



Университет Манитобы,
г. Виннипег, Канада
Министерство образования и науки
Российской Федерации
Северо-Кавказский федеральный
университет, Россия

ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В МЕЖДУНАРОДНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

МАТЕРИАЛЫ IV МЕЖДУНАРОДНОГО
ИНТЕРНЕТ-СИМПОЗИУМА

15 октября – 15 ноября 2018 г.
Ставрополь

INCLUSIVE PROCESSES IN THE INTERNATIONAL EDUCATIONAL SPACE

PROCEEDINGS
OF THE IV INTERNATIONAL
INTERNET SYMPOSIUM

15 October – 15 November 2018
Stavropol

Ставрополь
2019

УДК 371 / 378 (082)
ББК 74.200 я43
И 65

Рецензенты:

д-р психол. наук, профессор М. И. Плугина
(ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет»),
канд. психол. наук, доцент Е. А. Шеховцова
(ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»)

И 65 **Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве:** материалы IV Международного интернет-симпозиума (115 октября – 15 ноября 2018 г.) / под ред. Н. М. Борозинец, Ю. В. Прилепко, О. Д. Сальниковой. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2019. – 232 с.

ISBN 978-5-9296-1094-3

Сборник включает материалы исследований студентов, аспирантов, преподавателей высших учебных заведений, учителей-логопедов, педагогов-психологов и других специалистов системы образования, в которых рассматриваются актуальные проблемы инклюзивных процессов в международном образовательном пространстве, такие как международный и отечественный опыт реализации инклюзивной практики в профессиональном образовании; теоретико-методологические основы инклюзивного образования; практико-ориентированные аспекты развития инклюзивного образования; психолого-педагогическое сопровождение лиц с инвалидностью и ОВЗ на этапе получения образования; современные технологии обучения и воспитания лиц с ОВЗ; организация и управление в системе инклюзивного образования, а также инклюзивное образование глазами студентов и молодых ученых.

Сборник предназначен для специалистов образовательных организаций, преподавателей вузов, аспирантов, соискателей ученых степеней, студентов.

УДК 371 / 378 (082)
ББК 74.200 я43

Организационный комитет не несет ответственность за содержание и достоверность предоставленной в публикуемых материалах информации.

ISBN 978-5-9296-1094-3

© ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	10
Раздел 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Артеменко О. Н., Артеменкова Л. Ф.	
Теоретико-методологические основания и различные аспекты профориентационных мероприятий для лиц с инвалидностью и ОВЗ	11
Аушева М. А.	
Инклюзивное образование как основной вектор развития образования	15
Буслова А. А.	
Теоретико-методологические основы инклюзивного образования	17
Волобуева И. С.	
Развитие атрибутивной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня средствами пейзажной лирики	19
Довгань В. А.	
Инклюзивное образование в высшей школе: основные принципы реализации	22
Катилевская Т. В., Кравченко П. А.	
Формирование коммуникативно-речевых умений у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации	24
Кислова В. Р.	
Современные аспекты развития коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с аутистическими расстройствами	26
Колокольникова М. В.	
Особенности речевого развития у детей с расстройствами аутистического спектра	28
Ложечкина А. Д.	
Стагнационные процессы исследовательских процедур и диагностического базиса в аспекте интеграционных процессов в специальном образовании	30

Майборода Т. А., Ильичева Д. А.

Проблемы, подходы и принципы инклюзивного вузовского образования в России 34

Передкова Т. А.

Развитие вербального общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития 38

Польшакова И. Н., Нищитенко С. В.

Особенности реализации инклюзивного воспитания и обучения детей с расстройствами аутистического спектра 41

Проскурня К. М.

Формирование лексико-семантической стороны речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе игровой деятельности 43

Прилепко Ю. В.

Инклюзивный подход в образовании лиц с инвалидностью и ОВЗ 46

Соловьева О. В.

Корпоративная культура образовательной организации, осущестляющей инклюзивную практику 49

Сергеева А. А.

Проблематика теоретических основ инклюзивного образования . 52

Сунцова А. С.

Аксиологический подход к исследованию и развитию инклюзивных процессов в образовании 55

Труфанова А. А., Лаптева А. А.

Особенности семьи, воспитывающей ребенка с ранним детским аутизмом 61

Текеева Л. М.

Обучение детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью в условиях инклюзивной школы 64

Тимошенко Е. В.

Система логопедической работы с детьми раннего возраста с тяжелыми нарушениями речи 66

Харьковская И. А.

Особенности выразительной стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией 68

Шипунова А. В.

Формирование коммуникативных навыков у детей
с расстройствами аутистического спектра 71

**Раздел 2. ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ АСПЕКТЫ
РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Алпатинова С. В.

Развитие познавательной активности у детей с задержкой
психического развития 73

Гапонова С. А., Девятьярова И. Н.

Психолого-педагогические условия развития компетенции
саморегуляции у подростков с девиантным поведением
во внешкольной деятельности в рамках инклюзивного подхода .. 76

Кравцова А. Д.

Профилактика речевых нарушений у детей раннего возраста 83

Галустян Т. С.

Преодоление трудностей овладения навыком письма
у детей-билингвов 85

Додина В. П.

Проблемы образования детей после кохлеарной имплантации ... 88

Иванова А. А.

Развитие мышления детей дошкольного возраста посредством
дидактических игр 90

Макадей Л. И., Осипова Н. В.

Исследование произвольных движений и действий у больных
шизофренией 92

Мизина Н. Н.

Особенности формирования психологических барьеров
общения детей в условиях инклюзивного образования 96

Терехова М. А.

Роль креативной игры-драматизации в коррекции нарушений
коммуникативной сферы детей старшего дошкольного возраста
с нарушениями зрения 99

Раздел 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ НА ЭТАПЕ ПОЛУЧЕНИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ

Белашева И. В., Есяян М. Л., Терещенко Э. В.

Нейропсихологическая коррекция памяти и внимания
у младших школьников с нарушениями слуха 103

Гнездилова С. А., Мухаметшина А. В.

Социально-психологические особенности работы
с родителями обучающихся, имеющих ограниченные возможности
здоровья, в организациях высшего образования 108

Дзагкоева Н. А.

Психолого-педагогическое сопровождение учащихся
с интеллектуальными нарушениями в образовательной
организации 111

Дробот Ю. В.

Психологическое сопровождение детей с ограниченными
возможностями здоровья в условиях реабилитационного центра . 117

Исраилова Р. Э., Исраилова Ч. Э.

Влияние семейной депривации на развитие ребенка 119

Китаева А. С.

Основные направления психолого-педагогического
сопровождения детей с ЗГП 121

Криворотова Д. Н.

Психолого-педагогическое сопровождение студентов
с ограниченными возможностями здоровья 123

Раинская В. М.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с общим
недоразвитием речи в условиях инклюзивной дошкольной
образовательной организации 125

Симоненко О. Н.

Психолого-педагогическое сопровождение детей
с нарушением слуха в условиях инклюзивного образования 128

Синельникова Д. Д., Хвостовцова К. И.

Сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра
в условиях инклюзивного образования 131

Цветкова И. М., Кочергина А. И.

Психолого-педагогическое сопровождение школьников с РАС ... 133

Раздел 4. **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЦ С ОВЗ**

Бугаева Е. А., Дубовская Н. А.

Инновационные педагогические технологии в образовании детей с ОВЗ 137

Вакулевич С. С.

Анализ и специфика применение игровых технологий в обучении детей начальных классов с нарушениями слуха 141

Гостищев А. В.

Роликотерапия в реабилитации детей с ОВЗ 143

Неткачева Е. И.

Биоэнергопластика как средство развития артикуляционной моторики у детей дошкольного возраста 146

Козловская Г. Ю., Шеламова Н. В.

Волонтерская деятельность как ресурс социализации детей дошкольного возраста с ОВЗ 148

Котельникова М. А.

Нетрадиционные методы реабилитации инвалидов 150

Маслова И. А.

Специальные образовательные условия для детей с ограниченными возможностями здоровья 152

Меинов А. С.

Программно-аппаратный комплекс для реабилитации людей с нарушениями мышечного тонуса 156

Полищук А. М.

Анализ работы по формированию игровых навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра 160

Семенюк Е. Н.

Современные образовательные технологии в обучении детей с ОВЗ 163

Скороходова А. В.

Психологический тренинг как средство личностного развития подростка с ограниченными возможностями здоровья 165

Щукина О. Е.

Досуговая деятельность студентов колледжа с инвалидностью и ОВЗ, как фактор успешной социальной адаптации в условиях инклюзивного подхода в образовании 168

Раздел 5. ОРГАНИЗАЦИЯ И УПРАВЛЕНИЕ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Алейникова А. В., Буханцова А. А.

Особенности взаимодействия команды специалистов внутри
инклюзивного образовательного пространства 170

Березюк И. С.

Внеучебная деятельность вузов в контексте развития
инклюзивного высшего образования 173

Борозинец Н. М., Семина Л. Ю.

Ресурсы, используемые колледжем при реализации
инклюзивного образования 175

Волченко С. Ю.

Дополнительное профессиональное образование в рамках
инклюзивного образования: проблемы и перспективы 180

Демиденко О. П., Эм Е. А.

Педагогический коллектив как оптимальная форма
внутригруппового взаимодействия в инклюзивном процессе 183

Дьяченко А. В.

Организационная и управленческая деятельность в системе
инклюзивного образования 186

Калмыкова Ю. А.

Условия формирования инклюзивного образовательного
пространства в современной школе 188

Погребцова И. И.

Информационная открытость и доступность дошкольного
образовательного учреждения как условие развития единого
адаптивного пространства для детей с ограниченными
возможностями здоровья 191

Пономаренко Е. А.

Описание теоретических основ организации учебного
процесса в профессиональном образовании 194

Савон П. А.

Теоретический анализ обучающих технологий и специфика их
применения в учебном процессе студентов с нарушением слуха . 198

Синькова А. В.

Инклюзивный потенциал современного дополнительного
образования 201

Раздел 6. **ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ**

Аванесян А. Э.

Семья ребёнка с ограниченными возможностями здоровья 204

Аветисян Н. К.

Актуальные проблемы современного инклюзивного образования 208

Беглова А. Р.

Развитие речевой активности у детей старшего дошкольного
возраста с задержкой психического развития 210

Галенко К. Е.

Наглядное моделирование как средство обучения пересказу
детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения 213

Исраилова Р. Э., Исраилова Ч. Э.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей
дошкольного возраста и роль семьи в процессе коррекции 216

Куропятникова А. А.

Особенности развития эмоциональной лексики у детей старшего
дошкольного возраста с нарушением зрения 219

Минасян М. В.

Особенности колоративной лексики у детей дошкольного
возраста с общим недоразвитием речи 221

Пирвердян И. Б.

Влияние мелкой моторики на развитие речи у детей
дошкольного возраста с фонетико-фонематическим
недоразвитием 224

Семченко Е. В., Белоконь А. А.

Условия социальной адаптации детей с расстройствами
аутистического спектра в современной школе 227

Солопова В. Н.

Формирование графо-моторных навыков у детей младшего
школьного возраста с общим недоразвитием речи 229

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ И РАЗВИТИЮ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ

Сунцова А. С.,
доцент, ФГБОУ ВО «Удмуртский
государственный университет», г. Ижевск
st.ped@mail.ru

Целью статьи является анализ инклюзивного образования с позиции аксиологического подхода, раскрывается значимость исследования и развития инклюзии с точки зрения общества, государства, личности.

Ключевые слова: аксиологический подход, ценности, инклюзивное образование.

AXIOLOGICAL APPROACH TO RESEARCH AND DEVELOPMENT OF INCLUSIVE PROCESSES IN EDUCATION

Suntsova A.,
associate professor, Udmurt State University, Izhevsk
st.ped@mail.ru

The aim of the article is to analyze inclusive education from the position of axiological approach, reveals the importance of research and development of inclusion from the point of view of society, state, personality.

Key words: axiological approach, values, inclusive education. axiological

Аксиологический подход в науке рассматривается как инструмент познания и преобразования объективной реальности в целостном отношении человека «Я-Мир» [1]. Феномен ценности исследуется как многомерное, сложно-целостное образование, обозначающее отношения между человеком и объектом (Каган М. С.). Ценностное отношение является одним из видов духовной деятельности человека и творимой им культуры, предполагает необходимость выявления и понимания того конкретного смысла, которое данный объект имеет для субъекта [2, 67], то есть сопряжено с понятием значимости.

Аксиологический подход ориентирован на возвышение роли человеческого фактора, акцентирует проблему человека «в общей проблеме всей науки в целом, всех ее разделов, включая точные и технические науки» (Б. Г. Ананьев). Исследование инклюзивных процессов в образовании обращено, в первую очередь, к проблеме взаимоотношений человека и общества, взаимного раскрытия социального и индивидуального многообразия, открывающегося в этих процессах. В Российском обществе наблюдается становление нового качества отношения к людям с нетипичным развитием. Достижением является даже то, что началось открытое обсуждение проблематики инвалидности, нетипичности, обозначился поиск новых смыслов в исследовании разнообразия Человеческого в Человеке. Значимая роль в этом процессе трансформации общественного сознания в сторону

включения каждого независимо от имеющихся особенностей и нетипичности принадлежит сфере образования.

Ценностная характеристика образования предполагает рассмотрение трех взаимосвязанных аспектов: 1) ценность государственная, 2) ценность общественная, 3) ценность личностная (Гершунский Б. С.). Инклюзивное образование признано сегодня приоритетным направлением государственной политики, обозначено на законодательном уровне. Государство гарантирует право на качественное образование любому лицу независимо от особенностей его психофизического здоровья и создает условия для выбора его получения, в том числе в форме инклюзивного, адаптирующегося к особым потребностям человека, образования. То есть инклюзия становится принципом и ценностью государственной социальной политики, выраженных в категории доступности. Практическое воплощение заявленных принципов сопряжено с разработкой и внедрением механизмов и условий, регулирующих реализацию данной политики в жизнь, а это обусловлено готовностью общества организовать жизнедеятельность на основе заявленных ценностей и принципов.

С точки зрения общественного сознания, как социокультурное явление, инклюзия находится в стадии становления и еще не принята в качестве ценности. Сегодня мы являемся свидетелями противоречивого отношения: обустройство доступной среды для граждан с физическими ограничениями рассматривается в обществе скорее позитивно, но совместное обучение детей здоровых и детей с инвалидностью – чаще вызывает отторжение, явное или скрытое сопротивление. Обществу пока не явлена продуктивность инклюзивных процессов, трудно оценить конструктивность данной идеи.

Общественная значимость инклюзивного образования может раскрыться в контексте такой стратегии, когда Другой – не значит Чужой (Изгой). Обществу нужно осмыслить вопрос инвалидности не как чужеродность, а как часть бытия, которое относится к каждому. Согласно исследованиям, дефиниции «Иной», «Другой», «Чужой» лежат в плоскости культуры, социальной, проявляются в оценивании личностью себя в сравнении с окружающими, в соотношении с принятыми нормами, похожестью, не похожестью на окружающих (Баньковская С. П., Дорогавцева И. С., Дубосарская М. Л., Наумов А. А.). «Иной как субъектность выступает в различных модификациях или образах... Критериями дифференциации персональной реальности являются собственно онтологические различия: возможность/невозможность, желание/нежелание, содействие /противодействие участию в событиях или делах конкретного Другого. Возможность, желание и содействие имеют отношение к событиям своего Другого, находящегося со мной в одной системе координат, невозможность и нежелание, но без активного противодействия – к чужому Другому, который находится в противоположной системе координат. Наконец, невозможность и противодействие характеризует взаимодействие Я и Врага» [4, 248]. Если Другой рассматривается как представитель чужой, чуждой культуры, то может оцениваться как «не понятный мне, несущий угрозу моей целостности, идентичности, устойчивости». Подобное отношение к людям с инвалидно-

стью «возникает на основе недостаточной информированности населения об их особенностях, что дает повод к мифологизации их образа в общественном сознании и переводит их в категорию «Враг» [3, 180]. Однако Другой может восприниматься как участник самопознания, как отражение моего Я, уточнение, дополнение меня, когда происходит обретение себя в общении с другим. В этом смысле Другой – есть неотъемлемая часть самоидентификации личности и не имеет оттенка угрозы. Тогда возникает ценность различий в целостной социальной системе. Это позволяет обрести чувство защищенности в обществе, так как уважаются и мои отличия тоже. В инклюзивном образовании ценностное отношение к Другому раскрывается как доверие, принятие, понимание и как приветствие различий, в которых признается и уважается индивидуальность человека.

Обоснование инклюзивных практик сопряжено с признанием значимости людей с инвалидностью для социума, выражающейся в позициях полезности (прагматизма) или ценности. Первая обосновывает инклюзию как механизм формирования социальных компетенций ребенка с инвалидностью, что позволит ему в будущем реализовать свой потенциал в обществе, быть полезным обществу. В этом контексте говорят о затраченных реабилитационных ресурсах общества и государства в соотношении с результатом – возможностью достижения людьми с инвалидностью конкурентоспособности. Заметим, что ценности и польза (стоимость, цена) – это различные категории, которые, сливаются в современном обществе потребления. В обществе, установившем ориентацию на прагматизм, полезность, – возобладало понятие «стоимость», в ущерб категории «ценность» (Каган М. С.). Такой подход обосновывает инклюзивное образование как более дешевое для государства в сравнении с содержанием школ интернатного типа. Несмотря на то, что сам человек осмысливает себя как ценность только посредством переживания значимости для общества, абсолютизация такой позиции может негативно отразиться на практике образования и государственного обеспечения большого числа детей с инвалидностью, оказавшихся в тяжелых жизненных условиях.

Вторая позиция центрирована на ценности человека как такового, уважении различий между людьми, на гуманистических ориентирах современного общества. Здесь говорится о духовной, нравственной сущности человека, бескорыстности, чувстве, переживании. Эта позиция основана скорее не на оценке, а на вере в человека. Таким образом, признается безусловная ценность человека независимо от его похожести на других или нетипичности, ставится акцент на способностях человека, а не на его дефекте, учитываются особые культурные потребности людей с ограниченными возможностями здоровья. С этой позиции идея инклюзии раскрывается не как противопоставление специальному образованию, а как адекватное потребностям ребенка постепенное усложнение социально-образовательных сред, что позволяет личности наращивать собственный потенциал во взаимодействии с социальной средой и быть поэтапно интегрированным в социум (Дименштейн Р. П.).

Для личности ценность инклюзивного образования, на первый взгляд, кажется очевидной. Включение (инклюзия) конечной целью имеет достиже-

ние защищенности в обществе любого человека (от проблемы инвалидности никто не застрахован). Снятие инфраструктурных, социальных и психологических барьеров постепенно ведет к снижению напряженности семьи по поводу актуальной и завтрашней ситуации развития особого ребенка, а также любого человека, столкнувшегося с проблемой инвалидности. Человек может состояться в обществе, приняв вызов ограничения физиологических возможностей, если в окружающей среде имеются поддерживающие ресурсы. Помимо инфраструктурных ресурсов, обеспечивающих физическую доступность, ключевыми выступают социально-психологические, педагогические ресурсы, связанные с поддержкой в обществе и способствующие личностной включенности в жизнь общества. Тогда человек с нарушениями в развитии сможет переживать свои возможности, так же как любой человек. Инклюзивное образование создает условия социокультурной идентичности, не ограничивая представления детей о социуме, о людях как только о вполне нормальных (общее образование) и не формирует модель «больного общества», охваченного определенным недугом, с характерной нозологией (специальное образование).

Однако, многими людьми с инвалидностью, воспитанными в условиях школ интернатного типа, инклюзивное образование не признается как необходимость, не принимается как ценность. Их личностная идентичность связана с принадлежностью к субкультуре людей с инвалидностью, занявшей определенную нишу в обществе. Можно предположить, что принятие личностью собственных ограничений тоже выступает определенным ценностным основанием их жизнедеятельности. И тем не менее, каждый взрослый человек с инвалидностью акцентирует внимание на отношении к себе со стороны общества, отделяя себя как человека с инвалидностью от общества здоровых людей.

Для ребенка с точки зрения его внутреннего самоощущения и самовосприятия нет различий, в какой образовательной среде он формируется, если он принят в группе, имеет поддержку со стороны взрослых, состоятелен в учебе и в различных мероприятиях. «Особое» детство – это феномен, артикулируемый взрослым, вызванный к жизни восприятием такого ребенка. Самим же ребенком, несмотря на доминирующую роль в его жизни лечения, коррекционных занятий, реабилитационных мероприятий, жизненная ситуация может не переживаться как нетипичная, сегрегационная именно через принятие, соучастие, совместность, диалог со взрослым и сверстником.

О качестве полученного ребенком образования, освоенных социальных компетенциях в процессе образования, достижении зрелости как способности к самоорганизации, саморазвитию, можно говорить более определенно в период социокультурной адаптации на последующей ступени образования и в период трудовой жизнедеятельности. Процесс исследования личностной идентичности, академической успеваемости, социальных компетенций обучающихся инклюзивных образовательных организаций в нашей стране еще только начался. Западные исследования демонстрируют преимущества социальных умений детей из инклюзивных школ (как с инвалидностью, так и у здоровых обучающихся), более высокий уровень

развития познавательной деятельности у учащихся с инвалидностью, посещающих инклюзивные школы в сравнении с учащимися специальных школ, так же исследования указывают на отсутствие связи между инклюзией и успеваемостью обычных учеников (Baker E., Bouck E., Black-Hawkins K., Florean L., Rouse M., Buckley S., Bird G., Sacks B., Archer, T., Abery B., Ticha R., Kincad L.). В публикациях западных коллег обращает внимание многоаспектность затрагиваемых проблем, связанных с инклюзивным образованием, ключевым из которых выступает аксиологический ракурс. Несмотря на солидный опыт построения инклюзии и выход данной практики на уровень системных преобразований, коллеги настойчиво обсуждают вопрос об имеющихся психологических барьерах у педагогов по отношению к детям с нетипичным развитием.

Для педагогического сообщества вопрос ценностного отношения выступает жизненно-профессиональной задачей. Психологическая и профессиональная неготовность к взаимодействию с детьми с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья считается основным фактором, затрудняющим развитие инклюзивного образования. Это констатировано в многочисленных современных публикациях отечественных и зарубежных авторов (Малофеев Н. Н., Назарова Н. М., Алехина С. В., Хуснутдинова М. Р., Florian L., Madriaga M., Shlessinger S., Kaur A., Noman C., Sagner-Tapia J., Acedo C., Sutton K., Ahsan M. Taruq, Hanson K., Heaton S., Kay H., Newitt S., Walker A., др.). Исследования показывают, что различия между детьми большей частью педагогического сообщества понимаются как барьер, препятствующий эффективному взаимодействию (обучению), а не как ценность, побуждающая преподавателя быть более гибким, развивать собственный профессионализм во взаимодействии с любым ребенком. Именно не принятие определяет ограничения на включение детей с инвалидностью в общие классы, связанные не столько с профессиональными навыками, сколько с отношением к инвалидности и определяемых ею способностей к обучению (J.Sagner-Tapia, S.Shlessinger). Похожее мнение находим у L. Florian, H. Linklater, которые рассматривают инклюзивное образование как альтернативную педагогику, основанную не на выделении особых потребностей (обусловленных констатацией слабых способностей некоторых обучающихся), а на альтернативном мышлении педагога, умеющего реагировать на разнообразие среди учащихся, поддерживать всех обучающихся в интегрированных группах, что связано прежде всего с отношениями доверия [5, 370].

Однако сегодня не достаточно только эмпирически констатировать отношение педагогов к включению особых детей в социально-образовательное пространство, нужно помочь выработать собственные смыслы данной идеи и практики. Определение личностного смысла как «значение для меня» представляет собой внутреннюю работу по соотношению мотива к преодолеваемому ради его достижения внешним и внутренним преградам, по сопоставлению мотива с другими возможными мотивами той же деятельности, по оцениванию мотива с нормами и идеалами, что происходит в процессе деятельности (Асмолов А. Г.). Ценности и смыслы порождаются личностью

в процессе переживания опыта, посредством духовно-душевных усилий. Не случайно, инициаторами и «двигателями» практик включения особых детей выступают педагоги, жизнь которых сопрячена проблемам людей с инвалидностью (дети, родственники, близкие). Именно для них эта практика связана с гуманистическими основаниями, выступает как ценность, миссия.

Для большинства же педагогов характерны противоречия между декларируемым значением инклюзии «для общества», «для ребенка» и значимостью конкретно «для меня» в профессиональной деятельности. Подобное отношение задают и противоречиво поставленные государством задачи в образовании: с одной стороны, - ориентация на личность, индивидуальность, особые образовательные потребности, а с другой стороны, - стандартизация образования. Стандартизация имеет целью упорядочение процесса и оценки результатов учения и воспитания, одновременно, содержит риск формализации взаимоотношений между субъектами, нивелируя ориентацию на глубокое личностное взаимообогащение, бережное отношение к индивидуальности педагога и воспитанников. Если образование постулируется как «услуга», ценности не отрицаются, но «сворачиваются» к прагматизму. В этих условиях особенно актуально укрепление аксиологической позиции в социальном и педагогическом сознании. Самоопределение, созидательная активность и развитие личности – главная ценность общества, оправдывающая его существование. Ценности только тогда могут быть органично восприняты и присвоены на мотивационно-смысловом уровне, если они порождены и пережиты личностью в деятельности и в отношениях, приняты ею эмоционально, а не только заявлены, поняты и усвоены рационально.

Аксиологический анализ позволяет прогнозировать повышение значимости инклюзивных процессов в обществе, несмотря и даже благодаря процессам глобализации, информатизации и другим вызовам времени, так как его ценности центрированы на личности, поддержке, воспитании уважительного, бережного отношения к человеку. Инклюзивное образование как система открытая, приветствующая и принимающая различия, более прогрессивна по сравнению с системой, отбирающей (выбирающей) обучающихся по любому признаку (будь то инвалидность или одаренность), так как закрытость любой социальной системы приводит к ее вырождению. Образование по своей сути призвано подготовить ребенка к жизни в обществе, а не изолировать от него.

В исследовании и развитии инклюзивного образования аксиологический подход имеет первичное, фундаментальное значение, так как обращен к глубине взаимоотношений субъектов педагогического процесса. Объясняя природу индивидуальных смыслов, аксиология вскрывает сущность педагогической деятельности, открывает значимость ценностного переживания педагогом и ребенком друг друга, важность переработки внутренних страхов, барьеров и выводит основания продуктивного взаимодействия. Ценностный принцип является «вершиной иерархии принципов, главным объяснительным принципом и прогностической функцией познания, исследования, преобразования действительности» [1, 17].

Литература

1. Бережнова Л. Н., Новожилов В. Ю. Прогностическая функция аксиологического подхода к образовательной деятельности как рефлексивный процесс // Сибирский педагогический журнал. 2012. №4. С. 15-20.
2. Каган М. С. Философская теория ценности. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. 295 с.
3. Наумов А. А. Философские категории «Другой», «Чужой» в контексте инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия №1: Психологические и педагогические науки. 2014. Вып.2 (Ч.1). С. 177-183.
4. Резник Ю. М., Смирнов А. В. Философия в поисках смысла: рефлексия иного и инаковости // Личность. Культура. Общество. 2017. Вып. 3-4. №№ 95-96. С. 247-273.
5. Florian L., Linklater H. Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all // Cambridge Journal of Education. 2010. Vol. 40, Issue 4. P. 369-386.

ОСОБЕННОСТИ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

Труфанова А. А.,
студентка «Специальное
(дефектологическое) образование», СКФУ
trufffan@mail.ru

Лаптева А. А., студентка «Специальное
(дефектологическое) образование», СКФУ
mozgunowa.anast@yandex.ru

Научный руководитель: Филипович Е. И.
доцент, кандидат психологических наук, СКФУ

В данной статье описываются особенности внутрисемейных взаимоотношений, раскрываются основные формы поведения членов семьи имеющих ребенка с ранним детским аутизмом.

Ключевые слова: воспитание, дезадаптация, дети с ранним детским аутизмом, психологический климат, семья.

FEATURES OF THE FAMILY RAISING A CHILD WITH EARLY CHILDHOOD AUTISM

Trufanova A. A.,
student, NSFU
trufffan@mail.ru

Lapteva A. A.,
student, NSFU
mozgunowa.anast@yandex.ru

Academic supervisor: Filipovich E. I.
associate Professor, candidate of psychological Sciences