**СЕРИЯ**
**Библиотека журнала**
**«ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»**

**Thematic Series**
**of the Journal Psychological Science and Education**

# РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: СЕТЕВОЙ ПОДХОД

Сборник статей

# DEVELOPING INCLUSIVE HIGHER EDUCATION: THE NETWORK APPROACH

Collected Volume

Московский государственный психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования

Moscow State University of Psychology & Education
Psychological Institute of the Russian Academy of Education



УДК 378.14
ББК 74.48
Р17

СЕРИЯ
Библиотека журнала «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»

**РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: СЕТЕВОЙ ПОДХОД**
Сборник статей

*Все права защищены. Любое использование материалов данного сборника полностью или частично без разрешения правообладателя запрещается.*

**Редакционный коллектив**: В.В. Рубцов, А.А. Марголис, С.В. Алехина, С.В. Панюкова
**Научный редактор**: В.В. Рубцов

**Р17** Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход: сборник статей / под ред. В.В. Рубцова. — М.: МГППУ, 2018. — 92 с. — (Библиотека журнала «Психологическая наука и образование»).

Реализация государственной политики в области образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья предполагает возможность получения этой категорией граждан полноценного высшего образования, а также приобретения такой специальности, которая дает возможность человеку стать равноправным членом общества. Для людей с ограниченными возможностями здоровья высшее профессиональное образование способствует преодолению социальной изоляции и экономической зависимости. В настоящее время в Российской Федерации ведется адресная работа в направлении создания в вузах инклюзивного высшего профессионального образования. Сетевое взаимодействие ресурсных учебно-методических центров (РУМЦ) является важным компонентом в обеспечении доступности профессионального образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.
Сборник предназначен для специалистов органов управления образованием и руководителей инклюзивных образовательных организаций субъектов Российской Федерации, специалистов РУМЦ, исследователей в области образования, преподавателей вузов, реализующих инклюзивное образование, представителей общественных организаций, решающих проблемы образования, социокультурной реабилитации и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

**ISBN 978-5-94051-163**

**ISBN 978-5-94051-163**

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2018

## Содержание


### *Тенденции развития высшего инклюзивного образования в России и за рубежом*

***Алехина С.В., Шеманов А.Ю.***
ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК ЦЕННОСТНАЯ ОСНОВА ИЗМЕНЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ . . . . . 5

***Борозинец Н.М., Шаповалов В.К., Козловская Г.Ю., Палиева Н.А.***
ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОДХОД КАК НОВАЯ ПАРАДИГМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: РЕАЛИИ И ТРАЕКТОРИИ РАЗВИТИЯ . . . . . 14

***Осьмук Л.А., Серебрянникова О.А.***
КОНЦЕПЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ЛИФТА В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ . . . . . 22

***Кудрявцев В.А., Каштанова С.Н., Ольхина Е.А., Медведева Е.Ю., Карпушкина Н.В.***
КУЛЬТУРА ИНКЛЮЗИИ КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ОРИЕНТИР В ПОСТРОЕНИИ ОБЩЕСТВА РАВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ . . . . . 30

### *Результаты научных исследований в области высшего инклюзивного образования*

***Мартынова Е.А., Романенкова Д.Ф.***
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ В ФОРМИРОВАНИИ СПОСОБНОСТИ К САМООБРАЗОВАНИЮ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПО ПРОГРАММАМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ . . . . . 40

### *Вопросы развития психолого-педагогической теории и практики в области высшего инклюзивного образования*

***Бажин К.С., Симонова Г.И., Башмакова С.Б.***
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ВУЗЕ . . . . . 47

***Глузман Ю.В., Ярая Т.А., Рокотянская Л.О.***
РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КРЫМСКОМ РЕГИОНЕ: ЭТАПЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ . . . . . 55

### *Сетевое взаимодействие в высшем инклюзивном образовании*

***Марголис А.А., Рубцов В.В., Серебрянникова О.А.***
КОНЦЕПЦИЯ ПРОЕКТА РАЗВИТИЯ КАЧЕСТВА И ДОСТУПНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Опубликовано: Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 10—17. doi:10.17759/pse.2017220103 . . . . . 64

***Афанасьев Д.В., Денисова О.А., Леханова О.Л.***
СПЕЦИФИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РУМЦ С СУБЪЕКТАМИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ТЕРРИТОРИИ СЕВЕРО-ЗАПАДНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА . . . . . 72

***Дегтярёва В.В., Жданова И.В.***
СЕТЕВОЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ . . . . . 83

## Contents


### *Inclusive Higher Education: Developmental Trends in Russia and Abroad*

***Alekhina S.V., Shemanov A.Yu.***
INCLUSIVE CULTURE AS A VALUE BASIS OF CHANGES
IN HIGHER INCLUSIVE EDUCATION . . . . . 5
***Borozinets N.M., Shapovalov V.K., Kozlovskaya G.Yu., Palieva N.A.***
INCLUSIVE APPROACH AS A NEW PARADIGM IN RUSSIAN HIGHER
EDUCATION: FACTS AND PATTERNS OF DEVELOPMENT . . . . . 14
***Osmuk L.A., Serebryannkova O.A.***
THE CONCEPT OF 'INCLUSIVE SOCIAL ELEVATOR' IN RUSSIAN EDUCATION . . . . . 22
***Kudryavtsev V.A., Kashtanova S.N., Olkhina Ye.A.,***
***Medvedeva E.Yu., Karpushkina N.V.***
CULTURE OF INCLUSION AS A STRATEGIC REFERENCE POINT
IN ESTABLISHING SOCIETY OF EQUAL OPPORTUNITIES . . . . . 30

### *Outcomes of Research in IInclusive Higher Education*

***Martynova E.A., Romanenkova D.F.***
DEVELOPING SELF-LEARNING ABILITY IN PERSONS WITH DISABILITIES:
PEDAGOGICAL SUPPORT IN INCLUSIVE HIGHER EDUCATION . . . . . 40

### *Psychological and Pedagogical Ideas and Practice in Inclusive Higher Education: Issues of Development*

***Bazhin K.S., Simonova G.I., Bashmakova S.B.***
FORMATION OF PROFESSIONAL TRAJECTORY IN STUDENTS
WITH DISABILITIES IN UNIVERSITY . . . . . 47
***Gluzman Yu.V., Yaraya T.Ya., Rokotyanskaya L.O.***
DEVELOPING INCLUSIVE HIGHER EDUCATION IN CRIMEA: STAGES AND PERSPECTIVES . . . . 55

### *Network Interaction in Inclusive Higher Education*

***Margolis A.A., Rubtsov V.V., Serebryannikova O.A.***
PROMOTING THE QUALITY AND ACCESSIBILITY OF HIGHER EDUCATION
FOR PEOPLE WITH DISABILITIES IN THE RUSSIAN FEDERATION
Published in: Psychological Science and Education. 2017. Vol. 22.
№ 1. P. 10—17. doi:10.17759/pse.2017220103 . . . . . 64
***Afanasyev D.V., Denisova O.A., Lekhanova O.L.***
SPECIFICS OF INTERACTION BETWEEN RESOURCE TRAINING CENTERS
AND SUBJECTS OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE NORTHWESTERN FEDERAL DISTRICT . . . 72
***Degtyaryova V.V., Zhdanova I.V.***
NETWORK APPROACH TO THE DESIGN OF INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT . . . . . 83

# Инклюзивная культура как ценностная основа изменений высшего образования

***Алехина С.В.*,***
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
ipio.mgppu@gmail.com
***Шеманов А.Ю.**,***
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
ajshem@mail.ru, shemanovayu@mgppu.ru

Статья посвящена обсуждению проблемы формирования инклюзивной культуры вуза. Инклюзивная культура вуза определяется как организационная культура, содействующая как успешной реализации целей высшего образования, так и созданию в вузе инклюзивной среды — включающего сообщества, в котором базовые допущения его участников содействуют воплощению ценностей инклюзии (принятию разнообразия и обеспечению участия). В статье показано, что для формирования базовых допущений, соответствующих ценностям инклюзии, необходимо создавать и поддерживать условия для продуктивного творческого взаимодействия участников вузовского сообщества (в том числе имеющих разные возможности здоровья) и формирования их активного отношения к своим потребностям в процессе получения образования. В достижении этих целей важное значение имеет заинтересованность в творческом вкладе каждого в процессе взаимодействия, чему может способствовать, в частности, организация совместной проектной работы в разнородных группах. Ориентация вуза на формирование инклюзивных ценностей и создание включающего сообщества в вузе на основе поощрения совместной проектной деятельности в смешанных группах и активной позиции студентов в определении своих образовательных потребностей (в том числе особых образовательных нужд) составляют условия соединения целей образования и целей инклюзии как составляющих инклюзивной культуры вуза.

***Ключевые слова***: высшее образование, инклюзивная культура, ценности инклюзии, инклюзивное сообщество вуза, поддержка разнообразия, поощрение участия, интерес к творческому вкладу каждого.

* *Алехина Светлана Владимировна*, кандидат психологических наук, директор Института проблем инклюзивного образования, проректор по инклюзивному образованию, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия. E-mail: ipio.mgppu@gmail.com
** *Шеманов Алексей Юрьевич*, доктор философских наук, профессор кафедры специальной психологии и реабилитологии факультета «Клиническая и специальная психология», ведущий научный сотрудник Научно-методического центра Института проблем инклюзивного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия. E-mail: ajshem@mail.ru, shemanovayu@mgppu.ru

Влияние идеи инклюзии на образование столь системно, что можно говорить об изменениях не только организационного, программно-содержательного, но и ценностно-смыслового поля, в котором развивается современное образование. Отечественная высшая школа неоднократно и по разным причинам ставила проблему доступности образования в вузе для студента с инвалидностью. Идея социального равенства в праве на образование уже много лет является приоритетом государственной политики. Еще несколько лет назад исследователи доступности высшего образования Е.Р. Ярская-Смирнова, П.В. Романов отмечали, что «административные работники хотя и признают необходимость расширения доступности высшего образования, но во избежание лишних неприятностей предпочитают не разворачивать широкомасштабных мероприятий по социально-образовательной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья» [15, с. 55].

С принятием Федерального закона от 24.11.1995 N 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» впервые целью государственной политики объявляется не помощь инвалиду, а «обеспечение инвалидам равных с другими гражданами возможностей в реализации гражданских, экономических, политических и других прав и свобод, предусмотренных Конституцией Российской Федерации» [10]. До 2000 г. только три уполномоченных вуза (МГТУ им. Н.Э. Баумана, Московский институт-интернат для инвалидов с нарушением опорно-двигательной системы и Новосибирский государственный технический университет) предоставляли специальные образовательно-реабилитационные программы для студентов-инвалидов [привод. по: 15].

Позднее были опубликованы результаты исследовательского проекта «Доступность высшего образования для инвалидов», осуществленного в 2002—2003 гг. группой социологов Саратовского государственного технического университета — Е.Р. Ярской-Смирновой, Д.В. Зайцевым, П.В. Романовым, Э.К. Наберушкиной [16].

Уже в 2004 г. в России был реализован целый ряд федеральных программ, посредством которых некоторые вузы получили финансирование на укрепление материальной базы высшего образования, в надежде увеличить прием инвалидов в вузы благодаря созданию доступной среды и вариативности образовательных программ.

С введением понятия «инклюзивное образование» в Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» эта идея приобрела системное развитие [11]. Изменения общего образования, увеличение числа школ, включенных в государственную программу «Доступное образование», повлияли на развитие идеи инклюзии, практику и условия обучения детей с особыми потребностями. Они приобрели личный опыт взаимодействия с разными сверстниками и стали активнее претендовать на продолжение образования после школы. С каждым годом увеличивается спрос на высшее образование со стороны выпускников общеобразовательных школ с ограниченными возможностями здоровья — каждый второй готов поступать в вуз.

Современная ситуация развития идеи инклюзии в высшем образовании не может строиться только на принципе доступности, введение законодательного понятия «инклюзивное образование» требует осмысления философии и культуры инклюзии, проектирования инклюзивных образовательных сред и условий. Важнейшее условие и системная задача развития высшего образования — создание единого социокультурного пространства вуза, которое было бы открыто для идеи поддержки, участия и принятия людей с особыми потребностями [6]. В процессе осмысления инклюзии как идеи и модели изменений современного образования становится очевидным, что недостаточно оснастить студентов специальными техническими средствами, а преподавателей — технологиями преподавания учебных дисциплин для разных категорий обучающихся. Учебный процесс — это сложная система отношений, в которой необходима культура принятия любого человека как равного, основанная на принципах человечности [9]. Наиболее важной ступенью подготовки системы образования к реализации процесса качественной инклюзии является этап психологических и ценностных изменений всех его участников [1]. Формирование инклюзивной культуры является многоплановой задачей, реализация

которой связана с расширением границ образовательного пространства вуза.

В качестве рамки для постановки задачи реализации инклюзии в высшем образовании может быть взята система критериев, предложенных Т. Бутом и М. Эйнскоу в разработанном ими для системы основного образования практическом пособии «Показатели инклюзии», которое широко используется на уровне школьного образования во всем мире. Эти критерии авторами разделены по трем рубрикам (осям), которые обозначены как инклюзивная культура, инклюзивная политика и инклюзивная практика, где создание инклюзивной культуры рассматривается как фундамент реализации инклюзии в школе [3]. В связи с этим возникает вопрос: есть ли основания считать, что в высшей школе инклюзивная культура также образует фундамент реализации инклюзии? И если это так, что будет означать данное понятие применительно к организациям высшего образования и отличается ли чем-либо формирование инклюзивной культуры в высшей школе?

Неотъемлемыми понятиями дискурса инклюзии можно назвать принятие и поддержку *разнообразия* и *участия*. Эти два термина занимают ключевое положение и в документах ЮНЕСКО по инклюзивному образованию, и в Конвенции о правах инвалидов, и в упомянутом пособии Т. Бута и М. Эйнскоу [3; 5; 13]. Поэтому, говоря об инклюзии в высшей школе, важно видеть смысл этих терминов в этой сфере.

Понятие организационной культуры (в том числе организационной культуры образовательной организации) возникло на пересечении антропологических и организационных исследований. Если предметом культурных антропологов вначале было изучение небольших изолированных обществ родоплеменного типа с точки зрения описания их традиций, ценностей, верований и обрядов, которые рассматривались как характеристики их культуры, то в рамках организационных исследований стали изучаться культуры современных сообществ, таких как корпорации, церкви, бюрократические структуры, школы и т.п. Обнаруженная в таких работах связь между корпоративной культурой организаций и успешностью их деятельности побудила обратиться к культуре образовательной организации как важному фактору достижения этой организацией ее целей [23]. Как писали в своей статье В.Н. Ярская, Е.Р. Ярская-Смирнова, «в мире бизнеса сложилось понятие корпоративной инклюзивной культуры: инклюзия понимается как совокупность мер, процедур, программ, правил и действий, которые создают среду, где разнообразие человеческих потребностей и ценностей не мешает, а способствует успеху» [14, с. 135].

Исходя из этого, инклюзивная организационная культура может быть определена как культура, направленная одновременно на успешное достижение целей организации и целей инклюзии. В таком случае инклюзивная культура вуза может быть определена как культура, которая содействует успешному достижению целей вуза как образовательной организации, т.е. повышению качества образования и профессиональной подготовки обучающихся, и одновременно содействует успешному решению задач инклюзии, т.е. широко понимаемой *доступности* высшего образования для людей с различными особенностями. Для того чтобы сформулировать, какие требования предъявляет решение задачи инклюзии именно к инклюзивной культуре вуза, важно понимать, что значит инклюзия в данном случае.

Прежде всего лежащее в основе политики инклюзии требование обеспечения доступности означает требование *равенства,* во-первых, в *возможности* получить доступ к высшему образованию, во-вторых, в обеспечении эффективного участия в самом *процессе* образования и, в-третьих, в обеспечении возможности достижения *результата*, т.е. получении профессиональной квалификации, дающей возможность прийти на рынок трудоустройства и успешно конкурировать на нем. Иначе говоря, речь идет о «*равенстве возможности, процесса и результата*» [19]. Суть вопроса состоит в том, что означает в высшем образовании обеспечение такого равенства? Для ответа на этот вопрос важно понять, что цель его обеспечения — это справедливое участие каждого в социальной жизни. Как формулируется на сайте австралийского правительства, задача построения социально-инклюзивного общества состоит в том, чтобы «дать возможность полного участия в жизни общества» каждому, дабы каждый мог «чувствовать себя ценимым». Для этого каждый должен иметь возможность: «*учиться* посред-

ством участия в образовании и подготовке, *работать* посредством участия в занятости, добровольном труде, в семье и заботе, *быть вовлеченным* посредством связей с людьми и использования ресурсов местного сообщества и *иметь право голоса*, для того чтобы влиять на принятие решений, касающихся его жизни» [21]. Роль высшего образования в поддержке так понятого участия состоит в том, чтобы, с одной стороны, быть средством расширения возможности участия в жизни общества через овладение профессиональными компетенциями, необходимыми для трудоустройства и участия в экономической, социальной и культурной жизни, а с другой, — одной из тех социокультурных сред, в которой такое участие должно быть построено и поддержано. В качестве средства дальнейшего полноценного участия человека в жизни общества институция высшего образования должна обеспечить необходимые условия для получения профессиональной квалификации, развития и реализации способностей обучающегося, а в качестве среды — создать условия для построения инклюзивного сообщества в самом вузе.

Специфика российской модели инклюзии заключается в идее сохранения активности самого человека с особыми потребностями и развития у него субъектности [7; 8]. Инклюзия невозможна без активного участия и принятия, как невозможна она без осознания молодым человеком своих образовательных потребностей и доли своего вклада в учебный процесс. Принцип субъектности в инклюзии напрямую связан с понятием потребности как объективно и субъективно испытываемой человеком нужды в чем-то, являющейся источником его активности, развития личности и общества в целом [4]. В связи с тем что получение высшего образования лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) связано с преодолением различных трудностей и принятием вызова, предполагается, что эти люди должны обладать сильной мотивацией к обучению, иметь осознанную и оформившуюся цель обучения (А.Н. Леонтьев, 2012). По результатам одного из исследований (С.В. Алехина, М.Н. Смольникова, 2016) цели получения образования студентов с ОВЗ выглядят оформившимися в достаточно зрелую структуру, которая содержит как познавательные интересы и практические следствия получения высшего образования, так и желание быть полезным другим людям (знания, умения и навыки для будущей работы; занятие наукой; финансовая независимость; трудоустройство; помощь другому). Специфичными для группы студентов с ОВЗ стали следующие цели: доказать окружающим, что я могу быть успешным ($\chi^2 = 15,8$; $p < 0,01$), начать зарабатывать и самого себя обеспечивать ($\chi^2 = 13,9$; $p < 0,05$); посещать КВН, экскурсии, студенческие праздники ($\chi^2 = 13,5$; $p < 0,05$); общаться с одногруппниками, найти себе друга ($\chi^2 = 11,2$; $p < 0,05$). Все они отражают задачи преодоления социальной исключенности, указывают на активную готовность к борьбе с имеющимися ограничениями [2, с. 352].

Возвращаясь к понятию участия как одному из ключевых понятий дискурса инклюзии, наряду с поддержкой разнообразия, следует отметить, что у него имеется не одно значение. С одной стороны, об участии говорят в смысле принадлежности, причастности к сообществу. Тогда обеспечение равного и справедливого участия означает создание условий для того, чтобы каждый мог пережить свою равную принадлежность или причастность к этому сообществу. При этом возможная активность потенциального участника, которая предполагается таким пониманием участия, состоит в осознании им барьеров для такой принадлежности и в предъявлении их другим участникам сообщества для преодоления этих барьеров. С другой стороны, участие означает активные действия в реализации целей сообщества, во внесении в него собственного вклада. Так, возможно участие в научной конференции, в разработке продукта некой компании, в решении вопросов развития университета; наконец, успешная активность студента в получении собственной квалификации в процессе образования также содействует реализации целей такой организации, как вуз, делая студента участником реализации этой цели. Важно, что участие как принцип инклюзии включает оба понимания данного термина, что следует и из вышеприведенной трактовки социальной инклюзии, полученной с сайта австралийского правительства.

Исходя из этого, очевидно, что создание администрацией и профессорско-преподавательским составом вуза условий в обоих аспектах инклюзии в вузе — для образования

каждого студента и построения инклюзивной среды в вузе — является необходимым, но недостаточным условием самого участия студентов и в получении высшего образования и профессиональной квалификации, и в создании инклюзивного сообщества в вузе. Вторым необходимым компонентом является, с одной стороны, активность самих студентов, а с другой — создание условий в вузе для реализации и поддержки такой активности студентов, куда входит и построение условий для осознания ими роли своей активности в процессе получения образования и создании сообщества.

Говоря о возможном содержании такой активности в деле создания инклюзивного сообщества как части организационной культуры (в том числе университета), Б.М. Фердман показывает, что этот процесс не может обойтись без признания связанных с инклюзией парадоксов и последующего управления ими. Эти парадоксы вытекают из самой задачи инклюзии: создания единого и устойчивого, способного к достижению общих целей сообщества, открытого в то же время к принятию различий, к изменениям и к решению задач аутентичного развития его членов, что не может не порождать напряжений. В основе управления парадоксами лежит прежде всего их признание, т.е. принятие двух конкурирующих задач как неотъемлемых сторон решения задачи построения успешного инклюзивного сообщества и рассмотрения их в перспективе, в которой их достижение может способствовать продвижению конкурирующего аспекта [18].

Реализуя инклюзию в высшем образовании, необходимо исходить из того, что это уровень профессионального образования и поэтому ориентирован на освоение всеми обучающимися компетенций, требуемых соответствующими профессиональными стандартами. Вследствие этого в высшем профессиональном образовании профессиональные компетенции должны быть освоены всеми в *полном* объеме и в установленные законом сроки, а для обеспечения его доступности для лиц с ограниченными возможностями здоровья могут быть созданы специальные условия, если в этом есть необходимость; при этом адаптация программ для обучающихся с ограничениями здоровья не допускается. Такое полное освоение программы вуза является одним из условий востребованности всех его выпускников на рынке труда. Другим же условием, способствующим социальной инклюзии всех выпускников, является развитие связей между вузом и местным сообществом, региональным бизнесом, интересами местного рынка труда [22].

В контексте англоязычной литературы, посвященной дискурсу социальной модели инвалидности и инклюзии, распространено социально-конструкционистское представление о полной исчерпанности самоидентичности человека, его личности конструированием в процессе языкового описания: идентичность является целиком культурной, т.е., по сути, исчерпывается ее культурными детерминациями. Как пишет К. Баркер, для культурных исследований то, что значит быть лицом, является от начала до конца социальным и культурным [17]. Поэтому значение человека как личности есть полностью результат его социального продуцирования, «производства». Это по сути своей является постоянно меняющимся языковым описанием. Основанная на таком понимании социальной модели политика инклюзии может вступать в конфликт с практикой образовательной интеграции (подобный конфликт анализируется на примере образования в Италии [20]). В отечественной психологической и педагогической литературе сложилось иное понимание культуры, человеческой личности и человека как субъекта. Человек как личность рассматривался не как транслятор или канал реализации социальных и культурных влияний, квазиактивность которого можно свести к дискурсивной и тоже детерминируемой социокультурной модификации этих влияний, а в качестве активного субъекта деятельности, который сам способен формировать свое отношение к себе, другим и миру, опосредствуя внешние социокультурные детерминации своего деятельностного отношения к миру внутренними условиями их присвоения (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская, В.Д. Шадриков и др.).

Опираясь на понимание субъекта как источника деятельности, было показано [12], что построение инклюзивной социокультурной общности предполагает отношение к другому как к творцу интересных творческих результатов и тем самым как к возможному партнеру взаимодействия, например, как к субъекту

сотрудничества (поскольку его творческий результат интересен другим). В исследовании было выявлено, что группа респондентов, заявивших об интересе к творческим результатам лиц с инвалидностью (речь шла о культурных мероприятиях с их участием), наиболее склонна к активным формам взаимодействия с ними; респонденты этой группы заявили о возможной роли участника, помощника, партнера. В то же время группа, у которой отсутствовал интерес к творческим результатам лиц с инвалидностью (лишь подчеркивалась полезность творчества для развития инвалидов), предпочла отстраненные формы и роли наблюдателя в социальном диалоге с людьми с инвалидностью, не проявила готовности к сотрудничеству. Итоги работы экспериментально доказывают, что интерес к творческому результату способствует возникновению инклюзивной общности участников, ориентированных на сотрудничество с другими [12].

Социокультурная общность, построенная на этой основе, поддерживает такие инклюзивные ценности, как принятие разнообразия (коль скоро другие предстают интересными для каждого), ожидание от каждого интересных для других достижений (творческого вклада в общий результат), преодоление ведущих к стигматизации и дискриминации стереотипов (культурных барьеров к интеграции). Причем следует подчеркнуть, что построение инклюзивного сообщества и поддержка инклюзивных ценностей, согласно Т. Буту и М. Эйнскоу, вместе образуют инклюзивную культуру [3]. Таким образом, представляется, что субъектно-деятельностный подход может быть положен в основу формирования инклюзивной культуры.

Отсюда следуют также рекомендации для построения инклюзивной политики вуза. Для того чтобы эта политика стала эффективной, важно поощрение проектной деятельности в разнородных группах, привлечение студентов к определению целей проектной деятельности, активное участие в выяснении образовательных нужд всех обучающихся, расширение технической и информационной базы вуза и ее доступности для всех обучающихся. Одним из приоритетов в программе развития Московского государственного психолого-педагогического университета является принцип инклюзивности. Это определяет основное направление изменений университетской образовательной среды и организационной структуры. Каждый год в университет поступают около 40 студентов с инвалидностью, сегодня доля студентов с инвалидностью составляет 4,5%. Это результат университетской политики и пристального внимания преподавательского состава к вопросам доступности и условиям обучения лиц с особыми потребностями.

Сформированная в высшем образовании ресурсная сеть вузов призвана сегодня не только обеспечить доступность зданий и образовательных услуг для студентов с инвалидностью в своих университетах. Задача сети ресурсных вузов заключается в формировании новой культуры высшего образования нашей страны — культуры включающего общества и образования.

Значимость отмеченного выше направления политики вуза следует также из результатов вышеупомянутого исследования, где удалось выявить зависимость готовности к сотрудничеству от интереса к творческому вкладу возможного партнера в общее дело [12]. Следует отметить, что для формирования инклюзивной культуры важны не просто декларируемые ценности организации, а совокупность базовых допущений, принимаемых ее членами и определяющих их реальные ценности, установки, нормы взаимодействия и общения [23]. В процессе реализации политики вуза по указанным направлениям (поощрения проектной деятельности в разнородных группах, привлечения к определению целей проектной деятельности и др.) важно, чтобы у студентов и преподавателей формировался опыт продуктивного сотрудничества (преподаватель — студент, студенты с разными возможностями здоровья). Тогда станет возможным изменение базовых допущений членов учебного, а в перспективе и гражданского сообщества в направлении инклюзивных ценностей, которые опираются на взаимный интерес и принятие друг друга. Тем самым будут постепенно создаваться условия для появления более инклюзивного общества. Непосредственно же речь идет о формировании в вузе более инклюзивной среды, инклюзивного сообщества.

Другой существенный аспект политики вуза — это создание условий для последующего трудоустройства обучающихся, только частью которых является обеспечение у выпускников конкурентоспособного уровня вла-

дения профессиональными компетенциями. Одним из важных элементов является, как уже отмечалось, развитие связей университета с региональным рынком труда, местным бизнесом и т. п.

Если опираться на эти компоненты политики вуза в создании инклюзивной культуры, включая вузовское инклюзивное сообщество, стимулирование и поддержку максимального участия студентов в реализации как целей образования, так и целей инклюзии, то возможно создание инклюзивной организационной культуры вуза, ориентированной на его успешное развитие.

***Литература***


1. *Алехина С.В.* Современные тенденции развития инклюзивного образования в России // Развитие современного образования: теория, методика и практика: материалы V Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 14 августа 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С. 10—15.
2. *Алехина С.В., Лебедева А.А., Смольникова М.Н.* «Инклюзивная повестка» высшего образования: от системы к судьбе // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология: сб. статей. Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 57 (12). С. 344—356.
3. *Бут Т., Эйнскоу М.* Показатели инклюзии: практическое пособие. М.: РООИ «Перспектива», 2007. 124 с.
4. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Словарь по педагогике. М.: МарТ; Ростов н/Д: МарТ, 2005. 448 с.
5. Конвенция о правах инвалидов: заключена в г. Нью-Йорке 13.12.2006 [Электронный ресурс] // СПС «КонсультантПлюс». URL: http://base.consultant.ru (дата обращения: 10.04.2018).
6. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016—2020 годы [Электронный ресурс] // Правительство России. URL: http://government.ru/docs/all/94548/ (дата обращения: 31.01.2018).
7. *Леонтьев Д.А.* Развитие личности в норме и в затрудненных условиях // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 3. С. 97—106.
8. *Леонтьев Д.А., Лебедева А.А., Силантьева Т.А.* Место и функции социальной поддержки в структуре личностных ресурсов лиц с ограниченными возможностями здоровья // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 120—134. doi: 10.17759/chp.2015110311
9. *Оверчук Л.А., Козял А.* Повышение социального потенциала образовательной среды вузов в условиях инклюзивного образования // Философия образования. 2014. № 3 (54). С. 193—204.
10. Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // СПС «КонсультантПлюс». URL: http://base.consultant.ru (дата обращения: 10.04.2018).
11. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // СПС «КонсультантПлюс». URL: http://base.consultant.ru (дата обращения: 10.04.2018).
12. *Шеманов А.Ю., Макаева Д.Э.* Творчество и инклюзивная культура образовательной организации // Психолого-педагогические исследования. 2016. Т. 8. № 1. С. 24—34. doi: 10.17759/psyedu.2016080103
13. ЮНЕСКО. Руководство по инклюзии: обеспечение доступа к образованию для всех / под ред. М. Перфильевой. М.: РООИ «Перспектива»; Владимир: ООО «Транзит — ИКС», 2007.
14. *Ярская В.Н., Ярская-Смирнова Е.Р.* Инклюзивная культура социальных сервисов // Социологические исследования. 2015. № 12. С. 133—140. URL: http://socis.isras.ru/files/File/2015/2015_12/133_140_Jarskaja.pdf (дата обращения: 28.02.2018).
15. *Ярская-Смирнова Е.Р., Романов П.В.* Доступность высшего образования для инвалидов // Университетское управление: практика и анализ. 2005. № 1. С. 89—99.
16. *Ярская-Смирнова Е.Р., Романов П.В., Зайцев Д.В., Наберушкина Э.К.* Политика в сфере высшего образования инвалидов // Журнал исследований социальной политики. 2004. Т. 2. № 1. С. 91—114.
17. *Barker C.* Cultural Studies: Theory and Practice. With a foreword by Paul Willis. 4th ed. London: SAGE Publications Ltd, 2012. 552 p.
18. *Ferdman B.M.* Paradoxes of Inclusion: Understanding and Managing the Tensions of Diversity and Multiculturalism // The Journal of Applied Behavioral Science. 2017. Vol. 53. № 2. P. 235—263.
19. *Riddell S.* Social justice, equality and inclusion in Scottish education // Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education. 2009. Vol. 30. № 3. P. 283—296. doi: 10.1080/01596300903036889
20. *Shemanov A.* The Methodological Considerations about the Concept of Culture: Significance for Inclusion Research in Italy and Russia // Inclusion, Citizenship and Intercultural Dialogue. Some International Perspectives / ed. by Paolina Mulè. Questioni pedagogiche e formative 10. Lecce — Brescia: Pensa MultiMedia Editore s.r.l., 2018. P. 179—190.
21. The social inclusion agenda [Электронный ресурс] // Social Inclusion. URL: http://pandora.nla.gov.au/pan/142909/20130920-1300/www.socialinclusion.gov.au/index.html (дата обращения: 15.03.2018).
22. *Wilson B.* Social inclusion: Universities and regional development // Journal of Adult and Continuing Education, 2011. Vol. 17. № 1. P. 98—114.
23. *Zollers N.J., Ramanathan A.K., and Yu M.* The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education // International Journal of Qualitative Studies in Education. 1999. Vol. 12. № 2. P. 157—174. doi: 10.1080/095183999236231

# Inclusive Culture as a Value Basis of Changes in Higher Inclusive Education

**Alekhina S.V.*,**
*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ipio.mgppu@gmail.com*
**Shemanov A.Yu.**,**
*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ajshem@mail.ru, shemanovayu@mgppu.ru*

The article deals with discussing of inclusive culture forming problem in higher education. The university inclusive culture is defined as organizational culture, which promotes both implementation of higher education purposes, and forming of inclusive community in university, where its participants basic assumptions foster implementation of inclusion values (adoption of diversity and support of involvement). In the article, it was shown that, for the forming of such fostering inclusive values basic assumptions, it is necessary to create and support conditions for fruitful creative interaction of university community participants (including disabled and nondisabled persons) and forming of their active relation to their educational needs. In achieving of these purposes, it is important to promote interest to creative contribution of each person in the process of interaction. This task could be fulfilled by means of promoting common project implementation in mixed group. The targeting of higher education on forming of inclusive values and creation of inclusive community in university, which is based on promoting of common project implementation in mixed group and active relation of students to defining of their educational needs (including special needs), are conditions of uniting of purposes of education and purposes of inclusion as parts of university inclusive culture.

***Keywords***: higher education, inclusive culture, values of inclusion, inclusive community of university, supporting of diversity, fostering of involvement, interest to creative contribution of each person.

***References***

1. Alekhina S.V. Sovremennye tendentsii razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya v Rossii [Modern trends in the development of inclusive education in Russia]. In Shirokov O.N. [et al.] (ed.), *Razvitie sovremennogo obrazovaniya: teoriya, metodika i praktika: materialy V Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [*Development of modern education: theory, methodology and practice: materials of the V International Scientific and Practical Conference*] (Cheboksary, 14 avgusta 2015 g.). Cheboksary: TsNS "Interaktiv plyus", 2015, pp. 10—15.
2. Alekhina S.V., Lebedeva A.A., Smol'nikova M.N. "Inklyuzivnaya povestka" vysshego obrazovaniya: ot sistemy k sud'be ["Inclusive agenda" of higher education: from system to destiny]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. *Seriya: Pedagogika i psikhologiya: sbornik statei* [*Problems of modern pedagogical education. Series: Pedagogy and psychology: a collection of articles*]. Yalta: RIO GPA, 2017, vol. 57 (12), pp. 344—356.
3. But T., Einskou M. Pokazateli inklyuzii: prakticheskoe posobie [Inclusion indicators: a practical guide]. Moscow: ROOI "Perspektiva", 2007, 124 p.
4. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. Slovar' po pedagogike [Dictionary of pedagogy]. Moscow: MarT; Rostov-na-Donu: MarT, 2005. 448 p.
5. Konventsiya o pravakh invalidov [Convention on the Rights of Persons with Disabilities] (zaklyuchena v g. N'yu-Iorke 13.12.2006) [Elektronnyi resurs]. *SPS "Konsul'tantPlyus"* [*ConsultantPlus*]. Available at: http://base.consultant.ru (Accessed 10.04.2018).
6. Kontseptsiya federal'noi tselevoi programmy razvitiya obrazovaniya na 2016—2020 gody [The concept of the federal target program for the

* *Alekhina Svetlana Vladimirovna*, Ph.D. (Psychology), Associate Professor, Vice-Rector for Inclusive Education, Director, Institute of Inclusive Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: ipio.mgppu@gmail.com
** *Shemanov Aleksey Yur'evich*, Ph.D. (Philosophy), Professor of the Department of Special Psychology and Rehabilitation of the Faculty "Clinical and Special Psychology", Leading Researcher of the Scientific and Methodological Center, Institute of Inclusive Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: ajshem@mail.ru, shemanovayu@mgppu.ru

development of education for 2016—2020] [Elektronnyi resurs]. *Pravitel'stvo Rossii* [*Government of Russia*]. Available at: http://government.ru/docs/all/94548/ (Accessed 31.01.2018).
7. Leont'ev D.A. Razvitie lichnosti v norme i v zatrudnennykh usloviyakh [Development of personality in norm and in difficult conditions]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-historical psychology*], 2014, vol. 10, no 3, pp. 97—106. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Leont'ev D.A., Lebedeva A.A., Silant'eva T.A. Mesto i funktsii sotsial'noi podderzhki v strukture lichnostnykh resursov lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Place and functions of social support in the structure of personal resources of persons with disabilities]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-historical psychology*], 2015, vol. 11, no. 3, pp. 120—134. doi: 10.17759/chp.2015110311 (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Overchuk L.A., Kozyal A. Povyshenie sotsial'nogo potentsiala obrazovatel'noi sredy vuzov v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Raising the social potential of the educational environment of higher education institutions in conditions of inclusive education]. *Filosofiya obrazovaniya* [*Philosophy of Education*], 2014, vol. 54, no. 3, pp. 193—204.
10. Federal'nyi zakon ot 24.11.1995 № 181-FZ "O sotsial'noi zashchite invalidov v Rossiiskoi Federatsii" [Federal Law of 24.11.1995 No. 181-FZ "On Social Protection of Persons with Disabilities in the Russian Federation"] [Elektronnyi resurs]. *SPS "Konsul'tantPlyus"* [*ConsultantPlus*]. Available at: http://base.consultant.ru (Accessed 10.04.2018).
11. Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii" [Federal Law of 29.12.2012 No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation"] [Elektronnyi resurs]. *SPS "Konsul'tantPlyus"* [*ConsultantPlus*]. Available at: http://base.consultant.ru (Accessed 10.04.2018).
12. Shemanov A.Yu., Makaeva D.E. Tvorchestvo i inklyuzivnaya kul'tura obrazovatel'noi organizatsii [Creativity and inclusive culture of the educational organization]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [*Psihologo-pedagogical researches*], 2016, vol. 8, no. 1, pp. 24—34. doi: 10.17759/psyedu.2016080103
13. YUNESKO. Rukovodstvo po inklyuzii: obespechenie dostupa k obrazovaniyu dlya vsekh [Guide to Inclusion: Ensuring Access to Education for All]. M. Perfil'eva (ed.). Moscow: ROOI "Perspektiva"; Vladimir: OOO "Tranzit — IKS", 2007.
14. Yarskaya V.N., Yarskaya-Smirnova E.R. Inklyuzivnaya kul'tura sotsial'nykh servisov [Inclusive culture of social services]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [*Sociological research*], 2015, no. 12, pp. 133—140. Available at: http://socis.isras.ru/files/File/2015/2015_12/133_140_Jarskaja.pdf (Accessed 28.02.2018).
15. Yarskaya-Smirnova E.R., Romanov P.V. Dostupnost' vysshego obrazovaniya dlya invalidov [Accessibility of higher education for the disabled]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [*University management: practice and analysis*], 2005, no. 1, pp. 89—99.
16. Yarskaya-Smirnova E.R., Romanov P.V., Zaitsev D.V., Naberushkina E.K. Politika v sfere vysshego obrazovaniya invalidov [Policy in the sphere of higher education for the disabled]. *Zhurnal issledovanii sotsial'noi politiki* [*Journal of Social Policy Studies*], 2004, vol. 2, no. 1, pp. 91—114.
17. Barker, C. Cultural Studies: Theory and Practice. With a foreword by Paul Willis. 4th ed. London: SAGE Publications Ltd, 2012. 552 p.
18. Ferdman, B.M. Paradoxes of Inclusion: Understanding and Managing the Tensions of Diversity and Multiculturalism. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 2017, vol. 53, no. 2, pp. 235—263.
19. Riddell, S. Social justice, equality and inclusion in Scottish education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 2009, vol. 30, no. 3, pp. 283—296. doi: 10.1080/01596300903036889
20. Shemanov, A. The Methodological Considerations about the Concept of Culture: Significance for Inclusion Research in Italy and Russia. In Mulè P. *Inclusion, Citizenship and Intercultural Dialogue. Some International Perspectives*. *Questioni pedagogiche e formative 10*. Lecce — Brescia: Pensa MultiMedia Editore s.r.l., 2018, pp. 179—190.
21. The social inclusion agenda [Elektronnyi resurs]. *Social Inclusion*. Available at: http://pandora.nla.gov.au/pan/142909/20130920-1300/www.socialinclusion.gov.au/index.html (Accessed 15.03.2018).
22. Wilson, B. Social inclusion: Universities and regional development. *Journal of Adult and Continuing Education*, 2011, vol. 17, no. 1, pp. 98—114.
23. Zollers, N.J., Ramanathan, A.K., and Yu, M. The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1999, vol. 12, no. 2, pp. 157—174. doi: 10.1080/095183999236231

# Инклюзивный подход как новая парадигма высшего образования в России: реалии и траектории развития

***Борозинец Н.М.*,***
ФГАОУ ВО СКФУ, Ставрополь, Россия,
nataboroz@yandex.ru
***Шаповалов В.К.**,***
ФГАОУ ВО СКФУ, Ставрополь, Россия,
shapovalov.v.k@gmail.com
***Козловская Г.Ю.***,***
ФГАОУ ВО СКФУ, Ставрополь, Россия,
kozlovskay_galya@mail.ru
***Палиева Н.А.****,***
ФГАОУ ВО СКФУ, Ставрополь, Россия,
nadejda.palieva@yandex.ru

В статье рассматриваются актуальные вопросы обеспечения доступности и качества высшего образования лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Сформулированные теоретико-методологические основания и выявленные предпосылки развития высшего инклюзивного образования отражают современное состояние данной проблемы в России. В исследовании приняли участие десять вузов Северо-Кавказского федерального округа, в которых обучается более 70% от общей численности лиц с инвалидностью и ОВЗ в регионе, получающих высшее образование. Результаты совместной работы, оказывающие влияние на социальную ситуацию в регионе в области инклюзивного образования и социального включения лиц с инвалидностью и ОВЗ, нашли отражение в высоких количественных показателях охвата целевой аудитории, популяризации данного направления развития образования в средствах массовой информации, сформированности партнерских связей участников проекта, основанных на продуктивном использовании ресурсов друг друга. Выявленные проблемы и возможности сети вузов-партнеров позволили очертить основные траектории развития высшего инклюзивного образования и конкретизировать их с точки зрения значимости и выполнимости.

***Ключевые слова***: инклюзивное образование, обучающиеся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, вуз-партнер.

* *Борозинец Наталья Михайловна*, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой дефектологии, Северо-Кавказский федеральный университет (ФГАОУ ВО СКФУ), Ставрополь, Россия. E-mail: nataboroz@yandex.ru
** *Шаповалов Валерий Кириллович*, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии профессионального образования, Северо-Кавказский федеральный университет (ФГАОУ ВО СКФУ), Ставрополь, Россия. E-mail: shapovalov.v.k@gmail.com
*** *Козловская Галина Юрьевна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологии, Северо-Кавказский федеральный университет (ФГАОУ ВО СКФУ), Ставрополь, Россия. E-mail: kozlovskay_galya@mail.ru
**** *Палиева Надежда Андреевна*, доктор педагогических наук, доцент, советник ректора, Северо-Кавказский федеральный университет (ФГАОУ ВО СКФУ), Ставрополь, Россия. E-mail: nadejda.palieva@yandex.ru

Одним из приоритетов государственной политики Российской Федерации в отношении лиц с инвалидностью и ОВЗ в соответствии с общепризнанными правилами и нормами международного права является реализация мер, направленных на предоставление равных прав и возможностей для участия в жизни общества, в том числе равных прав на получение всех необходимых социальных услуг для удовлетворения своих нужд в различных сферах жизнедеятельности.

Ведущее место среди социальных услуг занимают услуги в области образования в целом и профессионального образования в частности. Овладение профессией с опорой на сильные стороны личности при создании специальных образовательных условий, обеспечивающих получение образовательных услуг, способствует социализации, социальной адаптации, самореализации, профессионализации лиц с инвалидностью, а следовательно, повышению качества их жизни и положительному влиянию на жизнь общества в целом.

Как показывает практика, данная социальная группа составляет перспективную категорию лиц, которые хотят и при соответствующих условиях могут в разных формах обучаться в системе высшего образования. Однако удовлетворение их особых образовательных потребностей требует расширения спектра задач деятельности организаций профессионального образования в части создания условий для социально-культурной реабилитации обучающихся как важного фактора успешности их последующей социально-трудовой интеграции.

Проблемы профессионального образования лиц с инвалидностью и ОВЗ с позиций инклюзивного подхода рассмотрены в работах С.В. Алехиной, Б.Б. Айсмонтаса, Е.М. Старобиной, С.А. Стеценко, А.В. Толпыкина и др. Образование лиц с инвалидностью и ОВЗ рассматривается как часть системы образования, направленную на всестороннее развитие личности с учетом характера ограничений жизнедеятельности, удовлетворение широких культурно-образовательных потребностей, повышение функциональной грамотности, профессиональной компетентности, развитие способности к адаптации, а также как часть реабилитационного процесса и процесса социальной защиты, связанную с реализацией права на образование [1; 9].

О.А. Степановой сформулирован вывод о том, что в настоящее время сложилась неоднозначная ситуация, которая характеризуется, с одной стороны, наличием достаточно развитого законодательства, защищающего права лиц с инвалидностью и ОВЗ на образование, социальную и трудовую интеграцию, а с другой — практическим отсутствием механизмов и технологий их реализации. В результате наблюдается оторванность лиц с инвалидностью и ОВЗ от широких социальных контактов, ограничение круга межличностного взаимодействия и социальной активности, заниженный уровень получаемого профессионального образования, невостребованного в обществе, низкая мотивированность и конкурентоспособность на рынке труда, низкая заработная плата, не позволяющая вести достойный образ жизни [10]. Эта идея также транслируется в работах Б.В. Белявского, Т.В. Волосовец, Н.Н. Малофеева, Е.М. Старобиной, Д.В. Зайцева и др.

Эффективное решение указанных проблем, по мнению исследователей, возможно в направлении создания целостной концепции непрерывного профессионального образования лиц с инвалидностью (Е.М. Старобина), оптимизации сочетания институциональных и неинституциональных моделей их образования (С.С. Лебедева, Е.А. Миронова), форм образовательной и социально-профессиональной интеграции (Н.Н. Малофеев, В.Д. Зайцев и др.), обобщения и диссеминации зарубежного (Е.А. Тарасенко) и отечественного (регионального) опыта профессионального образования данной категории обучающихся (Ю.Ю. Антропова, О.Г. Злобина, В.В. Коркунов, Г.С. Птушкин и др.) [5; 6; 8; 9].

Следовательно, развитие высшего образования лиц с инвалидностью и ОВЗ на основе инклюзивного подхода является одной из первостепенных задач, для решения которой сложились серьезные предпосылки.

Прежде всего, это возрастающее количество выпускников школ с инвалидностью и ОВЗ. На примере Северо-Кавказского федерального округа можно увидеть, что число детей-инвалидов только за два года с 2016 по 2018 г. увеличилось со 143 тыс. до 148 тыс., что составляет почти 4 %. Среди них доля старшеклассников и выпускников школ в возрасте 15—17 лет составляет около 16,63 %. Наибольшее количество приходится

на возраст от 8 до 14 лет и составляет уже 52,18% от общего числа детей-инвалидов, которые в ближайшие три—пять лет достигнут периода профессионального самоопределения и выбора профессиональной траектории. Следовательно, становится объективной необходимость самой серьезной подготовки инфраструктуры образовательных организаций профессионального и высшего образования к реализации инклюзивного подхода [11].

Кроме того, огромное значение имеет распространение инклюзивного подхода на всю образовательную вертикаль. Современные федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) дошкольного образования транслируют необходимость и возможность совместного обучения и воспитания детей, в том числе с инвалидностью и ОВЗ, а с принятием ФГОС начального общего образования для детей с ОВЗ сняты барьеры для получения образования в общеобразовательных школах. Также активно включаются в этот процесс средние профессиональные образовательные организации и вузы, деятельность которых в области инклюзивного образования поддерживается благодаря развитию нормативно-правовой и методической базы. Однако остается острой проблема слабой мотивации у выпускников школ, особенно специальных (коррекционных), с ОВЗ к получению профессионального образования и дальнейшему трудоустройству, что неизбежно будет меняться с развитием инклюзивного образования на первых ступенях образовательной вертикали (в детском саду и в школе).

Перечисленные изменения являются следствием новых государственных ориентиров для системы образования. С подачи государства, ратифицировавшего Конвенцию о правах инвалидов, каждый уровень образовательной вертикали сегодня становится открытым, что, с одной стороны, обеспечивает возможность изменения отношения людей, а особенно молодежи, к проблеме инвалидности, а с другой стороны, способствует активному развитию социально-психологических и личностных ресурсов самих лиц с инвалидностью. Этим запрос к образовательным организациям не ограничивается, он выходит за рамки предоставления образовательных услуг с тем, чтобы в процессе получения образования обучающимся были предложены различные модели профориентации, постдипломного сопровождения и содействия трудоустройству.

Для решения задач обеспечения доступности и качества образовательных услуг для лиц с инвалидностью и ОВЗ правовое поле современного образования достаточно насыщено документами, регламентирующими вопросы образования лиц с инвалидностью и ОВЗ, от содержания до его организации с учетом удовлетворения особых образовательных потребностей данного контингента обучающихся, а также предложены примерные адаптированные образовательные программы, методические рекомендации и требования по созданию специальных образовательных условий.

Совокупность перечисленных предпосылок, с одной стороны, задает вектор для развития инклюзивного высшего образования, а с другой — высвечивает ряд проблем современных вузов в области его реализации.

Мониторинг состояния высшего инклюзивного образования в Северо-Кавказском федеральном округе был проведен с участием 10 вузов, что составило 17% от общего количества образовательных организаций высшего образования в округе, но при этом в них обучается 72% от общего количества обучающихся лиц с инвалидностью и ОВЗ, доля от общего количества обучающихся составляет 1,9%. В разных вузах этот показатель колеблется в диапазоне от 0,9 до 3,3%. Большинство из них (91%) — обучающиеся с соматическими заболеваниями или не сообщившие диагноз, 6,9% — обучающиеся с нарушениями зрения, 1,6% — обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, 0,9% — обучающиеся с нарушениями слуха [4].

Результаты мониторинга показали, что в вузах частично созданы условия архитектурной и информационной доступности; уровень готовности кадрового состава к реализации инклюзивного образования — недостаточный, как в мотивационном, так и в технологическом плане; не везде созданы специальные структурные подразделения, решающие проблемы адаптации и социокультурной реабилитации данной категории обучающихся; в штате недостаточно или нет узких специалистов (тьюторы, педагоги-психологи, специалисты по техническим и программным средствам обучения, тифло- и сурдопереводчики и др.), готовых сопровождать процесс обучения лиц

с инвалидностью и ОВЗ. Полученные данные дают основание сделать вывод об отсутствии универсального дизайна образовательной среды в вузах (от архитектурной доступности до образовательных технологий).

Кроме того, в процессе взаимодействия с вузами остро встала проблема отсутствия инклюзивной политики и стихийности инклюзивной практики в вузах, что выражается в слабости организации профориентационной работы с потенциальными абитуриентами с ОВЗ, отсутствии адаптированных образовательных программ, учебно-методической документации, адаптированной с учетом образовательных потребностей обучающихся с различными нозологиями, программ социокультурной реабилитации, организации культурно-досуговой деятельности, содействия трудоустройству выпускников. И, самое главное, в отсутствии налаженных партнерских связей как на уровне системы образования в вертикальной (школы, СПО, ДОП) и горизонтальной (другие вузы, реализующие инклюзивную практику) проекции, так и на межведомственном уровне.

Причинами этого состояния являются высокая автономность вузов, проявляющаяся в устоявшемся академическом способе преподавания, не ориентированном на осуществление поддержки в процессе образования, вооружение новыми образовательными технологиями, требующими пересмотра сложившихся моделей взаимоотношений между преподавателями и обучающимися, отсутствие стремления к установлению партнерских связей и обмену опытом в области инклюзивного образования, а также инертность, основанная на низкой мотивации и технологической готовности к модернизации образовательного процесса с учетом образовательных потребностей всех категорий обучающихся.

В связи с этим очень своевременным стало создание Ресурсного учебно-методического центра по обучению лиц с инвалидностью и ОВЗ на базе ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (РУМЦ СКФУ) в Северо-Кавказском федеральном округе. Получение статуса РУМЦ для СКФУ стало возможным благодаря многолетней практике реализации инклюзивного обучения студентов с инвалидностью и ОВЗ, подготовки кадров для реализации инклюзивного подхода в образовательном комплексе региона, реализации проектов в области профориентации лиц с инвалидностью и ОВЗ, формирования инклюзивной культуры, международного сотрудничества в области инклюзивного образования [2; 3; 7].

РУМЦ СКФУ, организованный как инновационное учебно-научное подразделение для создания специальных условий для лиц с инвалидностью и ОВЗ на основе сотрудничества с вузами Северо-Кавказского федерального округа, цель которого — создание единого информационно-образовательного пространства в регионе, обеспечивающего доступность и качество высшего образования, включил в свою сеть 10 вузов-партнеров.

Критериями отбора вузов-партнеров на первом этапе стали:

— региональное значение вуза;

— масштабность вуза;

— ресурс человековедческой деятельности;

— количество обучающихся с инвалидностью в настоящее время;

— готовность к сотрудничеству.

Сотрудничество с вузами-партнерами осуществлялось на основе принципов добровольности, утилитарности и вознаграждения. В вузах было инициировано введение ответственного лица — координатора развития инклюзивного образования.

В качестве способов мотивирования были использованы:

— материальное вознаграждение координатору инклюзивного образования;

— бесплатное обучение;

— бесплатное консультирование по вопросам создания инклюзивного образования;

— оборудование Центра коллективного пользования специальными техническими средствами обучения;

— публикации в СМИ;

— участие в съемках промофильмов;

— совместное участие в деятельности по социальному проектированию;

— сетевое взаимодействие в рамках образовательного процесса (сетевые образовательные программы).

Основными направлениями совместной работы сети вузов-партнеров стали организационная работа, профориентационная работа, организация образовательного процесса, психолого-педагогическое сопровождение и социокультурная реабилитация, содействие трудоустройству и постдипломное

сопровождение, повышение квалификации сотрудников вузов-партнеров.

Основными траекториями изменений, которые было важно сделать усилиями сети РУМЦ СКФУ в Северо-Кавказском федеральном округе, стали:

— изучение и актуализация уровня доступности и качества инклюзивного высшего образования путем мониторинга его состояния в регионе, образовательных потребностей абитуриентов с инвалидностью и ОВЗ, трудоустройства выпускников с инвалидностью через призму потребностей регионального рынка труда;

— развитие ресурсной базы вузов-партнеров (развитие кадрового потенциала, материально-технической базы, технологий обучения, информационной базы инклюзивного высшего образования);

— консалтинг вузов-партнеров (индивидуальное и групповое консультирование по вопросам инклюзивного высшего образования);

— развитие технологий популяризации инклюзивного высшего образования (мероприятия по профориентации, содействию трудоустройству, развитию высшего инклюзивного образования).

Результатами работы стало достаточно активное участие вузов-партнеров в реализации Дорожных карт по взаимодействию с РУМЦ СКФУ. На первом этапе сотрудничества следует отметить создание и функционирование в СКФО сети РУМЦ из десяти вузов, ориентированных на развитие инклюзивного образования лиц с инвалидностью и ОВЗ, эффективную организацию консалтинга, научно-методического и практико-применимого сопровождения вузов-партнеров с использованием ресурсной базы РУМЦ СКФУ, включение целевой аудитории в мероприятия в количестве 1193 человек, популяризацию инклюзивного высшего образования в 55 публикациях СМИ.

Однако в процессе совместной работы был выявлен ряд рисков для развития высшего инклюзивного образования.

Прежде всего, это неприоритетность проблем инклюзивного образования в вузах из-за отсутствия финансирования условий доступности. Большинство вузов-партнеров в качестве основной причины, тормозящей развитие инклюзивного образования, обозначали финансовые затруднения создания доступной среды и универсального дизайна.

Также отрицательное влияние на развитие инклюзивного образования оказывает недостаточная поддержка данного подхода со стороны администрации вузов, это подчеркивает отсутствие в вузах инклюзивной политики, требующей совместных усилий управленческой вертикали.

Озабоченность вызвала возможность формализации инклюзивности высшего образования из-за существенного преобладания контингента обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, не требующих создания специальных образовательных условий, кроме решения точечных проблем, связанных с ограничениями по состоянию здоровью (лица с соматическими заболеваниями). Причиной и следствием этого является недостаточная технологическая компетентность профессорско-преподавательского состава и учебно-вспомогательного персонала в части создания специальных образовательных условий.

Проблемное поле расширялось за счет недостаточной самостоятельности и инициативности, обусловленных высоким уровнем автономности и инертности вузов-партнеров, отсутствием мотивации и понимания перспективности расширения социального партнерства в области привлечения абитуриентов и содействия трудоустройству выпускников с инвалидностью и ОВЗ.

Понимание совокупности рисков и в то же время готовность вузов-партнеров к сотрудничеству позволили четко очертить траектории развития высшего инклюзивного образования на современном этапе.

Во-первых, перенос приоритетов с объективных организационных трудностей на ценность высшего образования для всех, кто хочет и может его получить. Такая трансформация восприятия проблемы инклюзивного образования в вузах представляется возможной, с одной стороны, за счет повышения общей осведомленности населения о возможностях и способах реализации права на образование, в том числе на высшее, для молодежи с инвалидностью и ОВЗ, которая обеспечит приток абитуриентов, психологически готовых к сознательному выбору профессии и самореализации в профессиональной сфере, с другой — благодаря целенаправленному преодолению стигматизации инвалидности в мировоззрении профессорско-преподавательского состава вузов путем обучения пони-

манию сильных и слабых сторон обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, технологиям работы с ними в образовательном процессе.

Во-вторых, модельное проектирование инклюзивного образовательного пространства с учетом реальных условий вузов. Здесь основным является содействие в разработке и внедрении комплексной системы развития инклюзивного образования с учетом национальной, региональной, ресурсной специфики каждого вуза, в понимании и актуализации ресурсов для создания инклюзивной образовательной среды и, главное, развития коллектива вуза как единой команды, целью которой является обеспечение комфортных условий для всех без исключения обучающихся или потенциальных потребителей образовательных услуг.

В-третьих, актуализация реабилитационного и поддерживающего потенциала социокультурной среды вузов. В основе данной траектории лежит приоритетность понимания эффективности поступательного развития от инклюзивного образования к инклюзивному обществу. Социально-средовой ресурс обладает тем адаптационным и развивающим потенциалом, который необходим для успешной социализации, самореализации и, как следствие, повышения качества жизни человека. Социально-культурная среда образовательной организации, а тем более организации высшего образования, может обеспечить человеку взаимодействие в обществе в ситуации принятия и успеха, что в свою очередь способствует развитию компенсаторных возможностей, психологической устойчивости, социальной активности и социальной ответственности.

И, в-четвертых, формирование инклюзивной культуры у участников образовательного процесса в вузах, так как только позитивно заряженная социальная среда является основанием для развития всех ранее очерченных траекторий развития инклюзивного образования. Знание и понимание проблем и возможностей разных людей, эмоциональное принятие человеческого разнообразия при отрицании ограничений и стигм, умение взаимодействовать с людьми на основе этических принципов, особенно уважения к личности другого с учетом личных и социальных границ, являются признаком внутренней свободы и открытости, а значит, самосохранения и социального развития каждого из участников инклюзивного образовательного процесса.

***Литература***


1. *Алехина С.В.* Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 1. С. 5—16.
2. *Борозинец Н.М.* Обеспечение доступности высшего образования для лиц с инвалидностью и ОВЗ // Профориентационный навигатор (для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья): сб. науч. и метод. работ по обобщению опыта работы. Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2016. 109 с.
3. *Борозинец Н.М.* Северо-Кавказский федеральный университет в авангарде развития региональной системы инклюзивного образования // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве: сб. материалов I Международного Интернет-симпозиума. Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2015. 220 с.
4. *Борозинец Н.М., Халяпина Л.В.* Состояние готовности вузов к реализации инклюзивного высшего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью (на примере Северо-Кавказского федерального округа) // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве: материалы III Международного Интернет-симпозиума. Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2018. 281 с.
5. *Лебедева С.С.* Теоретико-прогностическая модель образования инвалидов как социальной группы: дисс. … д-ра пед. наук. СПб., 2002. 375 с.
6. *Миронова Е.А.* Инвалиды как субъект социальной политики // Отечественный журнал социальной работы. 2009. № 4. С. 20—22.
7. *Палиева Н.А., Козловская Г.Ю., Борозинец Н.М.* Проект «профориентационный навигатор» как технология инклюзивного образования детей с ОВЗ // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2016. 1 (52).
8. *Птушкин Г.С., Бертик А.А.* Региональная система непрерывного многоуровневого профессионального образования инвалидов разной этиологии: учеб. пособие. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2006. 88 с.
9. *Старобина Е.М.* Концептуальная модель системы непрерывного профессионального образования инвалидов: дисс. … д-ра пед. наук. СПб., 2004. 417 с.
10. *Степанова О.А.* Комплексная реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях среднего профессионального образования // Инновации в профессиональной школе. 2012. № 8. 60 с.
11. Федеральный реестр инвалидов [Электронный ресурс]. URL: https://sfri.ru/stat/ (дата обращения: 01.03.2018).

# Inclusive Approach as a New Paradigm in Russian Higher Education: Facts and Patterns of Development

**Borozinets N.M.*,**
*North-Caucasian Federal University, Stavropol, Russia,*
**Shapovalov V.K.**,**
*North-Caucasian Federal University, Stavropol, Russia,*
*shapovalov.v.k@gmail.com*
**Kozlovskay G.U.***,**
*North-Caucasian Federal University, Stavropol, Russia,*
*kozlovskay_galya@mail.ru*
**Palieva N.A.****,**
*North-Caucasian Federal University, Stavropol, Russia,*
*nadejda.palieva@yandex.ru*

The article deals with topical issues of ensuring accessibility and quality of higher education for disabled people. The theoretical and methodological foundations and prerequisites for the development of higher inclusive education reflect the current state of this problem in Russia. The study involved 10 universities in the North Caucasus Federal District, where more than 70% of disabled people are enrolled in the total number of students with disabilities. The results of joint work that affect the social situation in the region in the field of inclusive education for disabled people consist in high quantitative coverage of the target audience, popularization of this direction in the development of education in the media, and the formation of partnerships among project participants based on the productive use of each other's resources. The identified problems and opportunities of the network of partner universities made it possible to outline the main trajectories of the development of higher inclusive education and to specify them in terms of relevance and feasibility.

***Keywords***: inclusive education, students with disabilities, university-partner.

***References***

1. Alekhina S.V. Pricipi inkluzii v kontekste izmenenii obrazovatelnoi praktiki [Principles of inclusion in the context of changes in educational practice]. *Psihologicheskaya nauka I obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2014. T. 19, no. 1, pp. 5—16.
2. Borozinets N.M. Obespechenie dostupnosti visshego obrazovaniya dla lits s invalidnocty i OVZ [Ensuring the accessibility of higher education for people with disabilities]. Proforientacionnii navigator (dla detey-invalidov i detei s ogranichennimi vozmojnostiami zdorovia): sbornik nauchnih i metodicheskih rabot po obobsheniu opita paboti. [Vocational guidance navigator (for disabled children): a collection of scientific and methodological works on the generalization of work experience]. Stavropol: SKFU, 2016. 109 p.
3. Borozinets N.M. Severo-Kavkazskii federalnii universistet v avangarde razvitia regionalnoi sistemi inkluzivnogo obrazovania [North-Caucasian Federal University in the forefront of the development of a regional system of inclusive education]. Inkluzivnii protsessi v mejdunarodnom obrazovatelnom prostranstve: sbornik materialov I Mejdunarodnogo Internet-simpoziuma [Inclusive processes in the international educational space: a collection of materials of the First International Internet Symposium]. Stavropol: SKFU, 2015. 220 p.
4. Borozinets N.M., Khaluapina L.V. Sostoynie gotovnosti vuzov k realizatsii inkluzivnogo visshego obrazovania dla lits s ogranichennimi vozmojnostiami

* *Borozinets Natalia Mikhailovna*, Ph.D., associate professor, head of the department of defectology, North-Caucasian Federal University, Stavropol, Russia. E-mail: nataboroz@yandex.ru
** *Shapovalov Valery Kirillovich*, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of pedagogy and psychology of professional education, North-Caucasian Federal University, Stavropol, Russia. E-mail: shapovalov.v.k@gmail.com
*** *Kozlovskay Galina Yur'evna*, Ph.D., associate professor North-Caucasian Federal University, Stavropol, Russia. E-mail: kozlovskay_galya@mail.ru
**** *Palieva Nadezhda Andreevna*, doctor of pedagogical sciences, associate professor, advisor to the rector, North-Caucasian Federal University, Stavropol, Russia. E-mail: nadejda.palieva@yandex.ru

zdorovia i invalidnostiu (na primere Severo-Kavkazskogo federslnogo okruga) [State of readiness of universities to implement inclusive higher education for students with disabilities (exemplified by the North Caucasus Federal District)] /Inkluzivnii protsessi v mejdunarodnom obrazovatelnom prostranstve: sbornik materialov III Mejdunarodnogo Internet-simpoziuma [Inclusive processes in the international educational space: a collection of materials of the Third International Internet Symposium]. Stavropol: SKFU, 2017. 281 p.
5. Lebedeva S.S. Teoretiko-prognosticheskay model obrazovania invalidov kak sotsialnoi gruppi: diss.. kand.ped.n. [The theoretical and prognostic model of education of disabled people as a social group: doctoral dissertation in pedagogy]. SPb., 2002. 375 p.
6. Mironova E.A. Invalidi kak subiekt sotsialnoi politiki [Persons with disabilities as subjects of social policy]. Otechestvennii jonal sotsialnoi raboti [National Journal of Social Work]. 2009. № 4. P. 20—22.
7. Palieva N.A., Kozlovskay G.U., Borozinets N.M. Proekt «proforintasionnii navigator» kak tekhnologia inkluzivnogo obrazovania denei s OVZ [Project “vocational guidance navigator” as a technology for inclusive education of childre] // Vestnik Severo-Kavkazskogo federalnogo universiteta [Bulletin of the North-Caucasian Federal University], 2016, 1 (52).
8. Ptushkin G.S., Bertik A.A. Regionalnaia sistema neprerivnogo mnogourovnevogo professionalnogo obrazovania invalidov raznoi etiologii ucheb.posobie [Regional system of continuous multilevel vocational education for people with disabilities of different etiology: a textbook]. Novosibirsk: NTGU, 2006. 88 p.
9. Starobina E.M. Kontseptualnaia model sistemi neprerivnogo professionalnogo obrazovania invalidov: diss..kand.ped.n. [Conceptual model of the system of continuous vocational education for disabled people: doctoral dissertation in pedagogy]. SPb., 2004. 417 p.
10. Stepanova E.M. Kompleksnaia reabilitatsia lits s ogranichennimi vozmojnostimi zdorovia v uchregdeniah srednego professionalnogo obrazovania [Complex rehabilitation of persons with disabilities in secondary vocational education institutions]. Innovatsii v professionalnoi shkole [Innovations in a professional school], 2012, no. 8. 60 p.
11. Federalnii reestr invalidov [Federal Register of Disabled People]: URL: https://sfri.ru/stat/ (date of the application: 01.03.2018).

# Концепция инклюзивного лифта в отечественном образовании

***Осьмук Л.А.*,***
ФГБОУ ВО НГТУ, Новосибирск, Россия,
osmuk@mail.ru
***Серебрянникова О.А.**,***
ФГБОУ ВО НГТУ, Новосибирск, Россия,
olga.serebryannikova@gmail.com

В статье описывается модель инклюзивного лифта в парадигме вертикальной социальной мобильности, предполагающая продвижение ребенка с ограниченными возможностями здоровья по траектории: семья — дошкольное учреждение — средняя школа — колледж — вуз — организация/предприятие. Основу такого продвижения составляет технология сопровождения. Основная проблема неэффективности инклюзивного лифта сегодня — отсутствие механизмов перехода субъекта с одного уровня на другой. В целях разработки эффективной модели рассматривается существующий опыт, приводятся результаты экспертного опроса (n = 20), проведенного на территории Новосибирска. Анализируются проблемы, возникающие при мобильности, и возможности успешного внедрения. Выдвигается идея программы сопровождения инклюзивного лифта на базе Ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов в вузе.

***Ключевые слова***: социальный лифт, инклюзивный лифт, социальная инклюзия, эффективные механизмы социальной инклюзии, инклюзивное образование.

Наблюдаемое сейчас пристальное внимание общества к проблемам людей с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья продиктовано новым уровнем развития общества. Поскольку долгое время общество отторгало нетипичных людей, главная задача заключается в смене всех эксклюзивных социальных практик на инклюзивные. Социальные институты представляют собой сложные системы, открытые к взаимодействию с другими социальными системами, но помимо изменения практик требуется появление релевантных механизмов взаимодействия между институтами. Именно поэтому конструирование механизма вертикальной мобильности, адаптированного под особенности людей с инвалидностью, приобретает особое значение. Обозначенный механизм приобретает характер инклюзивного лифта, постепенно и «мягко» включающего социального субъекта с ограничениями в социальную жизнь, другими словами, речь идет о необходимости появления эффективного механизма преодоления социальной эксклюзии.

Социальная эксклюзия в большинстве случаев рассматривается как процесс маргинализации, связанный с ограничением доступа к ресурсам и социетальным институтам интеграции посредством вытеснения социальных субъектов и групп на периферию социальной жизни. Несмотря на то что первые подходы к исследованию феномена социальной эксклюзии носили социально-экономический характер, эксклюзия может

* *Осьмук Людмила Алексеевна*, доктор социологических наук, профессор, директор Института социальных технологий и реабилитации, заведующая кафедрой социальной работы и социальной антропологии, Новосибирский государственный технический университет (ФГБОУ ВО НГТУ), Новосибирск, Россия. E-mail: osmuk@mail.ru
** *Серебрянникова Ольга Анатольевна*, советник первого проректора, Новосибирский государственный технический университет (ФГБОУ ВО НГТУ), Новосибирск, Россия. E-mail: olga.serebryannikova@gmail.com

осуществляться по разным признакам, в том числе по признаку ограничений по здоровью. Разумеется, ограниченный доступ к ресурсам приводит к бедности при исключении по любому признаку, однако эксклюзия переживается «исключенными» субъектами как отношение с обществом, общностью, а не как состояние бедности [9]. Как показывает практика, людьми, имеющими ограничения по здоровью, эксклюзия переживается как неприятие обществом или как постоянная фрустрация, влекущая за собой чувство обиды, сопровождающееся злостью и агрессией. Можно уточнить, что чувство фрустрации у людей с инвалидностью связано с отсутствием стабильных и интенсивных социальных практик (проявляющихся в деятельности), при этом широта практик не рассматривается как необходимая; стабильных социальных коммуникаций, так как происходящие время от времени коммуникации могут еще сильнее фрустрировать; социального капитала, необходимого для осуществления успешных социальных практик и успешных коммуникаций; возможностей вертикальной (карьерной) и горизонтальной (внутри социальной группы) мобильности, связанной с передвижением к новому социальному статусу.

Интересное определение социальной эксклюзии дает П. Абрахамсон, для которого эксклюзия — это состояние «выпадения» из мейнстрима, «нахождение внизу и вне общества, возникающее в результате того, что индивиды находятся в невыгодном положении с точки зрения образования, квалификации, занятости, жилищных, финансовых ресурсов; шансы индивидов получить доступ к основным социальным институтам, распределяющим эти жизненные шансы, существенно ниже, чем у остального населения; подобные ограничения длятся по времени»[1]. Необеспеченные люди с инвалидностью все чаще считают, что причиной их бедности является невозможность получить хорошее образование и, как следствие, достойное рабочее место, а следовательно, более высокий статус. Другими словами, эксклюзия воспринимается частью данной социальной группы не как жалкое экономическое состояние, а как депривация и отсутствие признания. В результате распространения «философии независимости» и развития инклюзивной политики установки людей с инвалидностью, их социальные потребности, в том числе образовательные, изменяются в пользу активности и включения в социальный мейнстрим.

Для ряда исследователей эксклюзия легче всего объясняется через модель концентрических кругов, где существует некоторое общественное ядро, или мейнстрим, попадающие в него люди пользуются всеми социальными связями и возможностями [9], а также пространство, лежащее за рамками ядра, оторванное от распределения социальных благ. Кроме того, можно говорить об условной периферии, включающей всех, кто фактически уже растерял связи с обществом. Принципиально пояснить, что концентрические круги есть модель не территориальная (хотя нельзя не принимать во внимание бедные и богатые районы и кварталы), но пространственная: «Как нам кажется, «пространственная» концепция социальной эксклюзии дает возможность не только выявить отношения между «ядром» и «периферией», но и рассмотреть объем и границы социальной эксклюзии. Социальная эксклюзия может пониматься здесь как процесс постепенного перемещения за рамки (границы) ядра» [12]. Принципиально отметить, что социальная экслюзия предполагает не только неприятие и «усилия» со стороны общества, она приводит к неприятным последствиям — формированию установки к самоэксклюзии у людей с инвалидностью. Последнее отягощает обратный процесс включения и является негативным фактором для эффективного существования любых инклюзивных механизмов.

Люди с инвалидностью в подавляющем большинстве попадают или во второй, или в третий круг, выпадая из мейнстрима, т.е. они теряют связи и оказываются оторванными от распределения социальных благ. В каждом конкретном случае скорость и траектория исключения из мейнстрима индивидуальны, это может зависеть в том числе от того, рождается ли человек с инвалидностью или попадает в аварию/заболевает, рождается ли он в обеспеченной или необеспеченной семье, есть ли в обществе механизмы сохранения его в социальной ядре, своеобразная антиэксклюзивная помощь, проявляющаяся в эффективных механизмах инклюзии. К таким механизмам, с нашей точки зрения, может быть отнесен социальный инклюзивный лифт: детский сад — школа — колледж/

вуз — профессиональная организация/место работы. Несмотря на то что лифт включен только в одну сферу — образовательную, он имеет выход на сферу профессиональной деятельности (последнее звено), а также обеспечивает развитие социального капитала.

Социальный лифт понимается чаще всего как подъем по социальной лестнице, или процесс вертикальной мобильности в направлении к более высокому статусу (реже говорят о нисходящих лифтах). В этой связи термин «социальный лифт» понимается как карьерный рост [14] и упоминается в теории элит. Поскольку с развитием общества мобильность увеличивается, то и проблема социального лифта обостряется, и особо она обостряется для молодежи, прежде всего молодых людей, получающих профессиональное образование. Несмотря на то что социальный лифт (восходящий) имеет место в случае удачного брака, прохождения армейской службы, смены местожительства, чаще всего он упоминается в последнее время в связи с профессиональным образованием. Как инклюзивный механизм социальный лифт практически не рассматривался. Между тем, если обратиться к конструированию деталей перехода с одного уровня на другой, то социальный лифт может использоваться не только как синоним понятия «вертикальная мобильность» или «карьера» («профессиональная вертикальная мобильность»), но и как понятие, описывающее социальное действие субъекта и социальную связь между социальными структурами.

Социальный лифт для людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья имеет свою специфику, он фактически включен в инклюзию [2]. Цель такого инклюзивного социального лифта заключается в преодолении социальной эксклюзии посредством перехода от одного образовательного уровня к другому, заканчивая приобретением статуса, удовлетворяющего субъекта. Такое движение нельзя назвать карьерой, поскольку оно начинается с детского сада, далее переходит на уровень школы и только затем субъект с ограничениями по здоровью попадает в область профессионального образования. Все это происходит в рамках концепции непрерывного инклюзивного образования. Движение лифта заканчивается трудоустройством (фактом приобретения рабочего места) и, главное, достижением такого социального статуса, который позволил бы человеку с инвалидностью не скатиться на периферию социальной жизни.

Для людей с инвалидностью образование как социальный лифт — наиболее доступный вариант, который может привести к каким-то достижениям. Наличие хорошего образования является одним из четырех основных стратификационных признаков в современном обществе, оно может повысить три остальных признака: уровень власти, доходов и престижа. Однако обозначенный социальный инклюзивный лифт действует только в случае, если качественное образование начинается с детского сада и не прерывается на всем протяжении образовательной траектории (идея непрерывного образования). Это позволяет ребенку/молодому человеку с инвалидностью освоить учебный материал, успеть адаптироваться к требованиям каждого образовательного уровня, адекватно оценить свои потребности и возможности. Есть еще один специфический момент в получении образования, в связи с тем, что общество может не поверить уровню достигнутых компетенций. До сих пор уровень компетенций людей с инвалидностью, получающих или получивших образование, подвергается сомнению и критике. Это одна из причин, почему работодатели отказывают людям с ограниченными возможностями здоровья в приеме на работу. Кроме того, сложно работать с человеком, который имеет установку на эксклюзию (выше говорилось о самоэксклюзии), или даже если он не совсем избавился от этой установки. Проявляться это может в необоснованных претензиях, депрессивном поведении или, напротив, завышенной самооценке, проблемах встраивания в коллектив и алгоритмы профессиональной деятельности и др. Таким образом, сегодня проблема трудоустройства — это еще и психологическая проблема: действующие стереотипы и с той и с другой стороны; существующие страхи нарушения ожиданий с той и с другой стороны. Причина такого субъективного фактора в отсутствии объективного, стабильного социального механизма включения, учитывающего психологическую сторону проблемы.

Преимущества образования как социального лифта заключаются в содержании само-

го образования. Оно дает возможность приобретения профессиональных знаний и умений, накапливаемого в течение обучения социального капитала, формирования личностной и социальной идентичности, стратегий адаптации. Продвижение предполагает включение в мейнстрим как сосредоточие социальной жизни, и, как уже говорилось, ценность денег для человека с инвалидностью оказывается ниже, чем ценность социального капитала (социальных связей) и возможности развивать личностный потенциал. Мейнстрим делает жизнь человека, ранее обреченного на одиночество и ограниченное социальное пространство, мобильной и интересной, наполненной смыслом. Увеличение мобильности оказывается настолько заметным, что люди отмечают ее кардинальное изменение и уже не хотят жить подругому. Этот факт наглядно демонстрирует, что социальная мобильность в современном обществе — важная социальная потребность, удовлетворение которой и есть индикатор перехода к новому статусу. Принципиально, что мейнстрим как динамичное образование обеспечивает попавшим в него людям новую повседневность, которая утомительна и даже может оказывать негативное воздействие на психику, но которая притягательна благодаря избыточному и сверхполному информационному ресурсу. Таким образом, пребывание в мейнстриме порождает амбивалентное отношение даже у людей с нормой здоровья, люди с ограниченными возможностями здоровья переживают его достаточно напряженно. Полученное профессиональное образование смягчает «удар» от пребывания в мейнстриме благодаря двум моментам: 1) в процессе обучения сконструирована система знаний, воспитывающая навыки выбора и отбора информации; 2) сформированы коммуникативные компетенции, релевантные и позволяющие стабильно поддерживать сеть. Такое влияние образования на мобильность позволяет считать данный социальный лифт «мягким».

Если поток социальной жизни представляет собой сосредоточие активных форм («mainstreem» — буквально, «основное течение, поток»), то одна из основных задач, стоящих перед человеком, — постоянно быть «в тонусе», быть активным. Полученные профессиональные компетенции — это ресурсы активизации, они должны не просто активизировать человека с инвалидностью, но сделать его рациональным, умеющим ставить цели и выбирать релевантные и эффективные средства. Освоение данного целерационального алгоритма (фактически по М. Веберу) приводит к тому, что достижение результатов, даже небольших, каждый раз толкает человека к новой цели — мы сталкиваемся с механизмом роста активности. Активность актуализирует все ресурсы, в том числе те, которые способствуют вертикальной мобильности (функционированию социального лифта). В свою очередь, наличие устойчивого социального лифта поддерживает активность. Таким образом, мы можем предположить прямую корреляцию между активностью как личностным качеством человека с инвалидностью и эффективностью и стабильностью социального лифта как социального механизма, обеспечивающего вертикальную мобильность.

Социальный лифт через образование, назовем его образовательным социальным лифтом, поддерживается концепцией непрерывного образования для людей с ограниченными возможностями здоровья. Постановкой проблемы занимались С.В. Алехина, А.Н. Анисимова, Д.З. Ахметова, Ю.В. Богинская, Л.Ф. Гайнуллина, А.В. Глузман, А.С. Госпорьян, Л.М. Кобрина, С.С. Лебедева, А.В. Москвина, В.Н. Скворцов и др. В качестве опыта могут быть рассмотрены региональные проекты, например, система непрерывного профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья Ленинградской области и реализованные проекты других территорий. Предлагаемые проекты и программы имеют большей частью педагогический характер, что оставляет в стороне организационные и управленческие вопросы, а также проблему перехода с одной ступени на другую. Со ссылкой на Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» исследователи перечисляют ступени непрерывного образования: общее; профессиональное; дополнительное профессиональное; дополнительное для детей и взрослых, — которые должны быть инклюзивными, а следовательно, иметь адаптированные программы. Адаптированные программы стали разрабатываться и использоваться, но проблема перехода внутри уровней и между уровнями пока не решена. Один из существенных вопросов связан с разработкой базы данных,

частично позволяющей «не потерять» детей с инвалидностью при переходе с одного уровня на другой. Однако внешний координатор базы данных не в состоянии сформировать образовательную стратегию и сопровождать каждого конкретного ребенка. Отсутствие организационно-управленческой модели с выстроенными связями и нормативно закрепленными механизмами взаимодействия между региональными держателями баз данных, бюро медико-социальной экспертизы, образовательными организациями (прежде всего дошкольными, школами, колледжами, вузами) делает систему, в которую сейчас включен нетипичный ребенок, неэффективной. Между тем все то, что было описано выше, является, с нашей точки зрения, частью инклюзивного лифта.

Инклюзивный лифт — это социальный механизм, который необходим обществу (государству), развивающему инклюзивную политику. Этот механизм должен учитывать, что каждому отдельному человеку с инвалидностью с детства необходимо сопровождение и это сопровождение должно быть непрерывным. Инклюзивный лифт начинается в семье, которая является основным субъектом начальной социализации, и сопровождает каждый конкретный переход: из семьи в дошкольную образовательную организацию; из дошкольной организации в школу, из школы (при необходимости и возможности) в колледж или вуз, из колледжа в вуз, из колледжа/вуза на предприятие/в профессиональную организацию. Управление системой инклюзии, включающей специфический социальный лифт, может осуществляться или централизовано, т.е. с организацией системы центров управления, или децентрализовано, но тогда между всеми участниками лифта должны быть внедрены механизмы взаимодействия, подкрепленные нормативно.

Экспертное интервью, проведенное в целях разработки эффективной модели инклюзивного лифта ($n$ = 20, отбор экспертов методом «снежного кома» на территории Новосибирска), позволило выявить проблемы и возможности организации инклюзивного лифта на территории. Экспертами выступили руководители и высококвалифицированные специалисты образовательных организаций разных уровней, работающие с детьми/молодежью с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, имеющие опыт по реализации социальных лифтов. Обращение к неформализованному экспертному интервью позволяет выявить детали процесса формирования социального лифта. По мнению западных исследователей Д. Берто (D. Bertaux), П. Томпсона (P. Thompson) и др., использование мягких социологических методов помогает объяснить механизмы социальной мобильности [15].

С точки зрения практически всех экспертов, несмотря на то что проблема непрерывного образования (детский сад — школа — колледж — вуз — переподготовка) для инвалидов поставлена давно, она находится в «зачаточном» состоянии. При этом самое сложное состояние инклюзивного лифта — для детей с аутизмом, для остальных нозологий инклюзивный лифт существует на некоторых уровнях и на некоторых территориях, где осуществлялись экспериментальные проекты. Опыт организации сотрудничества между образовательными организациями разного уровня, который был приобретен в Институте социальных технологий и реабилитации Новосибирского государственного технического университета, можно считать удачным. Однако это осталось на уровне эксперимента и не получило продолжения. На наш взгляд, сегодня нет координирующей структуры, которая бы руководила процессом взаимодействия, отсутствие дополнительного финансирования на организацию мероприятий по системе взаимодействия тоже тормозит развитие идеи (взаимодействие предполагает постоянное сотрудничество и участие в мероприятиях: семинарах, конференциях, круглых столах и пр., подготовку и издание печатных материалов и т. д.). Эксперты отмечают, что постоянная занятость текущей работой (особенно в ДОУ и школе) мешает активному поддержанию взаимодействия.

Таким образом, основное требование к лифту — непрерывность движения вверх — не выполняется. Практически все эксперты считают необходимым условием наличие координирующего центра. Вполне уместно утверждать, что Ресурсные учебно-методические центры по обучению инвалидов (РУМЦ), появившиеся в университетах с уже имеющимся опытом сопровождения, могли бы стать такими координирующими центрами, а не ограничиваться профориентационной рабо-

той. Умение диагностировать и анализировать ситуацию; моделировать, проектировать и координировать социальные процессы; наконец, связи вуза со структурами власти, НКО, СМИ и др. — это те компетенции, которыми должен владеть координирующий и интегрирующий орган. Фактически все университеты, задействованные в сети РУМЦ, подошли к этой проблеме, вопрос поставлен, однако без полномочий деятельность не выйдет за рамки осмысления и моделирования.

Между тем эксперты считают, что наиболее существенные «разрывы» наблюдаются во взаимодействии «колледж — вуз; вуз — место работы/организация», «детский сад — школа», тогда как взаимодействие «школа — колледж/вуз» хоть как-то в последнее время выстраивается. По мнению экспертов, проблема заключается еще и в том, что проще осуществляются связи между соседними уровнями, а комплексное взаимодействие затруднено значительной разницей в целях образовательной деятельности и учреждений разного уровня, например ДОУ и вуз. Эксперты эмоционально отмечают, что родители детей с инвалидностью не получают элементарных консультаций в образовательных организациях относительно следующего возможного уровня образования. Отсутствует система информирования, большинство родителей не понимают, что такое инклюзия и инклюзивное образование. До сих пор имеет место реабилитационное сознание, что связано с отсутствием элементарных услуг, не говоря уже о сопровождении.

Относительно выстраивания эффективной системы инклюзивного лифта эксперты высказываются очень осторожно, во всяком случае пока не понятны реальные действия государства в плане объединения разрозненных звеньев лифта. Есть однозначное и общее понимание необходимости некоторого объединяющего органа, но его создание должно быть подкреплено нормативной базой. Отмечается, что основное внимание должно быть направлено на осуществление преемственности в целях и используемых методах.

Таким образом, опыт формирования механизмов связи между уровнями инклюзивного лифта и развитие системы сопровождения свидетельствуют о возможности конструирования эффективного механизма социальной инклюзии лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья и о появлении некоторой стратегии, которая определяет содержание и темп развития [3]. В связи с этим правильнее говорить о степени развития инклюзивного лифта, который может и должен пониматься широко, как комплексный и системный механизм поэтапного включения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в общество. Для современного общества (постиндустриального, информационного, сетевого) вопрос социальной мобильности, построенной на принципе меритократизма, приобретает особое значение [13]. Мобильное общество само задает условия, при которых одаренные и хорошо образованные люди реально получают преимущества в социальном продвижении, поэтому инклюзивный лифт с образовательными уровнями между социализацией в семье и трудоустройством становится эффективным механизмом встраивания людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в общество (в мейнстрим), а также достижения желаемых статусных позиций. Практическим выходом из сложившейся ситуации можно считать разработку концепций и программ развития инклюзивного лифта с опорой на Ресурсные учебно-методические центры по обучению инвалидов, сложившиеся при университетах.

***Литература***


1. *Абрахамсон П.* Социальная эксклюзия и бедность // Общественные науки и современность. 2001. №6. С. 149.
2. *Алешина М.В., Плеве И.Р.* Социальный лифт или социальное исключение? // Высшее образование в России. № 11. 2009. С. 126—131.
3. *Веселкова Н.В.* Новые исследования мобильности: совпадающие и не совпадающие потоки и социальная компетентность // Журнал социологии и социальной антропологии. 2011. Т. 14. № 3. С. 50—66.
4. *Волосникова Л.М., Ефимова Г.З., Огороднова О.В.* Риски образовательной инклюзии: опыт регионального исследования Тюменского государственного университета // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 98—105.
5. *Дегтярева В.В.* Условия формирования образовательных стратегий субъектов инклюзивного образования в современном вузе // Философия образования. 2014. № 3. С. 162—173.
6. *Зиневич О.В., Дегтярева В.В., Дегтярева Т.Н.* Инклюзивное образование в российской высшей школе: современные вызовы = Inclusive education

in the Russian higher school: modern challenges // Власть. 2016. № 5. С. 61—67.
7. *Мельник Ю.В., Панюкова С.В., Саитгалиева Г.Г., Серебрянникова О.А.* Отечественный и зарубежный опыт вузов по обучению и сопровождению студентов с инвалидностью // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 88—97.
8. *Осьмук Л.А., Дегтярева В.В., Жданова И.В.* Моделирование социально-психологического сопровождения в системе инклюзивного образования в вузе: из опыта Новосибирского государственного технического университета // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 140—149.
9. *Осьмук Л.А., Прохорова Л.В., Пономарев В.Б.* Самореализация пожилых людей как преодоление социальной эксклюзии. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2012. 232 с.
10. *Рубцов В.В.* О межведомственном взаимодействии в реализации социальной и образовательной инклюзии для социально уязвимых групп населения // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 87—93.
11. *Смолин О.Н.* Студенты с ограниченными возможностями здоровья: статус, образование, трудоустройство. Интервью с Первым заместителем председателя Комитета Государственной Думы по образованию и науке Смолиным Олегом Николаевичем // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 7—9.
12. *Тихонова Н.Е.* Социальная эксклюзия в российском обществе // Общественные науки и современность. 2002. № 6. С. 62.
13. *Шкаратан О.И.* Ожидания и реальность. Социальная мобильность в контексте проблемы равенства шансов // Общественные науки и современность. 2011. № 1. С. 5—24.
14. *Шпекторенко И.В.* Социальные лифты в структуре социальной мобильности индивида // Управленческое консультирование. №6 (54). 2013. С. 93—103.
15. *Bertaux D., Thompson P.* Pathways to Social Class. A Qualitative Approach to Social Mobility. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, 2007. 343 p.

# The Concept of 'Inclusive Social Elevator' in Russian Education

**Osmuk L.A.*,**
*Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia*
*osmuk@mail.ru*

**Serebrjannikova O.A.**,**
*Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia*
*olga.serebryannikova@gmail.com*

The article describes the model of inclusive Elevator in the paradigm of vertical social mobility, involving the promotion of a child with disabilities on the trajectory: family — preschool — school — college — university — organization/enterprise. The basis of such progress is the technology of support. The main problem of inefficiency of inclusive Elevator today is the lack of mechanisms of transition of the subject from one level to another. In order to develop an effective model, the existing experience is considered, the results of an expert survey (n = 20) conducted in Novosibirsk are presented. The problems arising from mobility and possibilities of successful implementation are analyzed. The idea of the program of support of inclusive Elevator on the basis of Resource training centers for the training of disabled people in higher education.

***Keywords***: social elevator, inclusive lift, social inclusion, effective mechanisms of social inclusion, inclusive education.

***References***

1. Abrakhamson P. Social Exclusion and Poverty. *Social Sciences and Modernity*, 2001, no. 6, p. 149.
2. Aleshina M.V., Pleve I.R. Social elevator or social exclusion? *Higher education in Russia*, no. 11, 2009, pp. 126—131.
3. Veselkova N.V. New research on mobility: coinciding and inconsistent flows and social competence. *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 2011. Vol. 14, no. 3, pp. 50—66.
4. Volosnikova L.M., Efimova G.Z., Ogorodnova O.V. Risks of educational inclusion: the experience of a regional study of the Tyumen State University. *Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 98—105.
5. Degtyareva V.V. Conditions for the formation of educational strategies for subjects of inclusive education in the modern university. *Philosophy of Education*, 2014, no. 3, pp. 162—173.
6. Zinevich O.V., Degtyareva V.V., Degtyareva T.N. Inclusive education in the Russian higher school: modern challenges = Inclusive education in the Russian higher school: modern challenges. *Vlast*, 2016, no. 5, pp. 61—67.
7. Melnik Yu.V., Panyukova S.V., Saitgalieva G.G., Serebryannikova O.A. Domestic and foreign experience of universities on teaching and support of students with disabilities. *Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 88—97.
8. Osmuk L.A., Degtyareva V.V., Zhdanova I.V. Modeling of social and psychological support in the system of inclusive education in the university: from the experience of the Novosibirsk State Technical University. P*sychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 140—149.
9. Osmuk L.A., Prokhorova L.V., Ponomarev V.B. Self-realization of the elderly as the overcoming of social exclusion. Novosibirsk: Publishing house of the NSTU, 2012. 232 pp.
10. Rubtsov V.V. About interdepartmental interaction in realization of social and educational inclusion for socially vulnerable groups of the population. *Psychological science and education*, 2016. Vol. 21, no. 1, pp. 87—93.
11. Smolin ON Students with disabilities: status, education, employment. Interview with the First Deputy Chairman of the State Duma Committee on Education and Science Smolin Oleg Nikolaevich. *Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 7—9.
12. Tikhonova N.E. Social Exclusion in Russian Society. *Social Sciences and Modernity*, 2002, no.6, pp. 62.
13. Shkaratan O.I. Expectations and reality. Social mobility in the context of the problem of equality of chances. *Social Sciences and Modernity*. 2011, no. 1, pp. 5—24.
14. Shpektorenko I.V. Social elevators in the structure of social mobility of the individual. *Management consulting*, 2013, no.6 (54), pp. 93—103.
15. Bertaux D., Thompson P. Pathways to Social Class. A Qualitative Approach to Social Mobility. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, 2007. 343 p.

* *Osmuk Lyudmila Alekseevna*, Doctor of Sociology, Professor, Director of the Institute of Social Technologies and Rehabilitation, Head of the Department of Social Work and Social Anthropology, Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia. E-mail: osmuk@mail.ru
** *Serebryannikova Olga Anatolyevna*, Advisor to the First Vice-Rector, Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia. E-mail: olga.serebryannikova@gmail.com

# Культура инклюзии как стратегический ориентир в построении общества равных возможностей

***Кудрявцев В.А.****,**
ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина,
Нижний Новгород, Россия,
kudvol@yandex.ru

***Каштанова С.Н.*****,**
ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина,
Нижний Новгород, Россия,
kaslana@yandex.ru

***Ольхина Е.А.******,**
ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина,
Нижний Новгород, Россия,
olkhina.e@yandex.ru

***Медведева Е.Ю.*******,**
ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина,
Нижний Новгород, Россия,
medvedeva4278@yandex.ru

***Карпушкина Н.В.********,**
ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина,
Нижний Новгород, Россия,
karpushkina.nv@gmail.com

Традиционно высшие учебные заведения выступают культурными центрами социума, источником и транслятором новых идей и ценностей, влияющих на систему отношений в обществе. В статье рассматривается ряд концептуальных позиций, смещающих акценты от понятия «инклюзивная культура» к понятию «культура инклюзии». Сложившееся в науке понятие инклюзивной культуры рассматривается с позиции идеального результата, в виде безопасного и толерантного сообщества, продуцирующего общие ценности и идеологию равенства. При этом инклюзия — сложный много-

* *Кудрявцев Владимир Александрович*, кандидат психологических наук, доцент, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина), Нижний Новгород, Россия. E-mail: kudvol@yandex.ru

** *Каштанова Светлана Николаевна*, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина), Нижний Новгород, Россия. E-mail: kaslana@yandex.ru

*** *Ольхина Елена Александровна*, кандидат психологических наук, доцент, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина), Нижний Новгород, Россия. E-mail: olkhina.e@yandex.ru

**** *Медведева Елена Юрьевна*, кандидат психологических наук, доцент, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина), Нижний Новгород, Россия. E-mail: medvedeva4278@yandex.ru

***** *Карпушкина Наталья Викторовна*, кандидат психологических наук, доцент, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина), Нижний Новгород, Россия. E-mail: karpushkina.nv@gmail.com

компонентный и полисубъектный процесс, требующий особых подходов, отношения, средств и форм. Предложена авторская позиция обоснования необходимости культивирования установок, принципов, традиций, этики и эстетики самого процесса инклюзии. Подчеркивается, что опыт разработки и реализации мониторинга образовательных организаций высшего образования обусловил выделение именно культуры инклюзии как стратегической линии деятельности ресурсных учебно-методических центров в направлении построения общества равных возможностей.

***Ключевые слова***: культура инклюзии, инклюзивная культура, лица с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, региональные учебно-методические центры (РУМЦ).

## Введение

Вхождение молодых людей в социокультурное пространство вуза — процесс достаточно сложный, многоступенчатый и требующий активного включения психологических, физиологических и духовно-нравственных ресурсов еще не до конца сформировавшегося индивидуума. Адаптация к новым социально-культурным и субъектно-ролевым контекстам является важной частью механизма социализации и интеграции, способствует всестороннему развитию интеллектуального и личностного потенциала обучающихся. Традиционно любой процесс адаптации в социально-педагогических контекстах понимается как приспособление к новой системе социокультурных условий, новым отношениям, требованиям, формам, средствам и регламентам деятельности [19]. В отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, обучающихся в вузе, процесс адаптации приобретает особые социально-психологические и профессионально-личностные контексты.

С учетом сказанного, необходимо выделить в особую категорию социально-профессиональную адаптацию, под которой мы понимаем процесс приспособления обучающихся с ОВЗ и инвалидностью к социокультурной среде вуза, предполагающий взаимодействие и постепенное согласование ожиданий всех субъектов образовательного пространства вуза. Безусловно, важно, чтобы обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью обрели субъектность в целях обеспечения самостоятельного осуществления социальных действий и функций с оптимальными психофизиологическими затратами. При этом важно учитывать, что состав лиц с ОВЗ и инвалидностью неоднороден, а именно: среди основных категорий и нозологических групп даже в пределах одного генезиса существуют иногда значительные различия по степени выраженности отклонений, возрасту, гендерному признаку, принадлежности к определенной социальной страте [17].

Построение общества равных возможностей предполагает не только развитие социальной системы, но и культивирование определенных философских установок и позиций. Вузы являются культурными центрами общества, которые задают новые ориентиры и регулируют социальные отношения. Рассмотрение феномена «культура инклюзии» мы рассматриваем в контексте стратегического ориентира деятельности ресурсных учебно-методических центров (РУМЦ) по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью. Содержательное наполнение терминологического поля данного понятия и проектирование основных шагов реализации культуры инклюзии и составляет основу данной статьи.

## Концептуальные научно-исследовательские позиции

В настоящее время достаточно широко обсуждается понятие «инклюзивная культура», которое трактуется как определенный уровень общества, заключающийся в толерантном и безопасном отношении людей друг к другу, где принимаются ценности каждого, формируются новые инклюзивные ценности, стимулирующие инклюзивное образование [14]. Таким образом, главными идеологическими линиями выступают безопасное и толерантное сообщество, а также идеология равенства.

Принципиально новым в философско-практическом смысле мы считаем понятие «культура инклюзии», выступающее как некоторый системообразующий социокультурный феномен. Речь идет не об инклюзивной культуре как общедоступном и безбарьерном культурном пространстве, а о формировании

именно идеологии, стратегий, средств, форм, технологий самого процесса инклюзии.

Поскольку инклюзия затрагивает разные пласты общественной жизни и социальной активности, то путь от понимания и принятия тотальной поликультурности к построению общества равных возможностей идет именно в контексте непрерывного образования и системной реализации комплекса мер в отдельных направлениях деятельности.

С точки зрения организации и содержания деятельности, РУМЦ может выступать как «центр культивирования инклюзии» в системе высшего образования и постдипломного сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью. Раскрывая направления и механизмы формирования системы социальной инклюзии лиц с ОВЗ и инвалидностью в вузе, остановимся на отдельных реперных позициях. На рисунке дано схематическое изображение некоторых концептуальных положений, смысл которых — в принципиально особенном понимании культуры инклюзии как некоторого системообразующего социокультурного феномена.

Культура инклюзии в поликультурной среде приобретает сугубо социальный характер. В ее структуре выделяются:

— гражданская культура;

— социальная культура;

— профессиональная культура;

— педагогическая культура;

— информационно-коммуникативная культура;

правовая культура.

**Правовая культура инклюзии** терминологически традиционно раскрывается через систему ценностей, правовых идей, убеждений, навыков и стереотипов поведения, правовых традиций, принятых членами определенной общности и используемых для регулирования их деятельности [3]. В структуре правовой культуры традиционно выделяют знания о праве, отношение к праву и навыки правового поведения.

Отсутствие базовых понятий о культуре права, навыков, а иногда и возможности реализации правовой активности может в значительной степени препятствовать личностной, профессиональной и социальной адаптации и интеграции лиц с ОВЗ и инвалидностью. При этом необходимо отметить, что развитию студентов в правовой культуре вообще и правовой культуре инклюзивного образования в полной мере способствуют преподаватели вуза, которые и закладывают фундаментальную базу знаний общественных отношений, регулируемых нормативно-правовыми актами [2].

Одна из главных задач вуза как системного компонента образовательно-воспитательного процесса заключается в необходимости формирования у всех субъектов образовательного пространства высшей школы позитивного отношения к законодательству, а следовательно, и уважения к правам, свободам и законным интересам других членов общества, в том числе и имеющим специфику в физиологическом и психическом развитии. Работа с динамически обновляемой базой данных правовой документации, сетевое взаимодействие в контексте аккумуляции и тиражирования нормативно-регулятивных инициатив относятся к основным практическим задачам региональных учебно-методических центров как в контексте взаимодействия с вузами закрепленных территорий, так и в плане взаимодействия РУМЦ между собой на федеральном уровне.

Следует отметить необходимость накопления и широкой трансляции опыта «школ правовых знаний», ориентированных на проблематику обучения, трудоустройства и карьерного развития лиц с ОВЗ и инвалидностью, прав и обязанностей субъектов инклюзивного образовательного пространства.

**Информационно-коммуникативная культура** актуализируется исходя из реальностей поликультурного социального пространства. Мы акцентируем внимание к информационно-коммуникативным пространствам и процессам, обеспечивающим взаимодействие лиц с ОВЗ и инвалидностью с другими субъектами социальных, образовательных и профессиональных пространств. Именно информация занимает одну из главнейших позиций среди структурных компонентов любой социальной системы, в том числе и системы комплексного сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью на всех этапах их развития, обучения и социализации.

В современном обществе информационно-коммуникативная культура перестраивает образ жизни и характер коммуникаций, влияет на человеческую ментальность, поведение, сознание [11]. Культура как таковая, по мнению Ю.М. Лотмана, имеет информационную природу, а информация является ос-




*Рис.* Культура социальной инклюзии как условие построения общества равных возможностей

новным ресурсом культуры, посредством которого обеспечивается целенаправленность и упорядоченность социального развития [9]. На наш взгляд, именно коммуникативно-информационные процессы являются самыми значимыми в силу своей функциональности, очевидности, публичности и их роли в жизнедеятельности любого социума.

Недостаточность информации о тех или иных особенностях, потребностях и возможностях самих лиц с ОВЗ и инвалидностью, а также о достижениях науки и практики их успешного обучения, воспитания, реабилитации, социализации — один из основных факторов негативного воздействия и стагнации усилий, направленных на повышение качества жизни общества и, в частности, и лиц с ОВЗ и инвалидностью. Трудности адаптации и социализации в первую очередь связаны с наличием ограничений в состоянии здоровья и/или определяются спецификой их развития. Многие ограничения обучающихся (например, ряд хронических заболеваний или неявные недостатки) не позиционируются и даже всячески скрываются. Дополнительные препятствия создаются ввиду слабой информированности студентов по поводу основных потребностей и потенциальных возможностей организации различных сфер жизнедеятельности лиц с ОВЗ и инвалидностью. Эффективное моделирование и управление процессами инклюзивного образовательного пространства вуза невозможно без создания информационно-аналитической инфраструктуры и открытого (общедоступного) коммуникативного пространства [8; 18].

Решая проблему становления эффективной, развивающейся системы инклюзивного высшего образования лиц с ОВЗ и инвалидностью, необходимо предусмотреть последовательные шаги для формирования комплекса тематических целевых интернет-ресурсов. Одной из первоочередных задач остается рациональное и целевое приобретение и использование различных технических средств безбарьерной коммуникации. Кроме того, должна быть предусмотрена целенаправленная деятельность вузов, региональных учебно-методических центров и прочих заинтересованных структурных подразделений по научно-методическому обеспечению процессов взаимодействия с лицами с ОВЗ и инвалидностью.

**Педагогическая культура** рассматривается как динамическая система педагогических ценностей, способов деятельности и профессионального поведения преподавателя. Иными словами, это уровень образованности, с помощью которого передают профессиональные знания [10]. В структуру педагогической культуры входят:

— педагогическая позиция как определенный моральный выбор и ценностный базис собственных действий, решений и стратегий своего развития;

— профессионально-личностные качества педагога, в которых отражаются аспекты субъективного восприятия определенных сторон.

Когда-то выдающийся педагог К.Д. Ушинский выказал мысль: «Мы не говорим педагогам — поступайте так или иначе; но говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить» [6]. Особое значение данный подход приобретает в контексте взаимодействия преподавателя с обучающимися, имеющими те или иные отклонения или ограничения. Знание, понимание и принятие особых законов, условий и процессов инклюзивного образования — входят в число составляющих компетентностного поля преподавателей современной высшей школы. Упомянутые аспекты находят свое практическое решение в реализации динамической системы профессиональной подготовки кадров и научно-методическом обеспечении процесса инклюзивного высшего образования. Важное место в педагогической культуре инклюзии должно быть отведено вопросам профессиональной педагогической этики в контексте специфики взаимодействия с обучающимися различных нозологических групп. Следует уделять внимание формированию команды преподавателей, готовых работать в разных образовательных условиях и демонстрирующих набор необходимых компетенций [7]. В первую очередь речь идет о наличии основ дефектологических знаний у преподавателей и сотрудников вузов, эти знания лежат в основе организации педагогического процесса и формирования культуры инклюзии [12].

**Профессиональная культура** как часть общей культуры инклюзии рассматривается

в первую очередь через контексты профессиональной деятельности лиц с ОВЗ и инвалидностью и профессиональных отношений. В структуре профессиональной культуры выделяют две стороны — праксиологическую (профессиональные навыки, умения, знания, профессиональное сознание, мировоззрение) и духовную, элементами которой являются профессиональная мораль и профессиональная эстетика [15].

Культивируя общество равных возможностей, неизбежно затрагивают вопросы профессиональной ориентации, рационального трудоустройства и карьерного развития всех граждан с учетом особенностей психофизического развития и уровня здоровья. Разработка, апробация и внедрение инновационных средств, форм и технологий профориентационной работы с лицами с ОВЗ и инвалидностью на всех уровнях обучения, а также эффективная система содействия трудоустройству обучающихся — несомненно, одна из приоритетных стратегических задач современной высшей школы и соответствующих учебно-методических центров. В перспективе, административные, материально-технические, кадровые, научно-методические и прочие ресурсы РУМЦ могут успешно решать и вопросы коррекции «карьерных траекторий» уже трудоустроенных лиц с ОВЗ и инвалидностью. Качественные изменения ролевых профессиональных позиций могут быть связаны, например, со сменой сферы занятости, уровня административной ответственности, географии (региона занятости), характера деятельности и т. д.

Обеспечение своеобразного «карьерного пандуса» — адаптированного механизма построения, корректировки и реализации персональной карьерной линии лиц с ОВЗ и инвалидностью также входит в предметно-деятельностное поле профессиональной ответственности учебно-методических центров в их партнерстве с вузами и общественными организациями. Это некий комплекс мер по обеспечению поэтапного вхождения в профессиональную деятельность, закрепления на рабочем месте с последующим профессионально-личностным ростом и развитием.

**Социальная культура** рассматривается в контексте моделирования социокультурной образовательной среды вуза, которая как система представляет собой синергетическое взаимодействие четырех основных компонентов, каждый из которых в свою очередь выступает как система:

— *сообщество* — люди (субъекты образовательного пространства) с их потребностями, интересами, целями, знаниями, представлениями, эмоциями и т. д.;

— *социальные связи* — отношения или взаимодействия, в которые вступают субъекты для реализации личных или коллективных потребностей, интересов, целей и т. д.;

— *социальные нормы* — различного рода правила, по которым строятся социальные связи и реализуются социальные процессы;

— *социальные процессы* — любые изменения, происходящие в трех вышеназванных элементах [16].

Формируя систему инклюзивного высшего образования, мы, так или иначе, выходим на вопрос формирования безбарьерного инклюзивного социокультурного пространства отдельного вуза и системы образования в целом. Именно социокультурная составляющая является интегративным фактором, влияющим на гармоничное всестороннее развитие студента в вузе, а разнонаправленная деятельность и отношения выступают системообразующим фактором [1]. При этом необходимо поставить вопрос о показателях — критериях и индикаторах доступности и качества этого самого социокультурного пространства для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. Такое пространство характеризуется следующими позициями:

— *аксиологическое* (культивируются ценности, устои, традиции и нравственные ориентиры, отвечающие принципам равенства, толерантного сознания и гуманизма);

— *правовое* (все процессы, отношения и события соподчинены законам, актам, приказам, положениям и прочим регламентирующим документам разного административного уровня);

— *высокоинтеллектуальное* (атмосфера популяризации и продвижения фундаментальной и прикладной науки, актуализация интеллектуальной деятельности обучающихся, расширение средств и форм развития интеллектуального потенциала, с акцентом на компенсаторные механизмы когнитивных возможностей лиц с ОВЗ и инвалидностью);

— *высококультурное* (повышенные требования к культуре отношений, культуре

учебной и внеучебной деятельности, досуга, организации пространства с позиции и содержательного, и эстетического компонента);

— *высокотехнологичное и информационное* (оптимальное техническое и информационное сопровождение социокультурной активности обучающихся с ОВЗ и инвалидностью с привлечением современнейших технологий и методов);

— *открытое* (пространство, ориентированное на сотрудничество с работодателями, различными социальными партнерами, в том числе с зарубежными, кооперацию и прозрачное неманипулятивное взаимодействие);

— *комфортное* (пространство, обеспечивающее психологическую комфортность всех субъектов вуза, экологичность процессов и отношений, ресурсосбережение, высокий воспитательный потенциал) [13].

Среди приоритетных практических задач формирования и развития инклюзивного социокультурного пространства вуза следует выделить:

— научно-методическое обеспечение формирования инклюзивного социокультурного пространства вуза;

— разработку и диссеминацию технологий социальной адаптации;

— оптимизацию системы студенческого самоуправления и реализации социальных инициатив в контексте формирования и продвижения имиджа вуза, доступного и эффективного для лиц с ОВЗ и инвалидностью.

**Гражданская культура** определяется как важнейший показатель активного гражданства, инициативного поведения и практического гражданского соучастия в общественных делах [4]. Именно эта линия развития культуры инклюзии в образовательной организации высшего образования максимально приближает нас к обществу равных возможностей как истинно гражданскому обществу. Важным понятием здесь будет выступать гражданская идентичность как проявление самоопределения и осознание собственной принадлежности к сообществу граждан определенного государства. Структура гражданской идентичности включает следующие компоненты:

— *когнитивный* (знание истории, культурных традиций своей Родины, прав и обязанностей гражданина своей социальной общности);

— *ценностно-смысловой* (уважение прав других людей, толерантность, самоуважение, признание права на свободный и ответственный выбор каждого человека, умение определять влияние общественной жизни на свою собственную, готовность к принятию и анализу явлений общественной жизни, принятие и уважение правовых основ государства и общества);

— *эмоциональный* (принятие или непринятие этнической и прочей социокультурной идентичности, рефлексивность, наличие собственного отношения к поступкам других, способность четко выражать и аргументировать свою точку зрения);

— *деятельностный* (участие в общественной жизни учреждения, желание и готовность участвовать в общественно-политической жизни страны, самостоятельность в выборе решений, способность противостоять асоциальным и противоправным поступкам и действиям, ответственность за принятые решения, действия и их последствия) [5].

В прикладном аспекте данный вектор формирования культуры инклюзии может быть реализован через реализацию в регионах проектных линий «Инклюзивный вуз гражданских инициатив», «Студия персонального развития», разработку и диссеминацию технологий взаимодействия с общественными объединениями и институтами гражданского общества.

**Выводы**

Терминологический анализ понятия «культура инклюзии» позволил уточнить основополагающий вектор деятельности современных вузов и РУМЦ, ориентированных на обучение лиц с ОВЗ и инвалидностью. В качестве приоритетной стратегической линии рассматривается построение общества равных возможностей. Предложенное содержательное наполнение трактовки феномена «культура инклюзии» имеет иную трактовку в отличие от понятия «инклюзивная культура», которое в научном сообществе имеет разнохарактерные толкования. Установлено, что вузы выступают современными центрами культивирования культуры инклюзии и являются важным функциональным звеном в системе непрерывного образования.

*Финансирование*

Работа выполнена при поддержке Госзаказа Министерства образования и науки РФ № 1021 от 20.10.2017 «О внесении изменений в перечень образовательных организаций ВО, на базе которых создаются региональные ресурсные учебно-методические центры по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 05 сентября 2016 № 1135».

***Литература***

1. *Айсмонтас Б.Б., Одинцова М.А.* Социально-психологическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 71—80. doi: 10.17759/pse.2017220108

2. *Александрова С.Н.* Роль вуза в процессе реализации содержания воспитания правовой культуры студентов // Успехи современной науки и образования. 2016. № 8. Т. 1. С. 10—12.

3. Большой юридический словарь / под ред. А.Я. Сухарева, В.Е. Крутских, А.Я. Сухаревой. М.: Инфра-М., 2003. [Электронный ресурс]. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/lower/17379 (дата обращения 12.02.2016)

4. *Доманов В.Г.* Концепт гражданского общества: российские реалии. — Ростов н/Д.: Изд-во СКАГС, 2009. 216 с.

5. *Горбачева Е.И.* Развитие гражданской идентичности у студентов вуза в зависимости от их отношения к нравственным нормативам. [Электронный ресурс]. URL: http://sociosphera.com/publication/conference/2014/270 (дата обращения: 12.02.2016).

6. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Ростов н/Д.: Феникс, 1997. 480 с.

7. *Каштанова С.Н., Кудрявцев В.А.* Проблема формирования команды преподавателей под задачи проектирования и реализации модульных образовательных программ // Психолого-педагогические исследования. 2015. Т. 7. № 4. С. 115—127. doi:10.17759/psyedu.2015070411.URL: http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2015070411

8. *Кудрявцев В.А., Каштанова С.Н.* Терминологическое поле понятия «безбарьерная дидактика» в системе инклюзивного высшего образования // Вестник Мининского университета. 2017. № 2 (19). С. 3.

9. *Лотман Ю.М.* Несколько мыслей о типологии культур // Новая литература по культурологии. 1995. № 3. С. 30—42.

10. *Марцинковская Т.Д., Григорович Л.А.* Психология и педагогика: учебник. М.: Проспект, 2010. 464 с.

11. *Матвеева Ю.А.* Информационно-коммуникативная культура как основная характеристика современного общества // Вестник Бурятского государственного университета. Вып. 6. 2010. С. 243—247.

12. *Медведева Е.Ю., Ольхина Е.А.* Дефектологические знания как основа построения системы инклюзивного высшего образования // Вестник Мининского университета. 2017. № 1 (18). С. 10.

13. Проектирование воспитательной среды в основных образовательных программах: учеб.-метод. пособие / под ред. Р.У. Богдановой. СПб.: Изд-во Автономная некоммерческая организация «Центр информатизации образования», 2012. 107 с.

14. *Старовойт Н.В.* Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт» . 2016. Т. 8. С. 31—35. URL: http://e-koncept.ru/2016/56117.htm (дата обращения: 21.11.2017)

15. *Старцева Н.Н.* Сущность и структура профессиональной культуры // Российское общество: история и современность: сб. науч. работ студентов и аспирантов. Вып. 2. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2008. С. 57—61.

16. *Фишман Б.Е., Пицюк И.Л.* Социально-культурная среда вуза: сущность, смыслы, возможности // Ученые заметки ТОГУ. 2015. Т. 6. № 1. С. 97 —104.

17. *Цыренов В.Ц.* Сущность процесса социально-профессиональной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях высшего образования [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки». 2017. Т. 5. № 4. http://mir-nauki.com/PDF/13PDMN417.pdf (дата обращения: 12.06.2016)

18. *Karpushkina N.V.* Modern Strategies of Modelling Informational and Analytical Support of Inclusive Higher Education in Russia // Psikhologicheskaya nauka I obrazovanie. 2017. Vol. 22. Issue: 1. P. 161—168.

19. *Kochetova E.V., Gutsu E.G., Demeneva N.N., et al.* Psychological mechanisms of future pedagogues professional individualization formation during their studies in a higher educational institution // Journal of foundamrntal and applied sciences. 2017. Vol. 9. Special Issue: SI. Supplement: 2. P. 1484—1493.

# Culture of Inclusion as a Strategic Reference Point in Establishing Society of Equal Opportunities

**Kudryavtsev V.A.*,**
*FGBOU in the National Pedagogical University. K. Minina, Nizhny Novgorod, Russia*
*kudvol@yandex.ru*
**Kashtanova S.N.**,**
*FGBOU in the National Pedagogical University. K. Minina, Nizhny Novgorod, Russia*
*kaslana@yandex.ru*
**Olkhina E.A.***,**
*FGBOU in the National Pedagogical University. K. Minina, Nizhny Novgorod, Russia*
*olkhina.e@yandex.ru*
**Medvedeva E.Y.****,**
*FGBOU in the National Pedagogical University. K. Minina, Nizhny Novgorod, Russia*
*medvedeva4278@yandex.ru*
**Karpushkina N.V.*****,**
*FGBOU in the National Pedagogical University. K. Minina, Nizhny Novgorod, Russia*
*karpushkina.nv@gmail.com*

Traditionally, higher education institutions act as cultural centers of the society, as a source and translator of new ideas and values that affect the system of relations in society. The article deals with a number of conceptual positions that shift the emphasis from the concept of «inclusive culture» to the concept of «culture of inclusion. The understanding of inclusive culture that has developed in science is viewed first of all from the standpoint of an ideal result, in the form of a safe and tolerant community that generates common values and the ideology of equality. Moreover, inclusion is, first of all, a complex multicomponent and polysubject process, which requires special approaches, attitudes, means and forms. The author's position is proposed to justify the need to cultivate the attitudes, principles, traditions, ethics and aesthetics of the process of inclusion itself. It is emphasized that the experience in the development and implementation of monitoring of educational institutions of higher education determined the isolation of the culture of inclusion as a strategic line of activity of resource training and methodological centers in the direction of building a society of equal opportunities.

***Keywords***: culture of inclusion, inclusive culture, persons with disabilities and disabilities, regional educational and methodological centers.

---

*Funding*
The work was supported by the State Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1021 of October 20, 2017 "On introducing changes to the list of educational organizations of the HE, on the basis of which regional resource training and methodological centers for training disabled people and persons with disabilities, approved by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of September 5, 2016 No. 1135".

* *Kudryavtsev Vladimir Aleksandrovich*, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin, Nizhny Novgorod, Russia. E-mail: kudvol@yandex.ru
** *Kashtanova Svetlana Nikolaevna*, Candidate of Psychological Sciences, Head of the Department of Special Pedagogy and Psychology, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin, Nizhny Novgorod, Russia. E-mail: kaslana@yandex.ru
*** *Olkhina Elena Aleksandrovna*, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin, Nizhny Novgorod, Russia. E-mail: olkhina.e@yandex.ru
**** *Medvedeva Elena Yurevna*, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin, Nizhny Novgorod, Russia. E-mail: medvedeva4278@yandex.ru
***** *Karpushkina Natalia Viktorovna*, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin, Nizhny Novgorod, Russia. E-mail: karpushkina.nv@gmail.com

***References***


1. Ajsmontas B.B., Odincova M.A. Social'no-psihologicheskoe soprovozhdenie studentov s invalidnost'yu i ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Socio-psychological support of students with invalidity and grain health]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 71—80. doi: 10.17759/pse.2017220108
2. Aleksandrova S.N. Rol' vuza v processe realizacii soderzhaniya vospitaniya pravovoj kul'tuy studentov [The role of the University in the implementation of the content of education legal Cult students ]. *Uspekhi sovremennoj nauki i obrazovaniya*, 2016, no. 8. Vol. 1, pp. 10—12.
3. Bol'shoj yuridicheskij slovar' [Large legal dictionary]. Moscow: Infra-M. A.YA. Suharev, V.E. Krutskih, A.YA. Suhareva. 2003. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/lower/17379
4. Domanov V.G. Koncept grazhdanskogo obshchestva: rossijskie realii [Concept of civil society: Russian truth]. Rostov nD.: Publ. SKAGS, 2009. 216 p.
5. Gorbacheva E.I. Razvitie grazhdanskoj identichnosti u studentov VUZa v zavisimosti ot ih otnosheniya k nravstvennym normativam [The Development of civic identity among students depending on their relationship to Raven standard.]. URL: http://sociosphera.com/publication/ conference/ 2014/270 (Accessed:12.02.2016)].
6. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psihologiya [Pedagogical psychology]- Rostov-na-Donu:Feniks,1997. 480 p.
7. Kashtanova S.N., Kudryavcev V.A. Problema formirovaniya komandy prepodavatelej pod zadachi proektirovaniya i realizacii modul'nyh obrazovatel'nyh programm [Modern strategies model of information and analytical support of inclusive higher education in Russia].*Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya*. 2015. Vol.7, no.4, pp. 115—127. doi:10.17759/psyedu.2015070411. URL: http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2015070411
8. Kudryavcev V.A., Kashtanova S.N. Terminologicheskoe pole ponyatiya «bezbar'ernaya didaktika» v sisteme inklyuzivnogo vysshego obrazovaniya [Terminology field of the concept "didactic bearer" in the system of inclusive higher education]. Vestnik Mininskogo universiteta, 2017, no. 2 (19), p. 3.
9. Lotman YU.M. Neskol'ko myslej o tipologii kul'tur [Some thoughts on the typology of cultures]. Novaya literatura po kul'turologii, 1995, no.3, pp. 30—42.
10. Marcinkovskaya,T. D. Psihologiya i pedagogika: uchebnik [Psychology and pedagogy: textbook]. Moscow: Prospekt, 2010. 464 p.
11. Matveeva YU. A. Informacionno-kommunikativnaya kul'tura kak osnovnaya harakteristika sovremennogo obshchestva [Informational-communicative culture as a primary characteristic of modern society]. Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta, 2010, 6, pp. 243—247.
12. Medvedeva E.YU., Ol'hina E.A. Defektologicheskie znaniya kak osnova postroeniya sistemy inklyuzivnogo vysshego obrazovaniya [Defect of knowledge as the basis for building a system of inclusive higher education]. Vestnik Mininskogo universiteta, 2017, no. 1 (18), p. 10.
13. Bogdanova R.U. (ed.), Proektirovanie vospitatel'noj sredy v osnovnyh obrazovatel'nyh programmah: uchebno-metodicheskoe posobie [The basic design of the bottle environment of educational programs: teaching aid]. Saint-Petersburg.: Avtonomnaya nekommercheskaya organizaciya «Centr informatizacii obrazovaniya», 2012. 107 p.
14. Starovojt N. V. Inklyuzivnaya kul'tura obrazovatel'noj organizacii: podhody k ponimaniyu i formirovaniyu [Inclusive culture of the educational organization: approaches to pneumonia and the former].Nauchno-metodicheskij ehlektronnyj zhurnal «Koncept», 2016. Vol. 8, pp. 31—35. URL: http://e-koncept.ru/2016/56117.htm.
15. Starceva N.N. Sushchnost' i struktura professional'noj kul'tury [The essence and structure of professional culture. Rossijskoe obshchestvo: istoriya i sovremennost': sbornik nauchnyh rabot studentov i aspirantov. Vol. 2. Ekaterinburg: Ros. gos. prof.-ped. un-t, 2008, pp. 57—61.
16. Fishman B.E., Picyuk I.L. Social'no — kul'turnaya sreda vuza: sushchnost', smysly, vozmozhnosti [Social environment is the culture of the University: the nature, meanings]. Uchenye zametki TOGU, 2015. Vol. 6, no. 1, pp. 97—104.
17. Cyrenov V.C. Sushchnost' processa social'no-professional'noj adaptacii obuchayushchihsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v uchrezhdeniyah vysshego obrazovaniya [The essence of the process of social and professional adaptation of students with grain health opportunities in higher education institutions]. Internet-zhurnal «Mir nauki», 2017. Vol 5, no.4. URL: http://mir-nauki.com/PDF/13PDMN417.pdf (Accessed 14.01.2018)
18. Karpushkina N.V. Modern Strategies of Modelling Informational and Analytical Support of Inclusive Higher Education in Russia. Psikhologicheskaya nauka I obrazovanie, 2017. Vol. 22. Issue: 1, pp. 161—168.
19. Kochetova E.V., Gutsu E.G., Demeneva N.N.; et al. Psychological mechanisms of future pedagogues professional individualization formation during their studies in a higher educational institution. Journal of foundamrntal and applied sciences, 2017. Vol. 9. Special Issue: SI. Supplement: 2, pp. 1484—1493.

# Педагогическое содействие в формировании способности к самообразованию лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в процессе инклюзивного обучения по программам высшего образования

***Мартынова Е.А.*,***
ФГБОУ ВО ЧелГУ, Челябинск, Россия,
anna.ido@yandex.ru
***Романенкова Д.Ф.**,***
ФГБОУ ВО ЧелГУ, Челябинск, Россия,
droman@csu.ru

В статье рассмотрены методы педагогического содействия в формировании способности к самообразованию лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), являющейся необходимым компонентом успешности их инклюзивного обучения по программам высшего образования. Значение такого педагогического содействия возрастает в связи с необходимостью учета трудностей, связанных с индивидуальными образовательными потребностями и ограниченными возможностями здоровья обучающихся. Основу этой деятельности в представленной концепции представляет обучение по адаптированным образовательным программам высшего образования и включением в их содержание специальных адаптационных модулей, направленных на формирование мотивов, осознание профессиональных и жизненных задач, выстраивание моделей вероятных индивидуальных образовательных траекторий, освоение устойчивых навыков научной организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности, в том числе с использованием современных информационных и коммуникационных технологий ассистивного назначения и дистанционных образовательных технологий. С помощью представленной технологии педагогического содействия обучаемые лица с инвалидностью и ОВЗ приобретают способность к самообразованию и саморазвитию, что закладывает основу независимой, активной и творческой жизни, и способствует осуществлению профессиональной деятельности в динамично меняющихся реалиях мира знаний и характера профессий.

* *Мартынова Елена Александровна*, доктор педагогических наук, профессор, Челябинский государственный университет (ФГБОУ ВО ЧелГУ), Челябинск, Россия. E-mail: anna.ido@yandex.ru
** *Романенкова Дарья Феликсовна*, кандидат педагогических наук, заместитель начальника Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ, Челябинский государственный университет (ФГБОУ ВО ЧелГУ), Челябинск, Россия. E-mail: droman@csu.ru

***Ключевые слова***: высшее образование, инклюзивное обучение, лица с инвалидностью и ОВЗ, педагогическое содействие, самообразование, адаптированная программа.

Самообразование в аспекте инклюзивного образования — объективно связанные друг с другом приоритеты образовательной политики, которая представлена в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [10], Государственной программе «Доступная среда» на 2011—2020 годы [2] и других концептуальных федеральных документах. Формирование способности к самообразованию на всех ступенях обучения переориентирует цели образования от «образования на всю будущую жизнь» к «образованию в течение всей будущей жизни». Развитая способность к самообразованию содержит в себе широкие возможности качественной подготовки обучающихся по программам высшего образования в соответствии с их индивидуальными образовательными потребностями и возможностями. Это вооружает обучающихся с инвалидностью и ОВЗ не только современными знаниями, но и способностью их расширения и пополнения в целях прогрессивного развития своей профессиональной деятельности.

В философской и психолого-педагогической литературе понятие «самообразование личности» трактуется в целом как процесс целенаправленной познавательной деятельности, управляемый самой личностью, реализации человеком своего потенциала, способностей, потребностей (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Б.С. Братусь, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, Э.Ф. Зеер, И.С. Кон, Jl.Н. Коган, Д.А. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков, В.Д. Шадриков и ряд других ученых) [8]. Исходя из этого, самообразование студентов, сопряженное с индивидуализацией и непрерывностью образовательного процесса, можно рассматривать как активную, саморегулируемую, личностно и профессионально значимую познавательную деятельность, направленную на поиск и усвоение социального опыта с целью самосовершенствования [7]. Самообразование дает основу овладения знаниями по инициативе самой личности в отношении предмета познания, объема и источников познания, а также выбора формы удовлетворения индивидуальных познавательных потребностей и интересов. Безусловно, самообразование — это непрерывный сложный внутренний процесс, происходящий на основе разрешения внутренних противоречий личности, развития образа структуры действий в перспективе самообразования и постоянной направленности самосознания на его выполнение. Самосознание, самооценка, самоорганизация, самоуправление и рефлексия — компоненты самообразования. Оно включает в себя различного рода мотивы, направленные на осознание профессиональных и жизненных задач, моделей выстраивания вероятных индивидуальных образовательных траекторий. Этот процесс, «выступая формой существования личности, находит выражение в активности, деятельности, общении, поведении, что является мотивацией для дальнейшего саморазвития личности» [1; 3].

В аспекте нашего исследования самообразования лиц с инвалидностью и ОВЗ важно обратить внимание — это способ не только индивидуальной, но и групповой саморегуляции сферы знания отдельных социальных групп, а также воспроизводства их общественной позиции. Самообразование для отдельных социальных групп выступает «как способ воспроизводства профессиональной групповой субкультуры, поскольку оно является механизмом усвоения групповых социокультурных норм» [4, с. 205]. При этом институциональная и личностная организация самообразования определяется развитостью, устойчивостью и духовными потребностями социальных групп. В данном случае суть вопроса состоит в достижении равноправного общественного статуса для лиц с инвалидностью и ОВЗ посредством равенства возможностей в образовании и максимального содействия самообразованию. Тогда самообразование через принятие на себя ответственности за свое развитие дает им духовную основу для восприятия имеющихся проблем со здоровьем не как жизненного краха, а как возможности самоопределения и будущего успеха.

Содержание данной статьи раскрывает ряд вопросов, связанных с формированием способности к самообразованию лиц с инва-

лидностью и ОВЗ, обучающихся в системе инклюзивного высшего образования. Специфика инклюзивного обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ связана с тем, что наличие дополнительных трудностей, обусловленных ограничениями здоровья, не должно стать в процессе обучения препятствием для осуществления их потребности самостоятельно достигать собственных жизненных и образовательных целей, противостоять тем ситуациям, которые мешают самореализации и профессионализации, проявлять устойчивость и гибкость в меняющихся ситуациях, креативность и умение творчески подходить к жизни.

В условиях инклюзивного обучения молодых людей с инвалидностью и ОВЗ в образовательных организациях высшего образования их способность к саморазвитию становится одним из решающих условий качественной подготовки, адекватной социально-образовательной ориентации, развития деятельности, инициативы, направленных на эффективность их будущей профессиональной деятельности. При этом способность к саморазвитию и инклюзивное образование взаимно обогащают друг друга. С одной стороны, инклюзивное образование выступает как опорное условие для самообразования, поскольку оно создает необходимые для этого организационно-педагогические условия и определяет характер и содержание самообразовательной работы. С другой стороны, самообразование является основой для совершенствования, углубления и повышения качества инклюзивного обучения. Более того, самообразование приобретает высокую степень автономности при инклюзии и даже в ряде случаях становится не просто сопутствующим, а тем звеном всей образовательной траектории обучающегося с инвалидностью и ОВЗ, которое вносит основной вклад в освоение компетенций.

Исходя из того, что самообразование — самостоятельный компонент инклюзивного обучения, нельзя отрицать, что его эффективность зависит от поддержки преподавателя. В этом случае роль преподавателя состоит не в непосредственном руководстве образованием обучающегося с инвалидностью и ОВЗ, а в создании условий для самообразования в процессе инклюзивного обучения. Процесс саморазвития, выступая формой существования личности, находит выражение в активности, деятельности, общении, поведении, что является мотивацией для дальнейшего саморазвития личности. Следовательно, профессиональное саморазвитие будущего специалиста необходимо активизировать и корректировать в образовательном процессе [9]. Поиск продуктивных способов содействия формированию способности самообразования у обучающихся является актуальной задачей педагога вуза. Эта задача в значительной степени актуализируется и приобретает еще более проблемный характер, когда обучающиеся — молодые люди с инвалидностью и ОВЗ.

В статье педагогическое содействие самообразованию обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в процессе инклюзивного обучения по программам высшего образования рассматривается как упорядоченная профессионально ориентированная деятельность, направленная на формирование установки личностного поиска и развития средств, методов и форм их самообразования, а также на создание организационно-педагогических, методических, психологических, материальных, социальных условий преодоления трудностей в самообразовании, связанных с ограничениями здоровья.

Решая педагогическими способами задачу формирования способности к саморазвитию обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, необходимо учитывать и нивелировать такие характерные для них индивидуально-личностные факторы, как психологическая, социальная и информационная дезадаптация, неадекватная самооценка, неустойчивый уровень притязаний, недостаточная самоидентификация в плане профессионального выбора и дальнейшего жизненного пути. Очевидно и то, что индивидуальный характер педагогического воздействия на процесс формирования способности к саморазвитию обучающихся с инвалидностью и ОВЗ связан с тем, что сама мотивация саморазвития обучающихся индивидуальна. В ней надо выделить личностные интересы, значимые для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ по программам высшего образования как мощные побудители активности в аспекте самообразования.

Учитывая специфику особенностей и положения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ среди других студентов, наличие дополнительных трудностей, связанных с ограни-

чениями здоровья, возникает необходимость разрабатывать и применять специальные психолого-педагогические технологии влияния на формирование их способности к саморазвитию в процессе обучения в вузе.

В предыдущих публикациях нами обоснована педагогическая технология инклюзивного высшего образования, опирающаяся на разработку и реализацию адаптированных образовательных программ обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ и включение в содержание таких программ адаптационных дисциплин, направленных не только на успешное освоение образовательной программы высшего образования, но, что не менее важно, на развитие способности к непрерывному самообразованию, самостоятельному построению индивидуальной образовательной траектории, социальной и профессиональной адаптации, создание предпосылок к самосовершенствованию в течение всей жизни [5; 6].

Во-первых, как показывает опыт, основное назначение адаптационных дисциплин требует включения в их содержание компонентов, имеющих направленность на совершенствование самосознания, развитие личностных эмоционально-волевых, интеллектуальных, коммуникативных и мотивационно-познавательных качеств, а также адекватной самооценки самообразовательной деятельности обучающихся с инвалидностью и ОВЗ. Приведем, каково может быть назначение и примерное содержание такой адаптационной дисциплины «Средства коммуникации в учебной и профессиональной деятельности». Это — повышение общей психологической, профессиональной и деловой культуры общения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ; развитие адекватного представления о себе и окружающих, умений самоорганизации деятельности, самоконтроля и саморегуляции, способностей к самоанализу; выработка умений устанавливать и поддерживать отношения с людьми разных социальных групп в процессе совместной деятельности и общения с учетом ограничений здоровья; приобретение навыков самоанализа в сфере коммуникации; овладение навыками использования альтернативных средств коммуникации в учебной и будущей профессиональной деятельности.

Во-вторых, особую роль в формировании способности к самообразованию обучающихся с инвалидностью и ОВЗ играет освоение специальных информационных и коммуникационных технологий, в том числе ассистивного назначения, и приобретение устойчивых навыков самостоятельной работы с ними. С одной стороны, нарастающие потоки информации, умение ориентироваться в этой информации, внедрение новых информационных технологий, ситуации, заставляющие принимать быстрые решения, — все это требует от каждой личности высокого уровня готовности к самообразовательной деятельности. С другой стороны, технические условия формирования компетенций, связанных с использованием учебной информации при самообразовании, имеют особое значение при инклюзивном обучении лиц с инвалидностью и ОВЗ. Специфика состоит в том, что самостоятельная работа с информацией, а зачастую, и весь процесс приема-передачи необходимой учебной информации должны осуществляться с использованием специальных технических и программных средств, которые реализуют преобразование информации в индивидуальный формат, доступный для восприятия обучающимися с инвалидностью и ОВЗ, имеющими сенсорные и двигательные нарушения. Поэтому овладение навыками использования этих технологий является решающим условием формирования их способности к самообразованию. Развитию этих способностей может служить адаптационная дисциплина «Технологии интеллектуального труда», направленная на обучение студента основным видам интеллектуального учебного труда и современным технологиям работы с учебной информацией; на развитие познавательного интереса, интеллектуальных и творческих способностей путем освоения и практического использования основ методики самостоятельной работы, приемов и методов познавательной деятельности, необходимых для успешной адаптации в информационно-образовательной среде; выработку умений обоснованно выбирать и эффективно использовать средства универсальных и специальных информационных и коммуникационных технологий в зависимости от вида и характера ограниченных возможностей здоровья.

В третьих, к адаптационным дисциплинам, поддерживающим развитие способности самообразования, мы относим дисциплины, формирующие механизмы социальной

адаптации и профессионализации, которые сопровождают самообразовательную деятельность обучающихся с инвалидностью и ОВЗ. Они представляют целостный комплекс мероприятий, который охватывает все составляющие деятельности вуза, ориентированные на развитие самообразовательной деятельности. Так, адаптационная дисциплина «Социальная адаптация и основы социально-правовых знаний» направлена на содействие овладению механизмами социальной и профессиональной адаптации обучающимися с инвалидностью и ОВЗ; формированию мотивации и личностных механизмов непрерывного самообразования и профессионального саморазвития; выработку способности к согласованным позитивным действиям в коллективе и взаимодействию в социокультурной и профессиональной деятельности коллектива; освоение приемов адекватного применения норм закона, относящихся к правам инвалидов, в различных жизненных и профессиональных ситуациях.

Таким образом, проведенное нами исследование раскрывает основные направления и способы педагогического содействия в формировании способности к самообразованию обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в условиях инклюзивного образования в высшей школе. Разработанная технология содействия, основанная на деятельности педагога, умеющего разрабатывать и преподавать специальные адаптационные дисциплины, направленные на развитие самообразования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, служит эффективным средством самостоятельного планомерного осуществления индивидуальной учебной деятельности и эффективности учебного процесса. Это создает предпосылки к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию в течение будущей жизни, а в целом способствует формированию самостоятельной, активной личности, способной к принятию и реализации осознанных профессиональных и жизненных решений.

***Литература***


1. *Болотова М.И., Спасская И.Ю.* Профессиональное саморазвитие личности в дуальной системе обучения [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования SCIENCE-EDUCATION.RU. 2016. № 6. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25931 (дата обращения: 12.03.2018).
2. Государственная программа «Доступная среда» на 2011—2020 годы (утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от 1 декабря 2015 г., № 1297) [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал «Гарант.ру». URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime-/doc/71322384/ (дата обращения: 15.03.2017).
3. *Калугина Ю.Е., Зуйкова М.А.* Готовность к профессиональному самообразованию студентов вуза // Гуманитарные социально-экономические и общественные науки. 2013. № 3. С.111—114.
4. *Коноводова Ю.А.* Самообразование — это важнейший признак качества образовательного процесса // Материалы IV международной научно-практической конференции «Педагогика: традиции и инновации» (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). Челябинск: Изд-во «Два комсомольца», 2013. С. 204—206.
5. *Мартынова Е.А., Романенкова Д.Ф.* Принципы разработки и реализации адаптированных образовательных программ профессионального образования и обзорный анализ их внедрения в вузах и колледжах России // Специальное образование: научно-методический журнал. Екатеринбург: ФГБОУ УГПУ, 2016. № 2 (42). С. 122—135.
6. *Мартынова Е.А. Романенкова Д.Ф., Романович Н.А.* Формирование способности к самоорганизации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в процессе обучения по индивидуальному учебному плану в профессиональных образовательных организациях [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. URL: http://www.science-education.ru/article/view?id=26960 (дата обращения: 09.10.2017).
7. *Медведев И.Ф.* Концепция самообразования: основные понятия и структура // Образование и наука. 2012. № 2. С. 32—42.
8. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 2 / Гл. ред. В.В. Давыдов. М.: БРЭ, 1998. 416 с.
9. *Сериков Г.Н.* Образование и развитие человека. М.: «Мнемозина», 2002. 416 с.
10. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/-cons_doc_law_140174 (дата обращения: 19.07.2016).

# Developing Self-Learning Ability in Persons with Disabilities: Pedagogical Support in Inclusive Higher Education

**Martynova E.A.*,**
*Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia*
*anna.ido@yandex.ru*
**Romanenkova D.F.**,**
*Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia*
*droman@csu.ru*

The article considers methods of pedagogical assistance in forming the capacity for self-education of persons with disabilities, which is an essential component of the success of their inclusive education in higher education programs. It is shown that the importance of such pedagogical assistance is growing in connection with the need to take into account the difficulties associated with individual educational needs and the limited health possibilities of students. The basis of this activity in the presented concept is the training on adapted educational programs of higher education and the inclusion in their content of special adaptation modules aimed at motivating, understanding professional and life problems, building models of probable individual educational trajectories, developing sustainable skills in scientific organization of independent educational and cognitive activities, including the use of modern information and communication technologies of assistive appointment and distance educational technologies. With the help of the presented technology of pedagogical assistance, trainees with disabilities acquire the ability to self-education and self-development. This lays the foundation for an independent, active and creative life, the implementation of professional activities in the dynamically changing realities of the world of knowledge and the nature of the professions.

***Keywords***: higher education, inclusive education, persons with disabilities, pedagogical assistance, self-education, adapted program.

***References***

1. Bolotova M.I., Spasskaya I.Yu. Professional'noe samorazvitie lichnosti v dual'noi sisteme obucheniya [Elektronnyi resurs] [Professional self-development of the individual in the dual system of education]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya SCIENCE-EDUCATION.RU* [*Modern problems of science and education SCIENCE-EDUCATION.RU*], 2016, no. 6. Available at: http://www.science-education.ru-/ru/article/view?-id=25931 (Accessed: 12.03.2018).
2. Gosudarstvennaya programma «Dostupnaya sreda» na 2011—2020 gody (utverzhdena Postanovleniem Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 1 dekabrya 2015 g. № 1297) [Elektronnyi resurs] [The state program "Affordable Environment" for 2011—2020 (approved by the Decree of the Government of the Russian Federation of December 1, 2015, No. 1297]. *Informatsionno-pravovoi portal «Garant.ru»* [*Information and Legal Portal "Garant.ru"*]. URL: http://www.garant.ru/products-/ipo/prime-/doc/71322384/ (Accessed: 15.03.2017).
3. Kalugina Yu.E., Zuikova M.A. Gotovnost' k professional'nomu samoobrazovaniyu studentov vuza [Readiness for professional self-education of university students]. *Gumanitarnye sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki* [*Humanitarian socio-economic and social sciences*], 2013, no. 3, pp. 111—114. (In Russ., Abctr.in Engl.).
4. Konovodova Yu.A. Samoobrazovanie — eto vazhneishii priznak kachestva obrazovatel'nogo protsessa [Self-education is the most important sign of the quality of the educational process]. Materialy Chetvertoi Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "*Pedagogika: traditsii i innovatsii*" (g. Chelyabinsk, dekabr' 2013 g.) [Proceedings of the Fourth International Scientific and Practical Conference "*Pedagogy: Traditions and Innovations*"]. Chelyabinsk: Publ. "Two Komsomol members", 2013, pp. 204—206.

* *Martynova Elena Aleksandrovna*, PhD in Pedagogycal Sciences, Professor, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. E-mail: anna.ido@yandex.ru
** *Romanenkova Darya Feliksovna*, PhD in Pedagogycal Sciences, Deputy Head of the Resours training Center for Persons with disabilities, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. E-mail: droman@csu.ru

5. Martynova E.A., Romanenkova D.F. Printsipy razrabotki i realizatsii adaptirovannykh obrazovatel'nykh programm professional'nogo obrazovaniya i obzornyi analiz ikh vnedreniya v vuzakh i kolledzhakh Rossii [Principles of development and implementation of adapted educational programs for vocational education and a review of their implementation in universities and colleges in Russia]. *Spetsial'noe obrazovanie: nauchno-metodicheskii zhurnal* [*Special education: a scientific and methodical journal*]. Ekaterinburg: Publ. FGBOU UGPU, 2016, no. 2 (42), pp. 122—135.
6. Martynova E.A., Romanenkova D.F., Romanovich N.A. Formirovanie sposobnosti k samoorganizatsii lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i invalidov v protsesse obucheniya po individual'nomu uchebnomu planu v professional'nykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh [Elektronnyi resurs] [Formation of the ability for self-organization of persons with disabilities in the process of training on the individual curriculum in professional educational organizations]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya SCIENCE-EDUCATION.RU* [*Modern problems of science and education SCIENCE-EDUCATION.RU*], 2017, no. 5. Available at: http://www.science-education.ru-/ru/article/-view?-id=25931 (Accessed: 09.10.2017). (In Russ., Abctr.in Engl.).
7. Medvedev I.F. Kontseptsiya samoobrazovaniya: osnovnye ponyatiya i struktura [The concept of self-education: basic concepts and structure]. *Obrazovanie i nauka* [*Education and science*], 2012, no. 2, pp. 32—42.
8. Rossiiskaya pedagogicheskaya entsiklopediya: v 2 t. T. 2 [Russian Pedagogical Encyclopedia: in 2 vol. V. 2]. Davydov V.V. (ed). Moscow: BRE, 1998. 416 p.
9. Serikov G.N. Obrazovanie i razvitie cheloveka. [Education and human development]. Moscow: Publ. "Mnemosyna", 2002. 416 p.
10. FZ ot 29.12.2012 № 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii" [Elektronnyi resurs] [Federal Law "On education in RF"]. URL: http://-www.consultant.ru/document-/cons_doc_law_140174 (Accessed: 19.07.2016).

# Формирование профессиональной траектории студентов с инвалидностью в вузе

***Бажин К.С.*,***
ФГБОУ ВО ВятГУ, Киров, Россия,
bazhin@vyatsu.ru
***Симонова Г.И.**,***
ФГБОУ ВО ВятГУ, Киров, Россия,
gi_simonova@vyatsu.ru
***Башмакова С.Б.***,***
ФГБОУ ВО ВятГУ, Киров, Россия,
usr11350@vyatsu.ru

В статье представлен опыт создания и реализации модели формирования профессиональной траектории студентов с инвалидностью в вузе. Условиями разработки данной модели являются содержательные идеи о концептуальной основе профессиональной траектории и формировании мотивации. Структура профессиональной траектории определена как система компонентов, которая позволяет организовать деятельность по принятию решения личностью о своей профессиональной траектории. Описаны механизмы сопровождения процесса формирования профессиональной мотивации у студентов с инвалидностью по своему профессиональному самоопределению. Представлены условия реализации деятельности по внедрению модели в практику вуза.

***Ключевые слова***: профессиональная траектория, студенты с инвалидностью, формирование профессиональной мотивации, профессиональное самоопределение, матрицы принятия решений.

Включение людей с инвалидностью в различные области общественной жизни на сегодняшний день является одной из приоритетных задач социальной политики в Российской Федерации. Одним из направлений по ее реализации является инклюзия в сфере труда. Несмотря на это, безработица среди людей с инвалидностью достигает 77% [6]. Решение этой проблемы должно осуществляться комплексно, в том числе в системе образования.

Получение профессии человеком с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья рассматривается не только как способ экономически обеспечить свое существование, но и как условие повышения своего социального статуса. При этом профессиональное самоопределение человека,

* *Бажин Константин Сергеевич*, кандидат педагогических наук, доцент, Вятский государственный университет (ФГБОУ ВО ВятГУ), Киров, Россия. E-mail: bazhin@vyatsu.ru
** *Симонова Галина Ивановна*, доктор педагогических наук, профессор, Вятский государственный университет (ФГБОУ ВО ВятГУ), Киров. E-mail: gi_simonova@vyatsu.ru
*** *Башмакова Светлана Борисовна*, кандидат педагогических наук, доцент, Вятский государственный университет (ФГБОУ ВО ВятГУ), Киров. E-mail: usr11350@vyatsu.ru

имеющего стойкие нарушения здоровья, связано с риском разрыва между физическими возможностями, личностной мотивацией к выбранному виду деятельности и востребованностью рынка труда [1].

Проведенные в 2017 г. исследования образовательных потребностей лиц с инвалидностью специалистами ресурсного учебно-методического центра Вятского государственного университета на территории семи субъектов Российской Федерации показали, что ведущими в предпочтении профессиями среди лиц с инвалидностью стали: программист (19%), врач (17%), инженер (15%), учитель (10%). Общее распределение профессиональных предпочтений лиц с инвалидностью представлено на рис. 1.

Соответствие профессиональных предпочтений лиц с инвалидностью региональному рынку труда оценивалось по данным мониторинга квотированных рабочих мест для выпускников вузов. На основе анализа данных информационного портала Федеральной службы по труду и занятости «Работа в России» было выявлено, что наибольшее количество вакансий работодатели предлагают в сфере образования и науки, информационных технологий, а также в сфере финансов, кредита, страхования и пенсионного обеспечения (рис. 2).

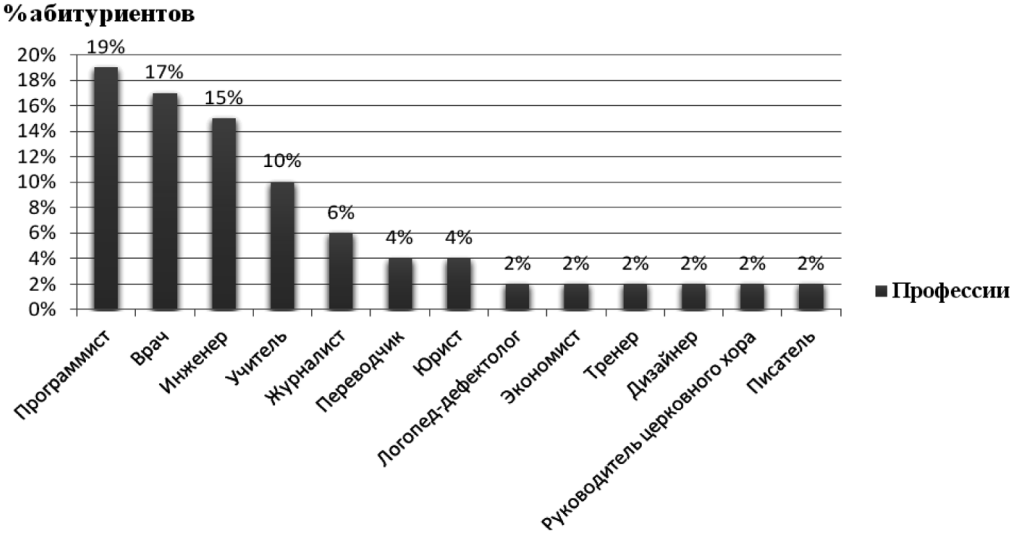



*Рис. 1.* Распределение профессиональных предпочтений лиц с инвалидностью

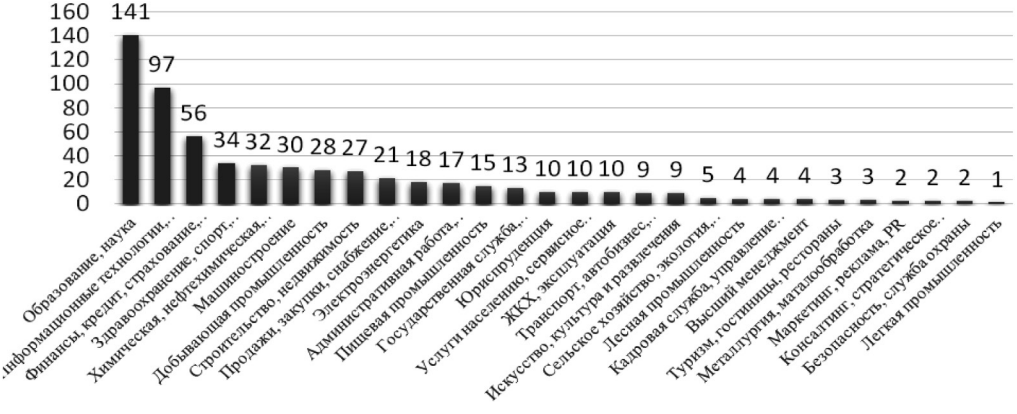



*Рис. 2.* Распределение вакансий по сферам профессиональной деятельности, ед.

По результатам представленных данных можно говорить о недостаточном уровне осведомленности инвалидов о возможностях будущего трудоустройства. При этом 87% опрошенных выбирают профессию, требующую получения высшего образования.

Оценка профессионального выбора студентами с инвалидностью показала, что только 34% респондентов уверены в выборе профессии; 24% — определились с профессией, но некоторые сомнения у них еще имеются; 20% — видят свое профессиональное будущее лишь в общих чертах и 22% респондентов не имеют представлений о своем профессиональном будущем. Эти данные свидетельствуют о несформированности профессиональных предпочтений у лиц с инвалидностью. Сегодня, в условиях инклюзивного высшего образования, каждый вуз должен обеспечить не только условия обучения, но и построение профессиональной траектории студента с инвалидностью с целью его дальнейшей профессионализации.

Понятие индивидуальная траектория профессионального развития студента понимается нами как процесс преобразования и самообразования личности, построение конструкта профессионального «Я» [2]. Профессиональная траектория определяет готовность к профессиональной деятельности. Формирование профессиональной траектории дает возможность студенту с инвалидностью стать субъектом образовательной и профессиональной деятельности [7].

Концептуальное поле современных исследований определяет макросистему построения профессиональных траекторий инвалидов как неравномерную готовность социальных подсистем к предоставлению возможностей социальной реализации. Эти внешние регуляторы потенциальных возможностей неодинаково используются людьми, имеющими разные физические возможности. Неравномерность в развитии общественных подсистем, с одной стороны, и социальная дифференциация общественного поведения лиц с инвалидностью в ходе освоения образовательных и профессиональных ресурсов — с другой, вызывают рассогласованность процессов самореализации молодых людей и, как следствие, — высокую вероятность возникновения дисбалансов при формировании профессиональных траекторий [6; 8].

Снятие противоречия между неравномерностью развития социальных подсистем и зрелостью ресурсов личности состоит в создании механизма управления ими. Человек с инвалидностью должен научиться принимать решения в ситуации неопределенности и извлекать ресурс для профессиональной траектории, формируя и поддерживая собственную профессиональную мотивацию. Специально организованная деятельность с учетом специфики нарушений здоровья человека делает данный процесс управляемым [3].

Модель построения профессиональной траектории представлена на рис. 3. Она основана на сочетании двух составляющих: условия (возможности — угрозы) и ресурсы (сильные — слабые).

«Условия» предполагают определение своего места на шкале от возможностей до угроз. Высокий уровень возможностей определяет успешность выбора. Высокий уровень угроз предполагает предельную зону реализации, когда происходит инверсия цели: средства, выбранные для ее достижения, могут привести к противоположному результату. Низкий уровень возможностей и угроз — это пространство их «неразличимости». В такой ситуации имеется трудность принятия решений.

«Ресурсы» предполагают полюса сильных и слабых собственных сущностных сил «хочу, могу и надо». Сильные ресурсы предполагают интеграцию сущностных сил в достижении цели и, наоборот, слабые ресурсы — их дезинтеграцию и асинхронное развитие. Варианты интеграции или дезинтеграции сущностных сил являются способом организации ресурсов для использования возможностей, созданными условиями. Осознание особенностей интеграции сущностных сил является основой проектирования профессиональной траектории [10].

Модель формирования профессиональной траектории студентов с инвалидностью выстраивается в виде *матрицы принятия решений*, которая выполняет роль инструментария в работе тьютора-консультанта и самого студента с инвалидностью при моделировании сценариев профессиональных траекторий.

Структурными компонентами матрицы выступают следующие элементы: условия (возможности и угрозы), ресурсы (слабые и сильные), позиция профессиональной траектории, шаги между позициями (механизмы




*Рис. 3.* Модель построения профессиональной траектории студентов с инвалидностью

профессиональной траектории), маршрут реализации профессионального развития (траектория как план действия).

Позиция профессиональной траектории может быть выражена двумя равноценными критериями ее достижения: с одной стороны, сочетанием профессиональной востребованности и профессиональной идентичности, с другой стороны, решением о шаге в реализации профессиональной траектории. Сочетание высоких показателей профессиональной востребованности и профессиональной идентичности характеризует достижение профессионального успеха. Выделяются следующие позиции профессиональной траектории:

1. «Реализация» — умение использовать свои ресурсы в конкретной ситуации, понимать или тонко различать возможности и угрозы и вовремя принимать решение;

2. «Изменения» — стабилизация профессионального развития (парадокс инвестиций), когда сильные ресурсы больше не приносят высоких результатов;

3. «Шанс» — управление по тенденциям, а не по явлениям (сила маленького ростка);

4. «Кризис» — неверие в собственные силы или объективное отсутствие возможностей;

5. «Переходная» — выжидание подходящих условий или тенденций для профессионального развития;

6. «Готовность к переменам» — готовность действовать, когда человек чувствует, что у него есть запас прочности или жизненных сил на повторение успешного или неуспешного опыта.

Профессиональная траектория является управляемой системой и требует устойчивой мотивации профессиональной деятельности. Иерархия профессиональных мотивов студентов с инвалидностью распределяется следующим образом:

• наиболее значимой в структуре профессиональных мотивов студентов с инвалидностью является мотивация условиями работы (высокая заработная плата, комфортные условия работы);

• следующая по значимости позиция — социальные потребности (социальные контакты, стабильные взаимоотношения с узким кругом коллег;

• меньшую значимость имеют престижные потребности (завоевание признания, карьерный рост).

Мотивация в своем развитии проходит ряд уровней развития.

Автоматический уровень характеризуется отсутствием эмоциональной включенности в деятельность. Несформированность мотивационного состояния студентов приводит к быстрой утомляемости и эмоциональному выгоранию в процессе обучения. У студента нет профессиональной идентичности, уверенности в своей востребованности, индивидуальных планов профессионализации. Формирование профессиональной мотивации у студентов, характеризующихся автоматическим уровнем, требует развития дополнительных профессиональных компетенций, которые обеспечиваются освоением дисциплин вариативной части учебного плана.

Согласованная мотивация — это устойчивая мотивация достижений. Студента интересуют практические стороны профессиональной востребованности. Для перехода на данный уровень необходимо специальное образовательное сопровождение в виде учебных дисциплин вариативной части — обучение коммуникациям, навыкам социальной адаптации и профессионального самоопределения.

Уровень интегрированной мотивации — установка на личностную самореализацию в профессии, устойчивую внутреннюю мотивацию и сформированную профессиональную идентичность. Студент проявляет высокую увлеченность как содержанием, так и коммуникативной стороной профессиональной деятельности [5].

Проектирование профессиональной траектории — это конструирование внутреннего мира личности. Помощь, коучинг профессиональной траектории студентов с инвалидностью реализуется в виде сессий по проектированию вариантов профессиональной траектории: соотнесение условий; определение соотношения сущностных сил, ресурсов личности и их готовности к реализации в профессиональной деятельности; определение субъективного представления о своей позиции в матрице принятия решений и описание ее характеристик; определение позиции желаемого состояния в профессиональной реализации; определение программы деятельности по реализации профессиональной траектории; обучение студента с инвалидностью конструктивным шагам в структуре решений.

Содержание деятельности по построению профессиональной траектории студентов с инвалидностью связано с формированием гармоничной личности специалиста, которая постоянно развивается; обеспечением профессиональной и общекультурной подготовки специалиста; формированием общественно-важных и профессионально значимых качеств личности, необходимых для продуктивной профессиональной деятельности; развитием индивидуальных особенностей специалиста. Для студентов с инвалидностью предлагаются индивидуальные образовательные маршруты с вариативными дисциплинами по выбору. Дисциплины ориентированы на формирование механизмов профессионального самоопределения в пространстве условий и ресурсов. Вариативная часть дисциплин в учебном плане может составлять и самостоятельные модули. Каждый из модулей может иметь базовый и продвинутый уровень развития компетенций. Базовый уровень освоения модуля формирует первичные навыки и умения. Продвинутый уровень обеспечивает мета-компетенции.

Так, в модуль «Профессиональная карьера» включается дисциплина «Основы интеллектуального труда». В соответствии с моделью построения профессиональной траектории и формирования профессиональной мотивации студентов младших курсов данная дисциплина актуальна для студентов, находящихся в позициях профессиональной траектории «Реализация», «Шанс». В модуль «Психология успеха» включаются дисциплины «Психология личности», «Основы профессионального самоопределения». Дисциплины актуальны для студентов, находящихся в позициях профессиональной траектории «Изменения», «Реализация». В модуль «Дизайн-мышление специалиста» включаются дисциплины «Адаптивные информационные

и коммуникационные технологии», «Основы интеллектуального труда». Дисциплины актуальны для студентов с профессиональной траекторией «Шанс». В модуль «Профессиональная адаптация» включаются дисциплины «Психология личности и основы профессионального самоопределения», «Коммуникативный практикум», «Социальная адаптация и основы социально-правовых знаний». Дисциплины актуальны для студентов с профессиональной траекторией «Кризис» на старших курсах. Каждый модуль является индивидуальным образовательным маршрутом для студентов с инвалидностью.

Формирование дополнительных компетенций у студентов с инвалидностью реализуется не только при изучении учебных дисциплин, но и при применении специальных инструментов по реконструкции деятельности профессионала. Конкретная деятельность в вузе представлена коучингом тьютора, консультацией психолога, фокусированной беседой преподавателя. Для проведения сессий коучинга со студентами с инвалидностью по формированию профессиональной траектории в вузе создаются базы кейсов для рефлексивного анализа и реконструкции деятельности специалистов по различным областям образования и различным нозологическим группам.

Необходимым условием построения профессиональной траектории инвалидов в вузе становится информационное сопровождение, которое осуществляется поэтапно и проходит несколько стадий:

первая стадия — формирование потребности в информации по построению профессиональной траектории;

вторая стадия — поиск путей удовлетворения потребности в информации по построению профессиональной траектории;

третья стадия — определение направлений поиска информации по построению профессиональной траектории;

четвертая стадия — реализация поиска информации по построению профессиональной траектории;

пятая стадия — анализ полученного результата поиска информации по построению профессиональной траектории;

шестая стадия — устранение потребности поиска информации по построению профессиональной траектории [9].

Этот результат подразумевает переход деятельности по формированию профессиональной траектории студентам с инвалидностью на новый уровень — моделирования. На этом уровне предлагается использовать различный инструментарий. Традиционно проводится игра «Карьера — старт». В игре принимают участие крупнейшие работодатели региона из различных сфер деятельности. В ходе игры студент с инвалидностью имеет возможность освоить различные стратегии трудоустройства: студент приобретает навык поиска работы и опыт собеседований с реальным работодателем, представление о «карьерном лифте» в компании, возможность трудоустройства. По итогам игры участники получают обратную связь о трудностях карьерной или профессиональной реализации и рекомендации по изменению стратегии поведения.

Для студентов с инвалидностью предлагаются различные виды работ по формированию профессиональной траектории:

- составление индивидуальных маршрутных листов по организационно-методическому сопровождению и по формированию профессиональной мотивации студентов (индивидуальные консультации и диагностика лиц с инвалидностью по вопросам персональных возможностей профессионального самоопределения);
- участие в выставках «Образование и карьера» (равные возможности);
- проведение информационно-просветительских мастер-классов по тематике: современный рынок труда, специфика работы людей с нарушением зрения, развитие коммуникативных навыков, составление резюме, успешное прохождение собеседования самопрезентации, составление резюме с использованием видеотехники с субтитрами, интерфейса с укрупненным шрифтом (очная, дистанционная форма обучения);
- проведение интернет-конференций, интернет-занятий по тематике профессионального самоопределения студентов (лекции, семинары на дистанционном обучении) (очная, дистанционная форма обучения);
- проведение профориентационных мероприятий по формированию профессиональной мотивации студентов на занятиях по дисциплине «Основы психологии самоопределения»;

• организация ярмарок вакансий в сотрудничестве с Центрами занятости, Центром трудоустройства (на базе вуза) и Центрами социальной помощи для выпускников с инвалидностью и потенциальных работодателей (очная, дистанционная форма обучения);

• создание на общем сайте вуза в меню вкладки для студентов с инвалидностью, содержащей информацию об условиях работы по профессиям, на которых специализируется вуз, нормативно-правовые документы, касающиеся трудоустройства инвалидов.

Организация деятельности по формированию профессиональной траектории студентов с инвалидностью в вузе определяется с учетом его стратегической позиции и образовательной среды. Информационная поддержка формирования профессиональной траектории студентов с инвалидностью в вузе ведется по нескольким направлениям: формирование списка организаций, готовых принять на практику или стажировку студентов с инвалидностью в целях получения ими практического опыта на производстве; создание собственной базы работодателей, заинтересованных в формировании профессиональной мотивации студентов.

Таким образом, стратегическая позиция вуза и качество его образовательной среды создают условия для эффективного построения профессиональной траектории студентов с инвалидностью. Образовательная среда сильного масштабного вуза привлекает студентов с инвалидностью, которые принимают решение о своем профессиональном развитии и карьерном росте в федеральных и региональных компаниях.

***Литература***


1. *Ермолаева Е.П.* Оценка реализации профессионала в системе «человек—профессия—общество». М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2011. 176 с.
2. *Ермолаева Е.П.* Психология социальной реализации профессионала. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2008. 352 с.
3. *Комаров И.Б.* Управляющий делами РООИ «СТРАТЕГИЯ» [Электронный ресурс] // http://ooi.ru/c_remote_education.html
4. *Моросанова В.И., Бондаренко И.Н.* Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015. 304 с.
5. *Ричи Ш., Мартин П.* Управление мотивацией: учеб. пособие для вузов / под ред. проф. Е.А. Климова. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 399 с.
6. *Рубцов В.В., Васина Л.Г., Куравский Л.С., Соколов В.В.* Модельный образец специальных образовательных условий для получения высшего образования студентами с инвалидностью: опыт создания и применения // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 34—49. doi: 10.17759/pse.2017220105
7. *Тенюнина И.А.* Траектория профессионального развития студентов как педагогическая категория [Электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал. 2012. № 5 (5). URL: https://research-journal.org/pedagogy/traektoriya-professionalnogo-razvitiya-studentov-kak-pedagogicheskaya-kategoriya/ (дата обращения: 19.03.2018).
8. *Харитонова Е.В.* Востребованность личности с позиций системного подхода. // Российский психологический журнал. 2009. Т. 6. № 1. С. 172—181.
9. *Харитонова Е.В., Ясько Б.А.* Опросник «Профессиональная востребованность личности» (ПВЛ): метод. руководство. Краснодар: Изд-во Кубан. гос. ун-та, 2009. 154 с.
10. *Чередниченко Г.А.* Образовательные и профессиональные траектории российской молодежи (на материалах социологических исследований). М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2014. 560 с.

# Formation of Professional Trajectory in Students with Disabilities in University

**Bazhin K.S.*,**
*FSBEI HE VyatSU, Kirov, Russia,*
*bazhin@vyatsu.ru*
**Simonova G.I.**,**
*FSBEI HE VyatSU, Kirov, Russia,*
*gi_simonova@vyatsu.ru*
**Bashmakova S.B.***,**
*FSBEI HE VyatSU, Kirov, Russia,*
*usr11350@vyatsu.ru*

The article presents the experience of creating and realization the model of formation of professional trajectory of students with disabilities in high school. The conditions for the development of this model are meaningful ideas about the conceptual basis of professional trajectory and the formation of motivation. The structure of professional trajectory is defined as a system of components that allows to organize activities to make decisions for the personality about own professional trajectory. The mechanisms of support of the process of formation of professional motivation of students with disabilities in their professional self-determination is described. The conditions of realization of the model implementation into the university practice are presented.

***Keywords***: career trajectory, students with disabilities, the formation of professional motivation, professional self-determination, the decision-making matrix.

***References***

1. Yermolaeva, E.P. Evaluation of the implementation of a professional in the system of "man-profession-society". Moscow: Publ. In-TA psychology of the Russian Academy of Sciences, 2011. 176 p.
2. Ermolaeva E.P. Psychology of social realization of a professional. Moscow: Publ. of Institute of psychology RAS, 2008. 352 p.
3. Komarov I.B. Managing Director rsod "STRATEGY" [Electronic resource]. URL: http://ooi.ru/c_remote_education.html. (Accessed 10.01.2018).
4. Morosanova V.I. Diagnostics of human self-regulation. Moscow: Kogito-Tsentr, 2015. 304 p.
5. Richie W. Motivation Management. Moscow: UNITI-DANA, 2004. 399 p.
6. Rubtsov V.V., Vasina L.G., Kuravsky L.S., Sokolov V.V. Creating a Model of Special Educational Settings for Disabled Students in Higher Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 34—49. doi:10.17759/pse.2017220106. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Tenhunen I.A. the Trajectory of professional development of students as a pedagogical category [Electronic resource]. *International research journal,* 2012, no. 5(5). URL: https://research-journal.org/pedagogy/traektoriya-professionalnogo-razvitiya-studentov-kak-pedagogicheskaya-kategoriya/ (Accessed: 19.03.2018).
8. Haritonova E.V. Demand of the person from positions of the system approach. *Russian psychological journal*, 2009. Vol. 6, no. 1, pp. 172—181.
9. Kharitonova E.V. Questionnaire "Professional relevance of personality". Krasnodar: Publ. Kuban. state University, 2009. 154 p.
10. Cherednichenko G.A. Educational and professional trajectories of Russian youth (based on sociological research materials). Moscow: TSSP and M, 2014. 560 p.

* *Bazhin Konstantin Sergeevich*, candidate of pedagogics, associate Professor, Vyatka state University (FSBEI HE VyatSU), Kirov, Russia. E-mail: bazhin@vyatsu.ru
** *Simonova Galina Ivanovna*, doctor of pedagogics, Professor, Vyatka state University (FSBEI HE VyatSU), Kirov. E-mail: gi_simonova@vyatsu.ru
*** *Bashmakova Svetlana Borisovna*, candidate of pedagogics, associate Professor, Vyatka state University (FSBEI HE VyatSU), Kirov. E-mail: usr11350@vyatsu.ru

# Развитие инклюзивного высшего образования в Крымском регионе: этапы и перспективы

***Глузман Ю.В.*,***
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского,
г. Симферополь, Россия,
yuliya7bog@gmail.com

***Ярая Т.А.**,***
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского,
г. Симферополь, Россия,
tanua_yar@mail.ru

***Рокотянская Л.О.***,***
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского,
г. Симферополь, Россия,
lesya-19.05@inbox.ru

В статье раскрываются пять этапов развития высшего инклюзивного образования в Крымском регионе: мониторинговый, организационный, деятельностный, координационный и реновационный. В каждом этапе становления системы обучения и сопровождения студентов с инвалидностью определены ключевые направления работы, технологии и содержание. Авторами выделены перспективные векторы дальнейшего развития инклюзивного образования в университетах: создание целостной системы непрерывного образования детей и молодежи с инвалидностью в образовательных учреждениях; проведение мероприятий по развитию социальной активности студентов с инвалидностью; развитие академической мобильности обучающихся с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата из разных регионов Российской Федерации с учетом рекреационного потенциала Крыма. Представленный многолетний опыт ведущих ученых и специалистов позволяет транслировать имеющиеся научно-методические разработки в другие регионы Российской Федерации и зарубежья.

***Ключевые слова***: инклюзивное образование, студенты с инвалидностью, обучение, сопровождение, университет, высшее образование.

Современные традиции развития российского образования ориентированы на обеспечение доступного и качественного образования для всех категорий населения, в том числе для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Трансляция эффективного опыта регионов российскими (Л.В. Горюнова, Л.А. Гутерман, В.А. Ки-

* *Глузман Юлия Валериевна*, доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения, Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского (ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского), г. Симферополь, Россия. E-mail: yuliya7bog@gmail.com

** *Ярая Татьяна Анатольевна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения, ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского, г. Симферополь, Россия. E-mail: tanua_yar@mail.ru

*** *Рокотянская Леся Олеговна*, старший преподаватель кафедры социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения, ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского, г. Симферополь, Россия. E-mail: lesya-19.05@inbox.ru

рик, Е.С. Ромашевская [2], Ю.В. Мельник, С.В. Панюкова, Г.Г. Саитгалиева, О.А. Серебрянникова [4], Л.О. Рокотянская, Т.А. Ярая [5], В.В. Рубцов, Л.Г. Васина, Л.С. Куравский, В.В. Соколов [6], Е.П. Тен [7]) и зарубежными (П. Эскобедо (P. Escobedo), А. Салес (A. Sales), Дж. Травер (J. Traver) [9], А. Морина (A. Moriña), К.-В. Долорес (C.-V. Dolores), В. Молина (V. Molina) [10], Дж. Спратт (J. Spratt), Л. Флориан (L. Florian) [11], М. Сукхай (M. Sukhai), Ч. Молер (Ch. Mohler) [12]) учеными по созданию инклюзивной образовательной среды и взаимообмен технологиями, методиками обучения и сопровождения позволяет каждому обучающемуся, с учетом его нозологии, реализовать право на получение доступного образования.

В Крымском федеральном университете им. В.И. Вернадского в течение последних 16 лет активно развивается инклюзивная образовательная среда для студентов с инвалидностью. Накопление многолетнего опыта преподавателей и научных сотрудников в сфере сопровождения и обучения студентов с ОВЗ прошло определенные этапы становления высшего инклюзивного образования в Крымском регионе.

Развитие системы обучения и сопровождения студентов с инвалидностью в Крыму получило свое начало в стенах Крымского государственного гуманитарного института (г. Ялта), в дальнейшем ставшего Крымским гуманитарным университетом. В данный момент университет входит в состав Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского как Гуманитарно-педагогическая академия.

В настоящее время в пяти образовательных учреждениях высшего образования на территории Крыма обучается около 360 студентов с инвалидностью, имеющих различные функциональные ограничения.

Существенный практический опыт работы с детьми и молодежью с инвалидностью позволил выделить пять этапов развития инклюзивного образования в вузах Крымского региона: *мониторинговый, организационный, деятельностный, координационный и реновационный* [1].

Главной задачей *мониторингового* этапа (2001—2002 гг.) была оценка текущего состояния системы высшего образования для студентов с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата.

Содержание мероприятий первого этапа включало*:*

1) обзор и анализ законодательного обеспечения права лиц с инвалидностью в сфере высшего образования в европейских государствах и странах СНГ;

2) оценка доступности и безбарьерности образовательных учреждений высшего образования для обучающихся различных нозологий;

3) определение трудностей и барьеров в процессе получения высшего образования молодежью с инвалидностью.

Началом развития инклюзивного высшего образования в крымском регионе стал 2001 г. На основе изучения зарубежного и отечественного опыта обучения студентов-инвалидов группой ялтинских ученых-педагогов Крымского государственного гуманитарного института была сформулирована идея создания инновационного учебно-образовательного и реабилитационного структурного подразделения. Впоследствии институтом за счет собственных внебюджетных средств и при финансовой поддержке Международного благотворительного детского фонда инвалидов и сирот «Мила» (г. Киев), медико-реабилитационном сопровождении Крымским республиканским научно-исследовательским институтом физических методов лечения и медицинской климатологии им. И.М. Сеченова (г. Ялта) была разработана и обоснована рабочая Концепция и модель деятельности Специализированного факультета для студентов с инвалидностью.

Основной целью второго, *организационного*, этапа (2003—2007 гг.) являлось создание Специализированного факультета для обучающихся с инвалидностью как структурного подразделения Крымского государственного гуманитарного института.

Мероприятия второго этапа были направлены на решение следующих задач:

1) определение теоретико-методологического и практического базиса системы сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде;

2) создание и функционирование Специализированного факультета и специализированных групп для обучающихся с инвалидностью;

3) организацию совместных мероприятий с благотворительными организациями,

санаторно-курортными и медицинскими учреждениями по обеспечению реабилитации и социализации лиц с инвалидностью.

На этом этапе была научно обоснована и существенно дополнена Концепция структурного учебно-реабилитационного подразделения для студентов-инвалидов, разработаны учебные планы и программы, учебно-методическое сопровождение образовательной, психологической, социальной, медицинской реабилитации студентов.

Кроме того, в 2003 г. постановлением Совета министров Автономной Республики Крым было рекомендовано осуществить мероприятия по открытию Специализированного факультета для детей-инвалидов. Приказом Министерства образования и науки Автономной Республики Крым было рекомендовано с 1 декабря 2003 г. провести прием студентов на первый курс Специализированного факультета в рамках лицензионного объема.

Так, 1 декабря 2003 г. в Крымском государственном гуманитарном институте был открыт первый в системе высшего образования Украины Специализированный факультет для студентов с инвалидностью. Факультет для обучения студентов I—III групп инвалидности, имеющих нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата и психосоматические заболевания, функционировал на базе Научно-исследовательского института им. И.М. Сеченова.

Важно отметить, что в связи с необходимостью организации диагностики, контроля и поддержания физического и психического здоровья молодежи с инвалидностью было организовано медико-реабилитационное сопровождение студентов. Учебные занятия и самостоятельная работа, а также проведение контроля успешности студентов совмещались с медицинской реабилитацией, которая проводилась в виде санаторно-курортного лечения, связанного с профилем заболевания. Такая комплексная программа образовательной и медицинской реабилитации позволяла улучшать не только здоровье студентов, но и качество их обучения. Вместе с тем предложенная технология обучения, лечения и социализации требовала повышения качества организации учебно-воспитательного процесса, модернизации и адаптации рабочих учебных программ в соответствии с нозологиями, потребностями и возможностями студентов с инвалидностью, учебно-методического обеспечения дисциплин.

Прием первых 22 абитуриентов осуществила учебно-реабилитационная комиссия. В данную группу входили студенты с различными нозологиями: слабовидящие, слабослышащие молодые люди, студенты с ампутированными конечностями и ДЦП, студенты—инвалиды по общему заболеванию.

Молодежь с ограниченными возможностями здоровья имела возможность поступления на одну из пяти специальностей: «Социальная педагогика. Практическая психология», «История. Правоведение», «Английский язык и зарубежная литература», «Изобразительное искусство» и «Украинский язык и литература». Наиболее востребованной среди студентов с инвалидностью являлась специальность «Социальная педагогика. Практическая психология». Связан такой выбор прежде всего с тем, что молодежь с особыми потребностями лучше понимает специфику работы данных специалистов в различных учреждениях оказания помощи социально незащищенным категориям населения, так как сами являются их представителями. Во-вторых, многие студенты, стесняясь своих внешних признаков инвалидности, считали, что в должности социального педагога им будет комфортнее, чем в роли учителя-предметника.

Отметим, что среди преподавателей и сотрудников университета, работающих со студентами, большинство не знало психофизиологических особенностей обучающихся с инвалидностью, специфики организационных форм и методов работы с ними. Все это обуславливало необходимость повышения профессионализма преподавательского и обслуживающего персонала, направленного на оптимизацию планирования, организации и осуществления сопровождения молодежи с инвалидностью. Повышение инклюзивной компетентности проходило в ходе организации встреч, круглых столов, семинаров. Так, за анализируемый период в таких мероприятиях принимали участие представители университета им. Яна Длугоша в Ченстохове (Польша), Барановичского государственного университета (Беларусь), Балтийской международной академии (г. Рига, Латвия), Высшей школы психологии (г. Рига, Латвия), Линк Кампус Университета Мальты (г. Рим, Ита-

лия), Поморской педагогической академии (г. Слупск, Польша). Среди отечественных делегаций наиболее активными были координаторы Всеукраинского эксперимента по организации интегрированного обучения молодежи с ОВЗ, работники Крымских центров социальных служб по делам детей, семьи и молодежи, сотрудники Национального паралимпийского центра (г. Евпатория), представители Министерств образования и науки, молодежи и спорта и социальной политики Автономной Республики Крым. В рамках такого взаимодействия совершенствовалась научно-методическая подготовка профессорско-преподавательского состава, адаптировались методики и технологии сопровождения студентов с инвалидностью.

В 2005 г. университет получил премию Автономной Республики Крым в номинации «Образование» за создание единственного в Украине Специализированного факультета для студентов с инвалидностью.

Содержанием *деятельностного* этапа (2008—2010 гг.) стала разработка и внедрение инновационных технологий сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде, включающих:

1) создание для организации сопровождения обучающихся с инвалидностью учебно-реабилитационного структурного подразделения;

2) внедрение информационных и ассистивных технологий обучения и сопровождения;

3) введение факультативов и адаптивных модулей для студентов с инвалидностью по развитию навыков общения, самостоятельности и социальной активности.

В 2008 г. сопровождающим учебно-реабилитационным структурным подразделением стал Региональный центр высшего образования инвалидов. Были определены следующие основные задачи деятельности центра:

— создание региональной базы данных инвалидов Автономной Республики Крым с учетом возрастных характеристик и нозологии заболеваний, уровня нарушений психических и физических показателей их здоровья;

— разработка и внедрение методологии эффективной социально-педагогической поддержки студентов-инвалидов в период их обучения в вузе;

— изучение показателей индивидуальной характеристики состояния и уровня физического и психического здоровья студентов, составление социально-психологической и медико-реабилитационной карт с учетом сомато-физиологических и психологических способностей и возможностей организма;

— организация квалифицированного охранно-защитного, материально-технического, индивидуального (тьюторского), архитектурно-средового, организационно-педагогического, социально-культурного, медико-реабилитационного, информационно-просветительского, физкультурно-спортивного, психокоррекционного, андрагогического сопровождения инвалидов всех форм обучения;

— подготовка научно-педагогических и других работников вуза к работе с лицами с инвалидностью разных нозологий путем повышения их квалификации, проведение семинаров и ознакомительных лекций, консультаций кафедр вуза по подготовке учебной информации;

— оказание консультативной помощи представителям вузов и организаций, работникам социальных учреждений, родителям детей-инвалидов Автономной Республики Крым по вопросам интегрированного обучения инвалидов [5].

В штат сотрудников центра на тот период входили: руководитель, заместитель руководителя, практический психолог, социальный педагог, врач-терапевт, врач-реабилитолог, медсестра, секретарь [1]. В настоящее время штат несколько изменен: выведен из штата медицинский персонал, введены научные сотрудники.

В ходе изучения опыта зарубежных коллег (Бельгии, Испании, Италии, Латвии, США, Польши, Чехии) происходило осмысление перспективных направлений в сфере обучения студентов с функциональными нарушениями, а именно: разработка положения об институте тьюторства, внесение изменений в методики и технологии социализации обучающихся с инвалидностью.

Наличие собственного практического опыта показало необходимость трансляции его на все уровни образования в целях создания системы непрерывного инклюзивного образования, что и стало основным содержанием четвертого этапа.

Точкой роста на данном, *координационном* этапе (2011—2013 гг.) было создание региональной модели системы сопровождения детей и молодежи с инвалидностью в инклюзивной образовательной среде на территории Крыма.

Реализация мероприятий координационного этапа решала следующие задачи:

1) разработку и моделирование региональной системы непрерывного инклюзивного образования в Крыму с учетом доступности образовательной и социальной среды;

2) развитие социального партнерства с образовательными, социальными, реабилитационными учреждениями и предприятиями санаторно-курортной зоны;

3) развитие социальной активности и ответственности студентов с инвалидностью.

Так, тесное сотрудничество Крымского гуманитарного университета с органами местного самоуправления, а также лоббирование интересов лиц с инвалидностью позволили совместными усилиями с городскими властями разработать Концепцию единой системы инклюзивного образования на территории Большой Ялты.

В 2011 г. в рамках реализации проекта «Инклюзивное образование для детей с особыми потребностями в Украине», финансируемого Канадским агентством по международному развитию, в крымских школах был апробирован «Индекс инклюзии».

Система непрерывного инклюзивного образования требовала наличия структур поддержки и сопровождения. Так, был создан Инклюзивный ресурсный центр (2013 г.) на базе Крымского республиканского учреждения «Методический центр психолого-медико-педагогического сопровождения». В рамках выполнения городской «Программы развития инклюзивного образования на 2011—2015 годы», а также организации психолого-педагогического и медико-реабилитационного сопровождения детей и молодежи с ОВЗ были открыты Центр инклюзивного образования для детей дошкольного возраста и ГБУ Республики Крым «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями».

Необходимо отметить, что в ходе реализации социального партнерства университета с местными органами исполнительной власти, территориальной громадой и общественностью проводились встречи с представителями администраций, руководителями управлений и отделов образования, семьи и молодежи, социальной защиты населения, пенсионного фонда, руководителями общественных фондов и организаций. Наиболее значимая работа проводилась преподавателями и сотрудниками университета с различными общественными организациями и центрами, в частности, сотрудничество с Международным благотворительным детским фондом инвалидов и сирот «Мила», общественной организацией молодых инвалидов «Вместе», благотворительным фондом социальной реабилитации детей-инвалидов «Единство» и др.

Немаловажным в данный период для развития социальной активности обучающихся с инвалидностью было участие в международных мобильностях, проектах и программах. Например, в 2012 г. в Норвежском летнем культурно-спортивном лагере для молодежи с инвалидностью побывали четыре студентки специализированных групп Крымского гуманитарного университета. Это было очень важным в развитии социальных связей, в том числе международных, а также интеграции студентов в социальную и образовательную среду зарубежного государства.

В 2014 г., с момента вхождения Республики Крым в состав Российской Федерации, а также создания Крымского федерального университета путем объединения семи ведущих высших учебных заведений полуострова, начался новый этап — *реновационный*.

Реновационный этап ориентирован на трансформацию и модернизацию крымской региональной системы сопровождения и обучения студентов с инвалидностью с учетом российской нормативно-правовой базы [1].

В ходе данного этапа решается ряд задач:

1) утверждение внутриуниверситетских нормативных документов с учетом требований федеральных нормативных актов по инклюзивному образованию [3; 8];

2) проведение научных исследований в сфере инклюзивного образования, специальной педагогики, реабилитологии;

3) повышение уровня инклюзивной компетентности преподавателей и сотрудников, работающих с обучающимися, имеющими инвалидность.

Реновационный этап включает трансформацию и адаптацию инновационных методик

и технологий обучения и сопровождения студентов с инвалидностью, разработанных и апробированных в украинском образовательном пространстве, в условиях вхождения Крыма в российское законодательное поле.

В процессе реновации с 2014 г. в университете реализованы проекты по Программе развития Крымского федерального университета: «Институт инклюзивного образования», «Создание доступной, современной социально-образовательной среды для обучения инвалидов».

Особо значимым для развития высшего инклюзивного образования не только в Крыму, но и в других регионах Российской Федерации является создание шестнадцати Ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ (РУМЦ). Так, в 2017 г. на базе Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского был создан РУМЦ, осуществляющий свою деятельность в Астраханской и Волгоградской областях, Республиках Крым и Адыгея, г. Севастополе.

В задачи РУМЦ входят:

— консалтинг образовательных организаций по вопросам обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ;

— разработка инновационных технологий развития инклюзивного образования;

— создание условий доступности высшего образования для молодежи с инвалидностью и ОВЗ;

— обеспечение повышения квалификации научно-педагогических работников, административно-управленческого и вспомогательного персонала образовательных организаций высшего образования;

— популяризация инклюзивного высшего образования среди молодежи с инвалидностью и ОВЗ в регионах;

— повышение заинтересованности вузов-партнеров в создании безбарьерной и доступной среды для обучения студентов с инвалидностью и ОВЗ.

Специалистами РУМЦ Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского получен результат, который можно тиражировать на систему высшего образования: заключены соглашения с 13 образовательными организациями высшего образования на закрепленной территории; активизирована профориентационная работа с абитуриентами с инвалидностью и ОВЗ по направлениям подготовки с учетом нозологий; повышен уровень информированности выпускников с инвалидностью о возможностях трудоустройства с учетом региональных особенностей; организовано консультирование специалистами Call-центра; улучшена доступность высшего образования для лиц с инвалидностью посредством функционирования Центра коллективного пользования специальными техническими средствами и разработки адаптированных учебно-методических материалов.

Перспективными направлениями в сфере развития высшего инклюзивного образования в Республике Крым являются: создание целостной системы непрерывного образования детей и молодежи с инвалидностью в образовательных учреждениях; проведение мероприятий по развитию социальной активности студентов с инвалидностью; развитие академической мобильности обучающихся с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата из разных регионов Российской Федерации с учетом рекреационного потенциала Крыма; проведение обучающих семинаров по русскому жестовому языку для преподавателей крымских вузов и г. Севастополя, организация постдипломного сопровождения выпускников с инвалидностью.

Многолетний опыт ведущих крымских ученых и специалистов, научные и методические разработки являются эффективным модельным образцом и могут быть транслированы не только в других регионах Российской Федерации, но и в зарубежных вузах.

***Литература***

1. *Богинская Ю.В.* Этапы становления инклюзивного образования в Крымском федеральном университете имени В.И. Вернадского: опыт и перспективы // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2017. № 2 (38). С. 18—23.

2. *Горюнова Л.В., Гутерман Л.А., Кирик В.А., Ромашевская Е.С.* Южный федеральный университет как центр развития инклюзивного образования в регионе // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 106—118. doi:10.17759/pse.2017220113

3. Межведомственный комплексный план мероприятий по обеспечению доступности профессионального образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья на 2016—2018 годы (утв. Правительством РФ 23

мая 2016 г. № 3467п-П8) [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал «Гарант.ру» URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71322384 (дата обращения: 13.03.2018)
4. *Мельник Ю.В., Панюкова С.В., Саитгалиева Г.Г., Серебрянникова О.А.* Отечественный и зарубежный опыт вузов по обучению и сопровождению студентов с инвалидностью // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 88—97. doi:10.17759/pse.2017220111
5. *Рокотянская Л.О., Ярая Т.А.* Инклюзивные практики в России: аналитические исследования по федеральным округам // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. № 5 (80). С. 200—206.
6. *Рубцов В.В., Васина Л.Г., Куравский Л.С., Соколов В.В.* Модельный образец специальных образовательных условий для получения высшего образования студентами с инвалидностью: опыт создания и применения // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 34—49. doi:10.17759/pse.2017220106
7. *Тен Е.П.* История развития инклюзивного образования в республике Крым // Архонт. 2018. № 1 (4). С. 78—84.
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс] URL: http://минобрнауки.рф/документы/2974 (дата обращения: 02.03.2018)
9. *Escobedo P., Sales A., Traver J.* From Traditional Practices to Inclusive Teaching Practices // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 116. P. 3327—3331. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.757
10. *Moriña A., Dolores C.-V. M., Molina V.* What if we could imagine the ideal faculty? Proposals for improvement by university students with disabilities // Teaching and Teacher Education. 2015. Vol. 52. P. 91—98. doi:10.1016/j.tate.2015.09.008
11. *Spratt J., Florian L.* Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody' // Teaching and Teacher Education. 2015. Vol. 49. P. 89—96. doi: 10.1016/j.tate.2015.03.006
12. *Sukhai Mahadeo A., Mohler Chelsea E.* Faculty supervision of students with disabilities in the sciences // In Creating a Culture of Accessibility in the Sciences. Academic Press. 2017. P. 163—174. doi:10.1016/B978-0-12-804037-9.00014-0

# Developing Inclusive Higher Education in Crimea: Stages and Perspectives

**Gluzman I.V.*,**
*V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russia,*
*yuliya7bog@gmail.com*
**Yaraya T.A.**,**
*V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russia,*
*tanua_yar@mail.ru*
**Rokotyanskaya L.O.***,**
*V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russia*
*lesya-19.05@inbox.ru*

The article reveals five stages of development of higher inclusive education in the Crimean region: monitoring, organizational, activity, coordination and renovation. At each stage of the system of training and support of students with disabilities, key areas of work, technology and content are identified. The authors singled out promising vectors for the further development of inclusive education in universities: the creation of a holistic system for the continuous education of children and youth with disabilities in educational institutions; carrying out activities to develop the social activity of students with disabilities; the development of academic mobility of students with visual, hearing and musculoskeletal disorders from different regions of the Russian Federation, taking into account the recreational potential of the Crimea. The presented long-term experience of leading scientists and experts allows to broadcast available scientific and methodical developments to other regions of the Russian Federation and foreign countries.

***Keywords***: inclusive education, students with disabilities, training, support, university, higher education.

***References***

1. Boginskaya Yu.V. Etapy stanovleniya inklyuzivnogo obrazovaniya v Krymskom federal'nom universitete imeni V.I. Vernadskogo: opyt i perspektivy [Stages of formation of inclusive education in V. I. Vernadsky Crimean Federal University: experience and prospects]. *Gumanitarnye nauki (Yalta)* [*The Humanities (Yalta)*], 2017. Vol. 2, no. 38, pp. 18—23. (In Russ., abstr. in Engl.)
2. Goryunova L.V., Guterman L.A., Kirik V.A., Romashevskaya E.S. Yuzhnyi federal'nyi universitet kak tsentr razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya v regione [Southern Federal University as a Center for the Development of Inclusive Education in the Region]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 106—118. doi:10.17759/pse.2017220113 (In Russ., abstr. in Engl.)
3. Mezhvedomstvennyi kompleksnyi plan meropriyatii po obespecheniyu dostupnosti professional'nogo brazovaniya dlya invalidov i lits s ogranichennymivozmoznostyami zdorov'ya na 2016—2018 gody (utv. Pravitel'stvom RF 23 maya 2016 g. № 3467p-P8) [Elektronnyi resurs] [Interagency comprehensive plan of measures to ensure access to vocational education for people with disabilities and people with disabilities for 2016—2018 (approved by the Government of the Russian Federation on May 23, 2016 no. 3467p-P8)]. *Informatsionno-pravovoi portal «Garant.ru»* [Garant. ru]. URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71322384 (Accessed: 13.03.2018)
4. Mel'nik Yu.V., Panyukova S.V., Saitgalieva G.G., Serebryannikova O.A. Otechestvennyi i zarubezhnyi opyt vuzov po obucheniyu i soprovozhdeniyu studentov

* *Gluzman Iuliia Valerievna*, PhD in Pedagogy, Professor, Head of the department of social and pedagogical technologies and pedagogy of deviant behavior, V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russia, E-mail: yuliya7bog@gmail.com
** *Yaraya Tatyana Anatolievna*, PhD in Psychology, Associate professor of the department of socio-pedagogical technologies and pedagogy of deviant behavior, V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russia, E-mail: tanua_yar@mail.ru
*** *Rokotyanskaya Lesya Olegovna*, lecturer of the department of socio-pedagogical technologies and pedagogy of deviant behavior, V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russia, E-mail: lesya-19.05@inbox.ru

s invalidnost'yu [International experiences of training and support of students with disabilities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 88—97. doi:10.17759/pse.2017220111 (In Russ., abstr. in Engl.)
5. Rokotyanskaya L.O., Yaraya T.A. Inklyuzivnye praktiki v Rossii: analiticheskie issledovaniya po federal'nym okrugam [Inclusive practices in Russia: analytical study in federal districts]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universitet*a [*Cherepovets State University Bulletin*], 2017. Vol. 5, no. 80, pp. 200—206. (In Russ., abstr. in Engl.)
6. Rubtsov V.V., Vasina L.G., Kuravskii L.S., Sokolov V.V. Model'nyi obrazets spetsial'nykh obrazovatel'nykh uslovii dlya polucheniya vysshego obrazovaniya studentami s invalidnost'yu: opyt sozdaniya i primeneniya [Creating a Model of Special Educational Settings for Disabled Students in Higher Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 34—49. doi:10.17759/pse.2017220106 (In Russ., abstr. in Engl.)
7. Ten E.P. Istoriya razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya v respublike Krym. *Arkhont* [*Arkhont*], 2018. Vol. 1, no. 4, pp. 78—84.
8. Federal'nyi zakon «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» ot 29 dekabrya 2012 g. №273-FZ [Elektronnyi resurs] [Federal law "On education in Russian Federation" 29.12.2012]. URL: http://minobrnauki.rf/dokumenty/2974 (Accessed: 02.03.2018)
9. Escobedo P., Sales A., Traver J. From Traditional Practices to Inclusive Teaching Practices. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 116, pp. 3327—3331. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.757.
10. Moriña A., Dolores C.-V. M., Molina V. What if we could imagine the ideal faculty? Proposals for improvement by university students with disabilities. *Teaching and Teacher Education,* 2015, vol. 52, pp. 91—98. doi:10.1016/j.tate.2015.09.008.
11. Spratt J., Florian L. Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'. *Teaching and Teacher Education.* 2015, vol. 49, pp. 89—96. doi: 10.1016/j.tate.2015.03.006
12. Sukhai Mahadeo A., Mohler Chelsea E. Faculty supervision of students with disabilities in the sciences. *In Creating a Culture of Accessibility in the Sciences.* Academic Press. Toronto, Canada. 2017, pp. 163—174. doi:10.1016/B978-0-12-804037-9.00014-0.

# Концепция проекта развития качества и доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в Российской Федерации

***Марголис А.А.*,***
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
margolisaa@mgppu.ru
***Рубцов В.В.**,***
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
rectorat@list.ru
***Серебрянникова О.А.***,***
ФГБОУ ВО НГТУ, Новосибирск, Россия,
olga.serebryannikova@gmail.com

Выделены основные направления работы по обеспечению доступности качественного высшего образования для лиц с инвалидностью. Раскрыты специальные образовательные условия, необходимые для обучения и сопровождения студентов с инвалидностью, предполагающие в том числе: разработку и реализацию программ профессиональной ориентации, адаптированных образовательных программ, программ социально-психологического сопровождения студентов, программ содействия трудоустройству и постдипломного сопровождения. Утверждается, что механизмы адаптации образовательных программ предполагают не только формирование единых требований к приспособлению образовательного процесса к обучению лиц с инвалидностью с учетом особенности нозологии, но и разработку единых подходов и требований к обеспечению специальных условий для организации обучения лиц с инвалидностью. Подчеркивается необходимость комплекса условий: физическая (архитектурная), информационная, учебно-методическая доступность услуг для студентов различных нозологических групп, наличие у персонала образовательной организации специальных компетенций по работе с лицами с инвалидностью различных нозологических групп. Особое внимание уделяется актуальности разработки и внедрения эффективной модели трансляции передового опыта ряда вузов, успешно обучающих студентов с инвалидностью, на всю систему высшего образования. Раскрыты механизмы реализации этого мас-

* *Марголис Аркадий Аронович*, кандидат психологических наук, первый проректор, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: margolisaa@mgppu.ru
** *Рубцов Виталий Владимирович*, доктор психологических наук, ректор, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: rectorat@list.ru
*** *Серебрянникова Ольга Анатольевна*, ФГБОУ ВО НГТУ, Новосибирск, Россия. E-mail: olga.serebryannikova@gmail.com

штабного проекта за счет создания сети ресурсных учебно-методических центров в регионах.

***Ключевые слова***: студенты с инвалидностью, высшее образование, доступность среды, специальные условия, адаптированные образовательные программы, ресурсные учебно-методические центры.

**Обоснование актуальности проекта**

Получение высшего образования лицами с инвалидностью является важным ресурсом их реабилитации и социализации. Как показывают результаты многочисленных зарубежных исследований [1], шансы на успешное трудоустройство лиц с инвалидностью, завершивших высшее образование, оказываются значительно выше, чем у лиц, завершивших только программу общего образования.

В целом ряде вузов Российской Федерации накоплен успешный опыт профессионального образования студентов с инвалидностью, существуют и реализуются программы высшего образования по гуманитарным, техническим и социальным направлениям подготовки, в этих вузах созданы специальные условия для обучения студентов с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата. В некоторых вузах разработаны и успешно внедрены программы профориентации для отдельных категорий абитуриентов с инвалидностью, программы трудоустройства выпускников.

Однако, несмотря на наличие целого ряда примеров успешной практики, в большинстве вузов РФ еще не созданы специальные образовательные условия, обеспечивающие потребности молодых людей с инвалидностью в получении высшего образования. Вузы, располагающие эффективными технологиями обучения таких студентов и сотрудниками с соответствующими профессиональными компетенциями, сконцентрированы менее чем в 10 субъектах РФ. Направлений подготовки, доступных для лиц с инвалидностью (в которых созданы специальные условия для их обучения), намного меньше, чем для их здоровых сверстников, а поступление в вуз происходит во многих случаях не на те программы, которые им интересны, а на те, которые адаптированы под особенности их инвалидности. Это ставит обучающихся с инвалидностью в неравные условия и нарушает, по сути, их право на получение высшего образования в соответствии с индивидуальными интересами и склонностями. Анализ структуры направлений подготовки показывает, что программы, доступные для обучающихся с инвалидностью, во многих случаях не соответствуют перспективным направлениям подготовки с учетом прогноза социально-экономического развития региона, в котором проживают инвалиды, а лишь сохраняют противоречия между профессиональным образованием и рынком труда. Существенным фактором, сдерживающим развитие высшего образования лиц с инвалидностью, является их низкая информированность о возможности получения такого образования и созданных для освоения образовательных программ специальных условиях. Такое состояние проблемы выражается и в том, что, по данным социологических исследований, для более 40% лиц с инвалидностью и их родителей вопрос о целесообразности получения высшего профессионального образования остается не решенным.

Актуальность реализации комплексного проекта, направленного на повышение доступности и качества высшего образования для лиц с инвалидностью и ОВЗ (далее Проекта), связана с тем, что в соответствии с ФЗ «Об образовании в РФ» и ФГОС 3+ во всех без исключениях программах высшего образования должны быть созданы специальные условия для обучения студентов с инвалидностью, учитывающие особенности их здоровья. Решение этой задачи возможно на основе разработки и внедрения эффективной модели трансляции передового опыта ряда вузов, успешно обучающих студентов с инвалидностью, на всю систему высшего образования, расширения перечня направлений подготовки, адаптированных для обучения лиц с инвалидностью, обеспечения доступности получения высшего образования для студентов с инвалидностью в регионе их проживания.

**Цель и задачи проекта, его методологические основания**

***Цель проекта***: повышение доступности и качества высшего образования для лиц с инвалидностью и ОВЗ.

***Задачи проекта*:**

— разработка и реализация программ профессиональной ориентации для лиц с инвалидностью, формирование установки к получению профессионального образования;

— создание специальных условий обучения и сопровождения лиц с инвалидностью, содействие успешному завершению освоения программ высшего образования;

— разработка и реализация программ содействия трудоустройству выпускников с инвалидностью и постдипломного сопровождения.

Как показывает анализ передового зарубежного опыта [2], доступность и качество профессионального образования для лиц с инвалидностью можно достигнуть только при обеспечении непрерывности инклюзивного образования и трудоустройства с включением в эту систему специальных механизмов перехода от общего образования к профессиональному, от профессионального образования к трудоустройству и последующей профессиональной деятельности.

Анализ лучшего российского и зарубежного опыта [3] показывает также, что эффективность высшего образования студентов с инвалидностью и их успешного трудоустройства напрямую зависит от реализации образовательной организацией комплекса программ профессиональной ориентации, адаптированных образовательных программ, программ социально-психологического сопровождения студентов, программ содействия трудоустройству и постдипломного сопровождения; от наличия условий физической (архитектурной), информационной, учебно-методической доступности услуг для студентов различных нозологических групп; наличия у персонала образовательной организации специальных компетенций по работе с лицами с инвалидностью различных нозологических групп.

Указанный выше комплекс программ и условий составляет содержание стандарта качества оказания студентам с инвалидностью услуг в получении высшего образования и является эффективной формой реализации специальных образовательных условий, необходимых для обучения и сопровождения студентов с инвалидностью.

Разработка и внедрение в вузах РФ стандарта качества оказания студентам с инвалидностью образовательных услуг позволит в ходе реализации проекта увеличить количество абитуриентов с инвалидностью, количество студентов с инвалидностью, успешно завершивших обучение по программам высшего образования, а также количество выпускников с инвалидностью, успешно трудоустроившихся по окончании обучения в вузе.

**Направления реализации проекта**

На федеральном уровне в ходе реализации проекта будут разработаны:

1. ***Программные продукты***.

1.1. Программа профессиональной ориентации лиц с инвалидностью, включающая описание содержания (технологий) и условий организации процесса профессионального мотивирования и профессиональной ориентации, методические рекомендации по ее реализации; примеры программ и перечень эффективных форм взаимодействия с абитуриентами и их родителями; механизмы взаимодействия со школами, организациями среднего профессионального образования; систему информирования и консультирования, в том числе с использованием дистанционных технологий.

1.2 Адаптированные программы обучения, предполагающие:

— разработку макета примерных адаптированных образовательных программ с учетом особенностей инвалидности конкретных нозологических групп;

— разработку примеров адаптированных образовательных программ по перспективным, с точки зрения потенциального трудоустройства, направлениям подготовки, с целью расширения возможности удовлетворения образовательных потребностей лиц с инвалидностью;

— создание модельных образцов специальных условий получения образования для лиц с инвалидностью с учетом нозологии.

Механизмы адаптации образовательных программ:

— формирование единых требований в адаптации образовательного процесса для лиц с инвалидностью, разработка макета примерных адаптированных образовательных программ с учетом особенности нозологии, которые и становятся основой для разработки конкретных программ по направлениям, что в свою очередь приведет к формированию единых подходов и требований к организации обучения лиц с инвалидностью;

— определение перечня направлений подготовки в вузах-участниках проекта, на которых обучаются студенты с инвалидностью, но которые требуют повышения качества образования до уровня разработанного стандарта;

— по выбранным направлениям разработка адаптированных образовательных программ с учетом конкретной нозологии; разработанные программы размещаются в федеральной библиотеке адаптированных образовательных программ;

— на основе анализа перечня перспективных профессий и в соответствии с требованиями профессиональных стандартов формирование перечня направлений подготовки, требующих разработку адаптированных образовательных программ;

— распределение разработки этих программ между вузами, имеющими аккредитацию по данным направлениям с учетом региональной специфики рынка труда;

— размещение разработанных программ в федеральной библиотеке адаптированных образовательных программ;

— далее определение перечня направлений, по которым предполагается разработка адаптированных образовательных программ, не только под расширение образовательных возможностей на данный момент, но и с учетом их востребованности региональным рынком труда через 3—5 лет.

1.3. Программа социально-психологического сопровождения студентов с инвалидностью, включающая:

— описание содержания (технологий) и условий организации сопровождения студентов с инвалидностью в процессе получения образования, рекомендации и методики по организации социально-психологической помощи, внеучебной деятельности, медико-социальной реабилитации;

— внедрение ассистивных технологий в образовательный процесс.

1.4. Программа содействия трудоустройству и постдипломного сопровождения, включающая:

— описание содержания (технологий) и условий организации процесса содействия трудоустройству и постдипломного сопровождения, в том числе: методы вовлечения потенциальных работодателей в процесс обучения, в организацию стажировок студентов, мероприятий, направленных на формирование устойчивых партнерских отношений между организациями высшего образования и работодателями.

1.5. Адаптированные учебно-методические материалы, предполагающие:

создание федеральной библиотеки учебно-методических материалов, адаптированных для лиц с инвалидностью различных нозологий.

2. ***Нормативно-правовое обеспечение организации обучения лиц с инвалидностью***.

Разработка нормативных правовых документов, регламентирующих:

— организацию и реализацию процесса профессиональной ориентации инвалидов;

— разработку и реализацию адаптированных программ обучения лиц с инвалидностью;

— создание специализированных подразделений в образовательных организациях по работе с лицами с инвалидностью;

— разработку и реализацию социально-психологического сопровождения студентов с инвалидностью;

— разработку и реализацию программ содействия трудоустройству и постдипломного сопровождения лиц с инвалидностью;

— разработку программы экспертизы созданных специальных условий в рамках процедуры аккредитации Рособрнадзора, включая подготовку экспертов Рособрнадзора.

3. ***Мониторинг качества и доступности образовательных услуг для лиц с инвалидностью***:

— сбор статистической информации о количестве лиц с инвалидностью, обучающихся по программам высшего образования, и условиях их обучения;

— разработка системы показателей оценки условий доступности и качества образования для лиц с инвалидностью;

— проведение мониторинга доступности и качества предоставления образовательных услуг для лиц с инвалидностью, показатели которого трансформируются в показатели эффективности деятельности вуза (разрабатывается дополнительный показатель в рамках мониторинга эффективности вузов, ежегодно проводимого МОН РФ).

4. ***Информационное сопровождение проекта***, предполагающее создание инфор-

мационно-аналитического портала, доступного в сети Интернет, максимально адаптированного для использования лицами с инвалидностью при работе с ПК и различными мобильными устройствами.

Портал ориентирован на предоставление следующей информации:

для обучающихся (абитуриентов, студентов, выпускников):

— создание единой системы информирования абитуриентов с инвалидностью о возможности получения профессионального образования по адаптированным программам;

— предоставление возможности прохождения online профтестирования, получение абитуриентами профориентационной информации;

— предоставление информации о возможности трудоустройства для студентов и выпускников с инвалидностью;

— доступ к библиотеке учебно-методических материалов и открытых курсов, адаптированных с учетом нозологий;

для образовательных организаций:

— размещение базы методических ресурсов по организации профориентации, обучения, сопровождения и трудоустройства лиц с инвалидностью.

На **региональном** уровне будут созданы условия для эффективного повышения квалификации сотрудников вузов РФ, освоения и внедрения ими стандарта качества оказания лицам с инвалидностью услуг по получению высшего образования на основе разработанных на федеральном уровне пакетов программ. Проведено обновление перечня направлений подготовки, доступных для обучения студентов с инвалидностью (в том числе с учетом перспективных направлений, соответствующих прогнозу социально-экономического развития регионов РФ); обеспечены условия для увеличения количества успешно завершивших обучение и трудоустроенных выпускников с инвалидностью.

**Механизмы реализации проекта**

Для реализации проекта на федеральном уровне предполагается создание распределенного федерального ресурсного учебно-методического центра (ФРУМЦ) на базе ведущих университетов в области инклюзивного высшего образования, выступающего в качестве оператора проекта.

***Функции ФРУМЦ:***

— разработка стандарта качества и доступности образовательных услуг для лиц с инвалидностью, описание его компонентов, разработка рекомендаций по его реализации в организациях образования;

— внедрение нормативных документов, регламентирующих реализацию стандарта качества и доступности образовательных услуг для лиц с инвалидностью;

— разработка системы методического сопровождения деятельности вузов по обучению лиц с инвалидностью;

— выстраивание межведомственного взаимодействия с целью повышения доступности и качества образования для лиц с инвалидностью;

— проведение конкурсного отбора образовательных организаций на статус РУМЦ в регионах;

— повышение квалификации руководителей вузов и сотрудников РУМЦ;

— координация деятельности и развития сети РУМЦ;

— мониторинг эффективности деятельности вузов и РУМЦ по обучению инвалидов;

— информационное сопровождение реализации проекта в отношении как лиц с инвалидностью, так и вузов.

Для реализации проекта на региональном уровне предполагается создание сети ресурсных учебно-методических центров в регионах (РУМЦ).

Отбор организаций, на базе которых могут быть созданы РУМЦ, предполагается осуществить на основе:

— анализа деятельности базовых образовательных учреждений высшего профессионального образования, обеспечивающих условия для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, определенных приказом Минобрнауки РФ от 30.12.2010 № 2211, и организаций, выявленных по результатам мониторингов как успешно реализующих обучение лиц с инвалидностью;

— проведения мониторинговых визитов экспертов ФРУМЦ с целью уточнения потенциала вузов по транслированию технологий обучения лиц с инвалидностью;

— проведения проектной сессии команд организаций высшего образования из числа отобранных по результатам проведенного анализа;

— определения списка организаций, на базе которых в 2017—2018 гг. будут созданы РУМЦ.

***Функции РУМЦ***:

— координация и сопровождение разработки и внедрения адаптированных образовательных программ;

— поддержка единого информационного портала по учебно-методическому сопровождению инклюзивного высшего образования (размещение и апробация образовательных программ со специальными условиями);

— повышение квалификации профессорско-преподавательского состава, учебно-вспомогательного персонала и координаторов в образовательных организациях высшего образования по вопросам работы со студентами с инвалидностью;

— консультирование и консалтинг организаций высшего образования по вопросам обучения лиц с инвалидностью;

— выстраивание межведомственного взаимодействия на межрегиональном и региональном уровнях с целью повышения доступности высшего образования для лиц с инвалидностью.

### Ожидаемые результаты и эффекты проекта

Реализация проекта обеспечит:

— создание системы информирования абитуриентов с инвалидностью о возможности получения высшего образования по адаптированным образовательным программам;

— расширение списка направлений подготовки, доступных для лиц с инвалидностью;

— создание Федеральной библиотеки адаптированных образовательных программ по направлениям подготовки, доступным для использования организациями высшего образования;

— создание системы университетских центров сопровождения и содействия трудоустройству студентов с инвалидностью;

— подготовку персонала организаций высшего образования для работы с лицами с инвалидностью;

— создание специальных структурных подразделений в организациях высшего образования по работе со студентами с инвалидностью;

— создание системы мониторинга доступности и оценки качества образовательных услуг, предоставляемых организациями высшего образования для лиц с инвалидностью в РФ;

— модернизацию материально-технического обеспечения организаций высшего образования, включая обеспечение доступности образовательных объектов и услуг;

— создание информационного портала с целью обеспечения доступа к ресурсам сети ресурсных учебно-методических центров, обмена информацией и формирования статистических данных по учету обучающихся с инвалидностью. Реализация проекта даст следующие **эффекты**.

1. Повышение количества лиц с инвалидностью, ориентированных на получение высшего образования.

2. Удовлетворение образовательных потребностей лиц с инвалидностью за счет расширения спектра адаптированных образовательных программ.

3. Увеличение количества студентов с инвалидностью, успешно завершивших обучение по программам высшего образования.

4. Повышение уровня социализации студентов с инвалидностью за счет подготовки к самостоятельной профессиональной деятельности и успешного трудоустройства.

5. Повышение количества трудоустроенных выпускников с инвалидностью.

6. Создание в РФ единого информационного пространства инклюзивного образования, обеспечивающего доступность и качество получения образовательных услуг.

### Развитие проекта

С целью обеспечения устойчивости реализации проекта в долгосрочной перспективе и мотивации образовательных организаций высшего образования к взаимодействию с РУМЦ и развитию системы высшего инклюзивного профессионального образования формируется ряд стимулов:

— для вузов, осуществивших весь комплекс создания специальных условий обучения студентов с инвалидностью в соответствии с разработанным стандартом качества оказания образовательных услуг, — создание системы независимой добровольной сертификации с привлечением общественных организаций инвалидов, которая позволит им приобрести статус РУМЦ;

— возможность получения повышающих коэффициентов финансирования обучения лиц с инвалидностью с учетом нозологии с целью развития потенциала вуза;

— возможность совместного использования ресурсов, разработанных участниками проекта;

— сформированные компетентности сотрудников позволяют самостоятельно разрабатывать адаптированные образовательные программы и их успешно реализовывать.

Одновременно с этим ежегодно проводится мониторинг доступности услуг высшего образования для лиц с инвалидностью, интегральные результаты которого по каждому вузу могут стать дополнительным показателем эффективности вуза в рамках мониторинга эффективности вузов РФ.

***Литература***

1. OECD Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment, Education and Training Policy, OECD Publishing. 2011.

2. *Ebersold S. et al.* Inclusive Education for Young Disabled People in Europe: Trends, Issues and Challenges. University of Leeds, Research Report, 2011.

3. *Sweet R. et al.* Special Needs Students and Transitions to Postsecondary Education. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario, 2012.

# Promoting the Quality and Accessibility of Higher Education for People with Disabilities in the Russian Federation

**Margolis A.A.*,**
*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,*
*margolisaa@mgppu.ru*
**Rubtsov V.V.**,**
*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,*
*rectorat@list.ru*
**Serebryannikova O.A.***,**
*Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia,*
*olga.serebryannikova@gmail.com*

The paper focuses on the main aspects of working towards making quality higher education accessible for persons with disabilities. The paper reveals specific educational conditions necessary for teaching and supporting students with disabilities, such as: developing and implementing career guidance programmes, adapted educational programmes, programmes for social psychological support, programmes for employment assistance and post-graduate support of students. Adaptation of educational programmes implies not only establishing a set of common requirements for adjusting the educational process to teaching individuals with disabilities depending on the specifics of their disability, but it also implies developing universal approaches and requirements for providing special settings in which their learning takes place. It is important that physical (architectural), informational, academic services and facilities be available for students with different disabilities and that members of the staff of an education organization have special competencies for working with the disabled persons. The paper also stresses the necessity of developing and implementing an effective model of extending the successful experience that a number of universities have in teaching students with disabilities to the system of higher education in general. This major goal could be achieved through the establishment of a network of resource and training centers in the regions of Russia.

***Keywords***: students with disabilities, higher education, accessible environment, special settings, adapted educational programmes, resource and training centers.

***References***

1. OECD Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment, Education and Training Policy, OECD Publishing, 2011.
2. Ebersold S. et al. Inclusive Education for Young Disabled People in Europe: Trends, Issues and Challenges, University of Leeds, Research Report, 2011.
3. Sweet R. et al. Special Needs Students and Transitions to Postsecondary Education, Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario, 2012.

* *Margolis Arkady Aronovich*, PhD in Psychology, First Vice-Rector of the Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: margolisaa@mgppu.ru
** *Rubtsov Vitaly Vladimirovich*, PhD in Psychology, Rector of the Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: rectorat@list.ru
*** *Serebryannikova Olga Anatolyevna*, Deputy Development Director, Institute of Social Technologies and Rehabilitation, Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia. E-mail: olga.serebryannikova@gmail.com

# Специфика взаимодействия Ресурсного учебно-методического центра Череповецкого государственного университета с субъектами инклюзивного образования на территории Северо-Западного федерального округа

***Афанасьев Д.В.*,***
ФГБОУ ВО ЧГУ, Череповец, Россия,
rector@chsu.ru
***Денисова О.А.**,***
ФГБОУ ВО ЧГУ, Череповец, Россия,
denisova@inbox.ru
***Леханова О.Л.***,***
ФГБОУ ВО ЧГУ, Череповец, Россия,
lehanovao@mail.ru

В статье анализируется опыт функционирования Ресурсного учебно-методического центра (РУМЦ) по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, созданного на базе Череповецкого государственного университета. Мониторинговые данные по оценке доступности и качества высшего образования для инвалидов сопоставлены с преимуществами, рисками и ограничениями закрепленной за РУМЦ территории Северо-Западного федерального округа. На основе обобщения и систематизации данных определяется специфика функционирования РУМЦ, задачи масштабирования практики инклюзивного высшего образования на территории СЗФО. В качестве механизма решения имеющихся проблем профориентации, образования и трудоустройства инвалидов определено взаимодействие РУМЦ с субъектами инклюзивного образования в регионе. В качестве основных выводов определена необходимость консолидации усилий РУМЦ и вузов-партнеров на уровне муниципалитетов и субъектов СЗФО с региональными общественными организациями, органами исполнительной и законодательной власти региона, региональными и городскими учреждениями здравоохранения, образования, труда и социальной защиты населения, профильными советами и объединениями для поддержки и сопровождения профориентации, образования, трудоустройства молодых инвалидов.

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

* *Афанасьев Дмитрий Владимирович*, кандидат социологических наук, доцент, ректор ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет» (ЧГУ), Череповец, Россия. E-mail: rector@chsu.ru
** *Денисова Ольга Александровна*, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дефектологического образования, директор Ресурсного учебно-методического центра, ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет» (ЧГУ), Череповец, Россия. E-mail: denisova@inbox.ru
*** *Леханова Ольга Леонидовна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологического образования, заместитель директора Ресурсного учебно-методического центра, ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет» (ЧГУ), Череповец, Россия. E-mail: lehanovao@mail.ru

## Введение

В последние годы одной из ключевых задач образования в России стало развитие теории и практики образовательной инклюзии. Обсуждение вопросов обеспечения равных прав и возможностей для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, создание условий для сопровождения профориентации, образования и трудоустройства инвалидов, концептуальные аспекты проблемы создания системы и масштабирования успешных практик инклюзивного образования вошли в число важнейших исследовательских инициатив [2; 4; 5; 7; 8].

Одним из самых масштабных проектов, обеспечивающих равные права на образование, социокультурную интеграцию и социализацию инвалидов и лиц с ОВЗ, их включение в трудовые и общественные отношения, стал реализуемый Министерством образования и науки РФ проект по созданию в России сети Ресурсных учебно-методических центров (РУМЦ) по вопросам обучения лиц с инвалидностью на базе образовательных организаций высшего образования (ОО ВО). Принимая во внимание разницу географических, социально-экономических, социокультурных условий функционирования созданных на территории РФ РУМЦ, в настоящее время важно определить общие контексты и специфику функционирования РУМЦ с учетом регионального своеобразия, проблемы и перспективы масштабирования практики инклюзивного высшего образования на закрепленной за каждым РУМЦ территории. С этой целью в рамках настоящей статьи проведены обобщение и систематизация опыта функционирования РУМЦ, созданного на базе Череповецкого государственного университета, определена специфика осуществления работ по повышению доступности и качества обучения студентов с инвалидностью в образовательных организациях высшего образования на закрепленной за ЧГУ территории Северо-Западного федерального округа (Архангельская, Вологодская, Калининградская, Мурманская, Новгородская, Псковская области, Республика Карелия и Республика Коми), выполнено сопоставление достигнутых результатов со стратегическими задачами развития региона, с существующими в Северо-Западном федеральном округе рисками и ограничениями.

## Исходная ситуация в регионе присутствия РУМЦ Череповецкого государственного университета на территории Северо-Западного федерального округа

Согласно данным аналитики и статистики[1], СЗФО занимает 9,5 % территории России, примерно та же доля приходится на проживающее в округе население. По данным официального отчета, в регионе проживает более 13 млн человек, доля экономически активного населения составляет 71,3 % от общей численности населения округа, на лиц с инвалидностью приходится около 12 % от общего числа населения региона, из них примерно треть — инвалиды трудоспособного возраста, около 5 % от общего числа инвалидов —молодые люди в возрасте от 18 до 30 лет.

Экономически СЗФО имеет свои преимущества и ограничения. Так, согласно приведенным в стратегии развития СЗФО сведениям[2], к числу выгод могут быть отнесены геополитическое положение и ресурсно-сырьевая база региона. С точки зрения геополитического положения, СЗФО имеет выгодные преимущества, граница с Финляндией, Норвегией, Польшей, Эстонией, Латвией, Литвой, Беларусью, имея выход в Балтийское, Белое, Баренцево, Карское моря. Регион имеет самый высокий показатель урбанизации среди федеральных округов РФ. Плотность населения в среднем по региону составляет 8,7 чел./кв. км, колеблясь от 2,1 чел./кв. км в Архангельской области до 62,1 чел./кв. км в Калининградской области. В СЗФО сосредоточена половина лесных и водных ресурсов Европейской части России, округ является крупным индустриальным регионом, промышленности принадлежит ведущее место в хозяйственном комплексе округа, в ней занято четверть занятых в экономике и почти

1 Отчет о ходе реализации в 2015 году Стратегии социально-экономического развития Северо-Западного федерального округа до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 18 ноября 2011 года № 2074-р.

2 Распоряжение Правительства Российской Федерации от 18 ноября 2011 года N 2074-р «Об утверждении Стратегии социально-экономического развития Северо-Западного федерального округа на период до 2020 года (с изменениями на 26 декабря 2014 года).

40% работающих в производстве граждан. Учитывая самое высокое среди федеральных округов РФ сокращение населения, произошедшее в СЗФО с 1990 г., вопрос об обеспечении экономики региона квалифицированными кадрами стоит достаточно остро. К серьезным проблемам социально-экономического развития СЗФО относится неравномерность развития муниципальных образований и субъектов. На момент разработки и принятия стратегии социально-экономического развития СЗФО имелся ярко выраженный дисбаланс между сложившейся структурой подготовки кадров и спросом на трудовые кадры; между социально-профессиональными и ценностными ориентациями населения и структурой спроса на квалифицированные рабочие места; между возможностью производства инновационных продуктов и низкой заинтересованностью хозяйствующих субъектов в нововведениях; между высокими требованиями населения к занятости и условиям жизни и имеющимися возможностям развития малых и средних городов.

Выделенные экономические и геополитические характеристики региона напрямую соотносятся с проблемами и ресурсами профессионального обучения инвалидов, вопросами их профориентации и трудоустройства, так как перечень обозначенных условий определяет спектр востребованных в регионе профессий и саму возможность трудовой занятости молодых инвалидов. Существенные трудности имеются и в решении проблемы трудоустройства инвалидов, что нередко связано с повышенными требованиями к здоровью работников, задействованных на промышленном производстве предприятий региона, с вредными и опасными условиями труда на вакантных для трудоустройства рабочих местах. Не следует забывать и об ограничениях, связанных с получением соотнесенных со спецификой региона рекомендаций медико-социальной экспертизы (МСЭ), отражаемых в Индивидуальной программе реабилитации (абилитации) инвалида (Е.Ш. Курбангалеева, Д.Н. Веретенников [7]).

В то же время, согласно стратегическим для региона документам, компактность территории, общность инфраструктуры, конфигурация и традиции коммуникаций, взаимодополняющий характер экономических структур и природных условий субъектов СЗФО определяют значительные возможности развития сотрудничества внутри субъектов и между субъектами Российской Федерации, входящими в состав округа, в решении экономических и социальных вопросов, в реализации совместных программ и проектов. В регионе существуют ассоциации и объединения, призванные консолидировать усилия входящих в состав округа субъектов (Координационный совет отделений Российского союза промышленников и предпринимателей в Северо-Западном федеральном округе, Стратегическое партнерство «Северо-Запад», Фонд «Центр стратегических разработок “Северо-Запад”», Совет ректоров вузов Северо-Западного федерального округа, Ассоциация экономического взаимодействия территорий северо-запада Российской Федерации и др.).

### Ресурсы РУМЦ Череповецкого государственного университета

С октября 2017 г. приказом Минобрнауки России на базе Череповецкого государственного университета создан Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов на закрепленной территории Северо-Западного федерального округа (Архангельская, Вологодская, Калининградская, Мурманская, Новгородская, Псковская области, Республика Карелия, Республика Коми). Череповецкий государственный университет находится на территории г. Череповца — крупнейшего по численности населения и промышленному развитию города Вологодской области. Отметим, что г. Череповец в 2017 г. получил статус территории опережающего социально-экономического развития, имеет удобное и выгодное расположение по отношению к другим субъектам РФ. В 2013 г. в структуре ЧГУ создан на постоянной основе Ресурсный центр поддержки обучающихся с ОВЗ и работающих с этой категорией лиц (РЦ) [6]. В 2017 г. ЧГУ получил статус опорного университета, статус центра инновационного, технологического и социального развития регионов, стал центром формирования компетенций по инклюзивному образованию в регионе. Ректор университета Д.В. Афанасьев вошел в состав управленческого резерва Президента РФ, является членом межведомственной рабочей группы совета при Президенте РФ по науке и образованию по направлению подготовки квалифицированных специалистов для социально-экономического развития регионов.

Ресурсный учебно-методический центр Северо-Западного федерального округа по

обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в Череповецком государственном университете (РУМЦ СЗФО ЧГУ) ориентирован на содействие оптимизации деятельности вузов на территории СЗФО по обеспечению доступности и качества высшего образования для инвалидов; он обеспечивает организационное, учебно-методическое, консалтинговое и мониторинговое сопровождение, а также сопровождение профориентации, обучения и трудоустройства инвалидов и лиц с ограниченными возможностями на базе образовательных организаций высшего образования на территории СЗФО. Задачами, решаемыми РУМЦ СЗФО ЧГУ с вузами-партнерами, являются: оказание консалтинговой помощи по вопросам профориентации, обучения и трудоустройства инвалидов; содействие адекватному профессиональному выбору и трудоустройству инвалидов; проведение мониторинговых мероприятий по вопросам профориентации, обучения и трудоустройства инвалидов; повышение квалификации сотрудников; пропаганда идей и ценностей ИВО через различные форматы деятельности; разработка адаптированных учебно-методических материалов с учетом направлений подготовки. За период существования РУМЦ СЗФО ЧГУ заключены соглашения, подписаны и реализованы «дорожные карты» взаимодействия с одиннадцатью образовательными организациями высшего образования из всех субъектов РФ закрепленной территории, в их числе два федеральных университета, пять вузов со статусом «опорный вуз», два крупнейших в РФ технических университета и все головные вузы Вологодской области.

### Специфика функционирования РУМЦ Череповецкого государственного университета на территории Северо-Западного федерального округа

Обобщение реализованных в 2017 г. работ и выполненных мониторинговых исследований позволяет выделить специфику функционирования РУМЦ СЗФО ЧГУ на территории округа и описать ключевые условия, в которых осуществляется деятельность по повышению доступности и качества высшего образования для инвалидов.

1. В вузах-партнерах обучается относительно немного студентов с инвалидностью (чуть более 400 человек), доля инвалидов в вузах СЗФО невелика и составляет около 1% от обучающихся в университетах, что соотносится с общестатистическими данными (Е.В. Аржаных [3]). Однако именно эти обучающиеся способны составить ключевой трудовой резерв региона для трудоустройства инвалидов.

2. Для основной части вузов закрепленной за РУМЦ СЗФО ЧГУ территории характерны многопрофильность и широкий спектр направлений подготовки. Соответственно, широк спектр специальностей и направлений подготовки (более 100 наименований), на которых обучаются инвалиды. Как правило, число студентов с инвалидностью на одном направлении подготовки не превышает трех человек. С учетом того что по данным статистики [3] в 2016 г. инвалиды обучались по 172 направлениям подготовки, становится понятна ситуация по выраженности вариативности спектра получаемых профессий обучающимися с инвалидностью в вузах СЗФО. Существенно вариативны и ограничения по здоровью студентов с инвалидностью (даже внутри одной нозологической группы). Наиболее востребованной и удобной формой обучения является очное обучение со студентами без ограничений по здоровью (71%), 75% респондентов при этом указывают на необходимость изменения и адаптации программ обучения с учетом состояния здоровья. При этом наибольшее число участников опроса определили потребность в социально-психологическом сопровождении (45%), разработке индивидуальной образовательной программы (18%) и помощи ассистента-помощника (18%). Любопытно, что абитуриенты, указавшие на потребность в помощи ассистента и необходимость разработки индивидуальной образовательной программы, имеют инвалидность по соматическому заболеванию (как правило, диабет). В 79% случаев абитуриенты говорят о том, что никакое специальное оборудование им не понадобится.

Основной процент обучающихся с инвалидностью на закрепленной за РУМЦ территории выбирают вуз, максимально приближенный к месту проживания. Основаниями для выбора направления подготовки и специальности для молодых инвалидов в доминирующем большинстве случаев выступают мнение родителей и учителей, интересы и хобби обучающихся, сведения, представленные на сайтах вузов. Иногда ребята обраща-

ются за профориентационной помощью, но она не является определяющей при выборе профессии. Практически никто из опрошенных абитуриентов с инвалидностью не определил состояние здоровья и рекомендации МСЭ как основание для выбора будущей профессии. Редко звучит мнение о том, что в момент выбора специальности учитывается региональный рынок труда и наличие вакансий для трудоустройства. Мониторинг образовательных потребностей абитуриентов с инвалидностью показал, что только половина инвалидов, обучающихся в выпускных классах (53%) имеют четкое представление о профессии, которую они хотят получить. Треть опрошенных абитуриентов (32%), имеют сомнения в вопросе выбора будущей профессии. При этом 46% опрошенных говорят, что не нуждаются в помощи специалиста по профессиональной ориентации. Любопытно, что 29% абитуриентов, положительно ответив относительно определения выбора профессии, затруднились в назывании будущей профессии; 54% абитуриентов не могут назвать учреждение, в которое они планируют поступать. По сути, речь идет о том, что в 11 классе школьники с инвалидностью имеют смутное представление о своем будущем профессиональном образовании, декларируя понимание профессионального выбора, но при этом демонстрируя инфантильность относительно называния профессии и места ее получения. В целом полученные данные отражают существующую в регионе тенденцию к дисбалансу между социально-профессиональными и ценностными ориентациями населения и структурой спроса на квалифицированные рабочие места.

3. Во всех вузах, подписавших соглашение о сотрудничестве с РУМЦ СЗФО ЧГУ, реализуется работа по повышению доступности и качества высшего образования для инвалидов, по созданию специальных условий для обучения инвалидов. Однако оценка наличия специальных условий для обучения инвалидов показала, что условия в вузах созданы не полностью, о чем свидетельствуют данные, приведенные в таблице.

Таблица

**Показатели* доступности и качества высшего образования для инвалидов в вузах-партнерах на закрепленной за РУМЦ СЗФО ЧГУ территории (по результатам мониторинга 2017 г.)**

| Вуз | Показатели доступности и качества | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** |
| Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2,2 |
| Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Вологодский государственный университет | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2,2 |
| Мурманский арктический государственный университет | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2,2 |
| Мурманский государственный технический университет | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1,6 |
| Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2,4 |
| Петрозаводский государственный университет | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2,2 |
| Псковский государственный университет | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2,2 |
| Ухтинский государственный технический университет | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1,6 |
| Вологодская государственная молочнохозяйственная академия им. Н.В. Верещагина | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |

* Показатель доступности и качества: **1** — наличие АОП ОПОП и локальных актов, обеспечивающих инклюзивное образование; **2** — наличие специалистов, обеспечивающих сопровождение инклюзивного образования; **3** — доля профессорско-преподавательского состава и специалистов в вузе, прошедших повышение квалификации по вопросам инклюзивного образования; **4** — наличие аудиторий, оснащенных для обучения инвалидов; **5** — наличие специализированного оборудования для обучения инвалидов; **6** — средний балл доступности и качества инклюзивного образования; 1 балл — показатель в вузе не представлен; 2 балла — показатель представлен частично; 3 балла — показатель представлен в полном объеме.

4. Проведенный мониторинг показал, что численность профессорско-преподавательского состава и специалистов, прошедших повышение квалификации в вопросах обеспечения доступности и качества высшего образования инвалидов, во всех вузах разнится и колеблется от 5% до 76% и в среднем составляет 17,2%. Анализ проведенных консультаций показал, что в вузах нередко отсутствует понимание о ресурсах и средствах универсальной доступности. В целом же вузы осознают значимость работ по повышению доступности и качества образования для инвалидов, 73% вузов-партнеров имеют специальное структурное подразделение, в 45% случаев в вузах закреплено ответственное лицо за работу с лицами с инвалидностью и ОВЗ; в 82% есть волонтерские проекты, направленные на организацию сопровождения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ.

5. Результаты реализованного РУМЦ СЗФО ЧГУ мониторинга трудоустройства выпускников с инвалидностью показал, что 49% выпускников 2017 г. успешно трудоустроены, 18% продолжают обучение, 33% не трудоустроены. Отвечая на вопрос о причинах, затрудняющих трудоустройство, 23% выпускников говорят, что факторов, мешающих их трудоустройству, нет, 5% причину трудовой незанятости объясняют иными видами занятий (параспорт, общественная деятельность). В остальных случаях трудности трудоустройства выпускники связывают с недостатком квалификации (17%), отсутствием подходящих вакансий (15%), низкой заработной платой (9%) и ограничениями здоровья (9%). В единичных случаях указывается на трудности собеседования, завышенные требования работодателя, сложности передвижения до места работы и потребность в специальном оборудовании рабочего места. Определяя виды помощи в вопросах трудоустройства, выпускники в 42% случаев отказываются от поддержки, в 31% — желают получить помощь в подборе вакансии, 12% выпускников хотят получать информацию о проводимых ярмарках вакансий для инвалидов. В единичных случаях указывается на потребность в помощи при составлении резюме, подготовке к собеседованию с работодателем, получении госуслуг службы занятости и оформлении справки МСЭ. Определяя виды помощи от органов службы занятости в вопросах трудоустройства, выпускники с инвалидностью в 32% случаев отказываются от поддержки, в 38% — желают получить помощь в поиске подходящей работы, 9% выпускников хотят получать пособие по безработице. В отдельных случаях обозначены потребность участия в ярмарках вакансий для инвалидов, ожидание помощи в получении навыков поиска работы, дополнительного профессионального обучения, в поиске временной занятости, при открытии собственного дела. Сопоставление полученных сведений с данными реализованного РУМЦ СЗФО ЧГУ мониторинга регионального рынка труда показало, что даже при наличии вакансий и квотировании рабочих мест трудоустройство инвалидов затруднено, так как предоставляемые рабочие места не учитывают индивидуальные особенности ограничений жизнедеятельности. Если для части инвалидов, преимущественно лиц с инвалидностью по соматическому заболеванию и инвалидностью 3-й группы, практически нет необходимости в создании дополнительных преференций при трудоустройстве, и они с успехом конкурируют на инклюзивном рынке труда, то для других категорий инвалидов необходима реализация специальных мер поддержки для выхода на инклюзивный рынок труда. Любопытно, что согласно сведениям, представленным департаментом труда и занятости Вологодской и Псковской областей, о потребности в трудоустройстве заявляют около 40% инвалидов в возрасте от 18 до 44 лет, однако приступить к работе готова только половина из них. Половина опрошенных молодых инвалидов вообще не изъявили желания работать. В целом имеющиеся данные подтверждают влияние субъективных характеристик (доминирование иждивенческих настроений, пассивное жизнепроявление, потребительское отношение, нежелание трудиться [1]) на объективные показатели успешности трудоустройства молодых инвалидов и их мотивацию к получению профессионального образования.

6. Опыт функционирования РУМЦ показал, что наряду с тем, что вуз обеспечивает реализацию образовательных профессиональных программ, что с точки зрения социальной защиты инвалидов является значимым элементом их профессиональной реабилитации через профессиональное образование [11], а сам вуз является орга-

низацией, участвующей в предоставлении государственных услуг инвалидам, вузы не имеют доступ к сведениям Федерального реестра инвалидов, что существенно затрудняет осуществление адресной профориентации инвалидов и их постдипломного сопровождения. Объективно существует потребность в выстраивании единой системы согласованных действий образовательных организаций, учреждений социальной защиты и органов занятости населения в сфере профориентации, образования, трудоустройства инвалидов и их адаптации на рабочем месте.

**Региональные инициативы в решении проблемы трудоустройства молодых инвалидов в Северо-Западном федеральном округе**

Для оценки инициатив региональных властей в части решения проблемы трудоустройства выпускников с инвалидностью были проанализированы сведения, представленные на сайтах департаментов труда и занятости субъектов СЗФО, и решения Правительств субъектов в части содействия трудоустройству молодых инвалидов. Анализ показал, что власти субъектов, входящих в состав округа, принимают меры, нацеленные на повышение уровня занятости инвалидов молодого возраста. Разработка программных документов ведется с учетом утвержденной в августе 2017 г. Типовой программы по сопровождению инвалидов молодого возраста при трудоустройстве в рамках мероприятий по содействию занятости населения. Так, в Псковской области и республике Коми утверждены региональные программы «О сопровождении инвалидов молодого возраста при трудоустройстве в рамках мероприятий по содействию занятости населения на 2018—2020 годы», в Калининградской области утвержден порядок сопровождения инвалидов молодого возраста при трудоустройстве, в Новгородской, Вологодской, Архангельской областях внесены изменения в областные государственные программы содействия занятости населения на 2014—2020 годы, в Мурманской области — изменения в государственную программу Мурманской области «Управление развитием регионального рынка труда» в виде подпрограммы «Сопровождение инвалидов молодого возраста при трудоустройстве», в республике Карелия расширена программа мероприятий по содействию занятости населения. В утвержденных субъектами СЗФО программных документах определяются целевые индикаторы (с нарастающим итогом) и мероприятия, направленные на повышение уровня занятости инвалидов молодого возраста до 2020 г. Перечень мероприятий и их масштаб разнятся в разных субъектах СЗФО, но в целом аналогичны содержанию программ во всех субъектах РФ и ориентированы на исполнение поручения Президента Российской Федерации от 28 мая 2015 г. № Пр-1067 о реализации программ сопровождения инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования и содействия в последующем трудоустройстве, а также распоряжения Правительства Российской Федерации от 16 июля 2016 года № 1507-р.

**Выводы и предложения**

Полученные в ходе исследования данные позволяют говорить о необходимости консолидации усилий РУМЦ и вузов-партнеров на уровне муниципалитетов и субъектов СЗФО с органами исполнительной и законодательной власти региона, общественными организациями, региональными и городскими учреждениями здравоохранения, образования, труда и социальной защиты населения, профильными советами и объединениями для поддержки и сопровождения профориентации, образования, трудоустройства молодых инвалидов. В качестве модельного образца взаимодействия в виде схемы представлен опыт взаимодействия РУМЦ СЗФО ЧГУ с региональными субъектами инклюзивного образования (рис.).

Реализация взаимодействия позволит:

— повысить информированность абитуриентов с инвалидностью о возможности получения высшего образования;

— позиционировать РУМЦы как региональные межведомственные центры сопровождения и содействия профориентации, сопровождения образования и содействия трудоустройству молодых инвалидов;

— создать условия для подготовки специалистов разных служб и ведомств к работе в едином инклюзивном пространстве региона;

— проводить эффективные мониторинги доступности и качества услуг для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;

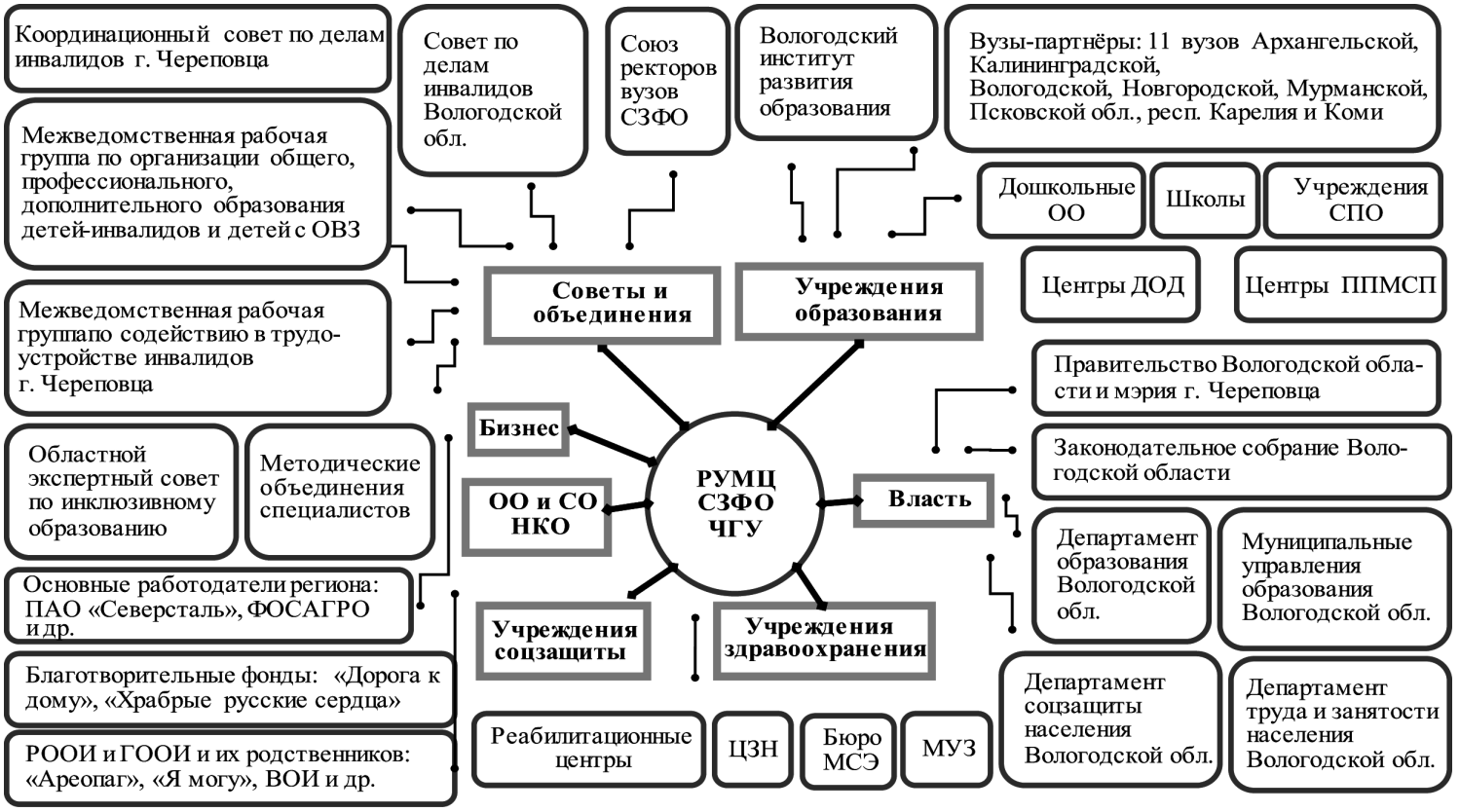



*Рис.* Схема взаимодействия РУМЦ СЗФО ЧГУ с субъектами инклюзивного образования

— осуществлять обмен информацией и успешными практиками в сфере социальной и образовательной инклюзии.

### Заключение

В настоящее время объективно существует необходимость консолидации усилий различных учреждений, организаций и ведомств в решении проблемы профориентации, сопровождения образования и трудоустройства молодых инвалидов. Достижимость такой цели видится в объединении усилий РУМЦ и региональных вузов-партнеров со всеми ступенями образования инвалидов, а также с департаментами и органами занятости населения, общественными организациями и объединениями, иными службами и ведомствами, предоставляющими услуги и оказывающими помощь в образовании, профориентации, трудоустройстве и социализации инвалидов.

Наделение РУМЦ функциями координационного центра по профориентации, сопровождению образования и трудоустройства инвалидов позволит объединить усилия межведомственной команды специалистов, восполнить существующий ресурсный дефицит [10] и определит возможность адресной работы с молодыми инвалидами по выстраиванию их вариативных жизненных траекторий. Очевидна необходимость взаимовыгодного сотрудничества субъектов инклюзивного образования в решении проблемы повышения доступности и качества высшего образования для инвалидов.

***Литература***


1. *Айсмонтас Б.Б., Одинцова М.А.* Социально-психологическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 71—80.
2. *Айсмонтас Б.Б., Панюкова С.В., Саитгалиева Г.Г.* Учебно-методическое сопровождение обучения студентов с инвалидностью в вузе // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 60—70.
3. *Аржаных Е.В.* Высшее профессиональное образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: статистический анализ // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 150—160.
4. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 136—145.
5. *Бикбулатова А.А., Карплюк А.В., Тарасенко О.В.* Модель работы ресурсного учебно-методического центра Российского государственного социального университета в части профессионального и трудового ориентирования лиц с инвалидностью и ОВЗ // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 26—33.
6. *Денисова О.А., Леханова О.Л.* Инклюзивное образование студентов с инвалидностью в региональном многопрофильном вузе на примере Череповецкого государственного университета // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 119—129. doi:10.17759/pse.2017220114
7. *Курбангалеева Е.Ш., Веретенников Д.Н.* Доступность высшего профессионального образования инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 169—180.
8. *Марголис А.А., Рубцов В.В., Серебрянникова О.А.* Концепция проекта развития качества и доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в Российской Федерации // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 10—17.
9. *Рубцов В.В.* О межведомственном взаимодействии в реализации социальной и образовательной инклюзии для социально уязвимых групп населения // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 87—93.
10. *Самсонова Е.В., Горбунова В.А.* Ресурсное обеспечение образовательных организаций при реализации инклюзивного образования (опыт образовательных организаций «Новой Москвы») // Клиническая и специальная психология. 2017. Т. 6. № 3. С. 85—103. doi:10.17759/psyclin.2017060305
11. *Станевский А.Г., Храпылина Л.П.* Концептуальные подходы к проектированию ключевых направлений организации обучения лиц с нарушением слуха по программам бакалавриата (на примере направления «Инженерное дело, технологии и технические науки» // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 87—96.

# Specifics of Interaction between Resource Training Centers and Subjects of Inclusive Education in the Northwestern Federal District

**Afanasiev D.V.*,**
*Cherepovets State University, Cherepovets, Russia,*
*rector@chsu.ru*
**Denisova O.A.**,**
*Cherepovets State University, Cherepovets, Russia,*
*denisova@inbox.ru*
**Lekhanova O.I.***,**
*Cherepovets State University, Cherepovets, Russia,*
*lehanovao@mail.ru*

The article analyzes the experience of the Resource educational and methodological center (REMC) for the training of disabled people and persons with disabilities, created on the basis of Cherepovets state University. Monitoring data to assess the accessibility and quality of higher education for the disabled mapped benefits, risks and limitations assigned to ROOMS the North-Western Federal district. On the basis of generalization and systematization of the data, the specificity of the REMC functioning, the problem of scaling the practice of inclusive higher education in the northwestern Federal district is determined. As a mechanism to address the problems of vocational guidance, education and employment of persons with disabilities defines the interaction of ROOMS with the subjects of inclusive education in the region, as the main conclusions identified the need to consolidate the efforts of REMC and partner universities at the level of municipalities and constituent entities of the northwestern Federal district with the regional NGOs, Executive and legislative authorities of the region, regional and municipal institutions of health, education, labor and social protection of the population, specialized councils and associations to support and support vocational guidance, education, employment of young people with disabilities.

***Keywords***: higher inclusive education, students with disabilities, resource educational and methodical center, the North-West Federal district.

***References***

1. Aismontas B.B., Odintsova M.A. Social Psychological Support of Students with Disabilities. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 1, pp. 71—80 (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Aismontas B.B., Panyukova S.V., Saitgalieva G.G. Academic Support of Students with Disabilities in University. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 60—70.
3. Arzhanykh E.V. Higher Education in Persons with Disabilities: Statistical Analysis. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 150—160 (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Alekhina S.V. Inklyuzivnoyeobrazovaniye: otpolitiki k praktike [Inclusive education: from policy to practice]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016. Vol. 21, no. 1, pp. 136—145. (In Russ., Abstr. in Engl.).
5. Bikbulatova A.A., Karplyuk A.A., Tarasenko O.V. Model of Activities of the Resource Training Center

* *Afanasiev Dmitry Vladimirovich*, Ph.D. in sociology, associate Professor, Rector of the Cherepovets state University, Cherepovets, Russia. E-mail: rector@chsu.ru
** *Denisova Olga Alexandrovna*, Doctor in Pedagogy, Professor, head of the Department of special education, Director resource educational and methodical center, Cherepovets State University, Cherepovets, Russia. E-mail:denisova@inbox.ru
*** *Lekhanova Olga Leonidovna*, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of special education, deputy Director resource educational and methodical center, Cherepovets State University, Cherepovets, Russia. E-mail: lehanovao@mail.ru

of the Russian State Social University in Terms of Professional Orientation and Employment of Persons with Disabilities. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 26—33 (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Denisova O.A., Lekhanova O.L. Inclusive Education of Students with Disabilities in the Regional Multidisciplinary University: The Experience of Cherepovets State University. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 119—129. doi:10.17759/pse.2017220114. (In Russ., abstr. in Engl.)
7. Kurbangaleyeva E.Sh., Veretennikov D.N. Accessibility of Higher Education for Students with Disabilities. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 169—180 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/ pse.2017220118
8. Margolis A.A., Rubtsov V.V., Serebryannikova O.A. Promoting the Quality and Accessibility of Higher Education for People with Disabilities in the Russian Federation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 10—17 (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Rubtsov V.V. O mezhvedomstvennom vzaimodeystvii v realizatsii sotsial'noyi obrazovatel'noy inklyuzii dlya sotsial'nou yazvimykh grupp naseleniya [Interdepartmental Interaction in Realization of Social and Educational Inclusion for Vulnerable Groups]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016. Vol. 21, no. 1, pp.87—93. (InRuss., Abstr. inEngl.).
10. Samsonova E.V., Gorbunova V.A. Resource support for educational organizations in the implementation of inclusive education (the experience of the educational organizations of the New Moscow District) [Elektronnyi resurs]. *Clinical Psychology and Special Education* [*Klinicheskaia i spetsial'naia psikhologiia*], 2017, vol. 6, no. 3, pp. 85—103. (In Russ., abstr. in Engl.)
11. Stanevsky A.G., Khrapylina L.P. Conceptual Approaches to the Design of Key Elements of Bachelor's Programme in Engineering, Technologies and Technical Sciences for Persons with Hearing Impairments. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 2, pp. 87—96 (In Russ., abstr. in Engl.).

# Сетевой подход к проектированию инклюзивной образовательной среды

***Дегтярёва В.В.*,***
ФГБОУ ВО НГТУ, Новосибирск, Россия,
v.degtyareva@corp.nstu.ru
***Жданова И.В.**,***
ФГБОУ ВО НГТУ, Новосибирск, Россия,
i.zhdanova@corp.nstu.ru

В статье рассматриваются проблемы проектирования инклюзивной образовательной среды в целях содействия развитию доступности профессионального высшего образования для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Авторами осуществляется анализ теоретико-методологических подходов к построению инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях высшего образования. Актуализируются проблемы инклюзивного высшего образования. В статье определяется эвристический потенциал сетевого подхода для проектирования инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях высшего образования, приводятся примеры прямых и обратных сетевых эффектов, возникающих при использовании сетевого подхода в процессе проектирования инклюзивной образовательной среды. Авторы указывают на то, что ресурсные учебно-методические центры по обучению инвалидов опираются на сетевые принципы в своей практической деятельности, расширяя партнерскую сеть и обеспечивая востребованный контент ее акторам.

***Ключевые слова***: инклюзивная образовательная среда, сетевой поход, сетевой эффект.

В современной России активно продвигается концепт инклюзии, который сопровождается особой, несколько ограниченной смысловой нагрузкой, раскрывающейся посредством понятий «свобода», «доступность», «справедливость» в отношении разнообразных социокультурных практик, в которые активно вовлекаются люди с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Смена образовательных парадигм актуализирует проблему поиска валидной образовательной модели, отвечающей вызовам современности.

Репертуар теоретико-методологических оснований исследования инклюзии, форм ее репрезентации в настоящем определен границами социально-гуманитарного знания и эксплицируется в традициях дискурса «социальной справедливости». Полагаем, что в настоящем появилась необходимость перехода от дискурса «социальной справедливости» к дискурсу «расширения возможностей». В.М. Розин наглядно приводит аргументы в пользу такой необходимости: «Идеи «всеохватывающего консенсуса» и общества как «честной кооперации», члены которой обладают публичной демократической культурой, должны обеспечить нахождение согласованных и приемлемых социальных решений. Понятно, что для реализации перечисленных

* *Дегтярёва Валерия Викторовна*, кандидат философских наук, начальник отдела специальных технологий обучения и реабилитации Института социальных технологий и реабилитации, Новосибирский государственный технический университет (ФГБОУ ВО НГТУ), г. Новосибирск, Россия. E-mail: v.degtyareva@corp.nstu.ru
** *Жданова Инна Валерьевна*, кандидат философских наук, заместитель заведующего кафедрой социальной работы и социальной антропологии Института социальных технологий и реабилитации, Новосибирский государственный технический университет (ФГБОУ ВО НГТУ), г. Новосибирск, Россия. E-mail: i.zhdanova@corp.nstu.ru

принципов необходимо выполнить много разных условий, относящихся к обществу, государству и личности. Поскольку сделать это трудно или в современных условиях просто невозможно, указанное решение представляет собой классическую утопию» [14, с. 52]. В свете изложенного тезиса, обеспечение социальной справедливости все же возможно, но в условиях, когда государство, общество, граждане требуют ее формального закрепления. Другое дело, когда для реализации справедливости у государства, общества, граждан нет возможностей и/или они весьма ограничены, и сама идея не находит своего практического выражения. Все это создает социальную напряженность в обществе.

С другой стороны, очевидно, что часть социальных функций государство делегирует различным некоммерческим структурам, бизнесу, самоорганизующимся сообществам, что вполне может означать, что такие социальные субъекты начинают разделять инклюзию как социальную ценность, социальную идею, концепт. Вместе с тем ни бизнесу, ни государству, ни гражданам не интересно перераспределять ресурсы в пользу традиционно слабо защищенных граждан, к которым до сих пор относят граждан с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. В сущности, дискурс социальной справедливости опирается на идею перераспределения ресурсов в пользу «нуждающихся», и такие ресурсы слабо воспроизводимы.

Несколько иным видится дискурс «расширения возможностей» в контексте исследования инклюзии как современного концепта. Речь идет о дискурсе расширения прав и возможностей людей с инвалидностью, выходящего за рамки заботы об участии такой категории граждан в различных социокультурных практиках — образовании, трудоустройстве, досуге и пр. В фокусе находится потенциал граждан — образовательный, экономический, духовный, культурный и пр. Именно развитие потенциала личности становится ведущей социальной идеей, определяющей возможности социальной интеграции тех социальных субъектов, чьи возможности и ресурсы носят ограниченный характер в силу объективных причин. В этой связи инклюзивная практика должна рассматриваться как практика, создающая условия для реализации существующего потенциала личности с инвалидностью. Известно, что понятие «возможность» выражает объективно существующую тенденцию изменения предмета, возникающую на основе определенной закономерности его развития [2]. Возможность обладает статусом потенциальности с вариативной перспективой. Иначе говоря, при выполнении определенных условий возможность становится действительностью. Таким образом, существуют формальные версии развития того или иного свойства человека. Об этом писал Г. Гегель, говоря о «формальной возможности того, что турецкий султан станет папой Римским». Кроме того, можно определить реальные возможности, которые сохраняют потенциал актуализации при их сопоставлении с другими возможностями. Таким образом, возможность — это такое состояние (или такая ситуация), когда имеется одна часть детерминирующих факторов, но отсутствует другая их часть, или когда детерминирующие факторы недостаточно зрелы, чтобы возникло новое явление. Полагаем, что именно в этом русле необходимо развивать идею инклюзии. Вектор теоретико-методологического поиска построения и функционирования инклюзивной среды должен быть направлен в сторону развития дискурса «расширения возможностей» в любых сферах социальной жизнедеятельности. Образовательная практика не исключение.

Полагаем, что в качестве теоретико-методологического основания выбора подходов к практической реализации инклюзивного высшего образования может стать подход структуралистского конструктивизма П. Бурдье, теория структурации Э. Гидденса. В свете теории П. Бурдье, образ мыслей и действия, поведения находятся в единой взаимосвязи, образуя так называемый «габитус» как систему диспозиций, структур, принципов. П. Бурдье замечает, что «теория практики <…> напоминает, что, с одной стороны, в противовес позитивистскому материализму, предметы познания должны быть сконструированы, а не просто пассивным образом зарегистрированы, а с другой — что, в отличие от интеллектуалистского идеализма, принципом такого построения является система структурированных и структурирующих диспозиций, формирующихся в практике и постоянно направленных на практические функции <…> Для этого достаточно поместить себя в «ре-

альную деятельность как таковую», то есть в практическое отношение с миром, — в это «занимательное» и вместе с тем деятельное присутствие в мире**...»** [5, с. 100—101]. Вместе с тем социальные практики невозможно изучать вне социального и временного контекста, того, что создает условия структурации социальных систем, как условий, контролирующих целостность или изменение структур, а следовательно, управляющие воспроизводством социальных систем [7, с. 69]. Регулярные социальные практики способны воспроизводить взаимоотношения субъектов деятельности, которая всегда аксиологически нагружена. Получается, что любые действия (в том числе и новация) при многократном повторении становятся обыденными, опривыченными (хабитуализация), а нормы, вырабатываемые во взаимодействиях, становятся частью повседневной практики. Эти идеи, в сущности, не новы, еще П. Бергер и Т. Лукман в своей работе «Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания» сформулировали их в рамках теории социального действия, согласно которой «важная часть хабитуализации человеческой деятельности сопряжена с процессом институционализации. И тогда встает вопрос, как же возникают институты. Институционализация имеет место везде, где осуществляется взаимная типизация опривыченных действий деятелями разного рода. Иначе говоря, любая такая типизация есть институт. Что здесь следует подчеркнуть, так это взаимность институциональных типизации и типичность не только действий, но и деятелей в институтах. Типизации опривыченных действий, составляющих институты, всегда разделяются; они доступны для понимания всех членов определенной социальной группы, и сам институт типизирует как индивидуальных деятелей, так и индивидуальные действия» [3]. Таким образом, в социально-гуманитарном знании сложились теоретико-методологические основания конструирования моделей, систем различных социальных практик. Важно осознать, что в контексте изучения подходов к формированию образовательной инклюзивной среды необходимо опираться на следующие методологические замечания:

1. В проектировании инклюзивной образовательной среды мы действуем в логике дискурса расширения возможностей.

2. Создание инклюзивной образовательной среды возможно посредством тиражирования инклюзивных образовательных практик с потенциалом их расширения.

3. Тиражирование образовательных практик возможно через вовлеченность в инклюзивный образовательный процесс различных социальных субъектов.

Поясним, что вовлеченность в инклюзивный образовательный процесс операционализируется нами как процесс по экстериоризации идей инклюзии, когда субъекты образовательного процессе разделяют ценности инклюзии, через интеллектуальную вовлеченность, когда происходит трансляция знаний об инклюзии, ее специфике и особенностях организации, а также посредством «опытной вовлеченности», демонстрирующей готовность участников образовательного процесса действовать в условиях инклюзии. Остается обратиться к существующим практикам реализации инклюзии в образовании и наметить перспективность теоретических подходов применительно к предмету нашего исследовательского интереса.

Современная инклюзивная образовательная практика реализуется с опорой на ресурсный подход, поскольку дефицит ресурсов — финансовых, организационных, интеллектуальных — становится ключевым барьером на пути реализации инклюзивной образовательной политики. Речь идет о высшем образовании, однако данные тезисы отражают ситуацию относительно всех уровней образовательной системы Российской Федерации. Реализация «третьей миссии» университетов предполагает развитие социально-реабилитационных сервисов в образовательной организации [13]. Выбор надежных механизмов реализации этой миссии в силу выбранной стратегии поиска внутренних и/или внешних ресурсов есть ответственность вуза, которую он разделяет совместно со всеми участниками образовательного процесса.

В качестве ресурсов выступают структуры, институты, человеческие ресурсы. Ограниченные ресурсы распределяются, обеспечивая не только функцию контроля, но и, что важнее, функцию профессиональной поддержки. Такие структуры консолидируют свои возможности, возможности заинтересованных субъектов в обеспечении главной цели высшего образования — сформиро-

ванности профессиональных компетенций, позволяющих обеспечить право человека с инвалидностью на независимую жизнь и самореализацию. В сущности, они работают на то, чтобы создать условия доступности высшего образования, формируя сообщество разделяющих ценности инклюзии.

В условиях актуализации проектирования инклюзивного образовательного пространства высшей школы перспективным представляется обращение к эвристическому потенциалу сетевой методологии, получившее развитие в современном социально-гуманитарном знании. В настоящее время, в условиях информационного общества доминирующие общественные функции и процессы все больше оказываются организованными по принципу сетей. Сетевой подход задает принципы исследования социокультурных явлений и процессов как не системно организованных целостностей [12]. Сетевое взаимодействие основано на многообразии горизонтальных неиерархических связей между акторами. За счет связей между акторами сети происходит обмен ресурсами, информацией, каждый участник сети получает доступ ко всем ее объединенным ресурсам и тем самым усиливает собственные возможности [18]. Исходя из типологии сетей, основанной на параметрах, обозначенных в работах Д. Ноука и Дж. Куклинского, Д. Марша и Р. Родза, к типу сетей, которые могут быть использованы при создании инклюзивного образовательного пространства высшей школы, можно отнести «профессиональные сети» (professional/ branch network), выражающие интересы группы индивидов, объединившихся по профессиональному признаку.

В случае сети образовательной инклюзии — это группы профессионалов, работающих по проблемам лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Также в данную типологию можно отнести «проблемные сети» (issue networks), которые возникают вокруг интересующей всех участников сети отдельной проблемы или потребности, например, с целью продвижения идей инклюзивного высшего образования [16].

Инклюзивная образовательная сеть представляет собой множество взаимосвязанных агентов: образовательные организации, общественные организации инвалидов, организации и предприятия. Применение сетевого подхода при проектировании инклюзивного образовательного пространства позволяет реализовать ряд преимуществ.

1. Использование сетевого взаимодействия позволяет преодолеть ограниченность контактов, основанных на личных связях, и приводит к появлению новых форм взаимодействия, созданию проектных групп и центра сети.

2. Совместное проектирование на основе сетевого взаимодействия расширяет масштаб инновационной деятельности и позволяет получить приращение технологий, продуктов, услуг.

3. Создание сети образовательных организаций, реализующих и пропагандирующих образовательную инклюзию, позволяет создать информационную систему эффективного обмена и управления информационными потоками. Постоянные контакты между акторами позволяют участникам сетей обмениваться полезной информацией, осуществлять взаимоконтроль и оперативно разрешать конфликтные ситуации.

4. Фактически сетевой эффект проявляется в формировании социального капитала в виде доверия, репутации, связей.

5. Внутри сети поддерживается конкурентное напряжение и одновременно оказывается взаимная поддержка, нацеленная на общую стабилизацию и устойчивость образовательной сети.

6. Сети позволяют также сформировать структуры представительства коллективных интересов, быть агентами лоббизма.

Сетевой подход в проектировании инклюзивной образовательной среды высшей школы предполагает формирование механизмов сетеобразования — создания сети базовых, опорных организаций высшего образования — узлов сети, а также оформление и институционализацию сетевых структур, в качестве которых могут выступать ресурсные учебно-методические центры по обучению лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (РУМЦ), создаваемые на базе образовательных организаций высшего образования [4]. Проект по созданию сети РУМЦ был запущен приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 1021 от 20 октября 2017 года «О внесении изменений в перечень образовательных организаций высшего образования, на базе которых создаются ресурсные учебно-мето-

дические центры по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 5 сентября 2016 г. № 1135». В 12 регионах Российской Федерации появились такие площадки — центры создания партнерской сети вузов на «закрепленной территории».

Очевидно, что РУМЦ становятся опорными площадками, структурами, узлами пересечения различных акторов (вузы, общественные организации инвалидов, учреждения органов власти и пр.). Пользуясь ресурсами сети, акторы вынуждены поддерживать активность для обеспечения членства в сети. Для этого необходимо не только воспроизводить ресурсы сети, но и производить их, а это требует от них постоянной активности, побуждает инвестировать в «отношения», связи, поддерживать и сохранять партнерство.

Таким образом, ключевыми функциями РУМЦ являются:

1. Интеграция ресурсов (вовлечение вузов региона в партнерскую сеть).

2. Мобилизация ресурсов (аккумулирование ресурсов вузов-партнеров).

3. Тиражирование лучших инклюзивных образовательных практик.

4. Обмен ресурсами (технологии, ассистивное оборудование и пр.).

5. Продвижение инноваций (генерация идей, апробация).

Однако прежде чем сетевые отношения станут устойчивыми, надежными, необходимо учитывать следующие условия: многократную вопроизводимость действий участников сети, системность и инновационность деятельности РУМЦ. На практике это означает, что, с одной стороны, деятельность РУМЦ должна тиражироваться, быть узнаваемой, чтобы обеспечить надежность репутации, а с другой, — обладать характером инновационности, производя новый и востребованный продукт. Региональные практики, описывающие модели реализации образовательной инклюзии в высшей школе, имплицированы в логике сетевого подхода [1; 6; 9; 11; 15].

Проектирование инклюзивной среды с опорой на учебно-методическую деятельность РУМЦ осуществляется по направлениям взаимодействия с ключевыми партнерами — образовательными организациями высшего образования, общеобразовательными организациями, потенциальными работодателями, представителями общественности, обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в ракурсе трансляции подходов, технологий, механизмов организации и осуществления профориентационной деятельности, деятельности по сопровождению, содействию в трудоустройстве [10]. Вместе с тем сами РУМЦ образуют партнерскую сеть, обладая, безусловно, различными ресурсами и возможностями в области обеспечения условий доступности и качества образования для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Так появляется многоуровневая сетевая структура, производящая и воспроизводящая ресурсы для развития инклюзивного образования. Многоуровневые сетевые структуры — отражение смены дискурсов образовательной политики в современном социально-гуманитарном знании в целом [8; 11; 19]. В основе сетевого взаимодействия РУМЦ — вуз лежат следующие принципы: добровольности участия в партнерской сети, открытости сетевых практик, целостности, поддержки, развития. Данные принципы, в сущности, обеспечивают сетевые эффекты, позволяющие рационализировать усилия государственных и негосударственных институтов в области развития и укрепления инклюзивного высшего образования. В свете поиска максимально валидных механизмов управления федеральными проектами, а РУМЦ можно таковым считать, сетевые механизмы становятся перспективными для практического применения.

В заключение отметим, что сетевой подход в проектировании образовательной инклюзии предполагает актуализацию понятия «со-управление» как разделяемой субъектами образовательного процесса управленческой функции. Выгодность совместных сетевых практик заключается в «синергетическом эффекте», получаемом в результате таких взаимодействий, по сравнению с результатами действий, полученных акторами самостоятельно. Сетевая форма организации обеспечивает эффекты как всем членам сети, так и каждому отдельному участнику, повышая гибкость и способность оперативно адаптироваться к изменениям, а также возможность эффективно выполнять задачи оптимальным способом.

***Литература***


1. *Айсмонтас Б.Б., Панюкова С.В., Саитгалиева Г.Г.* Учебно-методическое сопровождение обучения студентов с инвалидностью в вузе // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 60—70.
2. *Арутюнов В.Х.* О категориях возможности и действительности и их значении для современного естествознания. Киев, 1967. 48 с.
3. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания [Электронный ресурс] // URL: http://socioline.ru/_seminar/library/misc/berger/scr_21.php (дата обращения: 20.03.2018).
4. *Бикбулатова А.А., Карплюк А.В., Тарасенко О.В.* Модель работы ресурсного учебно-методического центра Российского государственного социального университета в части профессионального и трудового ориентирования лиц с инвалидностью и ОВЗ // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 26—33.
5. *Бурдье П.* Практический смысл. СПб.: Алетейя; М.: Институт экспериментальной социологии, 2001. С. 100—101.
6. *Волосникова Л.М., Ефимова Г.З., Огороднова О.В.* Риски образовательной инклюзии: опыт регионального исследования Тюменского государственного университета // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 98—105.
7. *Гидденс Э.* Устроение общества: Очерк теории структурации. М.: Академический Проект, 2005. 528 с.
8. *Зиневич О.В., Рузанкина Е.А., Головко Н.В.* Третья миссия университета и модель многопользовательского управления для регионального развития // Сравнительная политика. 2018. № 1. С. 5—17.
9. *Зиневич О.В., Дегтярева В.В., Дегтярева Т.Н.* Инклюзивное образование в российской высшей школе: современные вызовы // Власть. 2016. № 5. С. 61—67.
10. *Марголис А.А., Рубцов В.В., Серебрянникова О.А.* Концепция проекта развития качества и доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в Российской Федерации // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 10—17.
11. *Мартишина Н.И.* Дискурсивные практики образования и смена парадигмы // Высшее образование в России. 2017. № 3. С. 37—42.
12. *Метелева Е.Р.* Разработка теоретико-методологических положений сетевого подхода // Известия БГУ. 2008. № 3. С. 69—72.
13. *Осьмук Л.А.* Институт социальных технологий и реабилитации как уникальная структура формирования инклюзивной культуры в вузе и регионе // Инклюзивная культура в современном обществе: сб. тр. междун. научн.-практ. конф., Новосибирск, 25—36 апр. 2017 г. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2017. С. 227—230.
14. *Розин В.М.* Общественно-политический дискурс социальной справедливости // Идеи и идеалы. 2013. № 2(16). С. 49—62.
15. *Рубцов В.В., Васина Л.Г., Куравский Л.С., Соколов В.В.* Модельный образец специальных образовательных условий для получения высшего образования студентами с инвалидностью: опыт создания и применения // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 34—49.
16. *Саворская Е.В.* Проблемы и перспективы применения сетевого подхода к исследованиям мировой политики // Вестник МГИМО Университета. № 3 (18). 2011. С. 275—279.
17. *Симаева И.Н., Хитрюк В.В.* Инклюзивное образовательное пространство: swot-анализ [Электронный ресурс] // URL: https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-swot-analiz (дата обращения: 10.03.2018).
18. *Фролов Ю.Н.* Сетевое взаимодействие образовательных организаций: стратегические вызовы и новые подходы // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2015. №1. С. 73—81.
19. *Ярская-Смирнова Е.Р.* Формирование инклюзивной организационной культуры [Электронный ресурс] // URL: https://www.hse.ru/org/persons/4013457#sci (дата обращения: 19.03.2018).

# Network Approach to the Design of Inclusive Educational Environment

**Degtyareva V.V.*,**
*Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia,*
*v.degtyareva@corp.nstu.ru*
**Zhdanova I.V.**,**
*Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia,*
*i.zhdanova@corp.nstu.ru*

The article deals with the problems of designing an inclusive educational environment in order to development of accessibility of higher education for persons with disabilities. The authors analyze theoretical and methodological approaches for construction of an inclusive educational environment in the higher school. The article defines the heuristic potential of the network approach for the design of an inclusive educational environment in higher education institutions, provides examples of direct and inverse network effects arising from the use of the network approach in the design of an inclusive educational environment. The authors point out that the resource training and methodological centers for training disabled people rely on network principles in their practical activities, expanding the partner network and providing demanded content to its actors.

***Keywords***: inclusive educational environment, network approach, network effect.

***References***

1. Aysmontas B.B., Panyukova S.V., Saitgalieva G.G. Uchebno-metodicheskoe soprovozhdenie obucheniya studentov s invalidnostyu v vuze. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 60—70.
2. Arutyunov V.H. O kategoriyah vozmozhnosti i deystvitelnosti i ih znachenii dlya sovremennogo estestvoznaniya. Kiev, 1967. 48 p.
3. Berger P., Lukman T. Sotsialnoe konstruirovanie realnosti. Traktat po sotsiologii znaniya [Elektronnyiy resurs]. URL: http://socioline.ru/_seminar/library/misc/berger/scr_21.php (Accessed: 20.03.2018).
4. Bikbulatova A.A., Karplyuk A.V., Tarasenko O.V. Model rabotyi resursnogo uchebno-metodicheskogo tsentra Rossiyskogo gosudarstvennogo sotsialnogo universiteta v chasti professionalnogo i trudovogo orientirovaniya lits s invalidnostyu i OVZ. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 26—33.
5. Burde P. Prakticheskiy smyisl. SPb.: Aleteyya, Moscow: «Institut eksperimentalnoy sotsiologii», 2001, pp.100—101.
6. Volosnikova L.M., Efimova G.Z., Ogorodnova O.V. Riski obrazovatelnoy inklyuzii: opyit regionalnogo issledovaniya Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 98—105.
7. Giddens E. Ustroenie obschestva: Ocherk teorii strukturatsii. 2-e izd. Mocow: Akademicheskiy Proekt, 2005. 528 p.
8. Zinevich O.V., Ruzankina E.A., Golovko N.V. Tretya missiya universiteta i model mnogopolzovatelskogo upravleniya dlya regionalnogo razvitiya. *Sravnitelnaya politika*, 2018, no. 1, pp. 5—17.
9. Zinevich O.V., Degtyareva V.V., Degtyareva T.N. Inklyuzivnoe obrazovanie v rossiyskoy vyisshey shkole: sovremennyie vyizovyi. *Vlast*, 2016, no. 5, pp. 61—67.
10. Margolis A.A., Rubtsov V.V., Serebryannikova O.A. Kontseptsiya proekta razvitiya kachestva i dostupnosti vyisshego obrazovaniya dlya lits s invalidnostyu v Rossiyskoy Federatsii. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 10—17.
11. Martishina N.I. Diskursivnyie praktiki obrazovaniya i smena paradigmyi. *Vyisshee obrazovanie v Rossii*, 2017, no. 3, pp. 37—42.
12. Meteleva E.R. Razrabotka teoretiko-metodologicheskih polozheniy setevogo podhoda. *Izvestiya BGU*, 2008, no. 3, pp.69—72.
13. Osmuk L.A. Institut sotsialnyih tehnologiy i reabilitatsii kak unikalnaya struktura formirovaniya inklyuzivnoy kulturyi v vuze i regione. *Inklyuzivnaya kultura v sovremennom obschestve*: sb. tr. mezhdun. nauchn.-prakt. konf., (Novosibirsk, 25—36 apr. 2017 g.). Novosibirsk: Publ.NGTU, 2017, pp. 227—230.

* *Degtyareva Valeriya Viktorovna*, Ph.D. in philosophy, Head of Special Educational and Rehabilitation Technology Department, Institute of Social Technology and Rehabilitation, Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia. E-mail: v.degtyareva@corp.nstu.ru
** *Zhdanova Inna Valerievna*, Ph.D. in philosophy, Vice Head of Social Work and Social Anthropology Chair, Institute of Social Technology and Rehabilitation, Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia. E-mail: i.zhdanova@corp.nstu.ru

14. Rozin V.M. Obschestvenno-politicheskiy diskurs sotsialnoy spravedlivosti. *Idei i idealyi*, 2013, no. 2(16), pp. 49—62.
15. Rubtsov V.V., Vasina L.G., Kuravskiy L.S., Sokolov V.V. Mo-delnyiy obrazets spetsialnyih obrazovatelnyih usloviy dlya polucheniya vyisshego obrazovaniya studentami s invalidnostyu: opyit sozdaniya i primeneniya. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 34—49.
16. Savorskaya E.V. Problemyi i perspektivyi primeneniya setevogo podhoda k issledovaniyam mirovoy politiki. *Vestnik MGIMO Universi-teta*, 2011, no. 3 (18), pp. 275—279.
17. Simaeva I.N., Hitryuk V.V. Inklyuzivnoe obrazovatelnoe prostranstvo: swot-analiz [Elektronnyiy resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-swot-analiz (Accessed: 10.03.2018).
18. Frolov Yu.N. Setevoe vzaimodeystvie obrazovatelnyih organizatsiy: strategicheskie vyizovyi i novyie podhodyi. *Vestnik LGU im. A.S. Pushkin*a, 2015, no. 1, pp. 73—81.
19. Yarskaya-Smirnova E.R. Formirovanie inklyuzivnoy organizatsionnoy kulturyi [Elektronnyiy resurs]. URL: https://www.hse.ru/org/persons/4013457#sci (Accesed: 19.03.2018).

**Для заметок**

Сборник статей

**РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: СЕТЕВОЙ ПОДХОД**

Редакционный коллектив: В.В. Рубцов, А.А. Марголис, С.В. Алехина, С.В. Панюкова
Научный редактор: В.В. Рубцов

Дизайн: Степаненкова М.Ю.
Компьютерная верстка: Баскакова М.А.

Подписано в печать
Формат 70×100/16
Бумага мелованая. Печать офсетная.
Объем 7,41 печ.л. Тираж 200 экз. Заказ №
Отпечатано:

Московский государственный психолого-педагогический университет
127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29; тел.: (495) 632-90-77; факс: (495) 632-92-52