

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СТУДЕНТА С ОВЗ (МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

*Владимир Васильевич Беляков*  
ФГАОУ Южный федеральный университет  
344006, Ростов-на-Дону, ул. Б-Садовая, 105/42.  
Д.п.н., профессор кафедры образования и педагогических наук  
АПП ЮФУ

### АННОТАЦИЯ

В настоящей статье представлены методологические подходы к проектированию образовательного пространства студента с ОВЗ. Эти подходы основаны на том, что при его проектировании необходимо сделать все максимально возможное для того, чтобы такой студент не отделялся от остальных студентов и чувствовал себя равным с ними. Поэтому, основным критерием эффективности при проектировании такого образовательного пространства должен быть критерий, связанный с успешностью социализации студента с ОВЗ, с эффективным введением его в культуру общества, развитие у него социального опыта наряду с освоением академических знаний. Обязательным условием применения такой методологии в образовательном процессе должна являться систематическая специальная психолого-педагогическая поддержка, направленная на создание адекватных условий для реализации его особых образовательных потребностей. таких студентов, включая индивидуальную помощь в формировании полноценной профессиональной и жизненной позиции.

**Ключевые слова:** образовательное пространство субъекта, гуманизация и глобализация образовательной среды, субъективированная версия социокультурной среды, ответственный выбор студента с ОВЗ и его особенности.

---

Одним из основных направлений модернизации российского высшего образования является обеспечение его доступности и качества, которое связывается с понятиями здоровья, социального благополучия, самореализации и защищенности студента в образовательной среде. При этом, согласно статистическим данным Министерства образования каждый год число детей с ограниченными возможностями здоровья растет на 5%. Согласно многим исследованиям, успех инклюзивного образования зависит от грамотного использования целого ряда ресурсов: профессиональной компетентности педагогов, отношения к самому феномену инклюзии у педагогов, от их способности проектировать образовательное пространство субъекта с ОВЗ.

Цель и смысл инклюзивного образования обучающихся с ограничениями возможностей здоровья (ОВЗ) в образовательных организациях высшего образования состоит в полноценном развитии и самореализации молодых людей, имеющих те или иные нарушения, в освоении ими образовательных программ (государственного образовательного стандарта), важнейших социальных навыков наряду со сверстниками с учетом их индивидуально-типологических особенностей в познавательном, физическом, эмоционально - волевом развитии. Но как доказано психологами, студент с ОВЗ потенциально находится в стрессе, от ощущения своей неполноценности и поэтому при проектировании образовательного пространства такого обучающегося необходимо исходить из позиции, при которой педагог рассматривает такого студента наравне со всеми остальными.

Провозглашение новых идей и ценностей глобального мышления требует переосмысления сложившейся системы образования в целом и системы ВПО, в частности. Современное российское образование находится в ситуации поиска и обретения нового смысла, который связан с обеспечением самоопределения и саморазвития личности в глобальном образовательном пространстве, глобальной культуре [5, 7]. Поэтому проектирование новой педагогической системы в ВПО необходимо осуществлять с ее центрального компонента – системы ценностей и мировоззренческих установок в их целостности, а одним из основных направлений ее реализации рассматривать *гуманизацию образовательного пространства, образовательной среды субъекта* [3, 4, 6, 9].

В стратегическом плане гуманизацию можно охарактеризовать как построение отношений участников образовательного процесса на основе смены стиля педагогического общения – от авторитарного к демократическому [2]. При этом главным является принцип уважения к личности (и особенно с ОВЗ) обучающегося и учета в содержании образования его духовного и физического потенциала путем приобщения к человеческой культуре, рассматриваемой в аспекте социального опыта. Сущность образовательного процесса в этом случае раскрывается в тесной взаимосвязи таких понятий как «глобальное пространство», «образование», «культура», «культурный факт», «образовательная среда», «образовательное пространство субъекта». По сути, это целенаправленное превращение социального опыта в опыт личностный, развитие этого опыта, его коррекция в соответствии с нарастающими глобальными проблемами и процессами нестабильности и с учетом ОВЗ студента [1].

Необходимой предпосылкой, задающей характер образовательного взаимодействия, как согласованного действия образуемого (студента) и образователя (преподавателя) по освоению образовательной среды (культуры),

является особое действие со стороны последнего, цель которого - оказать влияние на деятельность обучаемого, на его саморазвитие. От специфики воздействия обучающего на обучающегося зависит возможность возникновения между ними реального взаимодействия и, как следствие этого, появления образовательных событий, свидетельствующих о процессе формирования *субъектного образовательного пространства* [11, 12].

Исходя из этой предпосылки, мы имеем в виду то, что сознательное развитие субъекта происходит как сопричастие его бытия вместе с другими и сопровождается потребностью в значимых других, в тех, без кого он сам не может быть самим собой [2]. С точки зрения Э. Фромма, - чем глубже человек уходит внутрь себя, в процессы своего саморазвития, тем более он расширяет и обретает естественную и необходимую связь со всеми остальными людьми [13].

Категория образовательного пространства, в этом контексте, рассматривается нами как *операциональная единица для анализа многоуровневой и многокачественной образовательной реальности в целом, приобретающей глобальный характер*. Необходимость образовательной реальности заключается в формирующем образовательном воздействии на личность как явленную сущность человека. «Образовательное» проявляется в изменении субъектных характеристик человека, таких как потребности, установки, отношения, состояния, модели поведения и т. п. Эти, выработанные в индивидуальном опыте человека, субъектные характеристики по отношению к внешнему образовательному воздействию могут выступать в самых различных качествах (черт характера, психологических защит, барьеров, ресурсов здоровья и т. д.)

Из такого представления о ВПО, как результате освоения субъектом с ОВЗ глобального пространства культуры, следует то, что оно представляет собой отраженное и присвоенное им общественное бытие, *субъективизированную версию социокультурной среды, характеризующейся нестабильностью и неопределенностью глобального масштаба*. Результатом интериоризации социокультурной среды является *образованность субъекта*, а ее ход – *образовательным процессом*. Внутренняя культура (образованность субъекта) преломляет через себя внешние воздействия и влияет на процесс интериоризации.

Таким образом, образовательное пространство в самом общем виде представляет собой определенную систему событий в единстве пространственных и временных характеристик.

Мы будем исходить из того, что чаще всего *образовательная среда вуза - это совокупность факторов, компонентов и параметров, планируемых на уровне системы ВПО*. В широком смысле, образовательная среда представляет собой *бытие*, которое связано с целеполаганием образования в целом и содержанием ВПО как производной от общего содержания образования, его социально-ценной, культурной направленности.

Непосредственное воздействие образовательной среды на ее *субъекта* с ОВЗ осуществляется, прежде всего, через его образовательное окружение, в котором необходимо выделить содержание и практику образования [10]. Адекватность образовательного окружения образовательной среде (глобальным проблемам и современной культуре) рассматривается нами в качестве определяющего фактора востребованности ВПО обществом.

Системная интеграция ожиданий общества реализуется в *про-образе* человека, необходимого ему для воспроизводства и развития его культуры. Следовательно, *для про-образа человека* современной постнеклассической культуры системообразующим качеством является *способность к ответственному выбору* [6].

Субъект, попадая в образовательную среду, в окружение культурных фактов, которые являются результатом деятельности других людей, вынужден констатировать, что в культурном факте представлена некая логическая форма, отделенная от его конкретного создателя. Культурный факт «отсылает» сталкивающегося с ним субъекта к неким условиям, которые дают возможность реконструировать характерный для данной образовательной среды способ понимания мира и себя в этом мире.

В процессе реконструкции этого факта субъект ориентируется на свои собственные представления, основанные на индивидуальном жизненном опыте. В.И. Слободчиков характеризует эту ситуацию как «со-бытие», в которой есть место таким понятиям как «бытие», «собственность» «собрание» и «обращение к себе». Именно «со-бытие» позволяет рассматривать образовательную ситуацию как подлинно развивающую, считает автор [12].

Таким образом, образовательное пространство в самом общем виде представляет собой определенную систему событий в единстве пространственных и временных характеристик.

Образовательное событие, возникающее вследствие встречи субъекта с культурным фактом и последующим его обозначением, является результатом коммуникационного акта. Оно невозможно без взаимодействия студента с ОВЗ с другими студентами, оно коммуникативно по своей природе и предполагает возникновение изменений в субъекте на уровне личностной регуляции его жизнедеятельности.

Рассматривая образовательное пространство субъекта с ОВЗ системы ВПО в качестве результата осмысления образовательной среды, ориентированной на развитие глобального мышления, обозначим основные моменты, связанные с его проектированием.

1. Образовательное событие, сопряженное с переживанием субъектом встречи на занятиях с тем или иным культурным фактом, является *необходимой предпосылкой изменений*, которые он может внести в способы своего

мышления, взаимодействия с миром и самим собой и таким образом изменить свою личность. Поэтому важно рассмотреть все возможные предпосылки возникновения этого события в его образовательном окружении.

2. Для возникновения образовательного события и культурного факта, как элемента образовательного окружения, *необходимо предусмотреть некоторое действие субъекта, которое могло бы быть направлено на достижение понимания им этого культурного факта.* Следствием понимания субъектом культурного факта является изменение его жизнедеятельности, предполагающего *не только сознательный выбор при постановке целей, но и выбор средств их достижения.*

3. Организованные преподавателями коммуникативные действия должны быть ориентированы не на сиюминутный успех, а на нахождение взаимопонимания между студентами. При этом они принципиально не связаны с построением общей глобальной точки зрения, отражающей позицию отдельных субъектов в качестве частных случаев. Здесь важно согласование различных систем ценностей путем их расширения на основе взаимопроникновения. Принятие ценностей другого, как своих собственных, является, в данном случае, определяющим в понимании сути самого коммуникативного действия. Взаимопроникновение ценностей, все происходящее в течение события, представляет собой деятельность, которую субъект может реализовать при встрече с культурным фактом из его образовательного окружения. Поэтому сама по себе встреча с культурным фактом является только предпосылкой события, которая при благоприятных обстоятельствах может развернуться в определенной логике.

4. Развертывание данной логики следует рассматривать в контексте свободного и ответственного выбора, который должен осуществить субъект с ОВЗ в результате диалогического взаимодействия с его образовательным окружением. Оптимальным вариантом такого взаимодействия является *случай персонификации культурных фактов*, то есть, появление такого субъекта, для которого рассматриваемые культурные факты имеют вполне определенное значение. Культурный факт, рассмотренный в единстве с его носителем, встроенный в его систему ценностей, предстает перед субъектом образовательного процесса как «вещь-для-другого», которая может стать «вещью-для-себя». Такой переход возможен при условии, что субъект должен осуществить выбор этой вещи, то есть перевести культурный факт в вещь, наполнив его индивидуальным значением.

5. Интериоризация культурного факта свидетельствует о том, что элемент образовательного окружения стал местом его жизни. Вместе с тем, это возможно только в том случае, если субъект предпочел ту или иную предметную составляющую рассматриваемого факта всем остальным, *то есть осуществил тем самым ответственный выбор.* Отныне причины событий, происходящие в жизни субъекта после выбора должны связываться им с его внутренними особенностями, в том числе с ограничениями возможностей своего здоровья, а не с обстоятельствами или с особенностями другого субъекта. *Именно поэтому ответственный выбор является фактором, детерминирующим процесс становления образовательного пространства субъекта с ОВЗ, развития его мышления, его личности.*

Иными словами, мы рассматриваем *выбор как деятельность субъекта с ОВЗ.* Убеждены, реально выбор может состояться только в том случае, если у субъекта имеется набор возможностей выбора и критериальный аппарат для их соотнесения.

Исходя из этого, можно определить более точный семантический смысл понятия **«образовательное пространство субъекта с ОВЗ»**. *Образовательное* связано с изменением внутреннего образа в процессе осознания. *Пространство*, в самом обычном смысле, предполагает трехмерность и в определении того в каком направлении и насколько далеко осознается субъектом с ОВЗ окружающий мир, зависит форма образовательного пространства.

Что касается его содержательной стороны, то системно организованное глобальное мышление субъекта должно быть предрасположено увидеть мир в целом, его *планетарную модель*, и в ней осознать элементы и связи, используя репродуктивное (ранее известное) знание и порождая продуктивное, новое (ранее неизвестное) знание.

Таким образом, методика организации глобально-ориентированного процесса развития субъекта с ОВЗ должна быть основана на идее поиска адекватных форм и методов обучения, направленных на формирование у него позиции принятия самостоятельных решений в условиях свободного выбора и личной ответственности за результаты этих решений. Ключевой идеей здесь становится идея развития умственной самостоятельности как важнейшего качества личности, лежащего в основе творческой направленности педагога, развивающего эту самостоятельность.

Для осуществления субъектом с ОВЗ ответственного выбора необходима определенная смыслообразующая работа. Во-первых, для определения спектра всех реальных возможностей в окружающей действительности и в самом себе, а, во-вторых, для анализа этих возможностей на основании представлений о перспективах личностного роста с последующим выделением явно выраженных критериев для соотнесения.

Принципиально важно, что для первого и второго момента характерно то, что подобная работа направлена на определение «значения для себя» или «личностного смысла» (по А.Н.Леонтьеву). Она связана с соотнесением элементов образовательного окружения (культурных фактов) с индивидуальными представлениями субъекта, с его жизненным опытом и возможностями здоровья. В процессе такого соотнесения осуществляется семиотическое опредмечивание образовательного пространства, а его результатом будет *оценочная система*

субъекта с ОВЗ. В нашем представлении, только после осуществления такого рода деятельности и достижения поставленных целей можно говорить о готовности его личности к ответственному выбору.

Таким образом, представленная методология проектирования образовательного пространства субъекта с ОВЗ в вузе дает возможность слишком детально не воспринимать (в условно-моделирующем плане) различные отклонения, связанные с ограничениями в развитии студента, что может привести к выпадению его из социально и культурно обусловленного образовательного пространства. При этом не должна нарушаться связь такого студента с социумом и культурой как источником развития человека. Более того, при организации его образовательного пространства необходимо сделать все максимально возможное для того, чтобы он не отделялся от остальных студентов и чувствовал себя равным с ними. Поэтому, основным критерием эффективности в организации такого образовательного пространства должен быть критерий, связанный с успешностью социализации студента с ОВЗ, с эффективным введением его в культуру общества, развитие у него социального опыта наряду с освоением академических знаний. Обязательным условием применения такой методологии в образовательном процессе должна являться систематическая специальная психолого-педагогическая поддержка, направленная на создание адекватных условий для реализации *особых* образовательных потребностей таких студентов, включая индивидуальную помощь в формировании полноценной профессиональной и жизненной позиции.

### Литература

1. Александрова, Л. А. Психологические ресурсы личности и социально-психологическая адаптация студентов с ОВЗ в условиях профессионального образования // Психологическая наука и образование. - 2014. - № 1. - С. 50-62.
2. Батищев, Г.С. Особенности культуры глубинного общения // Вопросы философии, 1995 - № 3. С. 109-129.
3. **Бондаревская, Е.В.** Методологические проблемы становления педагогического образования университетского типа // Педагогика, 2010 - № 9. С. 73-84.
4. Вербицкий, А.А. Контекстно-компетентный подход к модернизации образования // Высшее образование в России, 2010 - № 5.
5. Гранин, Ю.Д. Образование в контексте глобализации // Высшее образование в России, 2004 - № 12.
6. Гусельцева, М.С. Постнеклассическая рациональность в культурной психологии // Психологический журнал, 2005. Т. 26 - № 6. С. 3-15.
7. Данильченко, В. М. Глобализация и образование в XXI веке [Текст] / В.М.
8. Дементьева, И. Ф. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы [Текст] / И. Ф. Дементьева, С. А. Сопыряева // Народное образование. - 2012. - № 4. - С. 182-185.
9. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы. Материалы III Всероссийского образовательного форума (16-17 ноября 2017 г.). - Ростов н/Д: ЮФУ, 2017.
10. Каган, М.С. Философская теория ценности. - СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997.
11. Левенцева Н.А. Обзор современных исследований по проблемам инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 114-120.
12. Митькин, А.А. Субъектность человека: грани и границы. Часть I. // Психологический журнал, 2008 - № 3.
13. Слободчиков, В.И. Антропология образования: ее возможность и действительность. // Психология обучения, 2007 - №1.
14. Слободчиков, В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования): автореф. дис.... д-ра психол. наук. - М., 1994.
15. Шуманская М.В. Создание условий для организации инклюзивного образования в образовательном учреждении // Бушелевские чтения: сборник материалов научно-практической конференции. – Петропавловск-Камчатский, 2016. С. 58-62.
16. Фромм, Э. Психоанализ и этика [Текст] / Э. Фромм. - М., 1973.