

DOI: 10.12731/2218-7405-2015-9-61

УДК 37.025; 376

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОСТРОЕНИЯ ДОСТУПНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Шутенко А.И., Шутенко Е.Н.

*В статье описываются психолого-педагогические основы обеспечения успешной интеграции детей с ограниченными возможностями развития в систему общего образования. Исходя из принципа комплиментарности, моделируется пространство такой интеграции в виде адаптивной образовательной среды. Представлены ведущие компоненты организации данной среды (валеологический, личностно-ориентированный, аксиологический, герменевтический, субъект- субъектный), а также ряд важных педагогических и психологических принципов ее функционирования в логике благополучной социализации нетипичных детей в образовательном процессе.*

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями; социальная интеграция; адаптивная образовательная среда; компоненты и принципы построения адаптивной среды.

## PSYCHOLOGICAL- PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROVIDING OF THE AVAILABLE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

Shutenko A.I., Shutenko E.N.

*The article describes psychological and pedagogical bases for carrying out successful integration of children with disabilities in general education system. Relying on the principle of a complementarity, authors develop the model of such integration in the form of the adaptive educational environment, represent the leading components of the organization of such environment (valeological, personal- focused, axiological, hermeneutical, interindividual), and also a number of the important pedagogical and psychological principles of its functioning in logic of fruitful socialization of children with disabilities in educational process.*

**Keywords:** *children with disabilities; social integration; adaptive educational environment; components and principles of formation of the adaptive environment.*

## **Введение**

Обучение детей с ограниченными возможностями развития призвано обеспечить им равные условия доступа к образовательной системе, сделать более открытыми и цивилизованными формы социализации и взаимодействия с ними всех субъектов образовательного процесса, способствовать созданию условий их полноценного включения в социально-экономическую, гражданскую и культурную сферы жизни общества [8].

Именно образование нетипичного ребенка во многом определяет его судьбу и жизненную траекторию. От качества образования зависит то, каким человеком он будет. Образование определит его место в обществе, мировоззрение, характер его влияния на окружающий мир. В этой связи, возникает необходимость построения соответствующей среды обучения детей данной категории. Проведенная нами серия исследований проблем социальной интеграции и обобщение педагогического опыта показывает возможность и перспективность совместного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями развития (ОВР)<sup>11</sup> и здоровых детей в условиях *адаптивной образовательной среды* [2, 3, 11].

**Цель исследования** состояла в том, чтобы представить и описать совокупность психолого-педагогических условий обеспечения доступной образовательной среды обучения детей с ограниченными возможностями развития.

## **Результаты исследования**

Определены специфические установочные компоненты построения доступной образовательной среды, в частности такие как: валеологический, личностно-ориентированный, аксиологический, герменевтический, субъект-субъектный. Обоснован принцип комплиментарности организации адаптивной среды и ряд вытекающих из него принципов. Уточнены и сформулированы педагогические принципы: принцип доступности, природосообразности и здоровьезбережения, принцип связи с жизнью, принцип оптимизма, самостоятельности и др. Раскрыты психологические принципы обеспечения доступного образования: принцип принятия, аккомодации, эмпатии, принцип фасилитации, амплификации, синтоничности, самореализации.

---

<sup>11</sup> Здесь и далее по тексту вместо словосочетания «ограниченные возможности развития» используется аббревиатура ОВР.

Для построения адаптивной образовательной среды обучения детей с ограниченными возможностями, помимо технических приспособлений (наличие пандусов, лифтов, оборудование учебных классов и пр.), необходимо создать определенные психолого-педагогические условия [13]. Эти условия направлены на то, чтобы каждый ребенок с проблемами в здоровье смог получить возможность всестороннего проявления личности в учебной деятельности и обрести тот уровень социальной компетентности, который позволит ему самостоятельно и свободно определять и решать свои жизненные вопросы, адекватно оценивать себя и окружающих людей, соотносить свои интересы с возможностями общества и реалиями жизни [2].

Возможность формирования такой адаптивной образовательной среды для детей с ОВР достигается посредством определенных педагогических ориентаций и действий, которые могут быть представлены как компоненты педагогического обеспечения развития личности ребенка с ОВР. В этом качестве мы предлагаем рассматривать следующие пять педагогических установок: валеологическая, личностно-ориентированная, аксиологическая, герменевтическая, субъект-субъектная. Каждая из этих установок задаёт определенное направление образовательной деятельности, которые в совокупности, дополняя друг друга, создают необходимые условия полноценного развития детей с ограниченными возможностями.

Взаимосвязь и единство указанных педагогических компонентов обусловлено их общей направленностью на реализацию **принципа комплиментарности**, который выступает как базовый и ключевой в деле активизации обучения детей с ОВР. Данный принцип означает соответствие образовательного пространства (и процесса) интересам и возможностям детей с ОВР, полагает достижение согласованности педагогических задач детским устремлениям и способностям, взаимодополняемость педагога и учеников, развития чувства симпатии и взаимного расположения в педагогическом взаимодействии. Реализация базового принципа комплиментарности требует сложной и комплексной психолого-педагогической деятельности, складывающейся из определенных составляющих и регулирующих их принципов. Вначале рассмотрим кратко основные составляющие обеспечения этой деятельности.

**Валеологический компонент** выступает в качестве центрального звена построения адаптивной образовательной среды для детей с ОВР. Он подразумевает, прежде всего, комплексную работу образовательного учреждения по сохранению, укреплению здоровья детей и формирование культуры здорового образа жизни средствами образования. Социально-педагогический результат этого процесса – научение ребенка разумной трате и восстановлению жизненного потенциала.

Данный компонент основывается на учете и систематизации оздоравливающего, жизнеукрепляющего научно-педагогического опыта, направлен на полноценное воплощение принципа природосообразности в обучении детей с ОВР [6].

Целью реализации валеологического компонента адаптивной образовательной среды выступает создание безопасной здоровьесберегающей ситуации развития ребенка с ОВР на основе глубоких знаний объективных законов укрепления здоровья, поддержания и восстановления эффективной работоспособности в специфических условиях образовательного процесса. Конечным результатом валеологической ориентации учебного процесса является оздоровление его субъектов на основе развития теоретической и практической подготовки учителей к работе с детьми.

Валеологический компонент нацеливает деятельность администрации учебного заведения и его педагогического коллектива в интересах поиска и реализации наиболее эффективных методов решения основных задач природосообразного здоровьесберегающего развития детей с ОВР. Валеологическая ориентация образование – это прежде всего учебный процесс, прогнозируемый результат которого – здоровье, безвредность и сохраненное достоинства ребенка [6].

**Личностно-ориентированный компонент** выступает отправным моментом педагогического обращения к ребенку с ОВР в рамках адаптивной образовательной среды. Личностная ориентация исходит из предпосылки о том, что генезис и развитие образовательных компетенций нетипичных детей складывается на личностном уровне, образуя их внутренний план готовности и способности к продуктивному росту в образовательном процессе и последующей жизни. Эта ориентация получила широкое употребление в самых различных значениях, она трактуется как цель образовательной практики, как форма, средство, условие, как этический принцип, как технология и т.д. [9, 12, 17].

В своей основе личностно-ориентированный компонент адаптивной образовательной среды означает реализацию последовательного и разностороннего отношения педагога к ученику с ОВР как полноценной и дееспособной личности, признание его ответственным и самостоятельным субъектом собственного развития [17]. Опыт педагогической науки и практики отчетливо показывает, что по-настоящему обучить ученика можно только непосредственно обращаясь к его личности, осуществляя глубоко персонифицированное обучение [9]. Во все времена опыт и компетенции передавались на уровне личности, на уровне контакта сознаний, контакта мировоззрений и жизненного опыта [5]. В этой связи, для ребенка с ОВР путь к обретению компетентностей лежит через личность, причем изначально, через личность другого, а именно педагога как носителя данной компетентности. Несомненно, что для обеспечения этого пути нужна открытая, личностно-ориентированная педагогическая система.

**Аксиологический компонент** выражает ценностный план построения адаптивной образовательной среды. Он означает, что осваиваемые детьми в процессе обучения знания и компетенции выступают как внутреннее достояние и ценность. Данный компонент востребует особого рода интенции и устремления личности, направленные на постижение общечеловеческих ценностей с последующей трансляцией их в жизни и деятельности. Известно, что в основе содержания образования лежат базовые общечеловеческие ценности, которые сохраняются в сознании и деятельности, передаваясь из поколения в поколение. Неслучайно, ещё П.Ф. Каптеров отмечал, что сам педагогический процесс, представляет собой общечеловеческую ценность [4]. Осваиваемые детьми в процессе образования базовые ценности развиваются, корректируются, подлежат переосмыслению в соответствии с изменениями, имеющими место в социальной, экономической и культурной практике, получая при этом новое воплощение, отвечающее новым требованиям жизни. Благодаря усвоению базовых общечеловеческих ценностей обеспечивается единство личности ребенка и общества.

Сущность ценностного назначения образовательного процесса и освоения образовательных ценностей заключается в том, что только в этом процессе происходит развитие целостной личности ребенка с ОВР.

Как показано в психолого-педагогических исследованиях, развитие ценностной сферы личности ребенка неизбежно сопрягается с процессом поиска им субъективно-значимого смысла собственного существования [10]. Именно этот смысл становится внутренним стержнем и системообразующей динамической основой всего личностного строя ребенка. При этом данный строй не может быть рожден самой личностью, опирающейся на саму себя, следующей только своим индивидуальным целям и потребностям. В этом поиске необходим момент обращения и приобщения к ценностям, закрепленным в культуре, рожденным социумом в его историческом процессе.

**Герменевтический компонент** отражает понятийно-смысловой план построения адаптивной образовательной среды и выделяется своей особой значимостью для развития детей с ОВР. Данная составляющая раскрывает непосредственную связь процесса обучения детей с ОВР с одновременным расширением их возможностей понимания, объяснения, толкования, интерпретации мира и своего «Я» в нём, обнаруживающихся в любом факте взаимодействия человека с культурой и последующих действиях по её осмыслению. В логике данного компонента адаптивная образовательная среда активизирует у детей способность к выработке ясного концепта понимания, осмысления действительности и построения субъективной картины мира [1].

Герменевтический компонент позволяет существенно расширить представление о задачах развития и социализации детей с ОВР. В общем виде герменевтическая линия указывает на необходимость развития у этих детей способности к пониманию изучаемых явлений и процессов, других и себя, способности проникновения в суть вещей [18], возможностей осмысленного отношения к происходящим событиям, способности вырабатывать собственную линию их толкования и объяснения.

В этой связи, построение адаптивной образовательной среды в логике герменевтического подхода обеспечивается психологической установкой на изучение способностей понимания, уяснения, и объяснения явлений и процессов в ходе обучения.

**Субъект-субъектный компонент** адаптивной образовательной среды центрируется на активизации социального механизма развития детей с ОВР, т.е. на активизации диалога как ведущей формы учебно-педагогического взаимодействия, а также различных формах сотрудничества в учебном процессе [7].

Данный компонент исходит из того, что образовательный рост обучаемого реализуется в конструкции взаимодействия по схеме  $S_1 \leftrightarrow S_2$ . Где  $S_1$  – это педагог как субъект культуры и педагогической деятельности, как человек, вызывающий подлинный интерес к предмету обучения, к себе как партнеру и представляет собой притягательную для обучающихся, целостную и содержательную личность. А  $S_2$  – это обучающийся как субъект учения, общение с которым рассматривается педагогом как сотрудничество в решении учебных и профессионально- педагогических задач.

Субъект-субъектный (или диалогический) компонент в развитии детей с ОВР играет исключительно важное значение. Большинство детей данной категории испытывают объективные и субъективные сложности в общении и установлении контакта в силу наличия психологического барьера, сложившегося из предшествующего опыта дефицитного коммуникативного существования [16]. И в этой связи активизация различных видов сотрудничества детей, выстраивание развернутых форм диалога между педагогом и детьми имеет не только образовательное, но и в первую очередь огромное реабилитационное значение. Восстановление полноценного самосознания и восприятия себя в мире у детей с ОВР происходит как раз по линии расширения их социальных коммуникаций и репертуара межличностных ролей в среде сверстников [15]. За счёт этого достигается нормализация психического самочувствия, приходит ощущения своей полноценности, своей значимости, социального равенства и возможностей участия в социальной жизни [14].

Необходимо отметить, что ведущая роль в построении доступной педагогической среды обучения детей с ОВР принадлежит педагогам. Именно их профессионализм и творческое начало в педагогической работе выступает решающим условием полноценного развития детей, поскольку именно педагог, его личность, действия и отношения составляет для ребенка развивающую среду в образовательном процессе школы.

Реализация принципа комплиментарности в деле построения адаптивной среды обучения нетипичных детей обеспечивается за счет соблюдения ряда более конкретных педагогических и психологических принципов.

**Педагогические принципы** формирования адаптивной среды направлены на совершенствование дидактико-методических основ обучения детей с ОВР в целях их успешной социальной интеграции.

*Принцип доступности* кроме посильности обучения для детей с ОВР означает также и необходимость поиска соответствующих способов, методов и средств обучения, которые в максимальной степени приводят в движение внутренние силы и возможности этих детей, отвечающие актуальной фазе их возрастного развития. Помимо этого, принцип доступности служит реализации императива равных возможностей детей в деле организации их обучения, т.е. полагает доступность самой системы обучения для нетипичных детей.

*Принцип природосообразности и здоровьесбережения* означает всемерный учет природных особенностей развития и формирования нетипичных детей в деле построения их системы обучения. Данный принцип полагает, что обучение и воспитание должны соответствовать природным механизмам развития детей данной категории, природным законам и логике, должны способствовать укреплению их здоровья, физического и психологического благополучия. Кроме того, этот принцип требует обеспечения связи с природой в построении содержания обучения, а также опоры на законы и процессы природного мира в усвоении знаний, требует формирования экологических знаний и мировоззрения учеников.

*Принцип связи с жизнью*, с практикой требует постоянства взаимосвязи процессов усвоения знаний с их использованием в жизни. Он полагает сопряжение содержания образования, технологий учебно-воспитательной работы с процессами в экономике, политике, культуре и всей общественной жизнью с тем, чтобы обеспечить не только действенность знаний, но успешную социализацию детей.

*Принцип предметно-практической деятельности* в построении адаптивной среды обучения нетипичных детей требует использования наглядности, стимулирования всей сенсорно-перцептивной активности. Зачастую в формировании данной категории детей наблюдается де-

фицит предметно-практических действий, который как правило оказывается невосполнимым. В этой связи в обучение необходимо обязательно включать элементы практической деятельности, ручной работы, применять элементы трудовой практики, имеющей социально полезный характер. Процесс усвоения знаний детьми должен идти через различные формы их экспериментирования с дидактическим материалом, что закладывает основы развития эффективной учебной деятельности.

*Принцип оптимизма* требует опираться на позитивные эмоции и чувства детей в их обучении, укреплять их веру в успешность прохождения обучения. Данный принцип ориентирует педагога исходить из реального уровня знаний учащихся, формировать у них уверенность в собственных силах, способностях и возможностях.

*Принцип самостоятельности* полагает преодоление различных форм зависимости нетипичных детей от взрослых и учителей, стимулирование всех форм проявления их естественной склонности к самостоятельной автономной деятельности и самоконтролю, а также создание оптимальных условий, способствующих развитию самостоятельности в поступках и мышлении учеников.

*Принцип сочетания индивидуального подхода и коллективной деятельности* в обучении предписывает увязывать интересы личности ребенка с интересами коллектива учеников, раскрывать его индивидуальность в совместно-распределенной деятельности обучающихся, применять различные формы и элементы учебного сотрудничества детей в образовательном процессе.

Выполнение **психологических принципов** построения адаптивной среды подразумевает формирование необходимой отношенческой основы обучения детей с ОВР, создание социально-психологической атмосферы для благополучного развития и социализации детей в образовательном пространстве.

*Принцип принятия* требует безусловного безоценочно-позитивного отношения к детям с ограниченными возможностями, признания их как равных участников образовательного процесса вместе с другими детьми, преодоления дискриминационно-сепарирующих стереотипов и форм отношения к ним, понимания их такими, каковы они есть без выделения тех их особенностей, которые затрудняют их полноценное образование.

*Принцип аккомодации* полагает приспособление и прилаживание сложившейся системы обучения и педагогического персонала к работе с нетипичными детьми без утраты эффективности самой системы, повышение гибкости системы для интеграции в нее нетипичных учеников. Данный принцип основывается на терпимости учителей к отличиям детей с огра-

ниченными возможностями от других учеников и требует уважения их способов поведения и образов мышления, преодоления и полного исключения любых форм насилия и проявления нетерпимости в учебном процессе.

*Принцип эмпатии* вносит необходимый элемент взаиморасположения в образовательном процессе за счет проявления отзывчивости, сочувствия, участия и сопереживания к ученикам с ОВР без унижения их достоинства и положения. Данный принцип требует развитой интуиции для безошибочного понимания внутреннего мира и состояния детей с ОВР. Реализация данного принципа означает создание атмосферы безопасности в учебном классе, формирование у нетипичных детей чувства защищенности и доверия.

*Принцип фасилитации* полагает всемерное развитие различных форм квалифицированной и своевременной психолого-педагогической помощи, означает постоянное оказание детям с ОВР поддержки и содействия в их обучении. Осуществление данного принципа строится на культивировании ценности взаимопомощи и участия в детской среде, на изживании равнодушия и различных форм отчужденности в отношениях, и установлении гуманистических норм и стандартов в построении обучения.

*Принцип амплификации* полагает расширенный диапазон детского развития в образовательном пространстве. Согласно данному принципу, ученикам с ограниченными возможностями предоставляется широкий выбор разнообразных форм и видов деятельности с тем, чтобы у них проявился шанс найти и выбрать те из них, которые наиболее отвечают их собственным способностям и интересам.

*Принцип синтоничности* образовательной среды означает установление в ней такой системы коммуникаций и взаимодействия, которая исходит из доминанты согласия, совпадения интересов и дружеских взаимоотношений среди детей. Реализация данного принципа в учебном процессе требует опираться и учитывать взаимные симпатии и расположения детей друг к другу в целях обеспечения их продуктивного взаимодействия.

*Принцип самореализации* полагает стимулирование сильных сторон и внутренних ресурсов личности ребенка с ограниченными возможностями, максимальное раскрытие его внутренних потенциалов и способностей, применение личностного подхода в обучении, апелляцию к самосознанию и достоинству ребенка как полноценной и дееспособной личности.

В целом, процесс формирования адаптивной среды обучения нетипичных детей подразумевает учитывать определенные закономерности, которые в логике образовательной интеграции служат исходными *требованиями* или императивами построения образовательной деятельности. В числе таких требований выделяются следующие:

- соразмерность образовательной среды личности ученика, получающего в ней разностороннее развитие;
- реализация педагогами и обучающимися роли субъектов образовательной деятельности;
- социально-личностная направленность образовательной деятельности;
- культуросообразность образовательной среды, предусматривающей возможность переосмысления старых и выдвижение новых культурных форм и норм образовательной деятельности;
- вариативность образовательной среды, предполагающей применение широкого спектра обучающих методик, включающих различные способы деятельности педагога и обучающихся;
- персонификация образовательной среды, в которой педагог и обучающиеся имеют возможность выстроить адекватную образовательную траекторию, подходящую индивидуальным особенностям и возможностям детей;
- креативно-исследовательский характер учебной деятельности, направленной на творческий рост учеников как субъектов познания и общения;
- сензитивность и многосторонность образовательной практики, направленной на развитие у детей различных видов рефлексивного опыта в азнообразной деятельности, а также полноценного позитивного видения мира и самих себя.

### **Выводы**

Возможность построения доступной образовательной среды обучения нетипичных детей обеспечивается за счет комплиментарного действия таких педагогических ориентаций как валеологическая, личностно-ориентированная, аксиологическая, герменевтическая, субъект-субъектная. При этом реализация представленных ориентаций регулируется соблюдением определенных психолого-педагогических принципов (доступность, природосообразность и здоровьезбережение, оптимизм, принятие, аккомодация, эмпатия, фасилитация, амплификация, синтоничность, самореализация). Выполнение данных условий служит делу обеспечения успешной социальной интеграции нетипичных детей, формированию у них полноценного самосознания и продуктивного образа жизни.

*Публикация статьи осуществляется при финансовой поддержке РФФИ (проект № 13-06-00318).*

### Список литературы

1. Богин Г.И. Обретение способности понимать: Введение в герменевтику. – Тверь, 2001. 731 с.
2. Глаголев С.Н., Шутенко А.И. Интегрированное обучение как форма продуктивной социализации детей с ограниченными возможностями развития (монография). – Белгород: Изд-во БГТУ. 2011. 256 с.
3. Глаголев С.Н., Шутенко А.И. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями развития как гуманитарная миссия современного образования // Вестник БГТУ им. В.Г. Шухова. – Белгород. 2011. № 4. С. 195-199.
4. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. 704 с.
5. Мудрик А.В. Социализация человека. – М.: Академия, 2006. 304 с.
6. Нагавкина Л.С., Татарникова Л.Г. Валеологические основы педагогической деятельности. – СПб.: КАРО, 2005. 272 с.
7. Петровская Л.А., Спиваковская А.С. Воспитание как общение-диалог // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 85-89.
8. Ратнер Ф.Л., Юсупова А.Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. – М.: ВЛАДОС, 2006. 175 с.
9. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград: Перемена, 1994. 152 с.
10. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. – М.: Академия, 2003. 192 с.
11. Шутенко А.И. Особенности и содержание социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья // В мире научных открытий (Проблемы науки и образования). 2013. №11.1 (47). С. 385-399.
12. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. 96 с.
13. Albrecht G.L., Seelman K.D., & Bury, M. (Eds.) Handbook of disability studies. – Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 2001. 864 p.
14. Barnes C., Mercer G. Disability [Key Concepts]. – Cambridge, United Kingdom: Polity Press. 2003. 234 p.
15. Hales G. (Ed.) Beyond Disability: Towards an Enabling Society. – London, Sage. 1996. 208 p.
16. Johnstone D. An Introduction to Disability Studies (2nd ed.). – Fulton, 2001. 186 p.

17. Rogers C.R. Freedom to learn for the 80's. – Columbus, OH: Merrill, 1983. 312 p.
18. Schleiermacher F.D.E. Hermeneutick: Nach den Handschriften. – Heidelberg, 1974.

### Reference

1. Bogin G.I. Obretnie sposobnosti ponimat': Vvedenie v germenevtiku. – Tver', 2001. 731 p.
2. Glagolev S.N., Shutenko A.I. Integrirovannoe obuchenie kak forma produktivnoy sotsializatsii detey s ogranichennymi vozmozhnostyami razvitiya (monografiya). – Belgorod: BGTU. 2011. 256 p.
3. Glagolev S.N., Shutenko A.I. Sotsial'naya integratsiya detey s ograni-chennymi vozmozhnos-tyami razvitiya kak gumanitarnaya missiya sovremennogo ob-razovaniya // Vestnik BGTU im. V.G. Shukhova. – Belgorod. 2011. № 4. Pp. 195-199.
4. Kapterev P.F. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. – M.: Pedagogika, 1982. 704 p.
5. Mudrik A.V. Sotsializatsiya cheloveka. – M.: Akademiya, 2006. 304 p.
6. Nagavkina L.S., Tatarnikova L.G. Valeologicheskie osnovy pedagogicheskoy deyatel'nosti. – SPb.: KARO, 2005. 272 p.
7. Petrovskaya L.A., Spivakovskaya A.S. Vospitanie kak obshchenie dialog // Voprosy psikhologii. 1983. № 2. Pp. 85-89.
8. Ratner F.L., Yusupova A.Yu. Integrirovannoe obuchenie detey s ogranichennymi vozmozhnos-tyami v obshchestve zdorovykh detey. – M.: VLADOS, 2006. 175 p.
9. Serikov V.V. Lichnostnyy podkhod v obrazovanii: kontseptsiya i tekhnologii. – Volgograd: Peremena, 1994. 152 p.
10. Slastenin V.A., Chizhakova G.I. Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu. – M.: Akademiya, 2003. 192 p.
11. Shutenko A.I. Osobennosti i sodержanie sotsial'noy adaptatsii detey s ogranichennymi vozmozh-nostyami zdorov'ya // V mire nauchnykh otkrytiy (Problemy nauki i obrazovaniya). 2013. №11.1 (47). Pp. 385-399.
12. Yakimanskaya I. S. Lichnostno orientirovannoe obuchenie v sovremennoy shkole. M.: Sentyabr', 1996. 96 p.
13. Albrecht G.L., Seelman K.D., & Bury, M. (Eds.) Handbook of disability studies. – Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 2001. 864 p.
14. Barnes C., Mercer G. Disability [Key Concepts]. – Cambridge, United Kingdom: Polity Press. 2003. 234 p.

15. Hales G. (Ed.) *Beyond Disability: Towards an Enabling Society*. – London, Sage. 1996. 208 p.
16. Johnstone D. *An Introduction to Disability Studies* (2nd ed.). – Fulton, 2001. 186 p.
17. Rogers C.R. *Freedom to learn for the 80's*. – Columbus, OH: Merrill, 1983. 312 p.
18. Schleiermacher F.D.E. *Hermeneutick: Nach den Handschriften*. – Heidelberg, 1974.

### **ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ**

**Шутенко Андрей Иванович**, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник  
НИИ Синергетики

*Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова*

*ул. Костюкова, д. 46, г. Белгород, 308012, Россия*

*e-mail: avalonbel@mail.ru*

*SPIN-код в SCIENCE INDEX: 9813-0626*

**Шутенко Елена Николаевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и  
клинической психологии

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет*

*ул. Победы, д. 85, г. Белгород, 308015, Россия*

*e-mail: shutenko@bsu.edu.ru*

*SPIN-код в SCIENCE INDEX: 1351-1189*

### **DATA ABOUT THE AUTHORS**

**Shutenko Andrey Ivanovich**, Cand. of Ped. Sc., Senior research fellow of Synergetics research  
institute

*V.G. Shukhov Belgorod State Technological University*

*Kost'ukova street, 46, Belgorod, 308012, Russia*

*e-mail: avalonbel@mail.ru*

*SPIN-код в SCIENCE INDEX: 9813-0626*

**Shutenko Elena Nikolaevna**, Cand. of Ps. Sc., Associate Professor of human resource manage-  
ment chair

*National research university «Belgorod State University»*

*85, Pobeda street, Belgorod, 308015, Russia*

*e-mail: shutenko@bsu.edu.ru*

*SPIN-код в SCIENCE INDEX: 1351-1189*