

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Тюменский государственный университет»
Ресурсный учебно-методический центр
по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья

Малярчук Н.Н., Креницына Г.М.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРОПЕДЕВТИЧЕСКИЙ КОНСИЛИУМ В
СОПРОВОЖДЕНИИ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ
И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Учебное пособие

Издательство
Тюменского государственного университета
2017

УДК 376.3

ББК 74

Рецензенты:

Третьякова Н.В., доктор педагогических наук, доцент,
директор Института гуманитарного и социально-экономического
образования Российского государственного
профессионально-педагогического университета
Емельянова И.Н., доктор педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой общей и социальной педагогики
Тюменского государственного университета

Малярчук Н.Н., Креницына Г.М. Профессионально-пропедевтический консилиум в сопровождении студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Учебное пособие. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2017. – 92 с.

В пособии раскрыты цель, задачи и организационная структура профессионально-пропедевтического консилиума. Сделан акцент на пропедевтический подход в инклюзивном образовании, компонентах готовности преподавателей вуза к обучению лиц с ОВЗ, профессионально-трудовых ориентирах и рисках у студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Охарактеризованы особые образовательные потребности студентов с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата. Раскрыта специфика функционирования профессионально-пропедевтического консилиума в вузе при профориентации абитуриентов, в процессе обучения студентов и при подготовке к профессиональной деятельности выпускников с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Пособие предназначено для преподавателей высших учебных заведений, работающих со студентами с ограниченными возможностями здоровья, а также для студентов магистратуры, обучающихся по направлениям подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» и 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование».

Рекомендовано Учебно-методической комиссией Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета

© Издательство Тюменского государственного университета, 2017

© Н.Н. Малярчук, Г.М. Креницына, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|--|
| ВВЕДЕНИЕ | 4 |
| РАЗДЕЛ I. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРОПЕДЕВТИЧЕСКИЙ | 8 |
| КОНСИЛИУМ В ВУЗЕ | 8 |
| 1.1. Терминология инклюзивного и пропедевтического образования | 8 |
| 1.2. Миссия, цель и задачи профессионально-пропедевтического консилиума..... | 13 |
| 1.3. Структура и функции профессионально-пропедевтического консилиума..... | 18 |
| Вопросы для закрепления материала | 31 |
| Задания для самостоятельной работы | 33 |
| Библиографические ссылки | Ошибка! Закладка не определена. |
| РАЗДЕЛ II. ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО КОНСИЛИУМА НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ | 42 |
| 2.1. Профессионально-трудовые ориентиры и риски у студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья..... | 42 |
| 2.2. Социально-педагогическая и коррекционно-развивающая деятельность профессионально-пропедевтического консилиума | 45 |
| Вопросы для закрепления материала | 48 |
| Задания для самостоятельной работы | 49 |
| Библиографические ссылки..... | Ошибка! Закладка не определена. |
| РАЗДЕЛ III. ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО КОНСИЛИУМА НА ВУЗОВСКОМ И ПОСЛЕВУЗОВСКОМ ЭТАПАХ | 52 |
| 3.1. Задачи профессионально-пропедевтического консилиума в вузе | 52 |
| 3.2. Особые образовательные потребности студентов с ОВЗ разных гетерогенных групп..... | 57 |
| 3.3. Послевузовское сопровождение выпускников с инвалидностью и ОВЗ | 62 |
| Вопросы для закрепления материала | 63 |
| Задания для самостоятельной работы | 64 |
| Библиографические ссылки | Ошибка! Закладка не определена. |
| СПИСОК ТЕРМИНОВ | 71 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ | 76 |

ВВЕДЕНИЕ

В России осуществляется переход высшей профессиональной школы от оказания образовательных услуг к курсу на социализацию лиц с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), клинически неоднородных (гетерогенных) групп: с нарушением зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и др.

На уровне государства ставится вопрос о необходимости реализации новых образовательных требований к организации высшего образования, в том числе:

- 1) наличие в вузе довузовской подготовки инвалидов и лиц с ОВЗ;
- 2) создание организационной структуры, обеспечивающей комплексную реализацию инклюзивного образования лиц с особыми образовательными потребностями;
- 3) переподготовку преподавателей-предметников с целью знакомства с особыми образовательными потребностями лиц с ОВЗ и формирования компетенций по организации инклюзивного процесса обучения;
- 4) сопровождение процесса трудоустройства выпускников с инвалидностью и ОВЗ.

Для развития инклюзивной практики высшего образования необходимы системные институциональные изменения, которые не происходят быстро. Самые сложные из них – это обеспечение безбарьерной среды и изменения в профессиональном сознании преподавателей высшей школы.

Внедрение обучения лиц с инвалидностью на уровне вузовского образования сталкивается не только с трудностями организации материальной безбарьерной среды, но и с социальными барьерами. Это бытующие в обществе предрассудки и стереотипы в отношении лиц с ОВЗ (социальная стигматизация), неготовность преподавателей вуза следовать принципам инклюзивного образования.

Эти принципы базируются на индивидуальном подходе к обучению, но в традиционном российском вузе превалирует фронтальные формы обучения.

Следовательно, необходима серьёзная перестройка мировоззренческих установок в сознании преподавателей. Сделаем акцент на том, что процесс перестройки несёт в себе определённую опасность, поскольку дестабилизирует и разрушает профессиональные стереотипы, что может привести к развитию феномена профессионального отчуждения.

При ответе на вопрос преподавателей «как осуществлять обучение студентов с ОВЗ вузе?» предлагаются разные пути. И чаще всего звучит предложение о психолого-педагогическом сопровождении студентов с особыми образовательными потребностями по аналогии со школьным инклюзивным образованием. Но в школе существует психолого-педагогический консилиум, специалисты которого и реализуют процесс сопровождения.

Преподаватель вуза не может осуществлять данный вид сопровождения, поскольку это не его компетенция. Использовать же специальные методы обучения он обязан. Но кто его научит этому? Кто подскажет, какие специфические потребности у студентов с ОВЗ разных гетерогенных групп необходимо учитывать в процессе профессионального обучения?

Система российского образования «пробуксовывает» в вопросах реализации инклюзивного образования, в том числе и потому, что государственными административными структурами сделан акцент на интенсификацию профессиональной деятельности работающих преподавателей, что заранее предполагает большие затраты их личных ресурсов. Но ресурсы людей не беспредельны, поэтому государство обязано взять на себя ответственность за материальную поддержку инклюзивной деятельности и за переподготовку кадров.

Представители профессорско-преподавательского сообщества нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области медицины, дефектологии, педагогической и специальной психологии, в понимании и реализации подходов к индивидуализации обучения студентов с особыми образовательными потребностями.

Необходимо создание определённой организационной структуры, обеспечивающей комплексную реализацию инклюзивного образования инвалидов и

лиц с ОВЗ. В качестве одного из путей решения проблемы может выступать организация профессионально-педагогического консилиума как структурного подразделения вуза.

Авторы пособия:

Наталья Николаевна Малярчук, доктор педагогических наук, кандидат медицинских наук, заведующий кафедрой возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования Тюменского государственного университета, член Международной Академии Гуманизации Образования. Автор более 300 научных и 32 учебно-методических работ, в том числе 9-ти монографий (среди них – «Профессиональное здоровье педагога» (2005), «Культура здоровья педагога» (2008), «Здоровьесберегающее образование в инновационных условиях: теория, методология, практика и опыт (2013)», «Профессиональная компетентность педагога в реализации здоровьесозидающей функции» (2013) и др.), 9-ти учебных пособий (среди них – «Валеология» (2008), «Здоровый образ жизни» (2008), «Безопасность жизнедеятельности» (2012), «Профилактика профдеформаций» (2013), «Биологические опасности и меры защиты от них» (2015) и др.

Галина Михайловна Креницына, кандидат педагогических наук, доцент кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования Тюменского государственного университета. Имеет опыт управленческой деятельности более 15 лет в качестве организатора системы специального образования в Комитете по образованию г. Тюмени, в Департаменте образования и науки Администрации Тюменской области. Принимала непосредственное участие в разработке и реализации следующих образовательных программ: Программы деятельности областной психолого-педагогической службы ОППС, (включающая систему подготовки кадров); Программы повышения квалификации дефектологов Тюменской области; Программы повышения квалификации логопедов Тюменской области; Программы повышения квалификации сурдопедагогов и тифлопедагогов Тюменской области; Программа интегрированного обучения детей с ТНР (5 вида) в школе №50 г. Тюмени; Программы «Тьютор

инклюзивного образования в ВУЗе» и др. Ею разработано более 20 учебно-методических комплексов по дисциплинам бакалавриата по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Является наставником молодых преподавателей, помогает в организации научных исследований на практических базах. Организатор волонтерского движения «Логопед-волонтер». Является директором Общественной организации «Ассоциация логопедов Тюменской области».

Малярчук Н.Н. и Креницына Г.М. совместно разрабатывают пропедевтические технологии в инклюзивном образовании в 3-х направлениях: диагностическом, коррекционно-развивающем и культурно-просветительском.

РАЗДЕЛ I. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРОПЕДЕВТИЧЕСКИЙ КОНСИЛИУМ В ВУЗЕ

1.1. Терминология инклюзивного и пропедевтического образования

В зарубежном образовании очень чётко прослеживается тенденция широко рассматривать термин инклюзивное образование как «вовлечение всех детей в общеобразовательный процесс независимо от возраста, пола, этнической и религиозной принадлежности, прежних учебных достижений, отставания в развитии или социально-экономического статуса» [19].

Инклюзию в образовании нельзя рассматривать как «социальную романтику» (В. Эрк, К. Науф), смысл инклюзивного образования – «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей (ООП) и индивидуальных возможностей» [26].

Инклюзивное обучение разных гетерогенных групп – процесс, в который вовлечены все развитые страны. В современной образовательной политике США и Европы развиваются несколько подходов, близких к собственно инклюзии, в том числе: расширение доступа к образованию (*widening participation*), мейнстриминг (*mainstreaming*), интеграция (*integration*) [27,28].

Инклюзия, по мнению Алёхиной С.В., является «социальной концепцией, которая предполагает однозначность понимания цели – гуманизация общественных отношений и принятие права лиц с ограниченными возможностями на качественное совместное образование» [2; 6]. По сути, инклюзивное мышление является «социальным кодом», кодом социального равенства и сплочённости современного общества (Бородкина Ф.М., Ярская В.Н.).

Перед современным российским образованием поставлена задача по реализации инклюзии на всех уровнях: дошкольном, школьном, профессиональном. Это нашло отражение в ряде основополагающих нормативно-правовых документов, закрепивших инклюзивное образование как норму и вектор государственной политики в сфере образования: Постановление «О государственной программе Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2015 годы»

от 17.03.2011 г. №175 [21]; Указ Президента РФ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы» от 1.06.2012 г. № 761 [24], Профессиональный стандарт педагога [22].

В отечественной педагогике инклюзивное образование ассоциируется, прежде всего, с обучением и воспитанием лиц с инвалидностью. В 2008 году Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов». В статье 24 Конвенции говорится о том, что в целях реализации права на образование государства-участники должны обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях обучения в течение всей жизни человека [13].

В публикациях последних лет, посвящённых инклюзивному образованию, встречаются термины, употребляемые как синонимы: «инвалид», «лицо с инвалидностью», «лицо с ограниченными возможностями», «ребёнок с особыми нуждами», «обучающийся с особыми образовательными потребностями», «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья».

Всё это свидетельствует об определённой терминологической путанице. В соответствии со ст.1 «О социальной защите инвалидов в РФ» Федерального закона (от 24 ноября 1995 года №181-ФЗ), *инвалидом* признается лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, которое приводит к ограничению жизнедеятельности человека и вызывает необходимость его социальной защиты [12].

Всё чаще звучат призывы отказаться от использования слова «инвалид». На наш взгляд это не только не целесообразно, но и крайне опасно, поскольку именно с этим термином в российской нормативно-правовой базе связано обеспечение права на лечение, реабилитацию и оказание социальной помощи лиц с ярко выраженными проблемами психического и соматического здоровья. Поэтому и обращаться к понятию «инвалид» необходимо в аспекте медицинской реабилитации и социальной защиты.

Значительная часть здорового населения испытывает неприязнь к лицам с инвалидностью. Так, в 2014 году 202 старшеклассника на вопрос: «Как Вы от-

носитель к лицам с физическими недостатками?» ответили следующим образом: «с состраданием» (8,9%), «со страхом» (10,3%), «с раздражением» (16,7%), «с брезгливостью» (31,0%), «с сочувствием» (36,9%), «с жалостью (43,3%)», «с равнодушием» (80,8%) [5].

Результаты опроса выявили явно нездоровое отношение молодёжи к людям с физическими недостатками, что свидетельствует о существовании проблемы, как в общественном сознании граждан России, так и в нравственном воспитании подрастающего поколения. Формирование инклюзивного общества – один из путей нравственного оздоровления нации.

В сфере педагогики этично использовать понятия «лицо с ограниченными возможностями», «ребёнок с особыми нуждами», «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья».

Ограничение возможностей здоровья – это любая утрата психической, физиологической или анатомической структуры или функции либо отклонение от них, влекущие полное или частичное ограничение способности или возможности осуществлять бытовую, социальную, профессиональную или иную деятельность способом и в объеме, которые считаются нормальными для человека при прочих равных возрастных, социальных и иных факторах [13].

Гуманистически ориентированные специалисты предлагают использовать следующую терминологию: воспитанник, «перенесший полиомиелит», а не «жертва полиомиелита»; обучающийся, «использующий инвалидную коляску», а не «прикованный к инвалидной коляске»; школьник «имеющий ДЦП», а не «страдающий ДЦП»; человек «глухой», «слабослышащий», а не «глухонемой» [12].

С позиций дидактики более приемлем термин – «обучающийся с особыми образовательными потребностями».

Одна из важнейших задач инклюзивного образования – устранение внешних (объективных) барьеров, препятствующих обучению лиц с ОВЗ. Это и нормативно-правовое обеспечение инклюзивных процессов, и организация доступной образовательной среды, в том числе разработка специальных образова-

тельных программ, применение особых методов обучения и воспитания, создание учебных пособий, учебников и дидактических материалов с учётом разнообразных образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ, требующих специальных технических средств.

На сегодняшний день основными направлениями ресурсного обеспечения развития инклюзивного образования в вузе являются:

- моделирование компонентов и содержательного наполнения инклюзивной образовательной среды;
- научное и методическое обеспечение деятельности профессорско-преподавательского состава в инклюзивной среде вуза;
- разработка практико-ориентированных технологий индивидуального обучения и психолого-педагогического сопровождения процессов включения студента с особыми образовательными потребностями в вузовскую среду;
- психологическое сопровождение всех субъектов инклюзивных процессов;
- проектирование процесса взаимодействия различных уровней образовательной системы, выстраивание сетевого взаимодействия [2].

Преподавателям придётся учитывать разнообразные нарушения лиц с инвалидностью и ОВЗ, связанные с различными морфофункциональными, интеллектуальными, эмоциональными и поведенческими особенностями, которые выступают в качестве *внутренних* (субъективных) барьеров для эффективного обучения. В отечественном образовании есть содержательные ресурсы преодоления субъективных барьеров за счёт интенсификации компенсаторных способностей лиц с особыми образовательными потребностями. Это опыт специального (дефектологического) и интегрированного образования.

Запуск механизмов интенсификации компенсаторных способностей у лиц с ОВЗ возможен посредством пропедевтических технологий.

Впервые идея предварительного (пропедевтического – подготавливающего) обучения была предложена Я. А. Коменским. Его «Материнская школа» должна была развивать воображение, память, речь, то есть обеспечивать необ-

ходимую «чувственную» подготовку ребенка к обучению. По мнению учёного, ребенок, приступая к изучению наук, заранее должен иметь о них представление [8].

В России развитие пропедевтики как научно-методического направления связано с публикацией в 1860-е гг. работ К. Д. Ушинского [25]. Смысл пропедевтических технологий заключается в том, чтобы детей с особыми образовательными потребностями «научить учиться» (К.Д. Ушинский) уже в старшем дошкольном возрасте. Цель технологий – развитие внимания, воображения, памяти, эффективного овладения родным языком, и что особенно важно – становление самостоятельной учебной деятельности ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. Задача пропедевтического обучения школьников с ОВЗ в отечественной системе специального образования – подготовки этих детей к усвоению учебных предметов на основе побуждения у них познавательного интереса.

На сегодняшний день пропедевтические технологии в инклюзивном образовании развиваются в 3-х направлениях: диагностическом, коррекционно-развивающем и культурно-просветительском.

Диагностическое направление включает выявление у лиц с ОВЗ: 1) профессионально-трудовых ориентиров; 2) специфических образовательных потребностей; 3) внешних и внутренних образовательных барьеров; 4) уникальных личностных способностей; 5) социально-личностных компетенций.

Коррекционно-развивающее направление объединяет следующие виды деятельности: образовательную, воспитательную, коррекционную.

Культурно-просветительское направление охватывает формирование инклюзивной культуры социума на *микросоциальном* (семья, школа, двор) и *макросоциальном* (муниципальном (район, город), региональном (регион, страна) и мировом) уровнях. Одно из условий формирования принимающего сообщества: координация сетевого взаимодействия между образовательными организациями, медицинскими и социальными учреждениями по обмену опытом инклюзивного образования детей с ОВЗ.

Культурно-просветительское направление включает, в том числе, и формирование готовности педагогов к обучению лиц с ОВЗ.

Смысл пропедевтических технологий в вузе – обращение к компенсаторным способностям лиц с ОВЗ с целью преодоления их внутренних образовательных барьеров в процессе удовлетворении специфических образовательных потребностей.

В России, как и в экономически развитых странах, обучение лиц с ОВЗ достигается за счет привлекаемых дополнительно в образовательные организации разных специалистов в сфере дефектологии (тифлопедагогов, сурдопедагогов, олигофренопедагогов и др.) [7, 10, 27, 28].

В современных правовых и литературных источниках по инклюзивному образованию, раскрыты основные понятия, касающиеся обучения и воспитания лиц с ОВЗ, обоснована необходимость разработки адаптированных образовательных программ в вузе [2, 7].

Убеждены, обязательным условием удовлетворения особых образовательных потребностей студентов с ОВЗ является организация структурного подразделения института или университета – профессионально-пропедевтического консилиума (ППК).

1.2. Миссия, цель и задачи профессионально-пропедевтического консилиума

Профессионально-пропедевтический консилиум рассматривается нами как система профессиональной деятельности специалистов, направленная на создание условий для обучения студентов с ОВЗ с учетом их особых образовательных потребностей.

Миссия профессионально-пропедевтического консилиума – прогнозирование рисков, преодоление барьеров профессионального становления студентов с особыми образовательными потребностями и предупреждение социального иждивенчества.

Прогнозирование рисков – это выявление факторов, препятствующих формированию профессиональных компетенций. Деятельность, направленная на преодоление барьеров – это создание условий для удовлетворения особых образовательных потребностей студентов с ОВЗ.

Феномен «социального иждивенчества» отмечают многие исследователи, когда раскрывают в отношении лиц с ОВЗ разные векторы социальной политики государства: материального обеспечения, организации доступной среды, решения проблем трудоустройства, гарантии образования, оказании социальных услуг, социальной реабилитации, поддержки деятельности общественных организаций.

В словаре С. И. Ожегова «иждивение» трактуется как «обеспечение неработающего, как правило, неработоспособного: больного, престарелого, несовершеннолетнего средствами, необходимыми для существования» [18].

Для социально ориентированного государства иждивение закономерно, поскольку является следствием условий его существования. Именно факт нахождения на иждивении даёт юридическую возможность для назначения пособий и пенсий лицам с инвалидностью. Но термин «иждивенчество» имеет негативный смысл, и свидетельствует об определённом образе жизни человека (тунеядстве), когда он живёт за счет других. Иждивенчество в качестве мировоззренческой установки ограничивает возможность активизации личностных ресурсов человека.

Исследователи отмечают, что лица с инвалидностью и ОВЗ зачастую стремятся повышать уровень материального благосостояния за счет льгот, пенсий и пособий, не проявляя собственной инициативы, отказываясь от получения образования и самостоятельного поиска трудоустройства [22, 23].

Социальное иждивенчество имеет свои истоки – определённые социально-коммуникативные и личностные качества человека. Отметим, что для студентов с инвалидностью и ОВЗ характерны как социально-позитивные, так и социально-негативные качества личности, которые включают следующие характеристики:

а) социально-позитивные: открытый, общительный, дружелюбный, заботится о близких;

б) социально-негативные: малоконтактный, изолированный от общества, нуждается в помощи, склонен к потребительским отношениям при взаимодействии.

Личностные качества лиц с ОВЗ проявляются в следующих сферах:

1) в *когнитивной* сфере:

а) социально-позитивные: вдумчивый, склонный к установлению причинно-следственных отношений и связей, способный к установлению вербально-логических связей;

б) социально-негативные: невнимательный, с ограниченным кругозором, со снижением способности к установлению причинно-следственных отношений и вербально-логических связей.

2) в *энергетической* сфере:

а) социально-позитивные: достаточная умственная активность и работоспособность;

б) социально-негативные: низкая умственная активность и низкая работоспособность.

3) в *эмоционально-волевой* сфере:

а) социально-позитивные: активный, целеустремленный, с позитивной мотивацией как на учебу, так на профессиональную интеграцию;

б) социально-негативные: бедность эмоций, боязливость, эмоциональная незрелость и неустойчивость, ранимость, депрессивность, агрессивность.

4) в *поведенческой* сфере:

а) социально-позитивные: контактный, волевой, спокойный, активный, адекватный, дисциплинированный, организованный;

б) социально-негативные: импульсивный/инертный, навязчивый, пассивный, неадекватный, недисциплинированный, неорганизованный.

5) в *личностной* сфере:

а) социально-позитивные: добрый, доверчивый, добродушный, заботливый, искренний;

б) социально-негативные: безответственный, инфантильный, некритичный, немотивированный, неуверенный, робкий, эгоистичный, со сниженным темпом зрительно-слухового восприятия, с утомляемостью внимания, со снижением самоконтроля и саморегуляции.

Итак, студент с ОВЗ может иметь как социально-позитивные, так и социально-негативные характерологические особенности.

Студент с социально-позитивными чертами характеризуется как:

- открытый, общительный, дружелюбный, заботится о близких;
- вдумчивый, склонный к установлению причинно-следственных отношений и связей, способный к установлению вербально-логических связей;
- с достаточной умственной активностью и работоспособностью;
- активный, целеустремленный, с позитивной мотивацией как на учебу, так на профессиональную интеграцию;
- контактный, волевой, спокойный, активный, адекватный, дисциплинированный, организованный;
- добрый, доверчивый, добродушный, заботливый, искренний.

Для студента с ОВЗ с негативными чертами характерны следующие характеристики:

- малоконтактный, изолированный от общества, нуждается помощи, склонен к потребительским отношениям;
- невнимательный, с ограниченным кругозором, со снижением способности к установлению причинно-следственных отношений и вербально-логических связей;
- с низкой умственной активностью и низкой работоспособностью;
- с бедностью эмоций, боязливостью, эмоциональной незрелостью и неустойчивостью, ранимостью, депрессивностью, агрессивностью;

- импульсивный/инертный, навязчивый, пассивный, неадекватный, недисциплинированный, неорганизованный;
- безответственный, инфантильный, некритичный, немотивированный, неуверенный, робкий, эгоистичный, со сниженным темпом зрительно-слухового восприятия, с утомляемостью внимания, со снижением самоконтроля и саморегуляции.

Обратим внимание на тот факт, что студенты обеих групп зависимы от окружающих, имеют трудности в профессиональной адаптации, недостаточно мотивированы к труду, недостаточно трудолюбивы.

В этой связи, необходимо не только выявлять особые образовательные потребности у студентов с ОВЗ, но формировать у них социально-коммуникативные, и социально-личностные качества как основу профессиональных компетенций.

Для человека важно самоопределение, а оно возникает только тогда, когда он встроен в систему общественных отношений: востребованность другими людьми позволяет чувствовать веру в себя, поднимает самооценку, дает мотивацию к эффективной деятельности [23].

Лицам с ОВЗ важно чувствовать, что они нужны обществу и могут принести ему пользу. Поэтому, для студентов с ОВЗ необходимо с целью успешной профессионально-трудовой интеграции разрабатывать образовательные программы с позиций социально-личностного подхода. В социально-личностном подходе (В.И. Загвязинский) отражена идея гармонизации интересов каждого отдельного человека, общества и государства, обозначен смысл ориентации на развитие потенциальных возможностей человека на пользу общества [6].

Решение проблемы социального иждивенчества связано с воспитанием у лиц с ОВЗ ценностей, которые бы способствовали их стремлению к реализации личностных ресурсов, поэтому необходимо, наряду с материальной помощью, создавать для них условия для самостоятельного заработка.

Цель профессионально-пропедевтического консилиума: организация деятельности по формированию социально-личностных компетенций и предпосылок профессионально-трудовой интеграции студентов с ОВЗ.

Задачи консилиума:

1. Обеспечение междисциплинарного взаимодействия специалистов университета (института) при сопровождении студентов с ОВЗ.

2. Оказание психологической и методической помощи профессорско-преподавательскому составу в организации учебного процесса студентов с ОВЗ с учетом их особых образовательных потребностей.

3. Осуществление довузовского и послевузовского сопровождения абитуриентов и выпускников с ОВЗ.

4. Выстраивание вертикального и горизонтального межсетевое взаимодействия государственных, социальных институтов и общественных организаций в сопровождении абитуриентов, студентов и выпускников с ОВЗ.

1.3. Структура и функции профессионально-пропедевтического консилиума

В рамках профессионально-пропедевтического консилиума осуществляется медико-психолого-педагогическая деятельность, направленная на формирование социально-личностных и профессиональных компетенций у студентов с инвалидностью и ОВЗ.

В структуру ППК входят:

- организационный блок;
- медико-социальный блок;
- учебно-методический блок.

Основной метапринцип деятельности консилиума – **принцип «экосистемности»**, смысл которого – переход от узкой специализации, ограниченности и профильности к *синергетическому* объединению, *мульти-, меж-, транс- и кроссдисциплинарности* [Химеры: <http://zillion.net/ru/blog/201/izmienieniie-paradighmy-sinierghia-i-novyie-distsipliny>].

Опишем смысл основных положений принципа «экосистемности»:

- *синергия* (от греческих слов, означающих «вместе» и «труд, работа») – это не только сотрудничество, содействие, помощь, соучастие, это и суммирующий эффект взаимодействия двух или более факторов, когда их общее действие существенно превосходит эффект отдельных компонентов и простую сумму эффектов;

- *кроссдисциплинарность* – это исследование, проводимое внутри одной дисциплины с позиций другой, когда объект из поля одной области (психолого-педагогические особенности лиц с ОВЗ разных гетерогенных групп в дефектологии) рассматривается с точки зрения другой (потребности студентов с ОВЗ в вузе в аспекте педагогики высшей школы);

- *мультидисциплинарность* – это объединение методологий, концепций и инструментария различных областей; её целью в нашем случае является наложение теоретических моделей разных дисциплин (медицины, биологии, психологии, педагогики, социологии) в организации индивидуального образовательного маршрута студента с инвалидностью;

- *междисциплинарность* – это пересечение областей (на основе диалоге между ними с сохранением границ), когда конструируется общая модель выявления особых образовательных потребностей на основе синергичности клинического и функционального диагноза;

- *трансдисциплинарность* – это способ синтезирования ресурсов дисциплинарной и внедисциплинарной сфер, в нашем случае – сетевое взаимодействие в сопровождении абитуриентов, студентов и выпускников с ОВЗ.

Направления деятельности *организационного блока* (куда входят специалисты по вопросам организации деятельности консилиума) – нормативно-правовое обеспечение работы профессионально-пропедевтического консилиума и организация межсетевого взаимодействия.

Функции:

- разработка нормативно-правовых актов, обеспечивающих эффективную деятельность профессионально-пропедевтического консилиума;

- осуществление межсетевого взаимодействия;
- организация довузовского и послевузовского сопровождения абитуриентов и выпускников с ОВЗ.

Одно из направлений деятельности – социально-профессиональная адаптация, которая направлена на подготовку учащихся к самостоятельной трудовой деятельности, социальному и производственному общению. Ведущий принцип – это принцип преемственности организаций среднего (общего и специального) образования и вуза в реализации академического компонента и компонента жизненных компетенций при обучении студентов с ОВЗ.

Организация межсетевого взаимодействия осуществляется на основе частно-государственного партнерства и договорных отношений общественных организаций, общеобразовательных организаций, организаций ВПО, негосударственных учреждений, органов исполнительной власти, учреждений социальной защиты населения, представителей диаспор и конфессий, а также структурных подразделений вуза (медицинских, психологических, дефектологических, педагогических, методических и др.) [9].

Направление деятельности *медико-социального блока* (куда входят представители МСЭ, врачи разных специальностей) – обеспечение междисциплинарного взаимодействия специалистов университета (института) при сопровождении студентов с ОВЗ.

Функции:

- диагностика особых образовательных потребностей у студентов разных гетерогенных групп;
- участие в разработке адаптированных образовательных программ с позиций клинического диагноза.

Особые образовательные потребности студентов с ОВЗ обусловлены, прежде всего, первичным дефектом (Выготский Л.С.) – органическим повреждением или недоразвитием анализаторов, высших отделов головного мозга и др., который проявляется в виде нарушений слуха, зрения, паралича, и т.д. [4].

Лубовский В.И. отмечал, что у лиц с первичным дефектом существуют особенные характеристики, наблюдаемые при всех недостатках развития, поэтому может быть выделена «определённая совокупность особенностей, которые предопределяют необходимость организации специальной психолого-педагогической помощи в развитии и обучении таких людей». Учёный ставил акцент на том, что именно «эту совокупность особенностей принято называть особыми образовательными потребностями» [15].

Особые образовательные потребности лиц с ОВЗ обусловлены *специфическими закономерностями аномального развития* (Шиф Ж.И. и Лубовский В.И. и др.) [15, 16], которые являются результатом первичного дефекта.

Традиционно представители советской и российской дефектологической школы среди общих закономерностей аномального развития акцент ставят на *негативном влиянии первичного дефекта на весь ход дальнейшего развития человека*. Речь идёт о том, что первичные нарушения приводят к снижению умственной работоспособности, искажению познания окружающего мира, трудностям взаимодействия с окружающим миром, недостаточности общей и мелкой моторики, бедности социального опыта, своеобразию способов коммуникации и средств общения. У лиц, имеющих нарушение слуха и зрения, отмечаются трудности словесного опосредствования слов (осмысления семантических значений, связей, противопоставлений и т.д.), а также вербализации – речевого сопровождения действий и мыслей. В этом случае нарушается речевое общение как основной способ коммуникации. Оно замещается возрастанием роли невербальных средств коммуникации.

Специалисты отмечают *изменения в развитии личности человека с первичным дефектом*. У него формируется ипохондрический фенотип личности, характеризующийся пониженным фоном настроения, астеническими чертами личности. Страх за своё здоровье сопровождается пристальным наблюдением за собой, чрезмерно заботливым отношением к собственному телу, особым состоянием «погружённости» человека в собственные «болячки». Постоянная

тревожность и стабильно низкая самооценка приводят к возникновению различных страхов, что косвенно влияет на ограничение социальных контактов.

Для представителей всех гетерогенных групп *характерны нарушения способности к приему и переработке вербальной, зрительной и тактильной информации*. При этом уменьшается скорость и объем воспринимаемой информации, нарушается хранение информации и ее использование.

Всем лицам с ОВЗ в той или иной мере свойственно *нарушение словесной регуляции деятельности*. У них изменена способность к приему, переработке, хранению и использованию информации. При этом выявляется ограниченность участия речи в протекании психических процессов, недостатки словесной регуляции действий, неэффективность процесса коммуникации. Всё это ведёт к дефицитности формирования речемыслительной, номинативной, регуляторной и других функций речи и стойким трудностям в усвоении вузовской программы.

В качестве *«особых образовательных потребностей»* Лубовский В.И. рассматривает «потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить лицо с ОВЗ в процессе обучения» [15]. Автором дана следующая содержательная характеристика актуальных и потенциальных возможностей студентов с ОВЗ:

- *когнитивные возможности*: «владение мыслительными операциями, возможности запечатления и сохранения воспринятой информации, накопленные знания и представления об окружающем мире; активный и пассивный словарь»;

- *энергетические возможности*: возможности сосредоточения и удержания внимания; умственная активность и работоспособность;

- *эмоционально-волевые возможности*: направленность активности студента, познавательная мотивация [15].

Таким образом, особые образовательные потребности студентов с инвалидностью и ОВЗ могут быть охарактеризованы в двух аспектах:

1. как следствие специфических закономерностей аномального развития (негативного влияния первичного дефекта на весь ход дальнейшего развития человека; изменений в развитии личности человека с ОВЗ; нарушений способности к приему и переработке вербальной, зрительной, тактильной информации; нарушений словесной регуляции деятельности);

2. как потенциальные возможности: когнитивные, энергетические, эмоционально-волевые.

Специалистами медико-социального блока используются следующие виды диагностики: скрин-диагностика, дифференциальная диагностика, феноменологическая диагностика и прогностическая диагностика (прогноз социально-личностных и профессионально-трудовых компетенций).

Оценка особых образовательных потребностей у студентов с ОВЗ осуществляется на основе клинико-функционального подхода с учетом созданных организационно-технических условий.

Клиническая оценка особых образовательных потребностей у студентов с ОВЗ связана с определением особенностей первичного дефекта и регламентируется следующими документами: «Классификацией основных категорий жизнедеятельности человека и степени выраженности ограничений этих категорий» и индивидуальной программой реабилитации и абилитации (ИПРА), разработанной специалистами медико-социальной экспертизы (МСЭ).

Медико-социальная экспертиза проводится путем комплексной оценки ограничений жизнедеятельности, реабилитационного потенциала на основе анализа его клинико-функциональных, социально-бытовых, профессионально-трудовых и психологических данных и утверждается руководителем или уполномоченным заместителем руководителя бюро (главного либо Федерального). Это означает, что в индивидуальную программу реабилитации и абилитации должны быть включены все мероприятия, технические и иные средства реабилитаци-

литации и услуги, необходимые человеку с инвалидностью для ведения полноценной независимой жизни.

На основе этих документов разрабатывается *первый раздел адаптированной индивидуальной программы* обучения студента, включающий в себя описание:

- мероприятий *по предупреждению* декомпенсации основного заболевания;
- способов и методов *по здоровьесбережению* (режим зрительной, слуховой, двигательной нагрузки и т.д.);
- особенностей *пространственной и временной организации* образовательной среды и процесса обучения (учет мероприятий по ИПР, составление индивидуального расписания).

Второй раздел адаптированной индивидуальной программы обучения разрабатывается с учетом *функциональных* возможностей студента и включает:

- выявление *трудностей и барьеров обучения* в вузе, как при освоении академического компонента, так и при формировании жизненных компетенций;
- создание *специального инструментария* оценки усвоения знаний, достижений и успешности (в части формирования жизненных и профессиональных компетенций);
- разработку *специальных технологий, методов и форм учебной деятельности* (в том числе самостоятельной работы) по усвоению профессиональных компетенций;
- создание условий для *самокоррекции, самообразования, самоопределения, саморазвития*.

Организационно-технические условия включают: 1) разработку специальных образовательных программ; 2) применение специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов; 3) организацию специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования; 4) предоставление услуг техника-консультанта, оказывающего студенту с ОВЗ

необходимую техническую помощь; 5) обеспечение доступа в здания, в организации, осуществляющие образовательную деятельность и др. [2, 3].

Направление деятельности специалистов *учебно-методического блока* (дефектолога, специального психолога, сурдопедагога, тифлопедагога, техника-консультанта и др.) – оказание методической помощи профессорско-преподавательскому составу в организации учебного процесса с учетом особых образовательных потребностей студентов с ОВЗ.

Функции:

- участие в разработке адаптированных образовательных программ с позиций функционального диагноза;
- выявление педагогических проблем обучения студентов с ОВЗ;
- повышение готовности педагогов к обучению студентов с инвалидностью и ОВЗ.

Опыт внедрения инклюзии показал, что представители профессорско-преподавательского состава не сразу начинают соответствовать тем профессиональным ролям, которые требуются для реализации принципов инклюзивного образования. Они опасаются не справиться с трудностями, возникающими в процессе обучения студентов с нарушениями зрения и слуха. Страх и неуверенность связаны, в том числе и с тем, что они опасаются, что не смогут полностью контролировать происходящее, что им придется просить о помощи студентов или других специалистов, тем самым, придётся признать, что они не компетентны.

Возникает проблема массовой переподготовки преподавателей в сфере инклюзивного образования. И сразу всплывают многочисленные вопросы. Кто возьмёт на себя эту ответственность? Где источники финансирования? Насколько глубоко погружёнными в специальную педагогику и специальную психологию должны быть программы обучения? Как согласовывать участие квалифицированных специалистов разных профилей (дефектологов, специальных психологов и педагогов, социальных работников, врачей разных специальностей и др.) в инклюзивном образовании? В условиях хронического професси-

онального стресса, в котором пребывает педагогический корпус, где найти ресурсы для овладения новыми компетенциями? Как формировать готовность преподавателей вуза к обучению лиц с ОВЗ?

В недавно предпринятых педагогических исследованиях (Самарцева Е.Г., Алехина С.В., Гершкович Т.Б, Шумиловская Ю.В., Яковлева И.М.) готовность учителя по работе с детьми с ОВЗ рассматривается как:

- сложное, многоуровневое, разноплановое личностное образование человека;
- системообразующая установка к деятельности с позитивным результатом и стремлением к решению педагогических задач;
- установка, предполагающая потребность педагога в осуществлении инклюзивного образования обучающихся, которая проявляется в наличии и мобилизации специальных знаний, умений и навыков реализации инклюзивного образования;
- профессиональная компетентность в сфере инклюзии.

В структуре готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования Алёхина С.В. с соавторами выделяет психологическую и профессиональную готовность [1].

Развивая эту точку зрения, мы определяем **готовность преподавателя вуза к обучению лиц разных гетерогенных групп** (далее в сокращённом варианте – готовность) как сложное ценностное и когнитивно-психологическое образование личности, позволяющее преподавателю успешно осуществлять обучение студентов разных гетерогенных групп. Это определённый уровень профессионализма, который позволяет преподавателю (на основе знаний особых образовательных потребностей и возможностей студентов с ОВЗ) принимать оптимальные решения в конкретной ситуации.

Важно развивать *ценностно-смысловой* компонент готовности преподавателя вуза к обучению лиц с ОВЗ. Он вбирает в себя понимание преподавателем смыслов инклюзии, отношение к инклюзии как к благу и как позитивному социально-педагогическому явлению.

Отметим тот факт, что медицинская модель в отношении лиц с инвалидностью (доминирующая продолжительный период времени в России) привела к тому, что физические и психические отличия между людьми в обществе традиционно рассматриваются с позиции патологических отклонений и дефектов. Поэтому разными социальными субъектами люди с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата априори наделяются отрицательными характеристиками.

Эта *социальная стигматизация* лиц с ОВЗ характерна и для преподавателей вуза, которые проецируют общественные настроения на студенческую молодёжь.

В исследовании Мартыновой Е.А., Коростелёвой Н.А. показано, что большинству обследованных преподавателей свойственно мнение о том, что у студентов с инвалидностью имеются следующие негативные качества: субъективность, сосредоточенность на себе, пассивность, беспомощность, нервозность в поведении, раздражительность, агрессивность, мнительность, обида на социум вокруг. По мнению 75 % респондентов, инвалиды осознают свою беспомощность и неполноценность, переживают по поводу того, что не могут вести «нормальный образ жизни». Авторы исследования не только выявили у преподавателей личностные установки воспринимать отличия людей с физическими и психическими нарушениями как отклонения от нормы, но обнаружили негативные стереотипы, ведущие к проявлению враждебности и презрения к студентам-инвалидам, к неприятию их в собственном окружении [14].

Кроме того, преподаватели не стремятся помогать студентам с инвалидностью в овладении профессиональными компетенциями, поскольку считают, что значительная их часть пользуется социальными преференциями статуса инвалида. Данные устремления людей с инвалидностью являются одной из характеристик социального иждивенчества.

В этой связи очень важно развивать у преподавателей *эмоционально-мотивационный компонент*, который включает в себя:

- преодоление социальной дистанции по отношению к инвалидам;

- принятие лиц с инвалидностью как равных себе;
- признание прав инвалидов на другой образ жизни;
- активную позицию к любым видам дискриминации по отношению к лицам с инвалидностью;
- способность видеть положительные качества студентов с ОВЗ;
- стремление помогать им в овладении профессиональными компетенциями, преодолевая объективные и субъективные трудности при обучении (рис. 1).

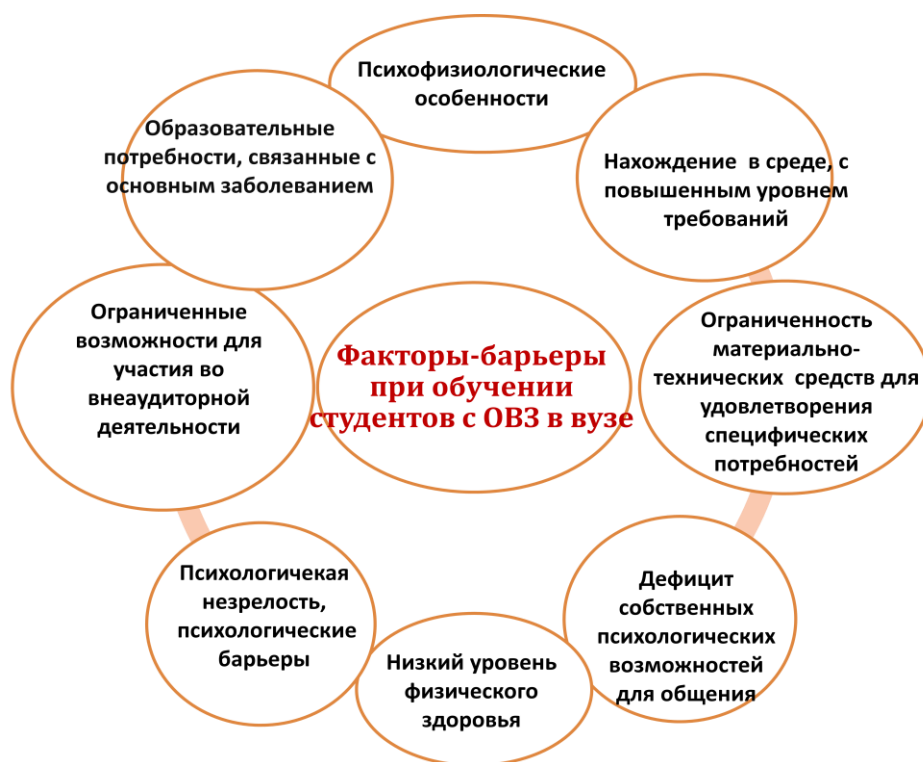


Рисунок 1. Факторы-барьеры при обучении студентов с ОВЗ в вузе

Само по себе стремление помогать студентам с особыми образовательными потребностями ещё не гарантирует положительный результат в их обучении. Серьёзнейшая проблема заключается в том, что, не имея специальной (дефектологической) подготовки, преподаватели не в состоянии выявить факторы-барьеры в обучении студентов с ОВЗ, не могут определить особые образовательные потребности студентов с инвалидностью разных гетерогенных групп.

Метафорично и с юмором показаны особые образовательные потребности разных представителей фауны на рис. 2, где преподаватель разным животным предлагает одно задание – забраться на дерево.



Рисунок 2. Карикатура «Равенство или справедливость?» автор Х.Тракслер

Поэтому необходимо формировать *когнитивно-психологический компонент* готовности преподавателя, который включает: 1) знания о специфических закономерностях аномального развития, связанных с первичным, вторичным и третичным дефектами и факторах-барьерах при обучении студентов с ОВЗ; 2) умение определять особые (общие и специфические) образовательные потребности и активизировать ресурсы самокоррекции и саморазвития студентов с ОВЗ.

Особые образовательные потребности студентов с ОВЗ обусловлены не только первичным дефектом (Л.С. Выготский), но и вторичными дефектами, имеющими характер психического недоразвития и нарушений социального поведения, непосредственно не вытекающих из первичного дефекта, при этом обусловленных им: нарушение речи у глухих, нарушения восприятия и пространственной ориентировки у слепых и т.д. Все эти факторы могут стать пусковым моментом для третичного дефекта у лиц с ОВЗ – формирования негативного отношения к себе, социальному окружению, основным видам деятельности [4, 17].

Это уже деформация личности, которая может проявляться в виде различных проявлений у студента с ОВЗ, таких как:

- резко сниженная самооценка;
- отрицательное самоотношение;
- фиксация (застывание) на собственных проблемах;
- обученная социально-психологическая беспомощность;
- иждивенческая потребительская позиция к окружающим;
- тотальная безответственность;
- потребность ограничения в общении, приводящая к замкнутости и дистанцированию от окружающих;
- демонстративное привлечение внимания к своей персоне;
- проявление агрессии и т.п.

В результате социальные контакты со студентами с ОВЗ становятся непродуктивными, что препятствуют эффективному взаимодействию в учебной группе. Поэтому организация процесса обучения студентов разных гетерогенных групп требует от преподавателя не только применение знаний особых методов обучения и навыков использования информационных технологий, но и умений создать в группе студентов атмосферу позитивного взаимодействия.

Таким образом, *операционально-компетентностный* компонент готовности преподавателя включает информационно-техническую и коммуникативно-позитивную составляющие. Последняя оценивается, в том числе и по следующим показателям:

- включённость студента с ОВЗ и в учебную деятельность, и в группу;
- сложившийся эмоциональный контакт студента с ОВЗ с одноклассниками;
- наличие позитивной самоидентификации у обучающегося с ОВЗ.

Привлечём внимание к тому факту, что овладение информационно-технической и коммуникативной компетенциями может вести за собой разрушение профессиональных стереотипов.

Эффективность процессов включения студентов разных гетерогенных групп в образовательную среду вуза связана с объективной самооценкой преподавателем собственной подготовленности в вопросах обучения студентов с ОВЗ, его настроенностью на принятие инклюзивного мировоззрения и приобретение новых компетенций как возможности профессионального саморазвития. В этом суть *рефлексивно-стратегического компонента* готовности преподавателя.

Таким образом, готовность преподавателя вуза к обучению студентов разных гетерогенных групп как сложное образование, включает в себя следующие взаимосвязанные компоненты:

- ценностно-смысловой,
- эмоционально-мотивационный,
- когнитивно-психологический,
- операционально-компетентностный,
- рефлексивно-стратегический.

Существуют особенности функционирования ППК на довузовском, вузовском и послевузовском этапах.

Вопросы для закрепления материала

1. Определение термина «инклюзия», «инклюзивное образование».
2. На какие категории лиц рассчитано инклюзивное образование?
3. Укажите отличительные характеристики терминов «инвалид» и «лицо с ограниченными возможностями здоровья».
4. Охарактеризуйте отношение к людям с ОВЗ и физическими недостатками у здорового населения.
5. Сформулируйте своими словами цель (суть) инклюзии.

6. Раскройте миссию, цель и задачи профессионально-пропедевтического консилиума.
7. Объясните смысл основного метапринципа деятельности консилиума – принципа «экосистемности».
8. Опишите структуру профессионально-пропедевтического консилиума.
9. Какие функции выполняют специалисты организационного блока ППК?
10. Охарактеризуйте принципы, в рамках которых осуществляют профессиональную деятельность специалисты медико-социального блока ППК.
11. На чём основывается клиническая оценка особых образовательных потребностей у студентов с ОВЗ?
12. Опишите причины, которыми обусловлены особые образовательные потребности студентов с ОВЗ.
13. На основе исследований Лубовского В.И. дайте понятие об особых образовательных потребностях студентов с ОВЗ.
14. Какие потенциальные возможности имеют студенты с ОВЗ?
15. Как первичный дефект влияет на дальнейшее развитие студента с ОВЗ?
16. Какие изменения могут проявляться в развитии личности с первичным дефектом?
17. Опишите содержание закономерностей аномального развития.
18. Дайте понятие «особые образовательные потребности» у студентов с ОВЗ.
19. Какие позитивные качества студентов с ОВЗ вы можете назвать?
20. Какие негативные качества студентов с ОВЗ вы можете назвать?
21. Какие группы качеств необходимо формировать у студентов с ОВЗ?
22. Что такое ИПРА?
23. В чём заключается смысл деятельности МСЭ?

24. Что включает в себя адаптированная индивидуальная программа обучения студента с ОВЗ?
25. Что включают в себя организационно-технические условия?
26. Каковы основные направления деятельности специалистов учебно-методического блока ППК?
27. Что подразумевает под собой готовность преподавателя вуза к обучению лиц с ОВЗ?
28. В чем суть ценностно-смыслового компонента готовности преподавателя вуза к обучению лиц с ОВЗ?
29. Что характерно для преподавателей вуза в общении с лицами с ОВЗ?
30. Объясните своими словами, что означает феномен «социальное изживенчество». Укажите пути решения проблемы.

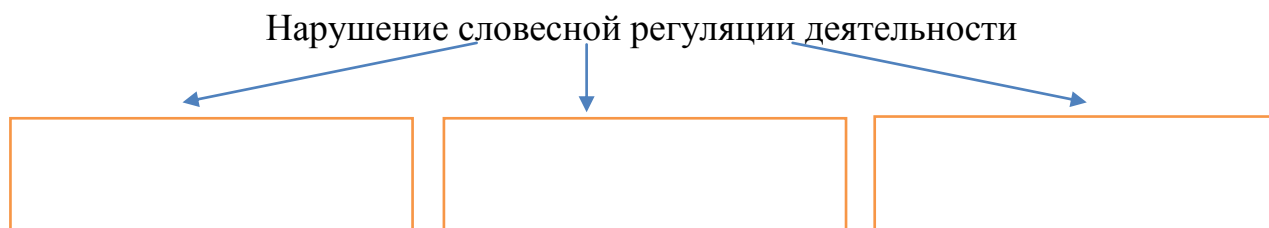
Задания для самостоятельной работы

Творческие задания

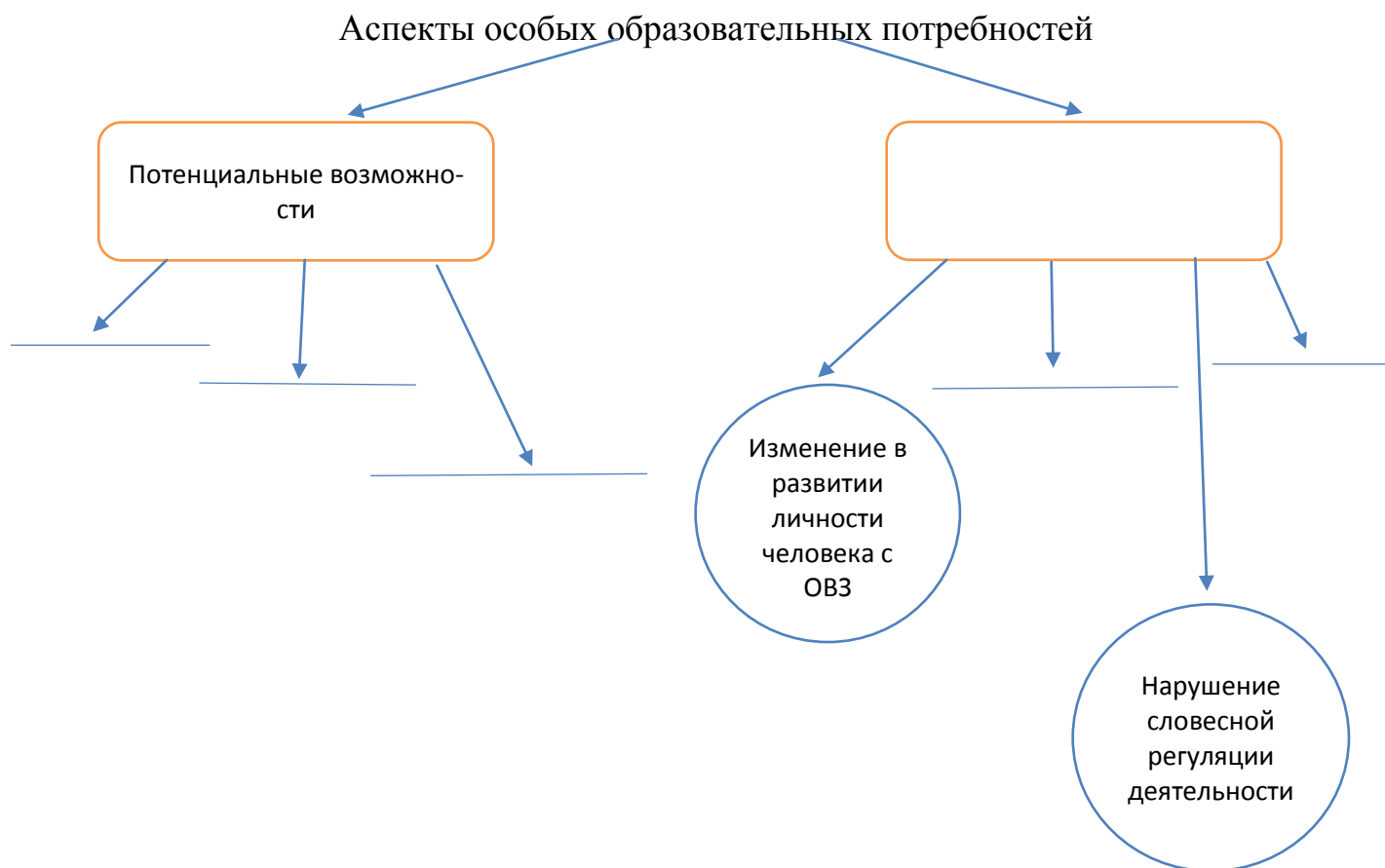
1. Соединить возможности с их содержательной характеристикой.

| | |
|-------------------------|---|
| А. Когнитивные | 1. Возможности сосредоточения и удержания внимания; умственная активность и работоспособность |
| Б. Энергетические | 2. Направленность активности студента, познавательная мотивация |
| В. Эмоционально-волевые | 3. Владение мыслительными операциями, возможности запечатления и сохранения воспринятой информации, накопленные знания и представления об окружающем мире; активный и пассивный словарь |

2. Заполнить схему.



3. Дополнить схему.



Тест 1

1. Какой термин следует использовать при определении лиц с ОВЗ в инклюзивной среде?

- а) инвалид;
- б) обучающийся с особыми образовательными потребностями;
- в) ребёнок с особыми нуждами;
- г) лицо с ограниченными возможностями.

2. Опыт внедрения инклюзии показал, что сотрудники педагогических коллективов ...

- а) полностью готовы к внедрению новой технологии;
- б) частично соответствуют предъявляемым требованиям;
- в) испытывают страх не справиться с поставленными задачами;
- г) готовы к испытаниям.

3. В структуре готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования исследователи выделяют:

- а) профессиональную и психологическую готовность;
- б) личностную и профессиональную готовность;
- в) когнитивно-психологическую и ценностную готовность;
- г) профессиональную готовность.

4. В какой компонент готовности преподавателя к обучению лиц с ОВЗ входит понимание преподавателем смыслов инклюзии, отношение к инклюзии как к благу и как позитивному социально-педагогическому явлению:

- а) операционально-компетентностный;
- б) эмоционально-мотивационный;
- в) когнитивно-психологический;
- г) ценностно-смысловой.

5. Социальная стигматизация лиц с ОВЗ характерна для:

- а) преподавателей вуза;
- б) студенческой молодежи;
- в) молодежи и преподавателей вуза;
- г) всего социума в целом.

6. Преодоление социальной дистанции по отношению к инвалидам, принятие лиц с инвалидностью как равных себе, стремление помогать им в овладении профессиональными компетенциями, входит в:

- а) эмоционально-мотивационный компонент;
- б) когнитивно-психологический компонент;
- в) операционально-компетентностный компонент;
- г) рефлексивно-стратегический компонент.

7. В какой компонент готовности преподавателя к обучению входят знания о различных особенностях лиц с ОВЗ?

- а) ценностно-смысловой;
- б) когнитивно-психологический;
- в) операционально-компетентностный;

г) рефлексивно-стратегический.

8. Объективная самооценка преподавателем собственной подготовленности в вопросах обучения студентов с ОВЗ входит в:

а) эмоционально-мотивационный;

б) когнитивно-психологический;

в) операционально-компетентностный;

г) рефлексивно-стратегический.

9. Смысл пропедевтических технологий заключается в вузе:

а) развитии высших психических функций;

б) овладении родным языком;

в) подготовке к усвоению учебных предметов на основе побуждения познавательного интереса;

г) обращение к компенсаторным способностям лиц с ОВЗ с целью преодоления их внутренних образовательных барьеров в процессе удовлетворения специфических образовательных потребностей.

11. Владение мыслительными операциями, возможности запечатления и сохранения воспринятой информации, накопленные знания и представления об окружающем мире; активный и пассивный словарь относятся к группе потенциальных возможностей:

а) когнитивных;

б) энергетических;

в) эмоционально-волевых;

г) ко всем вышеперечисленным.

12. К энергетическим потенциальным возможностям студента с ОВЗ не относятся:

а) возможности сосредоточения и удержания внимания;

б) мотивация студента;

в) умственная активность;

г) работоспособность.

13. К снижению умственной работоспособности студента с ОВЗ приводит:

- а) первичный дефект;
- б) усталость;
- в) вторичный дефект;
- г) неравномерная нагрузка.

14. К изменениям в развитии личности человека с первичным дефектом относят:

- а) ипохондрический фенотип личности;
- б) постоянная тревожность;
- в) стабильно низкая самооценка;
- г) все вышеперечисленное.

15. Нарушение словесной регуляции деятельности свойственна:

- а) только для студентов с нарушениями слуха;
- б) для студентов с нарушениями зрения;
- в) для студентов с ОВЗ;
- г) для всех студентов.

Ключ: 1-б, 2-в, 3-а, 4-г, 5-г, 6-а, 7-б, 8-г, 9-г, 10-в, 11-г, 12-б, 13-а, 14-г, 15-

в,

Тест 2.

1. К задачам профессионально-пропедевтического консилиума не относятся:

- а) вертикальное и горизонтальное межсетевое взаимодействие;
- б) междисциплинарное взаимодействие специалистов в вузе;
- в) распределение социальных стипендий среди студентов с ОВЗ с учетом их особых образовательных потребностей;
- г) довузовское и послевузовское сопровождение абитуриентов и выпускников с ОВЗ.

2. Синергия – это (дописать недостающее звено):

- а) сотрудничество;
- б) содействие;
- в) соучастие;

г) суммирующий эффект

3. Способ синтезирования ресурсов дисциплинарной и внедисциплинарной сфер – это:

- а) трансдисциплинарность;
- б) кроссдисциплинарность;
- в) мультидисциплинарность;
- г) междисциплинарность

4. В структуру профессионально-педагогического консилиума не входит блок:

- а) нормативный;
- б) организационный;
- в) медико-социальный;
- г) методический блок.

5. Организация работы ППК направлена на создание следующих условий:

- а) медико-гигиенических;
- б) социальных;
- в) образовательных;
- г) воспитательных.

6. Функция, не относящаяся к организационному блоку ППК:

- а) разработка нормативно-правовых актов;
- б) диагностика особых образовательных потребностей у студентов;
- в) осуществление межсетевого взаимодействия;
- г) организация довузовского и послевузовского сопровождения абитуриентов и выпускников с ОВЗ.

7. Укажите функции, реализуемые специалистами медико-социального блока ППК:

- а) разработка нормативно-правовых актов;
- б) осуществление межсетевого взаимодействия;
- в) диагностика особых образовательных потребностей у студентов;

г) участие в разработке адаптированных образовательных программ с точки зрения клинического диагноза.

8. Виды диагностики, осуществляемые специалистами медико-социального блока ППК:

- а) скрининг-диагностика;
- б) дифференциальная диагностика;
- в) феноменологическая диагностика;
- г) прогностическая диагностика.

9. Медико-социальная экспертиза проводится на основе анализа данных:

- а) медико-гигиенических;
- б) социально-бытовых;
- в) профессионально-трудовых;
- г) психологических.

10. Функции методического блока ППК:

- а) диагностика отклонений в состоянии здоровья студентов с ОВЗ;
- б) выявление педагогических проблем обучения студентов с ОВЗ;
- в) участие в разработке адаптированных образовательных программ с точки зрения функционального диагноза;
- г) повышение готовности педагогов к обучению студентов с ОВЗ.

Ключ: 1-в, 2-г, 3-а, 4-а, 5-а,б,в,г, 6-б, 7-в,г, 8- а,б,в,г, 9- б,в,г,, 10- б,в,г.

Библиографические ссылки

1. Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С.83-92.
2. Алехина, С.В. Современный этап развития инклюзивного образования в Москве/ Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр Школьная книга, 2010. – 6-11.
3. Волосникова, Л. М. К вопросу о теории и практике инклюзивного образования / Л. М. Волосникова, В. М. Чимаров, Н. Н. Малярчук // Валеология. – 2015. – № 1. – С. 37-42.
4. Выготский, Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. – 1991. – №4. – С. 5-18.

5. Голиков, Н. А. Ребёнок-инвалид: обучение, развитие, оздоровление. Дети с особой миссией / Н. А. Голиков. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. – 428 с.
6. Загвязинский, В.И. Наступит ли эпоха возрождения?.. Стратегия инновационного развития российского образования: монография. – М.: Логос, 2014. – 140 с.
7. Инклюзия глазами специалистов <http://www.spbobrazovanie.ru/inkluzivnoe-obrazovanie/inkluziia-glazami-specialistov>
8. Коменский, Я.А. Материнская школа / Избранные педагогические сочинения. – Т. 1. – М. – 1982.
9. Креницына, Г. М. Ресурсы социального партнёрства в инклюзивном пространстве: из опыта работы негосударственного Центра речевого и познавательного развития «Речь»/ Г. М. Креницына, Н. Н. Малярчук. Международный Конгресс практиков инклюзивного образования, приуроченный к 20-летию обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья Университетом управления «ТИСБИ» (г Казань, 15-17 февраля 2016 г.): Материалы / Под ред. Н.М. Прусс. – Казань, Университет управления «ТИСБИ», 2016. – С. 200-205.
10. Малофеев, Н. Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения (по материалам Доклада Европейского агентства по развитию специального образования)// Дефектология. – 2005. – № 5. – С. 3-18.
11. Малярчук, Н. Н. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования/ Н.Н. Малярчук, Л.М. Волосникова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2015. – Том 1. – №4. – С. 251-267.
12. Малярчук, Н. Н. Проблемы инклюзивного образования в России// Вестник Белгородского института развития образования. – 2015. – №2. – С.72-78.
13. Малярчук, Н.Н. «Острые углы» инклюзивного образования учащихся с ОВЗ /Н.Н. Малярчук, Л.М. Волосникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 5-6. – С.235-241.
14. Мартынова, Е.А. Факторный анализ толерантности преподавателей высшей школы к студентам-инвалидам в условиях инклюзии/ Е.А. Мартынова, Н.А. Коростелёва. Инклюзивное профессиональное образование: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Челябинск, 21-22 нояб. 2014 г. / отв. ред. М.В. Овчинников: Изд-во Челяб. Гос. ун-та, 2015. – С. 8-12.
15. Лубовский В. И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. №5.
16. Лубовский, В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей // Дефектология. – 1971. – № 6. – С. 15-19.

17. Нейропсихологическая школа А. Р. Лурия // Вопросы психологии. – –1997. – № 5.
18. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. 24-е изд., испр. – М.: ОНИКС 21 век; Мир и образование, 2005. – 896 с.
19. Пенин, Г. Н. Инклюзивное образование как новая парадигма государственной политики / Г.Н. Пенин // Вестник Герценовского университета, 2010. – № 9 (83). – С.42.
20. Попкова, Т.Д. Потребности людей с инвалидностью и социальная политика государства: векторы интересов/ Т.Д. Попкова, Ю.В. Сухарова// Educatio. –2015. – №6.
21. Постановление «О государственной программе Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2015 годы» <http://base.garant.ru/12184011/>.
22. Профессиональный стандарт. Педагог. – М.: УЦ Перспектива, 2014. – 24 с.
23. Сидорина, Т. Социальное иждивенчество – обратная сторона благоденствия / Т. Сидорина, О.Тимченко // Отечественные записки. – 2012. – № 5 (50). <http://www.strana-oz.ru/2012/5/ot-redakcii3>
24. Указ Президента РФ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы» <http://base.garant.ru/70183566/>.
25. Ушинский К.Д. Детский мир / Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11 т. Т.4. Изд. АПН РСФСР. – М.-Л. – 1949. – 678 с.
26. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012/ №273-ФЗ http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
27. Forlin C., Chambers D. Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. – 2011. – Vol. 39. – no. 1. <http://www.academia.edu/1385196/>
28. Inclusive Education: Improving Education Policies and Systems: Materials of the international conference, 19-20 June 2008. – St. Petersburg: Herzen University Publishing House, 2008. – P.129. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Documents/st_pet_conference_inclusive_ed_june2008.pdf

РАЗДЕЛ II. ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО КОНСИЛИУМА НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ

2.1. Профессионально-трудовые ориентиры и риски у студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья

Профессиональное ориентирование на этапе школьного обучения должно быть направлено на формирование объективного восприятия подростками с ОВЗ собственных возможностей здоровья и личностно-психологических качеств, необходимых для освоения выбранной профессии.

Профориентация и трудовое обучение включают:

- обучение профессионально-техническим умениям и навыкам;
- воспитание любви к труду и уважения к людям труда;
- развитие технического мышления и творческих способностей;
- повышение уровня общего и речевого развития на основе принципа речевой коммуникации;
- подготовку учащихся к профессиональной, трудовой деятельности в различных сферах народного хозяйства.

Современные социально-экономические условия ставят перед вузом задачу оказания помощи в организации профориентационной работы с лицами с ОВЗ в образовательных учреждениях на научно-практической основе.

Руководствуясь смыслом слова «ориентир» в словаре Ожегова С.И. (в прямом значении – это «предмет, определяющий направление движения», а в переносном значении – «избранная цель в жизни, поведении (*правильные жизненные ориентиры*)») [6], мы рассматриваем **профессионально-трудовые ориентиры** как жизненные ориентиры студентов с ОВЗ в выборе профессии в соответствии с личными возможностями, способностями и склонностями с учётом социально-экономических потребностей общества.

У студентов с инвалидностью и ОВЗ существуют как объективные, так и субъективные риски в формировании профессионально-трудовых ориентиров.

В качестве *объективных* рисков выступают две группы факторов:

1) *социально-экономические* факторы:

- недостаточная эффективность законодательной базой для квотирования рабочих мест для инвалидов;
- нежелание работодателей брать на работу инвалидов;
- снижение доли государственной поддержки предприятий для инвалидов;
- высокая конкурентность в социальной и производственной сферах;
- снижение количества рабочих мест, традиционно выполняемых людьми с ОВЗ;

2) *социально-средовые* факторы:

- неэффективность родителей как в развитии бытовых знаний, умений и навыков, так и в воспитании у лиц с ОВЗ способностей к самостоятельной семейной и бытовой деятельности;
- непродуктивная помощь родителей и родственников в профессиональном самоопределении молодого человека с ОВЗ;
- негативное влияние на профессиональный выбор юноши или девушки с ОВЗ референтной группы;
- недостаточная поддержка в профориентации со стороны педагогов.

Субъективные риски можно объединить в три группы факторов:

1) *социально-компетентностные*:

- неумение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности окружающих людей;
- недостаточная социальная адекватность: тенденции к неадекватному отношению к жизненным и профессиональным реалиям и ценностям;
- недостаточная социальная адаптивность;
- неразвитая социальная активность;

2) *профессионально-компетентностные*:

- слабость осознанности профессионального выбора;
- скудность представлений об особенностях выбранной профессии;

- низкая учебная и профессиональная мотивация;
- недостаточная возможность сделать социально, экономически и клинически (с учетом возможностей здоровья) обоснованный выбор;
- неготовность к самостоятельному осознанному планированию, корректированию и реализации перспективы профессионального развития;

3) *клинико-профессиональные факторы:*

- недостаточная информированность о соотношении состояния здоровья с требованиями профессии;
- неточность знаний студентом своих личностных особенностей, возможностей и способностей для успешной самореализации в выбранной профессии;
- слабая информированность о необходимости и возможности развития и корригирования индивидуальных способностей для соответствия выбранной профессиональной;
- гипертрофированное развитие профессиональных мотивов, качеств и долга, в ущерб рациональному профессиональному выбору.

В современном инклюзивном пространстве чрезвычайно важна роль вуза в актуализации уникальнейшего опыта классической российской (советской) дефектологической школы, которая научно обосновала и практически реализовала основные направления профориентации лиц с ОВЗ [2, 4]:

- раннее формирование положительного отношения к умственному и физическому труду;
- раннее выявление и развитие способностей к определенной профессиональной деятельности у школьников с ОВЗ.
- объединение обучения и труда в целях создания материальных ценностей, имеющих экономическое значение как для трудящегося, так и для общества;
- организацию производственного труда подростков как важнейшего средства трудового воспитания в кружках, производственных мастерских, в

фермерских хозяйствах и т.д.

Учитывая наличие у студентов с инвалидностью и ОВЗ объективных и субъективных рисков в формировании профессионально-трудовых ориентиров необходимо целенаправленно проводить профессиональную ориентацию лиц с ОВЗ.

Ориентация в Большом толковом словаре (франц. orientation букв. – направление на восток) – это не только определение своего местоположения на местности, и умение разобраться в окружающей обстановке, осведомленность в чем-либо, но и направленность деятельности, определяемая интересами кого-либо [1].

Именно с позиции последнего значения нами рассматривается понятие «*профессиональная ориентация лиц с ОВЗ*» как особый вид социально-педагогической и коррекционно-развивающей деятельности, направленный на оказание помощи лицам с ОВЗ и инвалидностью в выборе профессии в соответствии с их личными возможностями, способностями и склонностями и социально-экономическими потребностями общества.

2.2. Социально-педагогическая и коррекционно-развивающая деятельность профессионально-пропедевтического консилиума

Профессиональная ориентация среди подростков с ОВЗ является важнейшим социальным вопросом, поэтому она организуется представителями вуза на базе общеобразовательных организаций и продолжается в вузе как одно из основных направлений обучения студентов с ОВЗ.

Цель профессионально-пропедевтического консилиума: довузовское сопровождение абитуриентов с ОВЗ.

Задачи:

1. Изучение объективных и субъективных рисков в формировании профессионально-трудовых ориентиров у обучающихся с инвалидностью и ОВЗ.

2. Формирование жизненных компетенций у лиц с инвалидностью и ОВЗ.

3. Усвоение академического компонента обучающимися с инвалидностью и ОВЗ.

Понятие «*жизненных компетенций*» обучающихся с ОВЗ нами рассматривается как совокупность личностных качеств, которые необходимы для социальной и трудовой интеграции будущих студентов. Среди них особо значимы:

- *социальная адаптивность* – продуктивное приспособление человеком своих нужд, потребностей и возможностей к условиям образования и к практической деятельности;
- *социальная адекватность* – позитивное принятие новых жизненных условий, как в социальной, так и в профессиональной сфере;
- *социальная активность* – это не только участие во внеучебной деятельности, но и реализация полученных знаний в профессиональной деятельности.

Под «академическим компонентом» подразумевается содержание программы обучения, определенное в ФГОС.

В ППК на этапе профориентации абитуриентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья входят следующие специалисты: дефектолог, психолог, специалист по профориентации (специалист Департамента труда), представитель МСЭ, заместитель директора школы, представитель вуза, родители.

Цель профориентации – предоставление возможностей для выбора профессии в соответствии с личными возможностями, способностями и склонностями с учётом социально-экономических потребностей общества.

Профессиональная ориентация молодых людей с ОВЗ включает социально-педагогическую и коррекционно-развивающую деятельность, реализуемую представителями вуза.

Социально-педагогическая деятельность направлена на:

- информирование выпускников образовательных организаций о возможностях и условиях профессиональной реализации лиц с ОВЗ, о разных профессиях и их особенностях;

- выявление способностей к овладению той или иной специальностью на этапе школьного обучения;
- определение психофизических возможностей, показаний и противопоказаний для овладения той или иной специальностью.

Коррекционно-развивающая деятельность заключается в:

- формировании определенных познавательных и социально-трудовых навыков в процессе усвоения общеобразовательной программы;
- корригирующем влиянии трудовой деятельности на недостатки в психофизическом и сенсорном развитии студентов с ОВЗ;
- воспитании у обучающихся с ОВЗ позитивного отношения к выбору профессии, понимания того, что правильный выбор профессии обеспечивает успешную трудовую деятельность, вызывает чувство удовлетворения и радости, стимулирует развитие нравственных качеств человека;
- формировании у выпускников с ОВЗ начальных навыков социально-коммуникативно-трудовых отношений.

Таким образом, профориентация лиц с ОВЗ является пропедевтической деятельностью вуза по предупреждению объективных и субъективных рисков профессиональной дезадаптации и дезинтеграции.

При осуществлении социально-педагогической и коррекционно-развивающей деятельности необходимо учитывать общие для всех абитуриентов с инвалидностью и ОВЗ специфические особенности учебно-познавательной деятельности [7]:

- замедленность сенсорно-перцептивных процессов: скорости приема, переработки и использования информации; зачастую речь монотонная, мимика маловыразительная, жесты плавные, скупые, движения медленные, поэтому на окружающих эти люди производят впечатление тугодумов;
- низкая эффективность процессов памяти, когда запечатляется и сохраняется меньший объем информации, поэтому в учебном процессе они не укладываются во время, отведенное на выполнение задания, поэтому другие

обучающиеся вынуждены их ждать, что вызывает нервозность, как педагогов, так и более быстрых одноклассников. В этой связи медлительные учащиеся существенно осложняют жизнь учебной группы – они не успевают выполнить необходимые действия, воспринять и переработать учебную информацию, отреагировать на предъявляемые преподавателем требования;

- специфика особенности речевого развития приводит к своеобразному при каждом виде первичного дефекта недостатку речи; для них характерны особенности речи, которые могут быть обозначены как «недостатки словесного опосредствования»;

- снижение эффективности и продуктивности мыслительной деятельности, приводит к тому, что обучающимся нужно больше времени на усвоение информации, поскольку объем информации, который они способны переработать за единицу времени, относительно невелик;

- специфические особенности моторики затрудняют переход к новому делу, вызывают сложности в переделке привычек и навыков;

- более быстрая истощаемость, приводящая к низкому уровню работоспособности.

Вопросы для закрепления материала

1. Что в себя включают профориентация и трудовое обучение?
2. В чем заключаются особенности функционирования профессионально-педагогического консилиума на довузовском этапе?
3. Дайте определение профессионально-трудовым ориентирам студентов с инвалидностью и ОВЗ.
4. Опишите группы факторов, выступающих в качестве объективных рисков профессионально-трудовых ориентиров у студентов с инвалидностью и ОВЗ.
5. Охарактеризуйте социально-экономические риски в формировании профессионально-трудовых ориентиров.

6. Что включают субъективные риски профессионально-трудовых ориентиров у студентов с инвалидностью и ОВЗ?
7. В чём заключается смысл профессиональной ориентации лиц с ОВЗ?
8. Перечислите задачи профессионально-пропедевтического консультирования на довузовском этапе.
9. Что в себя включает социально-педагогическая деятельность?
10. В чём заключается коррекционно-развивающая деятельность?
11. Что понимается под «жизненными компетенциями» обучающихся с ОВЗ.
12. Какие специалисты входят в ППК на этапе профориентации абитуриентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья?
13. Охарактеризуйте общие для всех абитуриентов с инвалидностью и ОВЗ специфические особенности учебно-познавательной деятельности.

Задания для самостоятельной работы

1. Предложите дополнительный блок ППК на довузовском этапе, описав его цели, задачи, функции.
2. Приведите примеры из жизни, когда профориентация лиц с ОВЗ выступает в качестве пропедевтической деятельности вуза по предупреждению объективных и субъективных рисков профессиональной дезадаптации и дезинтеграции обучающихся с особыми образовательными потребностями.
3. Изучите, как выстроена система довузовской подготовки студентов с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата в следующих вузах России:
 - Томский государственный педагогический университет;
 - Национальный исследовательский Томский государственный университет;
 - Национальный исследовательский Томский политехнический университет;

- Томский государственный университет систем управления и радио-электроники;
- Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;
- Сибирский федеральный университет;
- Омский государственный педагогический университет;
- Омский государственный технический университет;
- Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского;
- Югорский государственный университет;
- Нижневартовский государственный университет;
- Тюменский государственный университет;
- Тюменский индустриальный университет.

Проанализируйте потенциал каждого вуза и выделите успешные практики.

4. Прочитайте статью Мелиной Е.В. «Функции и этапы комплексного сопровождения студентов с ОВЗ в условиях негосударственного вуза», опубликованную в журнале «Инклюзия в образовании» (2016, №1) <http://www.tisbi.ru/home/science/inclusion-journal/> и ответьте на вопросы:

- 1) Что собой представляет подготовительный годичный учебный процесс?
- 2) Что включают основные направления сопровождения студентов с ОВЗ на этапе подготовительного учебного процесса?
- 3) Каковы задачи сопровождения студентов с ОВЗ на этом этапе?

Библиографические ссылки

1. Большой толковый словарь. <http://www.вокабула.рф/словари/бтс>
2. Выготский, Л. С. Проблема культурного развития ребенка / Л.С. Выготский//Вестник Московского университета. – Сер. 14. Психология. – 1991. – Н 4. – С. 5-18.
3. Мелина Е.В. Функции и этапы комплексного сопровождения студентов с ОВЗ в условиях негосударственного вуза/ Е.В. Мелина// Инклюзия в образовании. – 2016. – №1. – С. 69-74. <http://www.tisbi.ru/home/science/inclusion-journal/>

4. Малярчук, Н.Н. Пропедевтические технологии в реализации инклюзивного пути развития инклюзивного образования образования/ Малярчук Н.Н., Криницына Г.М.// Инклюзия в образовании. – 2017. – № 1 (5). – С. 60-65.
5. Лубовский В. И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] / В.И. Лубовский // Психологическая наука и образование. – 2013. – №5. psyedu.ru.
6. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. 24-е изд., испр. – М.: ОНИКС 21 век; Мир и образование, 2005. – 896 с.
7. Плотникова, М.В. Медлительность студентов с ограниченными возможностями как внутренний барьер в процессе обучения в вузе/ Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 59.
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

РАЗДЕЛ III. ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО КОНСИЛИУМА НА ВУЗОВСКОМ И ПОСЛЕВУЗОВСКОМ ЭТАПАХ

3.1. Задачи профессионально-пропедевтического консилиума в вузе

Важнейшие задачи профессионально-пропедевтического консилиума, реализуемые на вузовском этапе

1. Оказание психологической и методической помощи профессорско-преподавательскому составу в организации учебного процесса студентов с ОВЗ с учетом их особых образовательных потребностей.

2. Организация учебного процесса с учётом особых образовательных потребностей студентов с ОВЗ с акцентом на формирование личностных и социально-профессиональных компетенций студентов с ОВЗ.

Процесс формирования готовности преподавателей вуза к работе со студентами с инвалидностью и ОВЗ осуществляется на курсах повышения квалификации. В Приложении 1 представлена программа курсов, проведённая специалистами Регионального учебно-методического центра Тюменского государственного университета.

Важнейшая задача специалистов, реализующих программу курсов – добиться принятия курсантами уникальности, самоценности и приоритетности потребностей обучающихся с инвалидностью, и нацеленность профессорско-преподавательского состава на формирование у студентов с ОВЗ социально-профессиональных компетенций.

В рамках учебно-методического блока осуществляется:

- обучение преподавателей навыкам выявления особых образовательных потребностей обучающихся с инвалидностью и ОВЗ;
- обучение профессорско-преподавательского состава умению создать условия для удовлетворения особых образовательных потребностей студентов с инвалидностью и ОВЗ;
- вооружение профессорско-преподавательского состава арсеналом дефектологических теоретико-методологических и практических средств обу-

чения, воспитания и формирования социально-профессиональных компетенций студентов с ОВЗ.

Сделаем акцент на том, что перестройка в сознании преподавателей мировоззренческих установок по отношению к обучению лиц с ОВЗ несёт в себе определённую опасность: дестабилизация и разрушение профессиональных стереотипов может привести к развитию профессионального отчуждения.

В исследованиях американского социолога М. Симэна описано несколько социально-психологических модальностей отчуждения:

- на уровне чувств: чувство своей неспособности контролировать события (бессилие) и чувство непонятности, непостижимости общественных и личных дел (бессмысленность); чувство своей отверженности, неприязни окружающими (социальная изоляция);

- на уровне поведения:

- 1) нормативная дезориентация – необходимость прибегать для достижения своих целей к социально – одобряемым средствам;

- 2) культурное отстранение – отвержение принятых в обществе и определённой социальной группе ценностей;

- 3) самоотстранение – участие в действиях, которые не доставляют удовлетворение и воспринимаются как внешняя необходимость [2].

Профессиональное отчуждение у преподавателей проявляется в:

- утрате профессиональной идентичности;
- равнодушии к профессиональным обязанностям и нормам;
- неприятии на себя ответственности за нахождение смысла профессиональной деятельности;

- замещении профессиональных ценностей и морали ценностями и целями внепрофессиональной среды (Н. А. Батулин, Р. М. Грановская, Н.Н. Егорова, Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина).

Установлены факторы, от которых зависит возникновение профессионального отчуждения личности преподавателя:

- степень осмысленности жизни и определённая иерархия жизненных ценностей;
- конструктивность в разрешении ценностно – смыслового конфликта личности;
- стремление к самоактуализации;
- уровень и проявления интернальности в различных сферах жизнедеятельности;
- уровень профессиональной адаптации [2].

Одним из направлений предупреждения профессионального отчуждения может быть ориентация преподавателей на осмысление профессиональных затруднений в свете теории салютогенеза. Теория салютогенеза Аарона Антоновского нацелена в отличие от патогенетических концепций на поиск факторов, способствующих продвижению человека в сторону здоровья с опорой на ресурсные состояния [16].

По мнению Антоновского А., ресурсы человека разнообразны. В частности это:

- владение стратегиями совладания (coping);
- умение продуктивно использовать эмоциональную энергию (вместо её растраты);
- умение испытывать чувство радости вместо чувства страдания;
- настроенность на самоотдачу вместо нарциссизма и др. [16].

В частности coping (как индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с её значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями) выступает в качестве ситуационной модификации жизненного стиля. И главная задача стратегий совладания в – «обеспечении и поддержке благополучия человека, его физического и психического здоровья и удовлетворённости социальными отношениями» [11].

Предупреждение профессионального отчуждения у преподавателей вуза включает формирование чувства когерентности. Это центральный конструкт

теории салютогенеза. Это чувство объединяет в себя три измерения: постижимость, управляемость и осмысленность жизни. Выраженное чувство когерентности характеризует человека, который может в нужное время мобилизовать личностные ресурсы, успешно справляться с ежедневными стрессорами и управлять напряжением. Автором разработан специальный инструментарий, позволяющий оценивать чувство когерентности эмпирически (SOC) и носящий кросс-культурный характер [16].

Обратимся к мнению представителей общеобразовательных школ (заместители директоров школ, учителя-предметники, педагоги-психологи), техникумов и колледжей (преподаватели, социальные работники), вузов (преподаватели, представители административного аппарата), которые прошли курсы повышения квалификации «Теория и практика инклюзивного образования» и «Психолого-педагогическое сопровождение процесса обучения детей с ОВЗ» на базе Международного компетентностного центра инклюзивного образования [4, 5].

В частности обучающиеся отмечали: а) перед курсами повышения квалификации у них было ощущение тревоги и некомпетентности в вопросах инклюзивного образования: б) в процессе обучения стало меняться отношение к инклюзии от явного или латентного сопротивления к осознанию позитивных эффектов инклюзивного образования.

Педагоги констатировали: овладение знаниями особенностей обучающихся разных гетерогенных групп, содержательное и процессуальные наполнение деятельности по обучению и воспитанию данной категории обучающихся, отработываемое в ходе практических занятий, нивелировали чувство страха и профессиональной несостоятельности. При этом курсанты делали акцент на том, что важны не только знание конкретных методов, способов и приёмов обучения, умение использовать информационные и сетевые ресурсы, но и определённая настроенность на работу с обучающимися с особыми образовательными потребностями.

Среди специалистов ППК на этапе обучения в вузе студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья наряду с дефектологом, медицинским работником, специалистом МСЭ и психологом важнейшие функции выполняют:

- *тьютор* (ассистент) – системообразующий субъект, обеспечивающий связь студента с преподавателями, удовлетворяющий потребности преподавателя в формировании компетенций по предмету у студента с ОВЗ и студента с ОВЗ в овладении компетенциями по предмету;
- *техник-консультант*, оказывающий студенту с ОВЗ необходимую техническую помощь.

Организация работы ППК по сопровождению студентов с ОВЗ на вузовском направлении на создание следующих условий:

- *медико-гигиенических* условий, предполагающих лечение основного заболевания, использование здоровьесберегающих технологий;
- условий *для диагностики* особых образовательных потребностей, способностей и ресурсов, обеспечивающих успешную социально-личностную и профессионально-трудовую интеграцию;
- *социальных* условий: организация безбарьерной среды, необходимой социальной помощи;
- *образовательных* условий – обеспечение «направленности обучения», т.е. применение специальных дефектологических технологий, методов, приемов, необходимых для успешного усвоения программы обучения с учетом особых образовательных потребностей студентов с инвалидностью и ОВЗ;
- *воспитательных* условий для формирования социально-коммуникативных и профессионально-трудовых навыков у студентов с инвалидностью и ОВЗ.

Особенности в создании перечисленных условий связаны с особыми образовательными потребностями студентов с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата [3, 6, 7].

3.2. Особые образовательные потребности студентов с ОВЗ разных гетерогенных групп

Особые образовательные потребности студентов с нарушениями зрения

1. Потребность в тьюторском сопровождении обучающегося.
2. Потребность в использовании специальных технических средств обучения, альтернативных форматов печатных материалов (крупный шрифт), электронных образовательных ресурсов [3].
3. Потребность в актуализации деятельности всех сохранных анализаторов при обучении студентов с нарушениями зрения (полисенсорного восприятия предметов и объектов).
4. Потребность в учете специфической сформированности двигательной сферы (неточность, замедленность).
5. Потребность в охранительном режиме зрительной нагрузки и дозировании учебных нагрузок.
6. Потребность в учете феномена реминисценции в обучении студента с нарушениями зрения (реминисценция – когда последующее повторное воспроизведение оказывается более точным, чем первое).
7. Потребность в учете специфических особенностей речи (многословие, неточность, обтекаемость формулировок, трудности запоминания абстрактной информации, «обеднённость» представлений о качественных свойствах предметов и т.д.).
8. Потребность в особой пространственной и временной организации образовательной среды, включая дополнительные индивидуальные занятия по учебным дисциплинам.
9. Потребность в тщательной алгоритмизации двигательных действий, составляющих структуру профессионального навыка.
10. Потребность в тщательной отработке, автоматизации профессиональных навыков, требующих двигательных действий.

11. Раннее, дробное введение в профессиональную деятельность в форме профессиональных проб, серий подготовительных занятий перед практикой и т.д.

12. Потребность в аудиальном способе получения информации (например, с использованием программ-синтезаторов речи или с помощью тифлоинформационных устройств).

Особые образовательные потребности лиц с нарушениями слуха

1. Потребность в обеспечении разнообразия сенсорно-перцептивных ощущений, действий, т.к. снижение слуха ограничивает объем внешних воздействий, обедняет взаимодействие с внешней средой, затрудняет общение с окружающими.

2. Потребность в обеспечении достаточного количества зрительных материальных опор при обучении (в виде схем, моделей, рисунков, считывания с губ) при изучении каждой темы.

3. Потребность в обеспечении снижения напряжения внимания при считывании с губ, т.к. считывание с губ ведет к утомлению и потере устойчивости внимания.

4. Потребность в обеспечении адекватного темпа и скорости деятельности, что обеспечивает снижение количества ошибок при выполнении задания.

5. Потребность в обеспечении продуктивности внимания и деятельности посредством обеспечения выразительности изобразительных качеств воспринимаемого материала. Это позволяет слабослышащим легче выделить информативные признаки предмета или явления.

6. Потребность в опоре на ранее изученный материал, в актуализации зрительных, тактильных, слуховых и др. образов предметов и представлений о ранее изученном при усвоении нового материала.

7. Потребность в систематическом обучении студентов установлению причинно-следственных связей и отношений посредством формирования словесно-логического мышления на материале каждой темы.

8. Потребность в применении предметных алгоритмизированных схем при изучении материала.

9. Потребность в разработке индивидуальных учебных планов и индивидуальных графиков обучения.

10. Потребность в специальной организации коммуникативной деятельности на занятиях в формате «студент – преподаватель», «студент – студент», «студент – группа студентов».

11. Потребность в специальной организации речевой деятельности при изучении каждой темы, предполагающей использование различных моделей речевых высказываний.

12. Потребность в формировании пакета специальных демонстрационных средств, обеспечивающих усвоение темы: наглядный материал, видеоматериалы с сопровождением текстовой бегущей строкой или сурдологическим переводом.

13. Потребность в индивидуальных консультациях с участием сурдопереводчика – консультанта.

Особые образовательные потребности студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата

1. Потребность в учете физических возможностей: несформированность зрительно-моторной координации (несогласованности в работе руки и глаз), общедвигательные нарушения, нарушения кинестетического и кинетического праксиса, недостаточная сформированность пространственных представлений.

2. Потребность в учете специфических особенностей речи: нарушения звукопроизношения, голоса, дикции.

3. Потребность в специальной организации рабочего места.

4. Потребность в сочетании обучения и систематического лечебно-реабилитационного воздействия.

5. Потребность в учете индивидуального темпа работы на практических и лабораторных занятиях.

6. Потребность в дополнительных методических средствах при усвоении материала: печатный текст или электронный вариант лекции, магнитофонные записи, кино, мультимедийные средства (интерактивные доски, компьютерные технологии) и т.д.

7. Потребность в тщательной алгоритмизации двигательных действий, составляющих структуру профессионального навыка.

8. Потребность в скрупулёзной отработке до автоматизации профессиональных навыков, требующих двигательных действий.

9. Раннее, дробное введение в профессиональную деятельность в форме профессиональных проб, серий подготовительных занятий перед практикой и т.д.

Организация и оснащённость образовательного процесса с учётом перечисленных особых образовательных потребностей студентов с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата представлены в Приложении 2. [8].

Пристального внимания требует организация индивидуальной образовательной траектории студента с особыми образовательными потребностями, которая обеспечивается непрерывным процессом анализа информации обратной связи и синтезом актуальных образовательных ситуаций, возникающих ежедневно «здесь и сейчас» в процессе обучения.

Профориентационная работа в ВУЗе должна быть направлена на формирование студента и выпускника с ОВЗ как специалиста – носителя психофизиологических, эмоционально-поведенческих, личностных, социально-психологических качеств, определяющих успешную профессионально-личностную интеграцию.

Алгоритм формирования личностных и социально-профессиональных компетенций.

1. Выделение и точное описание профессиональных компетенций в разных предметных областях профессиональной деятельности.

2. Выделение умений, составляющих формируемую компетенцию.

3. Подбор методов и приёмов формирования профессиональной компетенции

4. Дифференциация методов и приёмов на общедидактические (для всех гетерогенных групп) и специфические (для студентов разных гетерогенных групп).

5. Разработка алгоритма формирования этого умения для всех гетерогенных групп и специальных рекомендации для студентов с ОВЗ разных гетерогенных групп.

6. Формирование операционального компонента каждого умения, объединение их в одну компетенцию и отработка этой компетенции в целом.

7. Отработка компетенции в моделируемых эпизодах.

8. Доведение этих умений до прочных профессиональных навыков на основе поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин).

Для лиц с ОВЗ разных гетерогенных групп желательно раннее погружение в *профессиональные пробы* – «практическое испытание, моделирующее элементы определенного вида профессиональной деятельности и способствующее обоснованному профессиональному выбору». Методика проведения профессиональных проб описана Гордиевской Е.А., которая описывает её следующим образом:

- «проведение ориентировочных проб с целью оценки готовности к труду и подготовки к адекватному профвыбору;
- проведение целевых проб с целью содействия окончательному профвыбору;
- привлечение специалистов различного профиля (педагогов, психологов, социальных педагогов, врачей, психофизиологов) на этапах профориен-

тации, предваряющих проведение профпроб, и при интерпретации и использовании их результатов;

- подбор оборудования, видов и содержания работ, с учетом имеющихся у лиц с ОВЗ ограничений к обучению и труду» [1].

Гордиевская Е.А. делает акцент на особенностях реализации профессиональных проб в работе с обучающимися с ОВЗ [1]:

- «учет приоритетности медико-функциональных параметров состояния здоровья и трудового прогноза;
- учет своеобразия профессионального самоопределения на его различных этапах;
- соблюдение алгоритма осуществления профессиональных проб с последовательным выполнением мероприятий медицинской, психологической, социально-экономической, педагогической направленности;
- согласованное взаимодействие специалистов различного профиля».

3.3. Послевузовское сопровождение выпускников с инвалидностью и ОВЗ

Цель ППК: послевузовское сопровождение профессионально-производственной адаптации и интеграции выпускников с инвалидностью и ОВЗ.

Задачи:

1. Профессионально-производственная адаптация выпускников с ОВЗ.
2. Профессионально-производственная интеграция выпускников с ОВЗ.

Среди специалистов ППК на послевузовском этапе наряду с дефектологом и психологом важнейшие функции выполняют, сопровождающий тьютор, специалист по профориентации из Департамента труда и консультант по профессиональным вопросам.

Профессиональная адаптация представляет собой привыкание человека к требованиям профессии, необходимым для выполнения трудовых функций, включение в систему производственных отношений. Это интегративный про-

цесс, включающий субъект образовательной деятельности, социум, систему производственных отношений.

Профессионально-производственная адаптация – процесс усвоения лицами с ограниченными возможностями здоровья социального и профессионального опыта посредством участия в учебной, производственной и социально-значимой деятельности, способствующей дальнейшей интеграции в общество.

Обучающийся в рамках социально-профессиональной адаптации не просто включается в новую среду, он изменяется сам в этой среде (перестраивается система поведения и деятельность), изменяется в свою очередь и среда, в результате чего между ними устанавливаются отношения адаптированности.

Профессионально-производственная интеграция – включение в профессионально-трудовую деятельность не только с позиций сформированных профессиональных компетенций, но и с позиции реализации социально-личностных (социально-коммуникативной и социально-трудовой) компетенций.

Профессионально-трудовая интеграция, являясь, по сути, механизмом предупреждения развития социального иждивенчества, предопределяет активную и продуктивную реализацию социально-коммуникативных и социально-трудовых компетенций студентов с ОВЗ.

Вопросы для закрепления материала

1. Перечислите факторы, от которых зависит возникновение профессионального отчуждения личности преподавателя и пути, по которым это может происходить.

2. Каково значение курсов повышения квалификации для работы со студентами с ОВЗ для преподавателей?

3. Опишите основные обязанности в системе тьюторского сопровождения обучающегося с нарушениями зрения.

4. Опишите значение феномена реминисценции в обучении студента с нарушениями зрения.
5. Охарактеризуйте особенности речи обучающегося с нарушениями зрения.
6. Какие особые потребности требуются студентам с нарушениями слуха для эффективного обучения?
7. Для чего необходимо обеспечение разнообразия сенсорно-перцептивных ощущений, действий у студентов с нарушениями слуха?
8. Перечислите варианты зрительных материальных опор при обучении студентов с нарушениями слуха.
9. Какие особые образовательные потребности студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата вы знаете?
10. Назовите показатели несформированности физических возможностей у студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата.
11. В чём заключаются особенности речи у студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата?
12. Раскройте понятие о дополнительных методических средствах при усвоении материала студентами с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Задания для самостоятельной работы

1. Обоснуйте следующее утверждение: среди специалистов ППК на этапе обучения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья наряду с дефектологом и психологом важнейшие функции выполняют тьютор (ассистент) и техник-консультант.
2. Представьте в виде схемы алгоритм формирования личностных и социально-профессиональных компетенций у студентов с инвалидностью и ОВЗ.
3. Обоснуйте, почему для лиц с ОВЗ разных гетерогенных групп желательно раннее погружение в профессиональные пробы.

4. Проанализируйте смыслы профессионально-производственной адаптации и профессионально-производственная интеграции выпускников с ОВЗ.

5. Составьте таблицу, указав какие функции на послевузовском этапе ППК выполняют дефектолог, психолог, сопровождающий тьютор, специалист по профориентации из Департамента труда, консультант по профессиональным вопросам.

6. Соединить категорию лиц и особые образовательные потребности:

| | |
|---|---|
| А. Лица с нарушениями слуха | 1. Потребность в учете индивидуального темпа работы на практических и лабораторных занятиях. |
| | 2. Потребность в разработке индивидуальных учебных планов и индивидуальных графиков обучения. |
| | 3. Потребность в обеспечении достаточного количества зрительных материальных опор при обучении (в виде схем, моделей, рисунков, считывания с губ) при изучении каждой темы. |
| Б. Лица с нарушениями зрения | 4. Потребность в учете специфической сформированности двигательной сферы (неточность, замедленность). |
| | 5. Потребность в специальной организации рабочего места. |
| | 6. Потребность в использовании специальных технических средств обучения, альтернативных форматов печатных материалов (крупный шрифт), электронных образовательных ресурсов. |
| В. Лица с нарушениями опорно-двигательного аппарата | 7. Потребность в систематическом обучении студентов установлению причинно-следственных связей и отношений посредством формирования словесно-логического мышления на материале каждой темы. |
| | 8. Потребность в охранительном режиме зрительной нагрузки и дозировании учебных нагрузок. |
| | 9. Потребность в дополнительных методических средствах при усвоении материала (печатный текст или электронный вариант лекции, магнитофонные записи, кино, мультимедийные средства (интерактивные доски, компьютерные технологии) и т.д. |

7. Определить слова и вставить в предложения

1) Потребность в обеспечении разнообразия _____ ощущений, действий, т.к. снижение слуха ограничивает объем внешних воздействий, обедняет взаимодействие с внешней средой, затрудняет общение с окружающими.

2) Потребность в опоре на ранее изученный материал, в _____ зрительных, тактильных, слуховых и др. образов предметов и представлений о ранее изученном при усвоении нового материала.

3) Потребность в систематическом обучении студентов установлению _____ связей и отношений посредством формирования словесно-логического мышления на материале каждой темы.

4) Потребность в учете физических возможностей (несформированность зрительно-моторной координации, т.е. несогласованной работой руки и глаза, общедвигательные нарушения, нарушения _____ и _____ праксиса, недостаточная сформированность пространственных представлений).

5) Потребность в тщательной алгоритмизации двигательных действий, составляющих структуру профессионального _____.

6) Раннее, _____ введение в профессиональную деятельность в форме профессиональных проб, серий подготовительных занятий перед практикой и т.д.

7) Потребность в _____ сопровождении обучающегося

8) Потребность в особой пространственной и временной организации образовательной среды, включая дополнительные _____ занятия по учебным дисциплинам.

9) Потребность в _____ способе получения информации (например, с использованием программ-синтезаторов речи) или с помощью тифлоинформационных устройств).

8.Прочитайте статью «НГТУ – региональный ресурсный центр в система инклюзивного профессионального образования», опубликованную в журнале «Инклюзия в образовании» (2016, №1)

<http://www.tisbi.ru/home/science/inclusion-journal/> и ответьте на вопросы:

1. Что собой представляет региональный ресурсный центр, его цели и задачи?

2. В чём сходство между региональным ресурсным центром и профессионально-педагогическим консилиумом?

3. В чём принципиальная разница между региональным ресурсным центром и профессионально-педагогическим консилиумом?

Тест

1. Актуализация сенсорно-перцептивных ощущений лиц с нарушениями слуха – это:

- а) использование всех сохранных анализаторных систем;
- б) активизация внимания;
- в) направленность деятельности;
- г) мотивация к трудовой деятельности;
- б) использование слухов ой информации.

2. При обучении студентов с нарушениями слуха важно:

- а) использование схем;
- б) использование видео-технологий;
- в) использование компьютерных технологий;
- г) использование разнообразных материальных опор при обучении.

3. Формирование профессионального навыка студентов с ОВЗ предусматривает:

- а) беседы о профессии;
- б) мотивация к профессиональной деятельности;
- в) использование компьютерных технологий;
- г) тщательной алгоритмизации двигательных действий, составляющих структуру профессионального навыка.

4. Студент с нарушениями зрения нуждается:

- а) в формировании самостоятельности в передвижениях;
- б) мотивации к профессиональной деятельности;
- в) использование компьютерных технологий;
- г) в тьюторском сопровождении.

5. К факторам, от которых зависит возникновение профессионального отчуждения личности преподавателя относится:

- а) степень осмысленности жизни;
- б) уровень профессиональной адаптации,
- в) уровень и проявления интернальности в различных сферах;
- г) стремление к самоактуализации;

Ключ: 1-а, 2-г, 3-г, 4-г , 5-а,б,в,г

Библиографические ссылки

1. Гордиевская, Е.О. Профессиональная проба в процессе профессиональной ориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья как средство их профессионального самоопределения: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Гордиевская Елена Олеговна; [Место защиты: Ин-т пед. образования]. – Санкт-Петербург, 2009. – 194 с.

2. Егорова, Н. Н. Психологические особенности профессионального отчуждения педагогов: дис. ... канд. психол. наук (19.00.07). Екатеринбург. 2007.

3. Малярчук, Н. Н. «Сиолл» – первый в мире электронный учебник для незрячих людей / Н. Н. Малярчук, А.И. Фахрутдинов. Международный Конгресс практиков инклюзивного образования, приуроченный к 20-летию обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья Университетом управления «ТИСБИ» (г Казань, 15-17 февраля 2016 г.): Материалы / Под ред. Н.М. Прусс. – Казань, Университет управления «ТИСБИ», 2016. – С. 239-242.

4. Малярчук, Н. Н. Готовность педагогов к работе с учащимися с ОВЗ: опыт работы Международного компетентностного центра инклюзивного образования / Н. Н. Малярчук, Л. М. Волосникова/ Международный Конгресс практиков инклюзивного образования, приуроченный к 20-летию обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья Университетом управления «ТИСБИ» (г Казань, 15-17 февраля 2016 г.): Материалы / Под ред. Н.М. Прусс. – Казань, Университет управления «ТИСБИ», 2016. – С. 232-239.

5. Малярчук, Н.Н. О готовности педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде: региональный аспект/ Л. М. Волосникова, А.В. Толстиков, Г.З. Ефимова, Н.Н. Малярчук/ Стратегии формирования инклюзивной среды: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции «Вуз как гетерогенная организация: стратегия формирования инклюзивной среды» (Великий Новгород. Санкт-Петербург

(17-19 мая 2016 года)/ сост. М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, ред.-сост. Н.В. Богатенкова – СПб.: СПб АППО, 2016. – С.221-228.

6. Малярчук, Н.Н. Организация помощи тьютору-ассистенту, сопровождающему тотально слепому студенту/ Н. Н. Малярчук, Л. М. Волосникова/ III Всероссийская заочная научно-практическая конференция «Теория и практика дистанционного обучения учащихся и молодёжи с ограниченными возможностями здоровья». Сборник материалов. – Кемерово, 2016. – С.118-122.

7. Малярчук, Н.Н. Проблемы и ресурсные состояния гетерогенных групп в образовании: практикоориентированный аспект/ Н. Н. Малярчук, Л. М. Волосникова // Научно-методический журнал «Вестник БелИРО» 2016. – №1. – С.75-82.

8. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащённости образовательного процесса (утв. Минобрнауки России 08.04.2014 N АК-44/05вн).

9. Лубовский, В. И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] В.И. Лубовский // Психологическая наука и образование. – 2013. – №5. psyedu.ru.

10. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. 24-е изд., испр. – М.: ОНИКС 21 век; Мир и образование, 2005. – 896 с.

11. Осин, Е.Н. Чувство связности как показатель психологического здоровья и его диагностика/ Е.Н. Осин// Психологическая диагностика. – 2007. –№ 3. – С.22-40.

12. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 17 декабря 2015 г. N 1024н «О классификациях и критериях, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы».

13. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2013 X2 1367 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования».

14. Федеральный закон от 24.11.1995 г. N2181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».

15. Прохорова, И.Н. НГТУ – региональный ресурсный центр в системе инклюзивного профессионального образования/ И.Н. Прохорова, Г.Г. Птушкин // Инклюзия в образовании. – 2016. – №1. – С.134-139 <http://www.tisbi.ru/home/science/inclusion-journal/>.

16. Antonovsky, A. The structure and properties of the sense of coherence scale//Social Science and Medicine. – 1993. – Mar;36(6):725-33.

17. Mittelmark M.B., Sagy S., Eriksson M., Bauer G., Pelikan J.M., Lindstroem B., Espnes G.A., editors. The handbook of Salutogenesis. –Switzerland: Springer; 2017. doi: 10.1007/978-3-319-04600-6

Список терминов

Безбарьерная среда – обеспечение доступности, беспрепятственности, безопасности, удобства экстерьера и интерьера образовательной организации для лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Готовность преподавателя вуза к обучению лиц разных гетерогенных групп – сложное ценностное и когнитивно-психологическое образование личности, позволяющее преподавателю успешно осуществлять обучение студентов разных гетерогенных групп; определённый уровень профессионализма, который позволяет преподавателю (на основе знаний особых образовательных потребностей и возможностей студентов с ОВЗ) принимать оптимальные решения в конкретной ситуации.

Глухота – потеря или уменьшение слуховой способности, т.е. способности ощущать доносящиеся звуки. Бывает полной, когда человек ничего не слышит, бывает частичной. Частичная может иметь разные степени; степень потери слуха считают слабой, если исследуемый различает произнесенные шепотом слова на расстоянии 1 м и более; сильной степенью считается невозможность понимать произносимое шепотом даже над самым ухом; средней – промежуточные степени.

Жизненные компетенции обучающихся с ОВЗ – совокупность личностных качеств, которые необходимы для социальной и трудовой интеграции.

Индивидуальная программа реабилитации (ИПР) – это разработанный на основе решения уполномоченного органа, осуществляющего руководство федеральными учреждениями, медикосоциальной экспертизы комплекс оптимальных для инвалида реабилитационных мероприятий, включающий в себя отдельные виды, формы, объемы, сроки и порядок реализации медицинских, профессиональных и других реабилитационных мер, направленных на восстановление, компенсацию нарушенных или утраченных функций организма, восстановление, компенсацию способностей инвалида к выполнению определенных видов деятельности. Карта ИПР включает разделы медицинской, социальной, профессиональной реабилитации.

Инклюзия – процесс увеличения степени участия каждого студента в академической и социальной жизни университета, а также уменьшение степени изоляции студентов с ограниченными возможностями здоровья во всех событиях, происходящих внутри образовательного учреждения.

Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Инвалид – лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты;

Индивидуальный учебный план – учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося.

Нарушения опорно-двигательного аппарата – нарушения с ведущими специфическими синдромами двигательных расстройств (задержкой формирования, недоразвитием или утратой двигательных функций), которые могут иметь различную степень выраженности: тяжелую, среднюю, легкую степени. При разных формах заболевания опорнодвигательного аппарата поражаются разные конечности: обе руки и обе ноги, что существенно затрудняет перемещение в пространстве, также нарушения могут носить и односторонний характер (одна рука или нога).

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий и требующее создания специальных условий для получения образования при освоении образовательных программ.

Особые образовательные потребности (в дальнейшем – ООП) – это потребности студентов, которые по той или иной причине затрудняются получать образование, включая лиц с физическими недостатками, и лиц, испытывающих постоянные или временные трудности при получении образования, связанные с социально-экономическими, культурными, религиозными, национальными, языковыми, географическими или другими факторами, установленные компетентной группой специалистов (комиссией).

Профессионально-педагогический консилиум – система профессиональной деятельности специалистов, направленная на создание условий для обучения студентов с ОВЗ с учетом особых образовательных потребностей.

Психолого-педагогическая помощь (сопровождение) – оказание помощи в решении проблем обучения и социализации студентам-инвалидам и студентам с ОВЗ.

Профессиональная ориентация лиц с ОВЗ – особый вид социально-педагогической и коррекционно-развивающей деятельности, направленный на оказание помощи лицам с ОВЗ и инвалидностью в выборе профессии в соответствии с социально-экономическими потребностями общества и личными возможностями, способностями и склонностями.

Профессионально-трудовые ориентиры – жизненные ориентиры студентов в выборе профессии в соответствии с личными возможностями, способностями и склонностями с учётом социально-экономических потребностей общества.

Социальная адаптивность – продуктивное приспособление человеком своих нужд, потребностей и возможностей к условиям образования и к практической деятельности.

Социальная адекватность – позитивное принятие новых жизненных условий, как в социальной, так и в профессиональной сфере.

Социальная активность – это не только участие во внеучебной деятельности, но и реализация полученных знаний в профессиональной деятельности.

Слабовидящий – лицо с остротой зрения от 0,05 до 0,2 единиц (от 3 до 40 м.).

Слабослышающий – лицо с частичной слуховой недостаточностью, затрудняющей речевое развитие, при сохранении способности к самостоятельному накоплению речевого запаса при помощи остаточного слуха.

Слепота – полное отсутствие зрения или его серьёзное повреждение. Различают полную слепоту (амавроз) и частичное выпадение поля зрения (скотомы) или половин полей зрения (гемианопсия). Выделяют цветовую слепоту (дальтонизм).

Соматические заболевания – телесные заболевания. В данную группу заболеваний объединяют болезни, вызываемые внешними воздействиями или внутренними нарушением работы органов и систем, не связанные с психической деятельностью человека. К соматическим заболеваниям относятся заболевания: сердца и сосудов; дыхательной системы; поражения печени и почек; ряд поражений желудочно-кишечного тракта; травмы; ожоги и ранения; наследственные генетические; инфекции и спровоцированные ими поражения внутренних органов; паразитарные инвазии; эндокринные.

Социализация – процесс становления личности, постепенное усвоение ею требований общества, приобретение социально значимых характеристик сознания и поведения, которые регулируют её взаимоотношения с обществом.

Социальная адаптация – активное приспособление детей с ОВЗ к условиям социальной среды путем усвоения и принятия ценностей, правил и норм поведения.

Социальное иждивенчество – стремление лиц с ОВЗ повышать уровень материального благосостояния за счет льгот, пенсий и пособий, не проявляя собственной инициативы, отказываясь от получения образования и самостоятельного поиска трудоустройства.

Социально-коммуникативная компетенция – умение устанавливать продуктивные отношения с окружающими людьми.

Социально-трудовая компетенция – умение устанавливать продуктивные отношения с представителями трудового коллектива.

Сурдопедагог – лицо, осуществляющее обучение и воспитание глухих и слабослышащих студентов, а также реабилитацию детей с кохлеарными имплантами (прибор, позволяющий компенсировать потерю слуха).

Сурдопереводчик – лицо, владеющее жестовым языком, осуществляющее деятельность по сопровождению процесса обучения и внеучебной деятельности студентов с нарушениями слуха для их полноценного участия в учебной и внеучебной жизни университета.

Тифлопедагог – лицо, осуществляющее помощь в обучении слепых и слабовидящих студентов с учетом своеобразия их познавательной деятельности и компенсации нарушенных (недоразвитых) функций (внимания, памяти, мышления, эмоций) и оказывающее помощь в овладении специальными тифлотехническими средствами.

Тьютор – наставник, избираемый на добровольных началах из числа обучающихся старших курсов, сотрудников и преподавателей факультета (института, филиала), призванный способствовать, посредством социально-психологической технологии «равный-равному», адаптации обучающихся в образовательное пространство, развитию их коммуникативных и организационно-управленческих компетенций, формированию устойчивой учебной мотивации, выбору индивидуальной научно-образовательной траектории, актуализации инновационного потенциала обучающегося, формированию здорового образа жизни и ценности здоровья.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

Программа повышения квалификации

«Сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде вуза»

Цель: подготовка преподавателей и сотрудников вуза к работе со студентами с инвалидностью и лиц с особыми возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях инклюзивного образования.

Планируемые результаты (требования к качеству усвоения содержания модулей)

слушатели должны:

Знать:

- сущность понятия «инклюзия» в образовании, «инклюзивная среда», «индивидуальный образовательный маршрут», «индивидуальная траектория развития»;
- нормативно-правовые основы обучения студентов с инвалидностью и ОВЗ в вузе;
- физиологические и психологические особенности студентов с инвалидностью и ОВЗ различных нозологий;
- международный и российский опыт организации образования студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью;
- особенности составления и внедрения индивидуальных образовательных маршрутов студентов с инвалидностью и ОВЗ;
- требования к организации доступной образовательной среды для студентов с инвалидностью и ОВЗ;
- особенности работы с гетерогенными группами;

Уметь:

- использовать здоровьесберегающие технологии в обучении студентов с особыми образовательными потребностями и инвалидностью;
- применять методику по выявлению у студентов с инвалидностью и ОВЗ особых образовательных потребностей;
- организовывать взаимодействие студентов с инвалидностью и ОВЗ в учебной группе и с внешней социальной средой;
- использовать специальные технические средства и обучающие технологии с учетом типа нозологии студентов;
- разрабатывать адаптивные образовательные программы с учетом нозологии студентов;
- оказывать первую медицинскую помощь студентам с ОВЗ и инвалидностью различных нозологий;

Владеть:

- навыками комплексной разработки учебно-методического обеспечения реализации курируемых учебных курсов, дисциплин для студентов с ОВЗ и инвалидностью;
- готовностью к работе со студентами с инвалидностью и лицами с особыми возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях инклюзивного образования.

Нормативно-правовая база:

- 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);
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 июля 2013 г. №499 г. Москва «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным образовательным программам»;

- Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. № 608н (Зарегистрировано в Минюсте России 24.09.2015 № 38993);

- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20.10.2017 № 1021 «О внесении изменений в перечень образовательных организаций высшего образования, на базе которых создаются ресурсные учебно-методические центры по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 5.09.2016 г. № 1135»;

Категория слушателей: преподаватели и сотрудники вузов.

Трудоемкость программы: 72 часа

| № п/п | Наименование разделов, дисциплин, тем | Всего часов | ФИО преподавателя |
|---|---|-------------|-------------------|
| Модуль 1. Социокультурные и правовые основы высшего инклюзивного образования | | | |
| 1.1. | Модель организации инклюзивного образования в университете: кейс ТюмГУ | 2 | |
| 1.2. | Экзистенциальные основы педагогической деятельности в условиях инклюзии | 2 | |
| 1.3. | Нормативно-правовые основы обучения студентов с инвалидностью и ОВЗ | 2 | |
| Итого по модулю 1: | | 6 | |
| 2.1. | Готовность преподавателя к работе с гетерогенными группами | 2 | |
| 2.2. | Студент с ОВЗ: обыденные представления, установки, децентрация | 4 | |
| 2.3. | Физиологические особенности студентов с инвалидностью и ОВЗ различных нозологий | 2 | |
| 2.4. | Психологические проблемы студентов с инвалидностью и ОВЗ | 2 | |
| Итого по модулю 2: | | 10 | |
| 3.1. | Методика выявления у студентов с инвалидностью и ОВЗ особых образовательных потребностей | 2 | |
| 3.2. | Организация взаимодействия с внешней социальной средой: помощь в самопрезентации студентов с инвалидностью и ОВЗ в учебной группе | 2 | |
| 3.3. | Организация взаимодействия в учебной группе, включающей студента с инвалидностью и ОВЗ | 2 | |
| 3.4. | Консультирование по вопросам выстраивания жизненной стратегии в социокультурной среде | 2 | |
| 3.5. | Феноменология образовательной траектории студента с инвалидностью и ОВЗ: кейс Степана П. | 2 | |

| № п/п | Наименование разделов, дисциплин, тем | Всего часов | ФИО преподавателя |
|---|--|-------------|-------------------|
| 3.6. | Оказание первой медицинской помощи студентам с ОВЗ и с инвалидностью различных нозологий | 2 | |
| | Итого по модулю 3: | 12 | |
| 4.1. | Адаптация образовательных программ: анализ подходов и практик | 2 | |
| 4.2. | Использование специальных технических средств в обучении студентов с инвалидностью и ОВЗ. Презентация авторской разработки электронного учебника для незрячих людей «Сиолл» | 2 | |
| 4.3. | Дистанционные технологии коллективной работы в высшем инклюзивном образовании | 2 | |
| 4.4. | Сурдопедагогические технологии в работе со студентами с инвалидностью и ОВЗ | 2 | |
| 4.5. | Методика обучения студентов с нарушениями зрения | 2 | |
| 4.6. | Организация занятий с использованием ТРИЗ в условиях высшего инклюзивного образования | 2 | |
| 4.7. | Интеграция приемов арт-педагогике в образовательный процесс вуза в условиях инклюзии | 2 | |
| | Итого по модулю 4: | 14 | |
| | Самостоятельная работа | 16 | |
| Модуль 5. Проектирования моделей инклюзивного образования в вузе (очный) | | | |
| 5.1. | Мастер-классы преподавателей, имеющих опыт обучения студентов с инвалидностью и ОВЗ. | 6 | |
| 5.2. | Итоговая аттестация. Круглый стол: кейс вуза-партнера «Модель организации инклюзивного образования» | 8 | |
| | ВСЕГО | 72 | |

ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

Рекомендации

об организации и оснащённости образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья

1. Общие положения

1.1 Настоящие рекомендации разработаны на основе:

Федерального закона РФ от 29.12.2012г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Федерального закона №181-ФЗ от 24.11.1995г. «О социальной защите инвалидов»; приложения к письму Минобрнауки России от 27 июня 2003 года N 28-51-513/16 «Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования»; порядка использования дистанционных образовательных технологий (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 6 мая 2005 г. N 137).

1.2 Данные Рекомендации направлены на создание условий, обеспечивающих организацию образовательного процесса для лиц с ограниченными возможностями здоровья, получения ими профессионального образования с учетом требований рынка труда и перспектив развития профессий и специальностей, которые могут быть ими освоены с учетом состояния здоровья, а также условий для их социальной адаптации и интеграции в общественную инфраструктуру.

1.3 Рекомендации ориентированы на решение следующих задач организации образовательного процесса для лиц с ограниченными возможностями здоровья:

- разработки технологий обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- использования технических средств в соответствии со спецификой заболевания и получаемой профессией;

- создания системы психолого-педагогического сопровождения профессионального становления лиц с ограниченными возможностями здоровья и их социально-профессиональной поддержки;

- создания системы информационного обеспечения комплексной профессиональной, социальной и психологической адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья;

- подготовки педагогических кадров для работы с лицами с ограниченными возможностями здоровья.

2. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса для слабослышащих и неслышащих студентов

В данных Рекомендациях к категории *слабослышащих* относятся лица с частичной слуховой недостаточностью, затрудняющей речевое и частично интеллектуальное развитие, но при этом у них сохраняется способность к самостоятельному накоплению речевого запаса при помощи остаточного слуха. Речь слабослышащего обычно отличается рядом существенных недостатков, которые могут затруднять учебный процесс, а также процесс усвоения сложного для понимания материала.

2.1 При организации образовательного процесса от педагогического работника требуется особая фиксация на собственной артикуляции. Говорить следует немного громче и четче.

2.2 В процессе работы со слабослышащими и неслышащими студентами педагогическому работнику следует учитывать, что:

- проведение учебных занятий требует повышенного напряжения внимания участников образовательного процесса, что ведет к утомлению и потере устойчивости внимания, снижению скорости выполняемой деятельности и увеличению количества ошибок;

- продуктивность внимания у обучающихся с нарушенным слухом в большей степени зависит от изобразительных качеств воспринимаемого материала: чем они выразительнее, тем легче студентам с нарушенным слухом вы-

делить информативные признаки предмета или явления;

- процесс запоминания у студентов с нарушенным слухом во многом опосредуется деятельностью по анализу воспринимаемых объектов, то есть по соотнесению нового материала с усвоенным ранее материалом; специфические особенности зрительного восприятия слабослышащих влияют на эффективность их образной памяти - в окружающих предметах и явлениях они часто выделяют несущественные признаки;

- некоторые основные понятия изучаемого материала студентам с нарушенным слухом необходимо объясняться особо, что требует дополнительного учебного времени;

- произвольное запоминание студентов с нарушенным слухом отличается тем, что образы запоминаемых предметов в меньшей степени организованы, чем у слышащих (медленнее запоминаются и быстрее забываются), что в процессе обучения требует использования дополнительных приемов для повышения эффективности запоминания материала;

- при запоминании словесного материала у неслышащих и слабослышащих с тяжелой степенью поражения могут наблюдаться замены слов (замены по внешнему сходству звучания слова, смысловые замены).

2.3 На занятиях преподавателю требуется уделять повышенное внимание специальным профессиональным терминам, а также к использованию профессиональной лексики. Для лучшего усвоения слабослышащими специальной терминологии необходимо каждый раз писать на доске используемые термины и контролировать их усвоение.

2.4 В процессе обучения рекомендуется использовать разнообразный наглядный материал. Сложные для понимания темы должны быть снабжены как можно большим количеством *схем, диаграмм, рисунков, компьютерных презентаций и тому подобным наглядным материалом.*

2.5 Помимо задачи обучения необходимо также акцентировать внимание на задачах по воспитанию студентов с нарушенным слухом ответственного отношения к труду и формированию у них соответствующей мотивации.

2.6 С целью получения студентами с нарушенным слухом информации в полном объеме звуковую информацию нужно обязательно дублировать зрительной. Особую роль в педагогической деятельности, обращенной к обучающимся с нарушенным слухом, играют *видеоматериалы*. Предъявляемая видеоинформация может сопровождаться текстовой бегущей строкой или сурдологическим переводом. Причем видеоматериалы особенно помогают в изучении процессов и явлений, поддающихся видеозаписи, а анимация может быть использована для изображения различных динамических моделей, не поддающихся видеозаписи процессов и явлений. *Анимация* может сопровождаться гиперссылками, комментирующими отдельные компоненты изображения, что также важно при работе с людьми, лишенными нормального слухового восприятия. Также важную обучающую функцию выполняют *компьютерные модели и конструкторы, компьютерный лабораторный практикум*.

2.7 Создание текстовых средств учебного назначения для студентов с нарушенным слухом требует участия специалиста-дефектолога, контролирующего развитие словарного запаса такой категории обучающихся.

3. Рекомендации педагогическим работникам по межличностному взаимодействию со студентами с нарушенным слухом в учебно-воспитательном процессе

3.1 Начиная разговор, привлечите внимание своего собеседника. Если его слух позволяет, назовите его по имени, если нет – слегка положите ему руку на плечо или похлопайте, но не резко. Разговаривая со студентами, смотрите на него. Не загораживайте свое лицо: ваш собеседник должен иметь возможность следить за его выражением. Говорите ясно и ровно. Не следует излишне выделять что-то. Кричать, особенно в ухо, нельзя. Если вас просят повторить что-то, попробуйте перефразировать свое предложение. Используйте жесты.

3.2 Сообщения должны быть простыми. Старайтесь давать их короткими предложениями. Избегайте употребления незнакомых для обучающихся оборотов и выражений. Перед тем как давать объяснение новых профессиональных

терминов, следует провести словарную работу, тщательно разбирая смысловое значение каждого слова.

Убедитесь, что вас поняли. Не стесняйтесь об этом спрашивать студентов. Если вы не поняли ответ или вопрос студента, попросите его повторить или записать то, что он хотел сказать. Избегайте при этом даже намека на снисходительность.

3.3 Если вы сообщаете информацию, которая включает в себя номер, правило, формулу, технический или другой сложный термин, адрес, запишите ее. Не забывайте дублировать сказанное, особенно если дело касается чего-то важного: правил, инструкций и т.п. Учебные фильмы, по возможности, должны быть снабжены субтитрами.

3.4 Не забывайте о среде, которая вас окружает. В больших или многолюдных помещениях труднее общаться с людьми, которые плохо слышат.

3.5 Не меняйте тему разговора без предупреждения. Используйте переходные фразы вроде: «Хорошо, теперь нам нужно обсудить...»

3.6 Не все люди, которые плохо слышат, могут хорошо читать по губам. Вам лучше всего спросить об этом при первой встрече. Если студент обладает этим навыком, нужно соблюдать несколько важных правил:

- помните, что из десяти слов хорошо прочитываются только три;
- нужно смотреть в лицо собеседника и говорить ясно и медленно, использовать простые фразы и избегать несущественных слов. Не пытайтесь преувеличенно четко произносить слова – это изменяет артикуляцию и создает дополнительные трудности;
- нужно использовать выражение лица, жесты, телодвижения, если хотите подчеркнуть или прояснить смысл сказанного.

4. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса для слабовидящих студентов

В данных Рекомендациях к категории слабовидящих относятся лица с остротой зрения от 0,05 до 0,2 единиц, то есть от 3 до 40 м.

4.1 В процессе работы со слабовидящими студентами педагогическому работнику следует учитывать, что:

- в целях обеспечения эффективного обучения слабовидящих студентов педагогическим работникам необходимо обеспечить поступление информации по сохранным каналам восприятия;

- особое внимание следует уделять развитию самостоятельности и активности слабовидящих студентов, особенно в той части учебной программы, которая касается отработки практических навыков профессиональной деятельности;

- ограниченность информации, получаемой слабовидящими, обуславливает такую их особенность, как схематизм зрительного образа, его обеднёность; нарушается целостность восприятия, иногда в образе объекта отсутствуют не только второстепенные, но и определяющие детали, что ведет к фрагментарности или неточности образа; при слабовидении страдает также скорость зрительного восприятия; нарушение бинокулярного зрения (полноценного видения двумя глазами) у слабовидящих может приводить к так называемой пространственной слепоте – нарушению восприятия перспективы и глубины пространства, особенно важно при черчении и чтении чертежей;

- в качестве механизма, компенсирующего недостатки зрительного восприятия, у слабовидящих лиц выступают слуховое и осязательное восприятия: осязательный образ формируется как развернутый процесс, поэтому скорость приема информации здесь невелика, при этом мышечно-двигательная чувствительность является важным компонентом не только процесса собственно осязания, но и процесса ориентировки в пространстве; использование контроля на основе двигательной и осязательной чувствительности при отсутствии зрительного контроля приводит к тому, что лица с нарушениями зрения уступают лицам с нормальным зрением в точности движений, оценке движений и степени мышечного напряжения в процессе освоения и выполнения рабочих движений и производственных операций - при условиях более длительной тренировки с включением познавательных процессов точность дифференцированности дви-

жений у лиц с нарушениями зрения в трудовой деятельности может достигать высокого уровня за счет автоматизации движений, даже превосходя по этим показателям показатели лиц с нормальным зрением;

- значение слуха в деятельности слабовидящих гораздо больше, чем у лиц с нормальным зрением; необходимость пространственной ориентации и осуществления различной деятельности, которая требует дифференцировать или локализовать источники звуков, способствует развитию слуховой чувствительности; это же качество может препятствовать успешному осуществлению профессиональной деятельности у лиц с нарушениями зрения в условиях производства с повышенным уровнем шума, вибрации, длительных звуковых воздействий, так как подобного рода раздражители будут способствовать развитию у слабовидящих лиц усталости слухового анализатора и дезориентации в пространстве;

- в запоминании и сохранении информации у слабовидящего большую роль играет значимость самой информации: большую роль в успешности усвоения информации в процессе обучения играет возможность практического применения тех или иных знаний и навыков.

- для успешного усвоения материала слабовидящими важно уточнение образов, показ значимости информации для последующей трудовой деятельности; для усвоения информации слабовидящим требуется большее количество повторений и тренировок по сравнению с лицами с нормальным зрением.

- в работе со слабовидящими возможно использование сети *Интернет*, *подачи материала на принципах мультимедиа*, *использование чат-семинаров*, *чат-консультаций*, *консультаций в режиме «off-line» посредством электронной почты*.

4.2 Следует использовать принцип максимального снижения зрительных нагрузок при работе на компьютере. Для этого следует обеспечить:

- подбор индивидуальных настроек экрана монитора в зависимости от диагноза зрительного заболевания и от индивидуальных особенностей восприятия визуальной информации;

- дозирование зрительных нагрузок и чередование зрительных нагрузок с другими видами деятельности;
- использование специальных программных средств для увеличения изображения на экране;
- применение программ экранного доступа для озвучивания информации;
- реализация принципа работы с помощью клавиатуры, а не с помощью мыши;
- использование «горячих» клавиш;
- освоение слепого десятипальцевого метода печати на клавиатуре;
- проведение в ходе занятий физкультминуток, включающих специальные упражнения для глаз и общие физические упражнения.

4.3 Следует учитывать, что при зрительной работе у слабовидящих быстро наступает утомление, что снижает их работоспособность. Поэтому необходимо проводить небольшие перерывы, на которых можно заниматься активными видами деятельности. Но при этом следует знать, что слабовидящим могут быть противопоказаны многие обычные занятия физкультурой, например наклоны, резкие прыжки, поднятие тяжестей, так как они могут способствовать ухудшению зрения.

4.4 Информацию необходимо представлять в том виде, в каком ее мог бы получить слабовидящий обучающийся: крупный шрифт (16 - 18 пунктов), дисковый накопитель (чтобы прочитать с помощью компьютера со звуковой программой), аудиокассета. Следует предоставить возможность слабовидящим использовать звукозаписывающие устройства и компьютеры во время занятий. При лекционной форме занятий студенту с плохим зрением следует разрешить пользоваться диктофоном - это его способ конспектировать. Не следует забывать, что все записанное на доске должно быть озвучено.

4.5 Если вы собираетесь читать вслух, сначала предупредите об этом. Не заменяйте чтение пересказом.

4.6 Избегайте расплывчатых определений и описаний, которые обычно

сопровождаются жестами, выражений вроде: «стакан находится где-то там на столе, это поблизости от вас...». Старайтесь быть точными: «Стакан посередине стола», «Стул справа от вас».

4.7 Во время проведения занятий всегда называйте себя и представляйте других собеседников, а также остальных присутствующих, вновь пришедших в помещение. Всегда комментируйте свои жесты и надписи на доске. Передавайте словами то, что часто выражается мимикой и жестами, – не забывайте, что привычный жест «там...» незрячий человек не поймет. При общении с группой слабовидящих студентов не забудьте каждый раз называть того, к кому вы обращаетесь. Не заставляйте собеседника говорить в пустоту: если вы перемещаетесь, предупредите его.

4.8 Когда вы предлагаете слабовидящему сесть, не усаживайте его, а направьте его руку на спинку стула или подлокотник. При знакомстве слабовидящего с незнакомым предметом не водите его руку по поверхности предмета, а дайте ему возможность свободно потрогать предмет. Если вас попросили помочь взять какой-то предмет, не следует тянуть кисть слабовидящего к предмету и брать его рукой этот предмет, лучше подать ему этот предмет или подвести к нему.

4.9 Для комфортного пребывания в Университете слабовидящему студенту надо помочь в ориентации в пространстве. В начале учебного года его надо провести по зданию Университета, чтобы он запомнил месторасположение кабинетов и помещений, которыми он будет пользоваться. Находясь в новом для слабовидящего обучающегося помещении, опишите коротко, где вы находитесь. Например: «В центре аудитории, примерно в шести шагах от вас, справа и слева – ряды столов, доска – впереди». Или: «Слева от двери, как заходишь, – шкаф». Укажите ему «опасные» для здоровья предметы.

4.10 Заметив, что слабовидящий сбился с маршрута или впереди него есть препятствие, не управляйте его движением на расстоянии, подойдите и помогите выбраться на нужный путь. Если не успеваете подойти, громко предупредите об опасности. При спуске или подъеме по ступенькам ведите слабовидящего

боком к ним. Передвигаясь, не делайте рывков, резких движений.

5. Дистанционное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья

5.1 В процессе обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья используются новые и известные интенсивные технологии.

5.2 Под специальными образовательными и реабилитационными технологиями понимают особую совокупность организационных структур и мероприятий, системных средств и методов, общих и частных методик, оптимальным образом обеспечивающих:

- формирование общих и профессиональных компетенций, предусмотренных ФГОС;
- реабилитацию личности в конкретной интегрированной среде обучения;
- создание системы мер, направленных на устранение или возможно более полную компенсацию ограничений жизнедеятельности, вызванных нарушением здоровья.

5.3 Основными ограничениями для этой категории граждан являются коммуникация и доступ к информации. Существенную роль в создании безбарьерной образовательной среды призваны выполнять интенсивные технологии обучения (далее – ИТО), нашедших свое применение в заданной области, можно отнести:

- компьютерные технологии;
- технологии проблемной ориентации;
- технологии «гувернерского» обучения;
- технологии графического, матричного и стенографического сжатия информации (опорный конспект);
- технологии тотальной индивидуализации и др.

5.4 К этой группе относятся высокие интеллектуальные технологии обучения (далее – ВИТО), из которых наиболее перспективными в условиях рассматриваемой проблемы являются:

- технологии дифференциации содержания обучения;
- технологии, которые повышают соотношение формализованных и неформализованных знаний, используют дедуктивные, индуктивные и системно-структурные методы подачи и изложения материала, ориентированные на психофизиологические особенности контингента обучающихся;
- мультимедийные технологии, реализуемые на основе специально структурированных баз данных, электронных пособий и учебников и адаптированного программно-аппаратного обеспечения и периферии;
- мультимедийные технологии в живом контакте педагога и обучающегося (голос, жест, тактильное общение).

5.5 Обязательность использования новых информационных компьютерных технологий обеспечивает их универсальность по отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья. Пренебрежение их специальными потребностями может привести к технологической дискриминации и, как следствие, - к ограничению в образовательной и профессиональной дееспособности этой категории граждан, особенно в условиях глобализации образования и интеллектуальной деятельности.

5.6 В работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья следует активно применять интерактивные методы наложения текста на учебный видеоматериал, использовать системы распознавания речи, разработку и внедрение систем текстового сопровождения речи преподавателя в реальном масштабе времени, интерактивные мультимедийные презентации и максимальное озвучивание образовательного процесса.

5.7. Следует осуществлять персонализацию образования, интеграцию педагогических и информационных технологий, переход к открытому содержанию образования в связи с развитием интернет-технологий и сетевых ресурсов. Задача состоит в том, чтобы лицам с ограниченными возможностями здоровья,

дистанционно (с помощью телекоммуникаций) обеспечить доступ к информационным ресурсам. При изучении материала в электронном виде появляется возможность несколько раз повторять основные положения, широко использовать иллюстрированный материал.

5.8. При организации образовательного процесса для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья необходимо учесть следующие основные моменты:

- необходимым условием развития дистанционного образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья является разработка основ дистанционной педагогики, проведение исследований в области философии, методологии и психологии интернет-образования, следует также учесть нарушение коммуникативных возможностей;

- необходима разработка учебных программ и электронных учебников, предусматривающих различные формы сочетания очного и дистанционного обучения. При создании электронных учебников надо учесть тот факт, что визуальная информация не должна содержать лишнего. Необходимо, чтобы электронный учебник обеспечивал изучение нового не через изучение теории, а посредством выполнения студентом специальным образом упорядоченных заданий, выполняя которые он совершает «открытие» нового. Электронный учебник должен быть максимально личностным, адаптивным, постоянно обновляемым, предполагающим обратную связь с преподавателем, рефлексию. Одним из вариантов конструирования учебника является линейно-концентрическая модель, проявляющаяся в линейной последовательности изучения модулей и концентричности их внутренней организации;

- взамен дискретного «выставления отметки» в дистанционном обучении развивается и совершенствуется непрерывное *оценивание*. Оценка должна носить характер помощи и стимулировать развитие навыков самооценки. Совокупность полученных за семестр оценок может определять количество материала, выносимое на промежуточную аттестацию;

- особой задачей должна стать забота об обеспечении свободного выбора *выстраивания индивидуальной образовательной траектории* студентами и преподавателями. Для обеспечения индивидуальной траектории студентов при проектировании дистанционных курсов предлагается использование модулей двух видов: инвариантных – обязательных для изучения всеми студентами и вариативных, содержание которых изучается в зависимости от желания студента и его личностных возможностей. Индивидуальная траектория обеспечивается мониторингом – непрерывным процессом анализа информации обратной связи и синтезом (на основе этого анализа) новых ситуаций, воздействий, ответом на запросы развивающейся личности.

РЕЦЕНЗИЯ

на учебное пособие «Профессионально-пропедевтический консилиум в сопровождении студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья»

Малярчук Наталья Николаевна, доктора педагогических наук,
Кринецкой Галины Михайловны, кандидата педагогической наук

Рукопись пособия «Профессионально-пропедевтический консилиум в сопровождении студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья» предназначена для преподавателей высших учебных заведений, работающих со студентами с ограниченными возможностями здоровья, а также для студентов магистратуры, обучающихся по направлениям подготовки 44.04.01 "Педагогическое образование" и 44.04.03 "Специальное (дефектологическое) образование".

Структурно пособие включает: Введение, три главы, Приложение.

В разделе I «Профессионально-пропедевтические технологии в инклюзивном образовании» представлена терминология инклюзивного образования с опорой на нормативно-правовые акты в образовании, показано содержание компонентов готовности преподавателей вуза к обучению лиц с ОВЗ, с обращением к актуальным исследованиям, описаны основы пропедевтического подхода в инклюзивном образовании, обозначены профессионально-трудовые ориентиры и объективные и субъективные риски у студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Отметим целесообразность и уместность иллюстраций, что дополняет и конкретизирует теоретическое описание предложенного для изучения материала. Точность цитат обусловлена ссылками на литературные источники (монографии, научные статьи).

В разделе II «Особые образовательные потребности студентов с ограниченными возможностями здоровья» дано понятие «особые образовательные потребности» студентов с ограниченными возможностями здоровья, описаны особые образовательные потребности студентов с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата, раскрыты

специфические особенности учебно-познавательной деятельности студентов с инвалидностью и ОВЗ. Материал представлен полно и корректно с учетом междисциплинарных связей. Интересны и познавательны творческие задания.

В разделе III «Профессионально-пропедевтический консилиум в вузе» раскрыты цель и задачи профессионально-пропедевтического консилиума, представлена структура и функции профессионально-пропедевтического консилиума, сделан акцент на особенностях функционирования профессионально-пропедевтического консилиума на довузовском, вузовском и послевузовском этапах.

Рукопись написана на высоком научном уровне. Материал изложен последовательно, отмечается логическая соподчиненность глав и параграфов.

Подача учебного материала, наличие разных форм представления учебной информации соответствует возможности выбора уровня сложности темы и способа освоения материала обучающимися.

В рукописи использованы разные формы и типы контроля: 1) вопросы для самопроверки представлены после каждого раздела и позволяют систематизировать представленный учебный материал; 2) тестовые задания содержат разный уровень сложности; 3) творческие задания позволяют формировать нестандартные решения.

Отличие рецензируемого издания от уже имеющихся по данной тематике заключается в практикоориентированности предложенного для изучения материала. Абсолютной новизной обладают: компоненты готовности преподавателей вуза к обучению лиц с ОВЗ, представленный пропедевтический подход в инклюзивном образовании, описанные профессионально-трудовые ориентиры и риски у студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, характеристика особых образовательных потребностей студентов с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата, описание работы профессионально-

пропедевтического консилиума, акцент на специфику функционирования профессионально-пропедевтического консилиума в вузе при профориентации абитуриентов, в процессе обучения студентов и при подготовке к профессиональной деятельности выпускников с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

К рукописи имеются замечания:

1. Список использованных источников по разделу «Профессионально-пропедевтические технологии в инклюзивном образовании» перегружен статьями, рекомендуем оставить самые значимые.
2. Иллюстративный материал представлен скудно, желательно его дополнить.
3. Нет резюме после глав, списка сокращений и условных обозначений.

Обнаруженные недочеты могут быть легко устранены при доработке рукописи.

Заключение

Рукопись «Профессионально-пропедевтический консилиум в сопровождении студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья» Малярчук Наталья Николаевна и Креницыной Галины Михайловны может быть рекомендована в виде учебного пособия для преподавателей высших учебных заведений, работающих со студентами с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, а также для студентов магистратуры, обучающихся по направлениям подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» и 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование».

Рецензент
Емельянова Ирина Никитична,
доктор педагогических наук,
заведующий кафедрой общей и социальной педагогики
Института психологии и педагогики
Тюменского государственного университета



(Handwritten signature in blue ink)

РЕЦЕНЗИЯ

на учебное пособие «Профессионально-пропедевтический консилиум в сопровождении студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья»

Малярчук Натальи Николаевны, доктора педагогических наук,
Креницыной Галины Михайловны, кандидата педагогической наук

Пособие «Профессионально-пропедевтический консилиум в сопровождении студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья» предназначено для преподавателей высших учебных заведений, работающих со студентами с ограниченными возможностями здоровья, а также для студентов магистратуры, обучающихся по направлениям подготовки 44.04.01 "Педагогическое образование" и 44.04.03 "Специальное (дефектологическое) образование".

Структура пособия удовлетворяет требованиям, предъявляемым к учебным изданиям для высшей школы и включает: Введение, три раздела, Приложения.

В разделе I «Профессионально-пропедевтический консилиум в вузе» представлена терминология инклюзивного образования с опорой на нормативно-правовые акты в образовании, описаны основы пропедевтического подхода в инклюзивном образовании, раскрыты миссия, цель и задачи профессионально-пропедевтического консилиума, представлена структура и функции консилиума, показано содержание компонентов готовности преподавателей вуза к обучению лиц с ОВЗ.

Теоретическая новизна раздела обусловлена: 1) раскрытием метапринципа деятельности консилиума – принципа «экосистемности»; 2) характеристикой особых образовательных потребностей студентов с ОВЗ; 3) представленностью содержания адаптированной индивидуальной программы обучения студента с инвалидностью; 4) характеристикой компонентов готовности преподавателя вуза к обучению студентов разных гетерогенных групп: ценностно-смыслового, эмоционально-мотивационного, когнитивно-психологического, операционально-компетентностного, рефлексивно-стратегического.

В разделе II «Особенности функционирования профессионально-пропедевтического консилиума на довузовском этапе», обозначены профессионально-трудовые ориентиры, объективные и субъективные риски у абитуриентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, показаны особенности социально-педагогической и коррекционно-развивающей деятельности профессионально-пропедевтического консилиума на довузовском этапе. Новизной обладает определение в аспекте «жизненных компетенций» личностных качеств обучающихся с ОВЗ: социальной адаптивности, социальной адекватности, социальной активности.

В разделе III «Особенности функционирования профессионально-пропедевтического консилиума на вузовском и послевузовском этапах»

описаны особые образовательные потребности студентов с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата, раскрыты специфические особенности учебно-познавательной деятельности студентов с инвалидностью и ОВЗ. Материал представлен полно и корректно с учетом междисциплинарных связей. Научной новизной обладают: 1) характеристика теории салютогенеза с позиций предупреждения профессионального отчуждения у преподавателей вуза; 2) алгоритм формирования личностных и социально-профессиональных компетенций у студентов с инвалидностью и ОВЗ; 3) взгляд на профессионально-трудовую интеграцию студентов с инвалидностью и ОВЗ как возможность предупреждения социального иждивенчества. Интересны и познавательны творческие задания в данном разделе.

Уровень изложения материала рукописи соответствует современным достижениям отечественной и зарубежной науки. Четкость и доступность изложения материала, ориентация на изучение первоисточников, отсутствие дублирования позволяет эффективно использовать пособие при самостоятельной работе обучающихся.

Подача учебного материала, наличие разных форм представления учебной информации соответствует возможности выбора уровня сложности темы и способа освоения материала обучающимися.

Выигрышно в рукописи представлены формы и типы контроля: вопросы для самопроверки позволяют систематизировать изученный учебный материал, а тестовые задания содержат разный уровень сложности. Предложенные авторами творческие задания направлены на формирование нестандартных решений у обучающихся.

В Приложении представлены: программа повышения квалификации профессорско-преподавательского состава «Сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде вуза» и рекомендации об организации и оснащённости образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Отличие рецензируемого издания от уже имеющихся по данной тематике заключается в практикоориентированности предложенного для изучения материала.

К рукописи имеются замечания:

1. «Перегруженность» списка использованной литературы по первому разделу.
2. Желательно написать «Заключение», с целью обозначения новых идей, предлагаемых авторами пособия.

Обнаруженные недочеты могут быть легко устранены при доработке рукописи.

Заключение

Рукопись «Профессионально-педагогический консилиум в сопровождении студентов с инвалидностью и ограниченными

возможностями здоровья» Малярчук Наталья Николаевна и Криницкой Галины Михайловны может быть рекомендована в виде учебного пособия для преподавателей высших учебных заведений, работающих со студентами с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, а также для студентов магистратуры, обучающихся по направлениям подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» и 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование».

Рецензент

Третьякова Наталья Владимировна,
доктор педагогических наук, доцент,
директор Института гуманитарного и социально-экономического
образования Российского государственного профессионально-
педагогического университета

Подпись *N.V. Tret'yakova*
Специалист по ИАВМ