также должны быть включены адаптационные модули (дисциплины).

4. Важным фактором в образовании лиц с ОВЗ и инвалидностью является учёт реабилитационной составляющей, как компонента учебного процесса.

5. В качестве тенденции стоит отметить реализацию процесса трудовой адаптации студентов и выпускников с ОВЗ и инвалидностью посредством включения в учебный процесс адаптационных модулей (дисциплин), направленных на преодоление трудностей и барьеров у лиц с ОВЗ и инвалидностью при переходе из организации высшего образования на постоянное место работы, и также при поиске работы, прохождении собеседований и процедур отбора кандидатов, производственной и преддипломной практики.

6. У студентов с ОВЗ и инвалидностью могут наблюдаться коммуникационные барьеры, связанные с психофизическими нарушениями, использованием альтернативных способов общения, ранее полученным опытом общения со сверстниками и преподавателями, внутрисемейными отношениям и рядом других факторов.

Выделенные современные тенденции в реализации адаптационных модулей (дисциплин) для студентов с ОВЗ и инвалидностью способствуют определению направлений развития адаптационного обучения в системе высшего образования. В перспективе для удовлетворения потребностей и развития возможностей студентов с ОВЗ и инвалидностью должно продолжаться развитие адаптационного обучения и включение в учебный процесс модулей, направленных на развитие творческих способностей, повышение эффективности социальной адаптации, реабилитационных дисциплин для лиц с приобретенными травмами и последствиями тяжелых заболеваний и другие.

2.2 Современный опыт в реализации адаптационных дисциплин в вузах Российской Федерации

На современном этапе развития адаптационного обучения дисциплины и их объединенные модули, направленные на развития профессиональных компетенций и педагогическую коррекцию имеющихся психофизических и образовательных недостатков у

лиц с ОВЗ и инвалидностью, в системе высшего образования реализуются в рамках *адаптированной образовательной программы высшего образования (АОП ВО)*.

Далее рассмотрим основные теоретические и практические положения, касающиеся включения адаптационных модулей (дисциплин) для лиц с ОВЗ и инвалидностью в АОП ВО.

Введем определение адаптационного модуля (дисциплины), как «элемента адаптированной образовательной программы высшего образования, направленного на минимизацию и устранение влияния ограничений здоровья обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и обучающихся инвалидов на формирование общекультурных, и при необходимости, профессиональных компетенций, а также индивидуальную коррекцию учебных и коммуникативных умений с целью достижения запланированных результатов освоения образовательной программы».[2]

При разработке адаптационного модуля (дисциплины) важно учитывать принципы равенства и отсутствия дискриминации в образовании. Поэтому рабочая программа адаптационного модуля (дисциплины) не отличается от рабочих программ других учебных дисциплин; в ходе учебного процесса у студентов с ОВЗ и инвалидностью формируется тот же набор компетенций, что у других учащихся; они проходят те же темы, выполняют аналогичные задания; при проведении текущей и итоговой аттестации по учебной дисциплине выполняют такие задания, но в адаптированной форме в случае ее необходимости.

Адаптационные модули могут вводиться в учебные планы как вариативные модули и как факультативные.

В состав адаптационных модулей рекомендуется вносить не менее трех модулей, реализуемых в 1-4 семестрах.

Рекомендуемый объем модуля – 2 зачетные единицы

Рабочие программы адаптационных модулей (дисциплин) включаются подраздел 5.3. «Рабочие программы всех модулей (дисциплин)» адаптированной образовательной программы высшего образования для лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Разработка и реализации адаптационных модулей (дисциплин) для студентов с ОВЗ и инвалидностью сопряжены с рядом особенностей их включения в адаптированную образовательную программу высшего образования, рассмотренных выше. Сотрудники и преподаватели высших учебных заведений должны проводить системную работу по внедрению адаптационных модулей (дисциплин) с учетом потребностей контингента студентов с ОВЗ и инвалидностью и объяснять учащимся из этой группы необходимость выбора и изучения адаптационных учебных курсов. Всесторонний охват проблематики инклюзивного образования и отражение его, а также основных групп барьеров, в

содержании адаптационных модулей (дисциплин) будет способствовать развитию основных учебных и жизненных навыков и профессиональному становлению лиц с ОВЗ и инвалидностью. В направлении развития адаптационного обучения уже есть практические примеры подходов и организации преподавания адаптационных модулей (дисциплин) для студентов с ОВЗ и инвалидностью на базах российских организаций высшего образования, которые будут рассмотрены далее.

2.3 Основные направления в реализации адаптационных дисциплин в организациях высшего образования

В настоящее время для поддержки процесса реализации инклюзивного образования в системе высшего образования Российской Федерации создаются Ресурсные учебно-методические центры (РУМЦ), которые осуществляют учебно-методическую, нормативно-правовую, техническую, кадровую и другие виды поддержки развития обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью в организациях высшего образования.

К настоящему времени в рамках создания распределенной сети Ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья функционируют три головных РУМЦа, имеющих свои определенные функции, а также начинают свою деятельность 18 Ресурсных учебно-методических центра при ведущих высших учебных заведениях и министерствах Российской Федерации.

К созданным Ресурсным учебно-методическим центрам по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ относятся организации высшего образования разных регионов Российской Федерации, в которых обучаются студенты рассматриваемой группы.

Для характеристики основных направлений в реализации адаптационных модулей (дисциплин) для студентов с ОВЗ и инвалидностью рассмотрим, какие адаптационные учебные курсы уже реализуются в учебных заведениях, входящих в распределённую сеть РУМЦ, и дадим им краткую характеристику.

Одним из первых Ресурсный учебно-методический центры по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ был создан на базе ФБГОУ ВО Московского государственного технического университета им Н.Э. Баумана (МГТУ им Н.Э. Баумана).

На базе МГТУ им Н.Э. Баумана был создан первый центр обучения инвалидов с проблемами слуха. Впервые 10 студентов с нарушениями слуха поступили в это учебное заведение в 1934 году. Они поступили без экзаменов, обучались отдельной группой в специальной аудитории, помогала им в обучении сурдопереводчик. Следующие наборы слабослышащих и глухих учащихся уже проводились на основе общих вступительных экзаменов, студенты свободно перемещались по училищу и вливались студенческий

коллектив. В период 1992-1994 гг. для них была разработана специальная образовательная программа. Позже в рамках социального государственного заказа создан Головной учебно-исследовательский и методический центр Министерства образования Российской Федерации.[41]

Как отмечают сотрудники Университета: «В учебный план 1-го года обучения, кроме дисциплин, утвержденных ГОС ВПО, введен специальный цикл коррекционно-адаптационных, профориентационных и профдиагностических дисциплин, под общим названием «Дисциплины по обучению жизни с инвалидностью (ОЖИ)».

Дисциплины цикла «ОЖИ» носят реабилитационный характер, позволяют решать задачи комплексной адаптации инвалида к обучению в университете и готовят инвалида-студента к профессиональной деятельности в интегрированной среде, формируют в нем навыки, социально необходимые для учебы и будущей работы».[42]

Далее рассмотрим, какие адаптационные модули (дисциплины) для студентов с ОВЗ и инвалидностью реализуются в другом головном центре сети РУМЦ – ФБГОУ ВО Московского государственном психолого-педагогическом университете (МГППУ) – и какая у них основная направленность.

Декан факультета дистанционного образования МГППУ, профессор, к.п.н. Айсмонтас Б.Б. приводит примеры следующих адаптационных курсов, реализуемых на его факультете: «Культура умственного труда», «Технологии и методики самоорганизации», «Основы информатики и специальные информационные технологии», «Методика работы с научной литературой», «Введение в дистанционное обучение», «Методика работы с учебной информацией», «Психологическая безопасность учебной деятельности».

Рассмотрим опыт преподавания адаптационных модулей (дисциплин) в ФБГОУ ВО Российском государственном социальном университете (РГСУ), который наравне с МГТУ им Н.Э. Баумана и МГППУ является центральным звеном систем Ресурсных учебно-методических центров. В этом учебном заведении реализуются следующие адаптационные модули (дисциплины): элективные курсы по физической культуре, включающие дисциплины по «Адаптивной физической культуре», «Теория и методика инклюзивного взаимодействия», «Социальная экология», «Студент в среде электронного обучения», «Русский жестовый язык», «Технологии самоорганизации и эффективного взаимодействия» и другие.

Студентам с ОВЗ и инвалидностью предлагается на выбор обучение по четырем моделям реализации инклюзивного образования:

в первой модели адаптации учащихся с психофизическими нарушениями осуществляется за счёт включения специализированного модуля в качестве

подготовительного этапа к освоению основной образовательной программы с увеличением срока обучения. При выборе этой модели в учебный график добавляется подготовительный этап сроком 1 год, в течение которого реализуется блок адаптационных дисциплин;

согласно второй модели адаптация происходит за счет включения приведенных выше специализированных учебных дисциплин на каждом курсе обучения по основной программе с увеличением интенсивности обучения. Дополнительно для учащихся с ОВЗ и инвалидностью в учебный план направлений подготовки включаются факультативные адаптационные дисциплины, объемом 10 зачетных единиц;

в третьей модели адаптация осуществляется за счет применения специализированных социально-активных и рефлексивных методики обучения. Студенты с ОВЗ и инвалидностью, обучающиеся по этой модели, получают дополнительные консультации и могут индивидуально работать с преподавателями;

при выборе последней четвертой модели адаптации образовательной программы происходит за счет применения технологий смешанного обучения. К традиционным образовательным технологиям добавляются дистанционные, которые повышают доступность и эффективность обучения для лиц с ОВЗ и инвалидностью.

В Российском государственном социальном университете много внимания уделяется проблемам профессиональной ориентации учащихся с ОВЗ и инвалидностью. На исследованиях и реализации процесса профориентации для лиц с психофизическими нарушениями построена деятельность Ресурсного учебно-методического центра РГСУ.

Стоит отметить, что реализуемые адаптационные учебные курсы для студентов с ОВЗ и инвалидностью отражают многие аспекты инклюзивного образования и способствуют освоению профессиональных блоков дисциплин разных направлений подготовки. Важным направлением в реализации адаптационных модулей (дисциплин) для учащихся с ОВЗ и инвалидностью, спроектированным Российским государственным социальным университетом, стало создание четырех основных моделей включения адаптационного образовательного элемента в общий образовательный процесс для представителей этой группы. Другие учебные заведения, используя опыт РГСУ, могут ориентироваться на одну или несколько моделей инклюзивного образования и предложить выбор их своим студентам.

Далее рассмотрим основные блоки, особенности их преподавания, тематическое наполнение адаптационных модулей (дисциплин) для студентов с ОВЗ и инвалидностью в некоторых из этих учебных заведений.

В ФБГОУ ВО Челябинском государственном университете (Чел ГУ) для обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью в адаптированную образовательную программу высшего

образования включен адаптационный модуль «Социальная адаптация и основы социально-правовых знаний». Также в ЧелГУ преподаются такие адаптационные модули (дисциплины), как «Адаптивные информационные и коммуникационные технологии» и «Основы интеллектуального труда».

Специальные образовательные элементы для адаптации лиц с ОВЗ и инвалидностью к условиям, среде и организации учебного процесса на современном этапе внедряются не только в организациях высшего образования общего профиля, но в специализированных учебных заведениях для этой категории студентов. Одним из таких специализированных учебных учреждений является Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение инклюзивного высшего образования Московский государственный гуманитарно-экономический университет.

В данном учебном заведении реализуются адаптационные дисциплины, направленные на «формирование общекультурных, и при необходимости, профессиональных компетенций с целью достижения запланированных результатов освоения образовательной программы».[43] К ним относятся «Социально-психологическая адаптация» и «Средства коммуникации в учебной и профессиональной деятельности». Изучения этих адаптационных дисциплин способствует адаптации лиц с ОВЗ и инвалидностью к жизненным и профессиональным условиям, а также влияет на возможность осуществления процесса коммуникации, в том числе с применением специальных технологий и средств реабилитации.

Также в МГГЭУ развит адаптационный спорт. Студенты с нарушениями в здоровье различных нозологических групп могут заниматься фитбол-гимнастикой, степ-аэробикой, атлетической гимнастикой, лечебной физкультурой и другими видами спорта по специальным здоровьесберегающим и безопасным методикам.

Различные подходы к организации адаптационного образовательного процесса представляет ФБГОУ ВПО «Череповецкий государственный университет». «Обучаясь в нем, студенты с ОВЗ инвалидностью могут выбрать один из адаптационных модулей:

1 модуль – Специализированный адаптационный модуль (реализуется в 1-4 семестрах в условиях специально сформированных групп);

2 модуль – Адаптивная физическая культура (реализуется в 1-6 семестрах как в условиях специально сформированных группа, так и в условиях совместного обучения);

3 модуль – Программа личностного и профессионального развития (реализуется в 1-6 семестрах в условиях совместного обучения).

В Специализированный адаптационный модуль включаются следующие адаптационные дисциплины: «Введение в инклюзивный образовательный процесс высшего

профильного образования», «Технологии учебной деятельности», «Адаптивная психология и технологии формирования жизнестойкости и копинг-поведения», «Профессиональная адаптация и основы социально-правовых знаний»».[44]

В ФБГОУ ВО Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации лица с ОВЗ и инвалидностью обучаются на разных факультетах и направлениях. Все они могут получать адаптационное обучение по программам адаптивной физической культуры и спорта, реализуемых кафедрой физического воспитания и здоровья. Для учащихся с психофизическими нарушениями различных нозологических групп на выбор предлагаются учебные курсы по: «Фитнес-аэробики», «Атлетической гимнастики», «Физической культуре для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья», «Баскетболу», «Адаптивному плаванию». В РАНХиГС представлен широкий спектр видов спорта и подходов к реализации адаптивной физической культуры для лиц с ОВЗ инвалидностью. В учебном заведении имеются оснащенные специальным инвентарем и доступные спортивные залы и бассейн, медицинский центр, в котором проводятся занятия по лечебной физической культуре, а также преподаватели, прошедшие дополнительное обучение для работы со студентами с ОВЗ, и учебно-методические комплексы по адаптивному спорту.

Вологодском филиале РАНХиГС в образовательный процесс для лиц с ОВЗ и инвалидностью внедряются дисциплины, направленные на развитие их трудовых возможностей. В ходе изучения адаптационной дисциплины «Адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья к трудовой деятельности» студенты изучают основные «понятия, этапы и особенности трудовой адаптации; гарантии трудовой занятости лиц с ограниченными возможностями здоровья, обучаются навыкам взаимодействия с трудовым коллективом в период первичной адаптации».[45]

В рамках образовательной деятельности подразделения ФБГОУ ВО РАНХиГС Института бизнеса и делового администрирования разработаны и преподаются адаптационные модули (дисциплины) психолого-педагогического блока: «Социальная адаптация лиц с ОВЗ и инвалидностью», «Психология жизнестойкости», «Социально-психологическая адаптация к образовательной среде вуза». Студенты с психофизическими нарушениями имеют возможность выбрать одну из этих дисциплин для изучения.

Одна из попыток представления и обобщения практического опыта организаций высшего образования в преподавании адаптационных модулей (дисциплин) для лиц с ОВЗ и инвалидностью приводится выше. На ее основании будет составлена теоретическая модель организации образовательного процесса для лиц с ограниченными возможностями

здоровья и инвалидностью, прошедшая практическую апробацию на базе Института бизнеса и делового администрирования РАНХиГС.

3 Теоретическо-методические подходы к реализации адаптационных дисциплин для студентов с ОВЗ и инвалидностью в вузах

3.1 Теоретические основы разработки модели реализации адаптационных дисциплин для студентов с ОВЗ и инвалидностью

Для реализации адаптивного обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью в системе инклюзивного высшего образования необходимо провести рефлексию имеющегося практического опыта и отразить его в теоретической модели реализации адаптивного обучения. Разработка и внедрение адаптационных дисциплин для студентов с ОВЗ и инвалидностью являются компонентами модели адаптивного обучения и выражают практическое приложение данной модели в образовательном процессе организаций высшего образования.

Развитие принципа адаптивности образовательных условий с учётом потребностей и возможностей лиц с ОВЗ и инвалидностью направлено как на повышение доступности и эргономичности физической среды для представителей данной социальной группы, так и на реализацию педагогических технологий адаптивного обучения. Основное значение принципа адаптивности в обучении заключается в «способности образовательной среды приспособливаться к особенностям каждого ученика» [46], в том числе к психофизическим нарушениям и особым образовательным потребностям индивидов.

Термин «адаптивное обучение» (*adaptive learning*) впервые возник в научных трудах психолога и основателя бихевиоризма Скиннера Б.Ф., который описал и внедрил в учебный процесс «обучающую машину» (1945 г.) для опроса студентов и закрепления пройденного материала. [47] Основанное на исследованиях Скиннера Б.Ф. и его последователей адаптивное обучение развивалось далее с учётом прогресса в информационно-компьютерных технологиях, на базе которых создаются современные платформы и системы для управления учебным процессом и автоматизации проверки знаний учащихся (Knewton, KhanAcademy, LinguaLeo и др.).

В рамках данного исследования под адаптивным обучением лиц с ОВЗ и инвалидностью в системе высшего образования будет пониматься процесс организации специальных условий и адаптации физической, социальной, в том числе образовательной, среды учебного заведения под возможности и потребности учащихся с ОВЗ и инвалидностью разных нозологических групп.

В связи с приведенными выше положениями, можно заключить, что адаптивное обучение как педагогическая технология может применяться при реализации инклюзивного образования лиц с психофизическими нарушениями. Адаптивное обучения позволяет учитывать изменения средовых факторов и их влияние на реализацию инклюзивного образования, отражает в организации учебного процесса потребности и возможности лиц с ОВЗ и инвалидностью, способствует индивидуализации учебного процесса и адаптации субъектов и условий образовательной среды. В ходе реализации инклюзивного образования эта педагогическая технология имеет свое значение, так как является «динамическим, основанным на анализе данных выстраиванием индивидуальной траектории обучения, учитывающим подготовленность, способности, цели, мотивацию и другие характеристики слушателя».[48]

Далее приведем обобщенную модель адаптивного обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью, компонентами которой являются среда учебного заведения, группы субъектов образовательного процесса, уровни адаптивного обучения, условия и ограничения реализации адаптивного обучения и технологии, применяемые для адаптации образовательного процесса (рисунок 3).

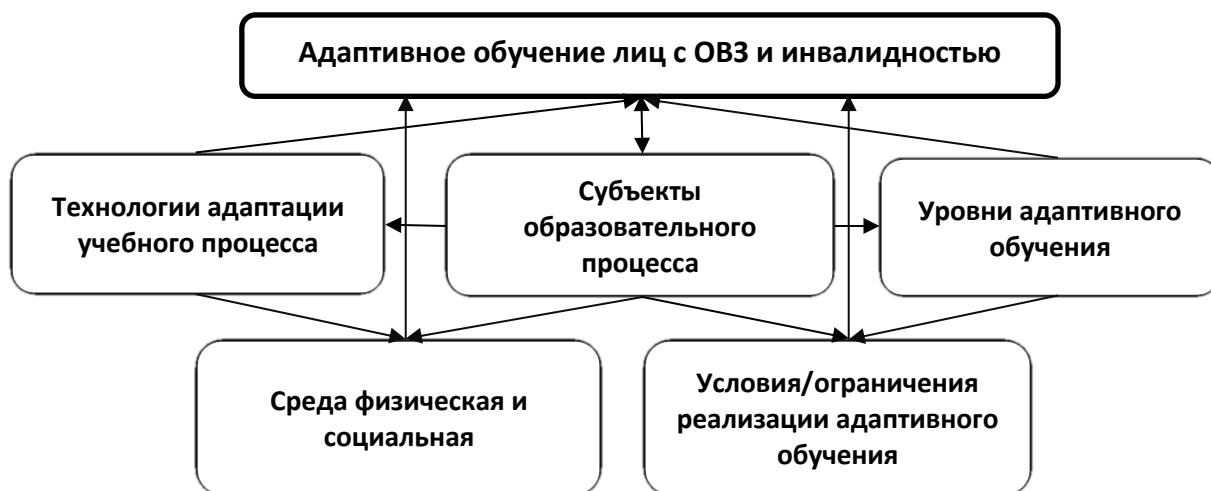


Рисунок 3 – Модель адаптивного обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью

Рассмотрим содержание компонентов модели адаптивного обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Адаптивное обучение как педагогическая технология реализуется посредством включения в учебный процесс лиц с ОВЗ и инвалидностью адаптационных дисциплин и их модулей. Реализация адаптивных дисциплин должна проводиться с учётом уровней организации адаптивного обучения, а также индивидуальных потребностей и возможностей лиц с ОВЗ и инвалидностью (рисунок 4).

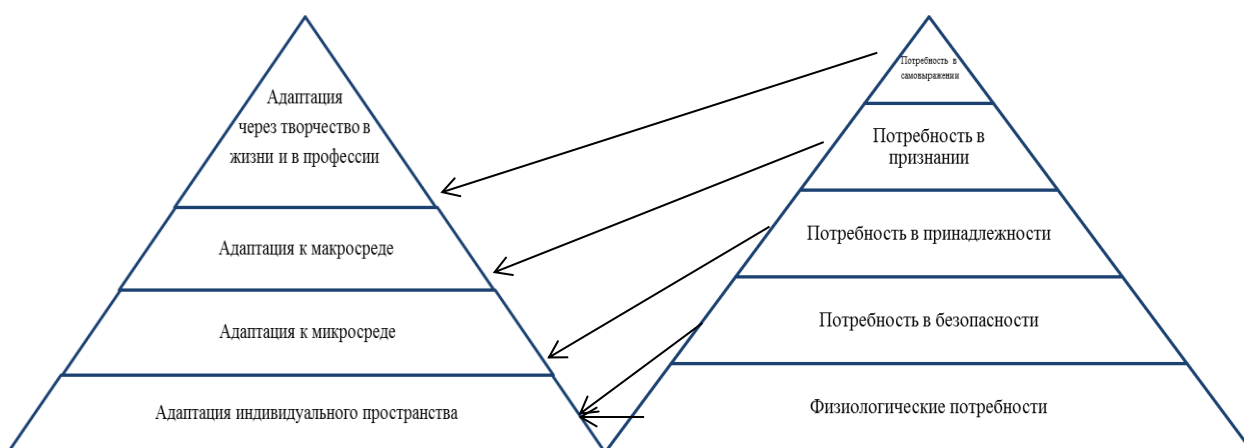


Рисунок 4 – Сопоставление уровней адаптации для лиц с ОВЗ и инвалидностью в период обучения с иерархией потребностей Маслоу А.

Так как адаптация образовательного процесса в широком смысле направлена на удовлетворение потребностей и приложение имеющихся возможностей в получении образования лицами с ОВЗ и инвалидностью, то уровни адаптивного обучения могут быть соотнесены с иерархией потребностей личности американского ученого Маслоу А.[50, с. 351]

Первым уровнем в развитии адаптивного обучения является организация жизнедеятельности человека с психофизическими нарушениями в условиях его индивидуального пространства. Исходя из этого, на первом этапе включения учащегося с ОВЗ и инвалидностью в учебный процесс, необходима реализация адаптивного обучения, направленного на развитие навыков организации самостоятельной, учебной деятельности, самоменеджмента, тайм-менеджмента, изучение физической среды учебного заведения и пространства кампуса, обучение поведению и передвижению в местах общего пользования, общежития, помощи в бытовой и учебной деятельности. Этот уровень адаптивного обучения направлен на удовлетворение основных физических потребностей (передвижения, питания, организации собственной деятельности) и потребностей в безопасности по схеме иерархии потребностей Маслоу А.

На *втором уровне* при организации адаптивного образовательного процесса возникает задача приспособления лиц с ОВЗ и инвалидностью к условиям микросреды. В рамках деятельности организаций высшего образования к компонентам микросреды относятся: обучающий, воспитывающий, развивающий, социокультурный и другие, оказывающие прямое влияние и являющиеся зоной прямого общения и взаимодействия студентов с психофизическими нарушениями с другими субъектами образовательного процесса. Для удовлетворения потребностей учащихся с ОВЗ и инвалидности на этом уровне необходимо внедрение и разработка адаптационных модулей (дисциплин),

направленных на развитие психических ресурсов личности, преодоление внутренних и внешних образовательных барьеров, обучение навыкам трансформационного совладания и социального взаимодействия, включение в социокультурную среду образовательного учреждения. Адаптивное обучение на данном уровне должно удовлетворять потребности лиц с ОВЗ и инвалидностью в принадлежности к социальной группе студентов, в создании общности интересов и возможностей, в любви, в дружбе, в общении, творческом и личностном развитии, что соответствует потребностям человека в принадлежности к какому-либо субколлективу.

На *третьем уровне* реализация адаптивного обучения направлена на приспособление к макросреде, которая в рамках высшего образования может рассматриваться как приспособление к будущей профессии, к внешним условиям осуществления трудовой деятельности, к взаимодействию с конкретным профессиональным сообществом и работодателями. Для реализации этого этапа в обучении лиц с ОВЗ и инвалидностью необходимо включение в образовательный процесс профессиональных дисциплин и адаптационных учебных курсов, способствующих эффективному овладению профессиональными компетенциями и прохождению производственных практик. Адаптивное обучение, направленное на профессиональное развитие студентов с ОВЗ и инвалидностью и относящееся к включению представителей этой группы в профессию, удовлетворяет ряд потребностей личности в уважении, увеличении познаний, признании как членов определённой профессиональной группы.

На *четвертом уровне* адаптивное обучение должно быть направлено на развитие человеческого потенциала через творческий компонент личности. Процесс обучения человека в своем высшем уровне направлен на оказание влияния на макросреду, через реализацию личностью творческого подхода к своей профессии и преобразованию существующей реальности. Для лиц с ОВЗ и инвалидностью воплощение подобных форм созидания и преобразования через образование может производиться в рамках системы послевузовского образования. Для реализации данного этапа развития личности необходимо рассмотрение инвалидности через призму социально-философского подхода к ней, исследование направлений развития взаимоотношений между членами общества и лицами с ОВЗ и инвалидностью в глобальной перспективе. В рамках рассматриваемой иерархии человеческих потребностей Маслоу А. к адаптивному обучению на данном уровне относятся потребности в самовыражении и самоактуализации личности. В российской образовательной системе адаптивное обучение лиц с ОВЗ и инвалидностью, направленное на их развитие как человеческого капитала в настоящий период не рассматривается как отдельное направление развития адаптационных учебных дисциплин.

В модель адаптивного обучения заложена возможность приоритетного удовлетворения, возникающих у человека потребностей с учётом возраста, имеющихся психофизических нарушений и основных факторов дезадаптации инвалидов, и их иерархия перестроена для применения в рамках адаптивного обучения.

Развитие адаптивного обучения как педагогической технологии зависит от социальной среды, включающей в себя культурную, образовательную, спортивную и другие сферы деятельности членов общества, и физических условий (пространственных, транспортных, архитектурных, эргономических и др.), учитывающих возможности и потребности лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Используя средовой подход к адаптивному обучению, рассмотрим ряд *условий* практической реализации модели адаптивного обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью и имеющиеся ограничения в её применении.

По результатам изучения педагогических условий адаптивного обучения, как технологии инклюзивного образования, отметим, что одним из основных условий его организации для лиц с ОВЗ и инвалидностью, является *готовность* всех субъектов образовательного процесса к его практической реализации.

Данная модель адаптивного обучения для лиц с ОВЗ и инвалидностью применима на практике в условиях подготовленной учебной среды, которая включает в себя группы субъектов образовательного процесса: администрацию организаций высшего образования, профессорско-преподавательский состав, студентов, родителей, работодателей и других лиц, важными характеристиками которых являются готовность к взаимодействию с рассматриваемой категорией учащихся в ходе учебного процесс, наличие компетенций для осуществления своей деятельности в рамках инклюзивного образования и открытость к восприятию «отклонений одних как позитивных различий для всех членов социума».[51]

Со стороны администрации это означает: обеспечение нормативно-правового регулирования инклюзивного образования; осуществление учебно-методического и технического обеспечения; координацию и контроль над подготовкой и переподготовкой управленческих и педагогических кадров для системы инклюзивного образования; мониторинг качества инклюзивного образования; «организацию работ по совершенствованию содержания, форм и методов обучения и воспитания инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, по комплексному – медико-социальному и психолого-педагогическому – сопровождению образовательного процесса, внедрению в практику инклюзивного образования передового педагогического опыта».[89]

Со стороны профессорско-преподавательского состава: понимание значения адаптивного обучения и инклюзивного образования, готовность к преподаванию

адаптационных дисциплин, знание методов и подходов к обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью, владение навыками альтернативной коммуникации и использования учебно-методических материалов в адаптированной форме, компетентность в области инклюзивного образования.

Со стороны студентов: понимание проблем и трудностей, возникающих у лиц с ОВЗ и инвалидностью в период обучения, готовность сотрудничать, оказывать помощь в совместной учебной и внеучебной деятельности.

Одним из подходов к формированию готовности субъектов образовательного процесса и среды в организации высшего образования является включение в общий учебный план социальной практики. Предлагаемый подход к адаптации социальной среды и повышению уровня открытости образовательного процесса в организациях высшего образования со стороны его субъектов основан на практическом опыте Института бизнеса и делового администрирования РАНХиГС, в котором учащиеся после 1 курса проходят социальную практику по различным направлениями волонтерской деятельности добровольческого движения «Даниловцы». [51, с.128] Студенты оказывают помощь лицам, попавшим в больницы и сиротские учреждения, ведут работу с инвалидами, многодетными семьями, стариками, участвуют в переписке с заключенными. Причастность к волонтерской помощи социально-незащищенным группам населениям и лицам, попавшим в тяжелые жизненные ситуации, помогает студентам осмыслить проблемы, состояние, эмоции своих подопечных и стать толерантными, открытыми, готовыми к помощи и к поддержке окружающих людей, в том числе учащихся с ОВЗ и инвалидностью. По окончании социальной практики студенты пишут эссе, в которых отражен их личный опыт помощи социально-незащищенным лицам.

Модель адаптивного обучения для лиц с ОВЗ и инвалидностью имеет соответствующие ограничения, появляющиеся при ограниченности и недостаточной разработанности приведенных выше условий реализации данной педагогической технологии.

При реализации адаптивного обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью могут быть использованы следующие педагогические технологии:

организация учебного процесса в формах лекционных занятий, семинаров с возможностью индивидуальной, парной и групповой работы учащихся, практических занятий, деловых игр и других видов участия в учебной деятельности в доступной форме для лиц с психофизическими нарушениями. Также проведение индивидуальных и групповых консультаций по изучаемым дисциплинам;

реализация адаптационных дисциплин разных направленностей: пропедевтических, психолого-педагогических, адаптивного спорта и физической культуры; развитие профессиональных навыков; информационно-компьютерных, коммуникационных и др. на разных уровнях системы адаптивного обучения;

применение коррекционных методов обучения и альтернативных технологий коммуникации с учётом видов психофизических отклонений учащихся;

реализация обучения в системах дистанционного образования и электронного обучения с применением подходов к оценке знаний учащихся с ОВЗ и инвалидностью посредством информационно-коммуникационных технологий, а также использование специальных технических средств и платформ для оценки полученных знаний;

Адаптивное обучение лиц с ОВЗ и инвалидностью в высших учебных заведениях должно развиваться на всех заложенных в эту педагогическую технологию теоретических и практических положениях, сформированных учёными для других уровней образовательной системы и учитывать их особые образовательные потребности и психофизические возможности.

Модель адаптивного обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью дает его проекцию на социальную, в том числе образовательную, среду; отражает потребности и значение реализации адаптационных дисциплин для личностного и профессионального развития учащихся с психофизическими нарушениями; подходы к оценке полученных ими знаний, умений и навыков; применение специальных условий инклюзивного образования.

Одним из основных условий практической реализации модели адаптивного обучения, по мнению авторов, является готовность социальной и образовательной сред, а также всех субъектов образовательного процесса к применению этой педагогической технологии в обучении лиц с ОВЗ и инвалидностью разных нозологических групп. Для формирования толерантной среды в организациях высшего образования может быть использована такая форма практической деятельности учащихся, как социальная практика студентов с возможностью работы в волонтерских группах.

Практическая реализация адаптивного обучения с учётом средовых факторов, уровней адаптации в ходе учебного процесса, условий и ограничений, а также педагогических технологий и коррекционных подходов в обучении лиц с ОВЗ и инвалидностью способствует индивидуализации образовательной траектории, овладению общекультурными и профессиональными компетенциями, а также повышению эффективности применения специальных условий инклюзивного образования в организациях высшего образования.

Как педагогическая технология инклюзивного образования реализация адаптационных дисциплин требует изучения практических аспектов применения представленной теоретической модели в образовательном процессе лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, который будет представлен далее.

3.2 Практические аспекты реализации модели адаптивных дисциплин для студентов с ОВЗ и инвалидностью

Целью данного исследования является изучение влияния на психофизическое состояние студентов с ОВЗ и инвалидностью адаптационной дисциплины «Социальная адаптация», которая реализуется в Институте бизнеса и делового администрирования ФБГОУ ВО Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (ИБДА РАНХиГС).

Дисциплина «Социальная адаптация» преподавалась студентам первого курса, обучающимся по направлениям «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение». В рамках *компетентностного подхода*, принятого сегодня в качестве основы для Федеральных государственных образовательных стандартов, данная дисциплина обеспечивает формирования следующей компетенции: УК-ОС-6.4 «Способность выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни» [52].

Студенты, изучающие данную дисциплину, численностью 41 человек (из них 4 студентов с инвалидностью) были выбраны для участия в исследовании в качестве экспериментальной группы. В качестве контрольной группы были выбраны студенты второго курса направления подготовки «Международный менеджмент» ИБДА РАНХиГС, численностью 40 человек (из них 2 студента с инвалидностью), на котором преподавался только курс «Психологии».

Экспериментальное исследование проводилось в три этапа:

1. На констатирующем этапе проводилась диагностика знаний студентов об основных аспектах социальной адаптации, инклюзивного образования и специальной психологии на основе следующих критериев: когнитивного (уровень знаний), практического (уровень умений и навыков), мотивационного (уровень мотивов) и оценочно-рефлексивного (уровень оценки получаемых знаний). На этом этапе все наблюдения и обследования проводились в экспериментальной и контрольной группах.

2. На формирующем этапе студенты экспериментальной группы обучались по адаптационной дисциплине «Социальная адаптация». Они посещали лекционные и

семинарские занятия, участвовали в практических тренингах. Студенты контрольной группы на этом этапе изучали дисциплину «Психология».

3. На оценочном этапе исследования проводилась диагностика полученных знаний, умений и навыков у студентов экспериментальной группы, и контроль показателей (теоретического, практического, мотивационного и оценочно-рефлексивного) у представителей контрольной и экспериментальной групп.

Реализация данных этапов исследования позволила проанализировать изменения, происходящие у студентов при изучении адаптационной дисциплины «Социальная адаптация» по каждому критерию – когнитивному, практическому, мотивационному и оценочно-рефлексивному, а также выявить их взаимосвязь с элементами учебного курса (таблица 7).

Таблица 7 – Взаимосвязь разделов адаптационной дисциплины «Социальная адаптация» и критериев

Наименование критерия	Раздел учебного курса
Когнитивный	1. Основы специальной психологии. 2. Психология инвалидности. 3. Психология и педагогика инклюзивного образования. 4. Нормативно-правовые аспекты инклюзивного образования.
Практический	1. Тренинг «Прими себя!» 2. Тренинг «Волшебная палочка» 4. Нормативно-правовые аспекты инклюзивного образования.
Мотивационный	1. Психология жизнестойкости. 2. Психологические тренинги. 3. Коррекция виктимизации у студентов с ОВЗ и инвалидностью.
Оценочно-рефлексивный	1. Психология инвалидности. 2. Социальное окружение лиц с инвалидностью.

Были определены следующие показатели оценки знаний студентов по основам социальной адаптации: коэффициент знаний педагогических условий реализации инклюзивного образования – k определяется как среднее арифметическое следующих критериев: когнитивного (k_c), практического (k_p), мотивационного (k_m) и оценочно-рефлексивного (k_a) (формула (1)) (таблица 8):

$$k = \frac{k_c + k_p + k_m + k_a}{4} \quad (1)$$

Таблица 8 – Соответствие различных форм представления экспериментальных данных

Уровни знаний	Формы представления данных		
	цифровая	словесная	графическая
Высокий	0,68-1,00	Хорошо знаю теоретический материал, глубоко владею методами и могу применять их на практике	+++
Средний	0,34-0,67	Знаю некоторую часть теоретического материала, знаю основные методы, но не могу применять их на практике	++
Низкий	0,00-0,33	Не знаю теорию, не владею и не могу применять практические методы	+

Рассмотрим методы определения коэффициентов:

- коэффициент k_c , отражающий когнитивный критерий, показывает знания студентов об основных аспектах социальной адаптации. Он определялся при опросе учащихся, беседах в ходе семинарских занятиях, при проведении промежуточных и итогового теста;

- коэффициент k_p отражает практический критерий. Он определялся наблюдением за практической работой студентов, опросами, беседой, тестированием;

- коэффициент k_m отражает мотивационный критерий, определяется наличием желания и мотивации студентов к поиску новой информации по специальной психологии и психологии инвалидности; мотивацией студентов к участию в психологических тренингах и применению полученных навыков на практике. Для этого применялись методы наблюдения, опроса, тестирования;

- коэффициент k_a , отражающий оценочно-рефлексивный критерий, определяется методами опроса, тестирования теоретических познаний учащихся, ответов на кейсы по психологии инвалидности.

На констатирующем этапе у студентов экспериментальной и контрольной групп был исследован начальный уровень знаний по психологии инвалидности, основам инклюзивного образования с помощью опросов и тестирования. Также студенты заполняли опросники «САН» и «Тест жизнестойкости», которые отражают физические и психические особенности учащихся, а также уровень жизнестойкости и принятия риска (таблица 9).

Как показали результаты констатирующего этапа эксперимента, самочувствие у студентов экспериментальной группы находится близко к среднему уровню (4,3), активность высокая (5,2), настроение близко к повышенному уровню (4,7). Далее студенты экспериментальной и контрольной групп отвечали на утверждения «Теста жизнестойкости», созданного Мадди С. и адаптированного Леонтьевым Д.А. и Рассказовой Е.И. [53]. Проведенное обследование контингента учащихся показало, низкие в среднем уровни развития таких личностных качеств как жизнестойкость (58) и вовлеченность (20), близкие к среднему уровню контроля над своей жизнью (26) и принятия риска (12).

По результатам *констатирующего этапа* эксперимента можно сделать следующие выводы: студенты из экспериментальной и контрольной группы не имеют достаточно сформированных знаний об основных аспектах социальной адаптации, специальной психологии и психологии инвалидности, по основам инклюзивного образования, а также практических навыков и умений в этих областях.

На следующем *формирующем этапе* исследования студентам экспериментальной группы преподавалась адаптационная дисциплины «Социальная адаптация». Это было реализовано посредством проведения лекционных, семинарских, практических занятий, самостоятельной работы учащихся.

По формирующему этапу были получены следующие выводы:

преподавание теоретического материала по психологии инвалидности, основам инклюзивного образования и социальной адаптации влияет на расширение знаний студентов о психолого-педагогических особенностях лиц с ОВЗ и инвалидностью, нормативно-правовой базе инклюзивного образования. Студенты расширили свои знания в области психологии, стали глубже понимать положение и проблемы лиц с инвалидностью.

проведение практических занятий повлияло на развитие навыков психологической диагностики состояния лиц с инвалидностью, оказания им практической помощи. Практически весь контингент учащихся стал внимательнее относиться и проявлять чуткость и открытость в общении с сокурсниками, имеющими психофизические нарушения.

Слабая мотивация учащихся к изучению данного учебного курса была связана со страхом, желанием отстраниться от проблемы, черствостью, закрытостью, сформированностью негативных стереотипов инвалидности на предыдущих этапах становления студентов. Приобретение теоретических знаний и практических навыков по социальной адаптации и основам инклюзивного образования позволило повысить мотивацию студентов в обучении.

Основными целями *оценочного этапа* являлись диагностика и контроль полученных студентами знаний, умений и навыком по адаптационной дисциплине «Социальная адаптация».

По итогам оценочного этапа эксперимента и после сопоставления полученных данных с результатами констатирующего этапа были получены следующие выводы:

общий коэффициент (k) сформированности знаний студентов основных аспектов социальной адаптации вырос с 0,28 до 0,67 у студентов экспериментальной группы. У студентов контрольной группы сформировались знания по общей и социальной

психологии, их методам и подходам, взаимосвязям между большими и малыми социальными группами – общий коэффициент изменился с 0,26 до 0,33.

у студентов с ОВЗ и инвалидностью общий коэффициент сформированности знаний выше, чем у учащихся без инвалидности, в экспериментальной группе (0,66 и 0,68 соответственно), что показывает большую заинтересованность, активность учащихся данной категории в изучении адаптационной дисциплины «Социальная адаптация».

когнитивный коэффициент (k_c), показывающий уровень сформированности теоретических знаний студентов экспериментальной группы, повысился с 0,27 до 0,68. Студенты ознакомлены с основными положениями специальной психологии и инклюзивного образования; нормативно-правовыми положениями, касающимися лиц с инвалидностью.

практический коэффициент (k_p) значительно повысился (с 0,33 до 0,69). Участие студентов в практических занятиях, психологических тестированиях, решении кейсов по психологии инвалидности повлияло на формирование у них навыков оказания психологической поддержки и помощи лицам с ОВЗ и инвалидностью.

в связи с повышением когнитивного и практического коэффициентов у студентов экспериментальной группы повысился мотивационный коэффициент (k_m) (с 0,29 по 0,66). Студенты изучали теоретический материал, рефлексировали полученные сведения, активно работали на семинарах, участвовали в практических занятиях. В ходе обучения они изменили сложившийся негативный стереотип инвалида, возросла мотивация к общению с соучениками, имеющими инвалидность.

итоговая проверка полученных знаний, умений и навыков студентов экспериментальной группы показала, что оценочно-рефлексивный критерий (k_a) повысился (с 0,24 по 0,66). Студенты изменили свои внутренние установки и стали оценивать лиц с ОВЗ и инвалидностью, «как равных».

Повторное обследование студентов экспериментальной группы по методики «Самочувствие. Активность. Настроение» [54, с. 25] показало изменение в их состоянии после изучения адаптационной дисциплины «Социальная адаптация». В среднем у всего контингента учащихся улучшилось самочувствие (на 1,4 пункта) и настроение (на 1,5 пункта), активность студентов снизилась (на 0,9 пункта), что, скорее всего, связано с общей усталостью и упадком сил в конце учебного семестра. Повторное обследование учащихся экспериментальной группы по методике «Тест жизнестойкости» также показало изменения исследуемых психологических качеств личности после прохождения курса по адаптационной дисциплине «Социальная адаптация» (рисунок 8).

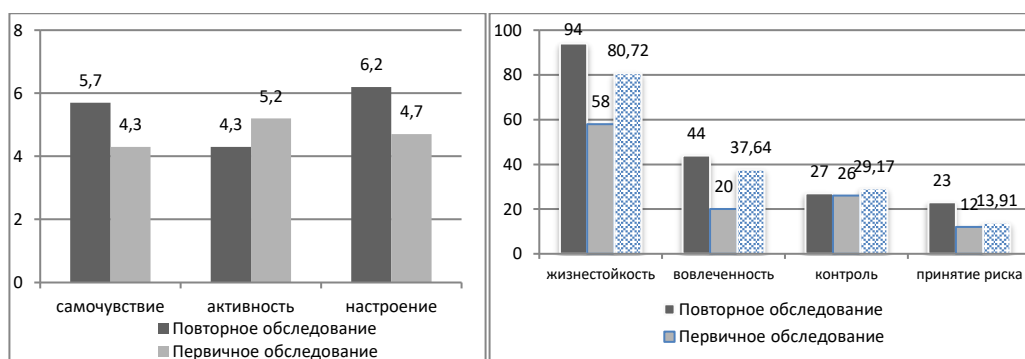


Рисунок 8 – Сопоставление показателей первичного и повторного обследования студентов из экспериментальной группы по методикам «САН» и «Тест жизнестойкости»

У студентов экспериментальной группы возросли: вовлеченность в деятельность (на 24 пункта), контроль над своей деятельностью и жизнью (на 1 пункт), выросла степень принятия риска (на 11 пунктов), соответственно вырос показатель жизнестойкости учащихся в среднем по всей группе (на 36 пунктов).

У студентов из контрольной группы, протестированных на начальном и оценочном этапах обследования по методике «Самочувствие. Активность. Настроение», увеличились в среднем показатели самочувствия (на 0,1 пункта) и активности (на 0,4 пункта), при этом снизился в среднем показатель настроения (на 0,3 пункта). Их участие в обследовании по методике «Тест жизнестойкости» на начальном и оценочном этапе эксперимента показало увеличение всех рассматриваемых показателей: вовлеченности в деятельность (на 2,1 пункта), контроля (на 4,2 пункта), принятия вызова (на 3,5 пункта). Значение показателя жизнестойкости как психологического качества личности соответственно выросло у них на 9,8 пункта (рисунок 9).

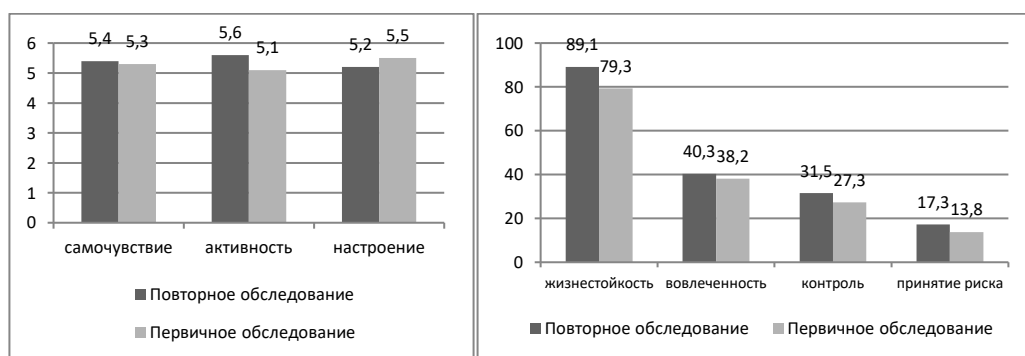


Рисунок 9 – Сопоставление показателей первичного и повторного обследования студентов из контрольной группы по методикам «САН» и «Тест жизнестойкости»

Проведенное исследование показало, что в образовательном процессе высших учебных заведений необходимо внедрять и реализовывать адаптационные дисциплины, в частности психолого-педагогического блока, такие как учебный курс «Социальная адаптация», который направлен на повышение уровня знаний, умений и навыков учащихся

в областях специальной психологии, психологии инвалидности, а также влияет на психологические установки и психофизическое состояние учащихся, повышая уровень их настроения, самочувствия, увеличивая жизнестойкость и ответственность за свою жизнь. Студенты с ОВЗ и инвалидностью, обучаясь по адаптационным дисциплинам (модулям), быстрее приспосабливаются к новым условиям в образовательных организациях высшего образования, а остальные учащиеся становятся более внимательными, открытыми, включенными в проблемы лиц с психофизическими дефектами.

4 Рекомендации по внедрению модели реализации адаптивных дисциплин для студентов с ОВЗ и инвалидностью в образовательный процесс вузов

Проведенное исследование условий реализации адаптивного обучения в системе высшего инклюзивного образования в Российской Федерации позволило сформулировать ряд практико-ориентированных рекомендаций для разных уровней субъектов образовательной системы. Применение данных рекомендаций будет способствовать внедрению и развитию адаптивного обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью, как технологии инклюзивного обучения.

I. При организации адаптивного обучения и включению адаптационных дисциплин в образовательный процесс лиц с ОВЗ и инвалидностью руководству, администрации и сотрудникам организаций высшего образования предлагается рассмотреть целесообразность следующих рекомендаций:

возможность изменения учебного графика проведения учебных занятий для студентов с ОВЗ и инвалидностью с целью предоставления перерывов во время семинаров, лекций и практических занятий для отдыха и посещения гигиенических комнат. Эта рекомендация важна в большой степени для учащихся с нарушениями ОДА, так как им необходимо периодически менять положение тела, снимать статическое напряжение;

оборудование рабочих мест в аудиториях и учебных классах для лиц с ОВЗ и инвалидностью с учетом нозологии заболеваний;

выделение помещений в каждом корпусе учебного заведения для возможности проведения ежедневных санитарно-гигиенических мероприятий студентами с ОВЗ и инвалидностью;

организация и проведение культурно-просветительских, спортивных и досуговых мероприятий с участием лиц с ОВЗ и инвалидностью для привлечения внимания общественности и пропаганды принципов инклюзивного общества в учебных заведениях;

помощь в организации и поддержка студенческих объединений и социальных групп на базе организаций высшего образования, которые созданы или функционируют с привлечением учащихся с инвалидностью;

проведение научно-методических конференций и круглых столов по различным аспектам реализации инклюзивного образования, в том числе адаптивного обучения;

организация социальной практики студентов, с целью повышения открытости социальной среды и готовности всех субъектов к адаптивному обучению в организациях высшего образования.

II. Обучение студентов с ОВЗ и инвалидностью требует особых подходов со стороны профессорско-преподавательского состава. Данной категории субъектов образовательного процесса можно дать следующие рекомендации и привести примеры разработки программ и содержания адаптационной дисциплины и психологического тренинга для лиц с ОВЗ и инвалидностью:

прохождение тренингов, переобучения и курсов повышения квалификации с целью обучения методам и приемам работы со студентами с ОВЗ и инвалидностью;

внедрение в общий образовательный процесс здоровьесберегающих методик преподавания, в частности биоадекватной методики преподавания;

разработка и внедрение адаптационных учебных курсов разной направленности (адаптивная физическая культура, психолого-педагогического и информационно-компьютерного блоков, пропедевтические дисциплины), направленных на повышение адаптации, уровня начального образования, отвечающих потребностям и возможностям студентов с ОВЗ и инвалидностью;

обучение методам альтернативных коммуникаций;

разработка научных исследований по проблемам реализации инклюзивного образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе разработки адаптивной модели организации образовательного процесса для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью были рассмотрены исторические и организационно-образовательные аспекты развития инклюзивного образования и реализации адаптационных модулей (дисциплин). В ходе их изучения были выделены основные этапы развития специального образования в мировой и отечественной истории, рассмотрены научные труды и опыт ученых-педагогов прошлых периодов, на которых основывается современная система инклюзивного образования и которые возможно использовать для разработки адаптивной модели организации учебного процесса.

Также были выявлены основные барьеры и нарушения, которые возникают у студентов с ОВЗ и инвалидностью в процессе получения высшего образования, и препятствуют успешному освоению ими адаптированной образовательной программы выбранного направления подготовки и эффективному формированию у них общекультурных и профессиональных компетенций. Для преодоления выделенных образовательных и личностных барьеров у лиц с ОВЗ и инвалидностью необходима разработка и внедрение адаптационных модулей (дисциплин) из разных блоков.

Изучение международного опыта реализации адаптационных модулей (дисциплин) для лиц с ОВЗ и инвалидностью в организациях высшего образования разных стран мира является одним из актуальных направлений в исследованиях условий развития адаптационного обучения. В странах с высокими уровнями социально-экономического развития и развития образовательной системы студенты с психофизическими нарушениями могут получать системное образование по адаптационным модулям разной направленности, что пока не реализовано в полной мере в российской образовательной системе. Стоит отметить, что выбранные направления развития адаптационного обучения значительно отличаются в каждой из рассмотренных стран.

Внедрение и реализации инклюзивного образования для лиц с ОВЗ и инвалидностью, а также включение его специальных условий в образовательный процесс организаций высшего образования отражены в нормативно-правовой базе на международном и российском уровнях.

Для разработки адаптивной модели организации образовательного процесса для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью были выделены основные тенденции в реализации адаптационного обучения, рассмотрены практический опыт и направления в реализации адаптационных дисциплин и их модулей в организациях высшего образования.

Изучение и анализ практического опыта организаций высшего образования позволили выявить основные тенденции в реализации адаптационных дисциплин для студентов с ОВЗ и инвалидностью. Наиболее разработаны и реализуются во многих учебных заведениях адаптационные модули (дисциплины) физического и оздоровительного направлений, а также относящиеся к психолого-педагогическому модулю. В ряде образовательных организаций высшего образования, в основном технического профиля, реализуются адаптационные дисциплины информационно-компьютерного модуля, однако широкого распространения в образовательных организациях других профилей они пока не получили.

В настоящее время развивается распределённая сеть Ресурсных учебно-методических центров, в которую включаются учебные заведения, где обучаются лица с ОВЗ и инвалидностью. В сеть РУМЦов входят три головных и 18 региональных организации высшего образования, у которых имеется практический опыт в реализации адаптационных дисциплин разных модулей, и используются различные подходы для организации адаптивного учебного процесса.

Анализа современного опыта организаций высшего образования в области адаптивного обучения показал, что до сих пор он был плохо обобщен; не разработаны многие теоретические аспекты в реализации адаптационных модулей (дисциплин). Отсутствие систематизированных теоретических положений и адаптивной модели организации образовательного процесса способствует росту разобщенности в преподавании подобных учебных курсов; усложняет процедуры перевода студентов с ОВЗ и инвалидностью между учебными заведениями и их восстановления; снижает эффективность системного подхода к обучению и развитию непрерывного образования лиц с психофизическими нарушениями.

Для преодоления указанных выше недостатков развития системы высшего инклюзивного образования была разработана теоретическая модель адаптивного обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью, которая включила в себя следующие компоненты: среду учебного заведения, группы субъектов образовательного процесса, уровни адаптивного обучения, условия и ограничения реализации адаптивного обучения и технологии, применяемые для адаптации образовательного процесса. Основными целями разработки модели адаптивного обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью были следующие: отражает потребности и значение реализации адаптационных дисциплин для личностного и профессионального развития учащихся с психофизическими нарушениями; выявляет подходы к оценке полученных ими знаний, умений и навыков; включает применение специальных условий инклюзивного образования. В ходе разработки модели адаптивного обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью была также выявлена иерархия уровней организации адаптивного обучения, а также индивидуальных потребностей и возможностей лиц с ОВЗ и инвалидностью, с учётом которых должен быть организован процесс преподавания адаптационных дисциплин и их модулей для эффективного развития общекультурных и профессиональных компетенций.

Для проверки выдвинутого предположения было проведено экспериментальное исследование студентов, имеющих ОВЗ и инвалидностью и относящихся к условно-здоровой группе, которые изучали адаптационную дисциплину «Социальная адаптация» на 1 курсе. Экспериментальное исследование показало, что уровень знаний об основных

аспектах социальной адаптации у студентов достаточно низок; уровень сформированности теоретических знаний студентов об основных аспектах социальной адаптации, практически одинаков в двух группах, что означает близкий уровень начальных познаний у учащихся; уровни практических навыков у студентов экспериментальной и контрольной групп близки по значениям. Также по результатам проведенных опросов по методикам «Самочувствие. Активность. Настроение» и «Тест жизнестойкости» до начала изучения дисциплин и после окончания можно заключить, что показатели самочувствия, активности, настроения, жизнестойкости и ее компонентов у студентов контрольной группы изначально в среднем были выше, чем у студентов экспериментальной группы. У студентов из экспериментальной группы также наблюдался рост значений этих показателей, за исключением показателя «активность». Однако увеличение значений практически всех показателей у них было значимо выше, чем у представителей контрольной группы, что может быть объяснено, в том числе, улучшениями в психофизическом состоянии, эмоциональной и психической сферах, повышением уровня волевых качеств личности в ходе изучения дисциплины «Социальная адаптация».

Одним из основных условий практической реализации адаптивной модели организации образовательного процесса для лиц с ОВЗ и инвалидностью является готовность социальной и образовательной сред, а также всех субъектов образовательного процесса к применению этой педагогической технологии в обучении лиц с ОВЗ и инвалидностью разных нозологических групп. Авторы предлагают использовать для формирования толерантной среды в организациях высшего образования такую форму практической деятельности учащихся, как социальная практика студентов с возможностью работы в волонтерских группах.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Palicosta P., Blandford S. Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures //Support for Learning. 2010. V. 25. No 4.
2. Мартынова, Е.А., Романенкова, Д.Ф. Разработка адаптированных образовательных программ высшего образования (программ бакалавриата, программ специалитета) для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. – Ч.: ООО «Полиграф-Мастер», 2015. –7 с.
3. Назарова М.Н., Пенин Г.Н. История специальной педагогики. – Т.1. / под. ред. Назаровой М.Н. В 3 т. – М.: изд. Академия, 2007.
4. Солдатенков А.Д., Латышина Д.И. История образования и педагогической мысли. –М.: Альфа, 2003.
5. Корнетов Б.Г. История педагогики. – М.: УРАО, 2002.
6. Жак Жуана. Гиппократ. Серия «След в истории». – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1997.
7. Замский Х.С. История олигофренопедагогики – 2 изд. – М.: Просвещение, 1980.
8. Малофеев Н.Н. Западная Европа: эволюция отношения общества и государства. – М.: Издательство «Экзамен», 2003.
9. Никитин В.А. К антропологии Блаженного Августина. [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://www.xpa-spb.ru/libr/Nikitin/k-antropologii-Avgustina.html>
10. Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. – М.: Владос, 2004.
11. Кожевников А.Ю., Линдберг Т.Б. Мудрость великих педагогов. – М.: изд ОЛМА Медиа Групп, 2013. – С.11-31.
12. Балашова Н.Ю. Общественно-политические и педагогические взгляды немецкого реформатора образования Вольфганга Ратке (1571-1635): Дис...канд. истор. наук: 07.00.03. / Балашова Наталья Юрьевна; Институт всеобщей истории РАН – М., 2003.
13. Дени Дидро. Избранные философские произведения. – М.: ОГИЗ, 1941. – С.33-76.
14. Михальчи Е.В. Инклюзивное образование: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. – М.: изд. Юрайт, 2017.
15. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Основы дефектологии. – т. 5 – М.: «Педагогика», 1983.

16. Малофеев Н.Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития. // Альманах Института коррекционной педагогики РАО –2000 – вып. 1. – С. 79-91.

17. Ратнер Ф.Л., Сигал Н.Г. История становления и развития идей инклюзивного образования: международный опыт. // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: изд. «Грамота». – 2012 – вып. 12. – С. 163-165.

18. Блинов Л.В., Макарова И.А. Развитие идей интегрированного образования: от истории к современности. // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 5. – С. 51-59.

19. Екушевская А.С. Историческая эволюция отношения общества к человеку с ограниченными возможностями // Философские науки и культурология. – 2014. – №5. – С.308-311.

20. Котова Е. Социальная технология «интегрированного образования // Высшее образование в России – М. – 2008 – вып.2 – С. 161-163.

21. Замский Х.С. Умственно отсталые дети. История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века. – М.: НПО Образование, 1995.

22. Пискунов И.А. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века. – М.: Сфера, 2001. – С. 236-237.

23. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков. – М.: Academia, 1999.

24. Information of Büro für die Belange von Studierenden mit Behinderungen oder chronischen Krankheiten Universität Hamburg (Информация Управления по проблемам учащихся с ограниченными возможностями или хронических заболеваний Гамбургского университета.) – [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: <https://www.uni-hamburg.de/studieren-mit-behinderung.html>

25. Informationen für Lehre und Verwaltung. (Информации по преподаванию и управлению инклюзивным образованием в Гамбургском университете) –[Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: <https://www.uni-hamburg.de/studieren-mit-behinderung/infos-lehrende.html>

26. Зиновьева В.И., Берсенева М.В. Сопровождение студентов с ограниченными возможностями в вузах Германии (университет Гумбольдта) // Вестник Томского государственного университета, 2011 – №3 – С.185-187.

27. О курсах и семинарах для студентов с инвалидностью в Миланском государственном университете (Iniziative, corsi e seminari Servizio Disabili e DSA) –

[Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа:
<http://www.unimi.it/studenti/69796.htm>

28. Information of Servizio per gli Studenti con Disabilità Università di Bologna (Информация Службы поддержки студентов с инвалидностью Болонского университета) – [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа:
<http://www.studentidisabili.unibo.it/servizi-agli-studenti>

29. A Guide to Disability Rights Laws. U.S. Department of Justice. Civil Rights Division. Disability Rights Section, 2009. – [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа:
<https://www.ada.gov/cguide.htm>.

30. Thomas R. Wolanin, Patricia E. Steele. Higher Education Opportunities for Students with Disabilities: A Primer for Policymakers. The institute for higher education policy: USA. Washington, DC, 2004.

31. Alvarez Alvin. Kinesiology. // San Francisco State University Bulletin 2017-2018 – Pp. 1-10.

32. Catalog Orange Coast College 2016-2017. – [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа:
<http://www.orangecoastcollege.edu/academics/CourseCatalog/Catalog%20Archive/Course%20Catalog%202016-2017.pdf>

33. Brice W. Harris. Minimum qualifications for faculty and administrators in California community colleges: USA. California. Publ. California Community Colleges, 2014.

34. Centrum Kształcenia i Obsługi Studentów Biuro Spraw Studenckich Zespół ds. Studentów Niepełnosprawnych. (Информация отдела по работе с инвалидами Университета им. Марии Кюри-Склодовской.) – [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://www.umcs.pl/pl/zespol-ds-obslugi-osob-niepelnosprawnych,3222.htm>

35. Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Gdańskiego. – [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа:
http://baryery.ug.edu.pl/pl/indywidualny_plan_studiow/

36. Mara Daniel, Mara Elena-Lucia. Curriculum adaption in inclusive education. // Procedia – Social and Behavioral Sciences – 2012 – 46 – Pp. 4004 – 4009.

37. Исследования по инвалидности Открытого университета в Финляндии. (Vammaistutkimus Open university). – [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: <https://courses.helsinki.fi/en/open-university/subjects/vammaistutkimus#course-number-A731320en>

38. Vammaisuus ja suomalainen yhteiskunta, toukokuu 2017. – [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: <https://courses.helsinki.fi/fi/a731330/118091293>

39. Turun yliopisto. – [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://www.utu.fi/fi/Opiskelu/Sivut/home.aspx>
40. Мартынова Е.А., Романенкова Д.Ф. и др. Разработка адаптированных образовательных программ высшего лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. – Ч.: ООО «Полиграф-Мастер», 2015.
41. О деятельности Головного учебно-исследовательского и методического центра профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов по слуху) МГТУ имени Н.Э. Баумана. Электронный ресурс. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://old.rsr-online.ru/doc/commissions/6.pdf>. (дата обращения: 06.07.2018)
42. Станевский А.Г. Концепция и структура региональных профильных ресурсных учебно-методических центров на примере города Москвы // Всероссийская конференция «Актуальные проблемы обучения и содействия трудоустройству выпускников инженерных вузов из числа инвалидов». Сборник статей, докладов и материалов. 1-2 декабря 2016 года, - М. – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2016. – С.5-11.
43. Иртуганова Э.А. О путях повышения психологической безопасности образовательной среды для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в техническом университете.//Казанский педагогический журнал. –2017 –№5 – С. 1-4.
44. Яковлева А.И. Разработка и реализация адаптированных образовательных программ для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.//Гуманитарные технологии в современном мире. Сборник научных трудов V Всероссийской научно-практической конференции. Изд.: Федеральное государственное унитарное предприятие "ИиТ газеты "Страж Балтики" Минобороны России" – 2017 – С.137-139.
45. Орсак Ю.А., Паншина О.Н. Опыт разработки специализированной адаптационной дисциплины для лиц с ограниченными возможностями здоровья по направлению подготовки «Управление персоналом»//Специальное образование. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. – 2016 – № 3 – С. 71-78.
46. Караваева И.А. Управление адаптивными образовательными системами.//Успехи современного естествознания. – 2008. – № 4. – С. 116-119
47. Палмэр Д. Концептуальные основы бихевиоризма Скиннера//Вестник новосибирского государственного университета. Серия: Психология. – 2013. – № 2. – С. 90-113.
48. Катькало В.С., Волкова Д.Л. и др. Корпоративное обучение для цифрового мира. – М.: АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2018

49. Волкова В.В., Михальчи Е.В. Исследование социального стереотипа и психологического портрета лица с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью глазами студентов.//Теоретическая и экспериментальная психология. – 2016. – Т. 9. – № 2. – С. 31–42
50. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер. – 2011. – 351 с.
51. Фролова Ж. Социальное волонтерство. Теория и практика. – М.: Омега-Л. – 2017. – 128 с.
52. Образовательный стандарт (базовый) по направлению подготовки высшего образования 41.03.05 «Международные отношения». [Электронный ресурс]: URL: http://www.ranepa.ru/images/standarty/VO/Sobstv_Standarty_VO/41.03.05_mejd-otnosheniya_8337.pdf (дата обращения: 28.02.2017).
53. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006.
54. Рыбников О.Н. Психофизиология профессиональной деятельности: учебн. пособие для студентов учреждений высш. образования. – М.: Издательский центр «Академия». – 2014. – 25 с.