



АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9:376.1

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД

Ю. В. Селиванова

Селиванова Юлия Викторовна – доктор социологических наук, профессор, кафедра коррекционной педагогики, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: juliaselivanova@mail.ru

В статье представлен социокультурный анализ проблемы трансформации института специального образования в России; рассмотрены основные факторы изменения его содержательных характеристик, ориентации на социальную интеграцию и образовательную инклюзию детей с расширенными потребностями. Анализируется мейнстрим специального (коррекционного) образования в России, связанный с внедрением интеграционно-инклюзивных практик обучения детей с расширенными образовательными потребностями. Представлен сравнительный анализ понятий «интегрированное» и «инклюзивное» образование. Обоснована необходимость оказания обязательной коррекционной помощи детям с особыми образовательными потребностями, независимо от того, где они обучаются – в массовом (обычном) или коррекционном образовательном учреждении. Определены актуальные тенденции развития специального образования: инклюзивная и комплексно-интегративная. Раскрыт потенциал детских оздоровительных лагерей как средств социализации детей с расширенными потребностями в среду их здоровых сверстников, а также как важнейший фактор социокультурной адаптации.

Ключевые слова: специальное образование, инклюзия, интеграция, дети с расширенными потребностями, реабилитационно-развивающая среда.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-4-295-300

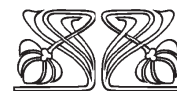
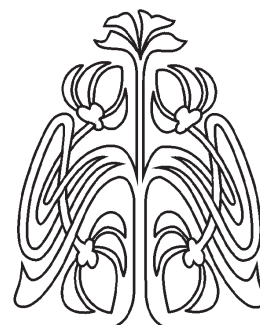
Введение

Специальное образование с момента институционализации являлось фактором социокультурной интеграции личности. Именно оно формировало у нетипичных людей представления об окружающем мире, социокультурную компетентность, готовность к независимой жизни. Критика специального образования в основном сводилась к тому, что оно было направлено на создание «закрытых» систем обучения, воспитания, развития индивидов. В то же время это позволило разработать эффективную комплексную социализационную систему, характеризующуюся гибкостью и высокой адаптивностью к особенностям обучающихся.

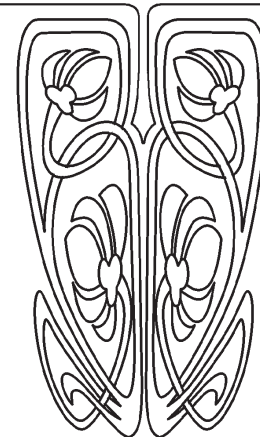
Мейнстрим специального образования

В последнее десятилетие в области педагогики, психологии и социологии актуализируются вопросы, связанные с воспитанием, обучением и социализацией детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях массовой школы. Этому способствовало принятие ЮНЕСКО и ООН ряда документов, в которых одним из решающих факторов построения гражданского общества явилось развитие системы инклюзивного (от англ. *inclusion* – включение) и интегрированного (от лат. *integratio* – соединение, восстановление) образования детей с нарушениями развития.

«Прорывом года» называют принятие Министерством образования и науки РФ «Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» и «Федерального государственного образо-



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





вательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [1]. Повсеместно данные стандарты планируют применять с 1 сентября 2016 г.

Специальное образование, ранее трактуемое как «система условий, создаваемых государством для детей и взрослых, имеющих специальные образовательные потребности, с целью обеспечения им равных возможностей в получении образования посредством ликвидации физических, финансовых или психологических барьеров, исключающих или ограничивающих участие этих лиц в жизни общества» [2, с. 246], сегодня активно трансформируется.

Само понятие «специальное образование» (special education) постепенно уходит из научного и повседневного обращения, что, на наш взгляд, правомерно ввиду размытости, двойственного трактования данного термина. Это обусловлено противоречием между первоначальной семантикой понятия, понимаемой, с одной стороны, как образование детей со специфическими проблемами, с нарушениями развития, ограниченными возможностями здоровья, а, с другой стороны, речь шла о его ином значении, в котором специальное образование рассматривалось как профессиональное, узкоспециализированное, принятое в сообществе ученых и практиков.

Понятие «коррекционное образование» более конкретно и точно отражает направленность соответствующих образовательных практик [3].

Мейнстрим, или основное направление, тенденция специального (коррекционного) образования в России, связан с расширением интеграционно-инклюзивных практик. Сегодня на уровне государства разрабатываются и реализуются многоуровневые программы, технологии социально-инклюзивной направленности, социальной сплоченности, социальной солидарности, вносятся соответствующие поправки в законодательство. Развитие данного тренда способствует максимально возможной реализации права каждого человека на образование. Увеличение доли инклюзивной составляющей предполагает создание условий для получения общего образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, с учетом необходимости коррекции психофизических нарушений и обеспечения социокультурной интеграции, инклюзии [4, ст. 3, п. 5].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) под инклюзивным образованием понимается обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [4, ст. 1, п. 27]. При этом ключевыми являются принцип недискриминации, а также взаимозависимость процессов интеграции и инклюзии.

Существует два подхода к толкованию их взаимосвязи. Первый представлен физическим объединением представителей разных групп (в том

числе клинических) с проблемами зрения, слуха, ментальной сферы, опорно-двигательного аппарата и иных. Впоследствии, при наличии определенных условий, происходит развитие отношений взаимодействия между индивидами, т. е. инклюзия; это подробно описано в работах Л. Аксеновой, И. Бгажноковой, А. Гамаюновой, Д. Зайцева, П. Новикова, А. Щербаковой, Л. Шипицыной.

Второй подход как приоритет рассматривает инклюзию (например, включение в группу ребенка с ограниченными возможностями). Несмотря на то, что, с одной стороны, такое является дифференцирующим фактором (гипотетическое отторжение группой), с другой – высока вероятность достижения в будущем определенной социокультурной интеграции при наличии соответствующих условий (на это указывают, например, В. Гудонис, Д. Зайцев, Л. Шипицына, В. Ярская, Е. Ярская-Смирнова). Интеграция рассматривается Д. Зайцевым как процесс и одновременно система включения индивида в различные социальные группы и отношения посредством организации совместной деятельности, прежде всего игровой, образовательной, трудовой [5, с. 189]. Именно указанное взаимодействие обеспечивает инклюзию, причем степень интеракционирования напрямую зависит от степени включения индивида в сеть социокультурных отношений.

Инклюзивное и интегрированное образование – это долгосрочная стратегия, рассматриваемая не как локальный участок работы, а как системный подход в организации деятельности общеобразовательной системы по всем направлениям в целом. «Инклюзивная форма обучения касается всех субъектов образовательного процесса: детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей, нормально развивающихся учащихся и членов их семей, учителей и других специалистов образовательного пространства, администрации, структур дополнительного образования» [6, с. 8].

Само понятие интеграции в образовательной системе России нередко связывается с процессами демократизации и гуманизации общества, которые, в свою очередь, считаются одними из главных средств его преобразования, что содействует признанию человека как высшей ценности общества. Утверждается необходимость создания для каждого человека равных прав и возможностей на получение образования, на развитие его индивидуальных способностей, на интеграцию личности в самостоятельную жизнь. Такое понимание интеграции связано с рассмотрением ее как процесса вхождения человека в средовую культуру, образовательное пространство: «Подобное понимание интеграции используется и в коррекционной педагогике. Согласно такому подходу интеграция лиц с нарушениями развития в общество нормально развивающихся сверстников и взрослых по праву признается дефектологами как наивысшая ступень социально-трудовой и профессиональной адаптации» [7, с. 368].



Дети с особыми образовательными потребностями, независимо от того, где они обучаются – в массовом (обычном) или коррекционном образовательном учреждении, должны получать коррекционную помощь и психологическую поддержку, задачами которых являются контроль за развитием ребенка, успешностью его обучения, оказание помощи в решении проблем адаптации в среде здоровых сверстников. Следовательно, в образовательном пространстве страны должна функционировать четко организованная и хорошо отлаженная инфраструктура специализированной коррекционной и психологической помощи детям с отклонениями в развитии, интегрированным в общеобразовательные учреждения. Таким образом, должен быть обязательный коррекционный блок, функционирующий параллельно с общеобразовательным. Надо отметить, что особые образовательные потребности могут испытывать как дети-инвалиды, так и не имеющие ограниченные возможности здоровья: «В последнем случае особые образовательные потребности могут быть обусловлены социокультурными факторами» [8].

Конечно, обучающиеся по программам специального образования не всегда могут по объективным основаниям на равных взаимодействовать с обучающимися по программам образовательной системы общего типа. Однако во многих социокультурных мероприятиях, в деятельности, предполагающей проявление творческих способностей, они могут опережать. Одним из ярких примеров является творчество так называемых «солнечных детей» – детей с синдромом Дауна [9].

Часто одним из ключевых в данном контексте становится как раз не генетический фактор, а именно социокультурный, проявляющийся в комплексном, многостороннем подходе к социализации лиц с ограниченными возможностями (расширенными потребностями), раскрытии их природных дарований. Окружающие условия, особенности внешнего влияния определяют успешность социализации человека. Такое рассмотрение проблематики с социальных позиций, при игнорировании основ дифференциальной диагностики, педагогической коррекции нашло отражение в методологически важных для нас публикациях Т. Добровольской, С. Пешкова, Н. Шабалиной, Ю. Элланского.

Реабилитационно-развивающая среда, грамотно подобранные, адаптированные образовательные ресурсы (программы и технологии, формы и методы), средства, профессионализм социальных и педагогических работников при наличии эффективного межведомственного взаимодействия и партнерства с семьей позволяют достичь высоких результатов жизнедеятельности людей с ограниченными возможностями здоровья. Говоря о необходимости «подключения» комплекса ресурсов, с учетом разнообразия особенностей людей с ограниченными возможностями и специфики их потребностей, наиболее правильным

номинарующим термином в отношении данной социальной группы полагаем наименование – *люди с расширенными потребностями*.

На наш взгляд, сегодня определение «люди с расширенными потребностями» можно считать наиболее политкорректным термином, так как оно не подчеркивает имеющиеся ограниченные возможности, но говорит о том, что у этих людей потребности, действительно, могут расширяться и для их реализации потребуются дополнительные условия. Определение *обучающегося с ограниченными возможностями здоровья*, предлагаемое законодателем как «физического лица, имеющего недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [4, ст. 1, п. 16], обязательно предполагает наличие дополнительных потребностей (например, в персональном ассистенте, специальных средствах обучения и т. п.).

В любом случае образовательное пространство выступает средой комплексного влияния на обучающихся, независимо от уровня их психофизического развития. В отношении лиц с расширенными потребностями приоритетной функцией является реабилитационная как системная пролонгированная деятельность по восстановлению различных статусов обучающегося. Принципами организации реабилитационно-развивающей среды, прежде всего, становятся: адекватность и адаптивность условий особенностям индивидов, гибкость (пластичность) структурных компонентов среды, инновационность, реабилитивность и инклюзивность. В идеале данные принципы составляют основу комплексного подхода к развитию личности в условиях современного образования, которое по факту давно стало инклюзивным, с учетом неудовлетворительного состояния здоровья обучающихся в России.

Тенденции развития специального образования

Проводя социокультурный анализ современных тенденций образования лиц с особыми образовательными потребностями, Н. Н. Малюфеев говорит о существенных различиях социокультурных условий возникновения и реализации интегративных подходов к образованию детей с различными нарушениями в развитии в России и за рубежом [10].

В настоящее время в образовательном пространстве России *интеграция и инклюзия* представляют перспективные направления образования, развития всей системы, в связи с этим выделяют два пути изменений – революционный и эволюционный. Первый предполагает разрушение старых традиционных форм организации дифференцированного специального образования и попытку внедрения западных моделей, что можно квалифицировать как грубую методологическую



ошибку. Значительно более оправданным было бы внедрение западных моделей ранних этапов интеграции, приходящихся в Европе на период 1970-х гг., однако в этом случае иные социокультурные условия делают неэффективным этот перенос, следовательно, наиболее оправданным является эволюционный подход.

Несомненно, что на сегодняшний день основными тенденциями развития отечественного специального образования являются *инклюзивная и комплексно-интегративная*. Первая широко поддерживается в российском обществе, её можно назвать классической, предполагающей включение в процесс общего образования детей, подростков, молодежи и взрослых с ограниченными возможностями здоровья. Благодаря усилиям ряда научных коллективов, практиков (прежде всего, Москвы, Самары, Саратова, Челябинска) по продвижению идей инклюзии удалось изменить социальные представления в позитивную сторону. Начиная с конца 1990-х гг. наблюдается устойчивое увеличение числа граждан, считающих инклюзивную форму обучения, воспитания, развития детей с расширенными потребностями наиболее подходящей для их успешной социализации. Результаты исследований О. Бородкиной свидетельствуют, что не только увеличивается число сторонников социально-образовательной инклюзии, но и меняется рефлексивная сторона – люди чаще задумываются об ограничениях и достоинствах данных практик, стараются провести оценку, определить необходимые средства, действия для их оптимизации [11].

Вторая тенденция – комплексно-интегративная – представлена практиками объединения индивидов из различных клинических групп, что предполагает создание ресурсных центров как современной модели психолого-педагогического и социального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья на базе учреждений системы специального образования [12]. Коррекционная, реабилитационно-интегративная направленность данных центров, объединение усилий ученых и практиков на одной площадке, разработка, апробация и внедрение инновационных узких и комплексных адаптивных образовательных программ и технологий позволят оптимизировать процесс дальнейшей социализации лиц с расширенными потребностями в общество.

Также следует отметить, что развитие инклюзивного образования в России чаще всего осуществляется в партнерстве государственных структур и неправительственных организаций. Инициаторами включения детей с особенностями развития в процесс обучения в системе образовательных учреждений общего типа выступают объединения родителей детей с инвалидностью, организации, отстаивающие права и интересы людей с инвалидностью, профессиональные сообщества и образовательные учреждения, работающие в экспериментальном и проектном режимах.

Нельзя забывать и об огромном потенциале, который несет в себе совместный отдых детей с расширенными потребностями и их сверстников, не имеющих проблем со здоровьем, в оздоровительных интегративных лагерях. Летний период занимает особое место и рассматривается как один из важнейших этапов оздоровления детей с различными нарушениями развития. Понимая необходимость совершенствования опыта организации каникулярного времени детей-инвалидов и здоровых детей, отдельные активисты вводят в практику новые формы работы. Своеобразной вершиной, пиком функционирования системы непрерывной реабилитации детей с расширенными потребностями служат детские оздоровительные лагеря интегративного вида. Например, в России в рамках реабилитационных программ реализуется отдых детей-инвалидов в следующих детских оздоровительных лагерях: интегративном лагере «Дивеево» духовно-нравственной направленности для семей с молодыми инвалидами и семей, находящихся в трудной жизненной ситуации (с. Дивеево Нижегородской обл.); на базе Ставропольского реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в летний период организован оздоровительный лагерь дневного пребывания «Надежда», здесь особое внимание уделяется детям с заболеваниями опорно-двигательного аппарата, в том числе с детским церебральным параличом; летнем интегративном лагере на Валдае «Лесная сказка» (Валдайский район Новгородской области); лагере реабилитационного туризма «Онега», рассчитанном на детей с нарушениями общения, с другими психологическими и поведенческими проблемами и детей-котерапевтов (помощников психологов), которые совместно со специалистами Общественного фонда «Отцы и дети» совершают походы по пешим и водным маршрутам, лагерь располагается на побережье Онежского озера (в Карелии); палаточном лагере интегративного вида «Мысл доброй надежды», где ежегодно принимают 200 детей-инвалидов и детей других категорий, находящихся в трудной жизненной ситуации (на реке Осетр Венёвского района Тульской области), и др.

Положительный опыт, накопленный в этих и других организациях, говорит о важности его изучения, обобщения и внедрения. Безусловно, предварительно надо подготовить и адаптировать всю архитектурную среду под особенности категорий нарушений, имеющих у детей. Другие важные составляющие успеха – психологически комфортная среда, совместимость детей, благоприятная обстановка в отряде – всё это ложится на плечи вожатых, воспитателей, администрации лагеря. Точно так же, с учётом специфики заболеваний детей, смешанности отрядов необходимо разработать содержание воспитательной деятельности, т. е. воспитательные мероприятия должны вызывать интерес и быть полезными как для детей с особенностями в развитии, так и для нормально



развивающихся сверстников. Несомненно, детский оздоровительный лагерь имеет огромный потенциал уникальных возможностей как средство социализации детей с расширенными потребностями в среду их здоровых сверстников, а также как важнейший фактор социокультурной адаптации.

Заключение

Таким образом, пространство современного специального образования трансформируется под влиянием развития идей социокультурной интеграции и инклюзии: структура специального образования становится бинарной. Тенденциями развития российского специального образования являются инклюзивная и комплексно-интегративная, это обуславливает изменение самого пространства специального образования, его архитектоники, дизайна.

Эффективность инклюзивных практик во многом определяется многолетними разработками в области специального образования, позволившими создать комплексную социализационную систему, характеризующуюся гибкостью и высокой степенью коррекционно-адаптивных ресурсов в отношении особенностей обучающихся с расширенными потребностями. Эти разработки сегодня положены в основу развития инклюзивно-интеграционных процессов, пришедших на смену специальному образованию.

Библиографический список

1. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». URL: <http://минобрнауки.рф/документы/5132> (дата обращения: 05.07.2015).
2. Гонеев А. Д., Лифинцева Н. И., Ялаева Н. В. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. 2-е изд., перераб. М., 2002. 272 с.
3. О коррекционном и инклюзивном образовании детей. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 июня 2013 г. № ир-535/07. URL: http://akty_minobrnauki_rossii/pismo-minobrnauki-rf-ot-7062013-po-ir-53507 (дата обращения 26.10.2015).
4. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://www.consultant.ru/document> (дата обращения: 05.07.2015).
5. Зайцев Д. В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. Саратов, 2003. 255 с.
6. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ. М., 2012. 167 с.
7. Обучение и воспитание детей с интеллектуальными нарушениями / под ред. Б. П. Пузанова. М., 2011. 440 с.
8. Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И. Ребенок с особыми образовательными потребностями // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2002. № 5. URL: <http://www.ise.iip.net/almanah/5/st04.htm> (дата обращения: 05.07.2015).
9. Дети с синдромом Дауна : детское творчество. URL: <https://www.downsideup.org/ru/deti> (дата обращения: 05.07.2015).
10. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия : учеб. пособие для студ. пед. вузов : в 2 ч. М., 2010. Ч. 1. 319 с.
11. Бородкина О. И. Перспективы развития инклюзивного профессионального образования // Инклюзивное образование : практика, исследования, методология : материалы междунар. конф. М., 2013. С. 116–125.
12. Селиванова Ю. В., Мясникова Л. В. Ресурсный центр как современная модель психолого-педагогического и социального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4, вып. 1 (13). С. 90–92.

Tendencies in Development of Special Education: Social and Cultural Approach

Yuliya V. Selivanova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: juliaselivanova@mail.ru

The article presents socio-cultural analysis of the problem of transformation of an institution of special education in Russia. It views the main factors regarding change of its content-related characteristics, orientation towards social integration and educational inclusion for children with special needs. The author analyses the mainstream of special (correctional) education in Russia, which is linked to implementation of integrational and inclusive practices for teaching children with special educational needs. The article presents comparative analysis of the terms «integrated» and «inclusive» education. The author substantiates the necessity of giving special correctional assistance to children with special educational needs regardless of educational institution they attend (general educational institution or special needs correctional institution). The article defines current tendencies in special education's development, i.e. inclusion and complex integration. It uncovers the potential of recreation camps for children as tools for socialization for children with special needs into general environment, which is seen as a major factor of socio-cultural adaptation.

Key words: special education, inclusion, integration, children with special needs, rehabilitating and developing environment.

References

1. *Prkaz Minobrnauki Rossii ot 19 dekabrya 2014 g. № 1598 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya»* (Order of the Ministry of education and science of Russia from December 19, 2014, no. 1598 «On approval of the Federal state educational standard of primary General education students with disabilities»). Available at: <http://minobrnauki.rf/documents/5132> (accessed 5 July 2015).



- Goneev A. D., Lifintseva N. I., Yalpaeva N. V. *Osnovy korrktsionnoy pedagogiki: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy* (Basics of correctional pedagogy: manual for students the high. ped. proc. institutions) Ed. by V. A. Slastenin. 2nd. Moscow, 2002. 272 p.
- O korrktsionnom i inklyuzivnom obrazovanii detey. Pis'mo Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 7 iyunya 2013 g. № ir-535/07* (About correctional and inclusive education of children. Letter of the Ministry of education and science of the Russian Federation of 7 June 2013 № IR-535/07). Available at: http://akty_minobrnauki_rossii/pismo-minobrnauki-rf-ot-7062013-no-ir-53507 (accessed 26 October 2015).
- Federal'nyy zakon Rossiyskoy Federatsii ot 29 dekabrya 2012 g. N 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii»* (Federal law of the Russian Federation of 29 December 2012 № 273-FZ «On education in Russian Federation»). Available at: <http://www.consultant.ru/document> (accessed 5 July 2015).
- Zaytsev D. V. *Sotsial'naya integratsiya detey-invalidov v sovremennoy Rossii* (Social integration of disabled children in Russia today). Saratov, 2003. 255 p.
- Inklyuzivnoe obrazovanie. Nastol'naya kniga pedagoga, rabotayushchego s det'mi s OVZ* (Inclusive education. Handbook of teacher working with children with disabilities). Moscow, 2012. 167 p.
- Obuchenie i vospitanie detey s intellektual'nymi narusheniyami* (Training and education of children with intellectual disabilities). Ed. by B. P. Puzanov. Moscow, 2011. 440 p.
- Goncharova E. L., Kukushkina O. I. *Rebenok s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami* (Child with special educational needs). *Al'manakh Instituta korrktsionnoy pedagogiki RAO* (Almanac of the Institute of correctional pedagogy Russian academy of education), 2002, no. 5. Available at: <http://www.ise.iip.net/almanah/5/st04.htm> (accessed 5 July 2015).
- Deti s sindromom Dauna: detskoe tvorchestvo* (Children with down syndrome: children's creativity). Available at: <https://www.downsideup.org/ru/deti> (accessed 5 July 2015).
- Malofeev N. N. *Spetsial'noe obrazovanie v menyayushchetsya mire. Rossiya: ucheb. posobie dlya stud. ped. vuzov: v 2 ch.* (Special education in a changing world. Russia: manual for students of ped. high schools: in 2 parts). Moscow, 2010. Part 1. 319 p.
- Borodkina O. I. *Perspektivy razvitiya inklyuzivnogo professional'nogo obrazovaniya* (Prospects for the development of inclusive professional education). *Inklyuzivnoe obrazovanie: praktika, issledovaniya, metodologiya: materialy mezhdunar. konf.* (Inclusive education: practice, research, methodology: materials of international conference). Moscow, 2013, pp. 116–125.
- Selivanova Yu. V., Myasnikova L. V. *Resursnyy tsentr kak sovremennaya model' psikhologo-pedagogicheskogo i sotsial'nogo soprovozhdeniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* (Resource centre as a modern model of psycho-pedagogical and social support of children with disabilities). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Educational Akmeology. Developmental Psychology*. 2015. Vol. 4, iss. 1 (13), pp. 90–92 (in Russian).

УДК 159

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЛАТВИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ФУНКЦИОНАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ В КОНТЕКСТЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

В. Домбровскис, С. Гусева, С. Чапулис

Домбровскис Валерий – доктор психологии, доцент, кафедра педагогики и педагогической психологии, Даугавпилсский университет, Латвия

E-mail: valerijs.dombrovskis@du.lv

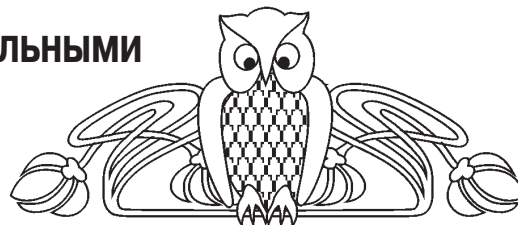
Гусева Светлана – доктор психологии, доцент, кафедра педагогики и педагогической психологии, Даугавпилсский университет, Латвия

E-mail: svetlana.guseva@du.lv

Чапулис Сергей – доктор педагогики, доцент, кафедра спорта, Даугавпилсский университет, Латвия

E-mail: sergejs.capulis@du.lv

В статье изложены данные теоретического анализа актуальных аспектов проблемы инклюзии детей с функционально-двигательными особенностями лёгкой степени тяжести в общеобразовательной основной сельской школе в контексте устойчивого



развития. Рассматривается проблема низкостатусности учащихся с функционально-двигательными особенностями лёгкой степени тяжести во взаимодействии с одноклассниками. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке 30 учеников 7–9 классов основной школы в возрасте 13–17 лет, с применением диагностического инструментария: опросника «Шкала доброжелательности» Д. Кэмпбелла и метода социометрии. Установлено, что во всех классах ситуация с учениками с функционально-двигательными особенностями лёгкой степени тяжести идентична – они находятся в статусе «отверженных» с низким баллом доброжелательности к окружающим и, напротив, с более высоким показателем доброжелательности к ним со стороны одноклассников на уровне статистически значимых различий. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в разработке психолого-педагогических технологий поддержки и сотрудничества при вовлечении родителей в воспитательный процесс с целью гармонизации обучения.