

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СТУДЕНТА С ОВЗ*

Владимир Беляков

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

Наступление нового века для многих государств, в том числе и для России, ознаменовалось сменой приоритетов и ценностей общественного развития, смещением акцента с экономической составляющей на «человеческий ресурс», то есть на потенциал личности, ее интеллект, образование. В современном мире приспособление личности к динамическим социальным и профессиональным изменениям во многом определяется качественным профессиональным образованием. Но интенсификация образовательного процесса, его активные трансформации часто приводят к истощению резервов организма человека, снижению психофизического потенциала. Этот процесс значительно усугубляется в отношении тех, кто испытывает трудности полноценной адаптации, интеграции и эффективного социального функционирования в обществе вследствие ограниченных возможностей здоровья (ОВЗ). В результате нарушается возможность поддержания баланса между негативными внешними воздействиями и способностью личности преодолевать различные риски, угрозы, опасности, что актуализирует научный интерес к проблемам, связанным с изучением факторов и условий, влияющих на процесс социализации человека с ОВЗ.

Следует отметить, что в западных странах система инклюзивного образования находится на гораздо более высоком уровне и теоретически лучше разработана. Можно отметить такие труды, как «Совершенствование образования» (Improving Education. The Promise of Inclusive Schools) Национального Института совершенствования городского образования США, «Инклюзивное образование при ограниченных ресурсах» (Sue Stubbs. Inclusive Education Where There few 3 resources, 2002) и др.

В нашей стране вопросом повышения качества инклюзивного образования также начинают широко заниматься, что получило отражение в трудах И.И. Лошаковой, Е.Р. Ярской-Смирновой «Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей – инвалидов», Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, М.Л. Семенович, Т.П. Дмитриевой, И.Е. Авериной «Инклюзивное образование: от методологической модели к практике» и др.

Обычное образование нацелено на здоровых обучающихся, включает в себя обычных преподавателей. Специальное образование подразумевает работу с особыми обучающимися, под них должны подстраиваться и высшие учебные заведения, и преподаватели. Интегрированное образование с помощью реабилитации и адаптации подстраивает специального обучающегося к обычному образованию. И наконец, инклюзивное образование, воспринимаемая обучающегося таким, каким он есть, подстраивает под него всю свою систему. Образование в современных условиях требует также и подготовки конкурентно способных педагогов, обладающих высоким уровнем знаний, умений и навыков в области инклюзивного образования, а также обладающих высоким креативным потенциалом.

* Հողվածն ընդունվել է 25.01.20:

Հողվածը տպագրության է երաշխավորել խմբագրական խորհրդի անդամ, պ.գ.թ., դոցենտ Ն. Բաղդասարյանը: 04.02.20:

Вместе с тем только специально подготовленный педагог сможет обеспечить студенту с ограниченными возможностями здоровья помощь и поддержку, психолого–педагогическое сопровождение в его взаимодействии с обществом. Стремление сопровождающего педагога найти диалог с каждым из студентов с ОВЗ является основой профессионального успеха. Важным фактором в работе таких педагогов является соответствие их личностных качеств требованиям, предъявляемым к его работе с такой категорией студентов.

В этом контексте существенно возрастает роль преподавателя современного вуза, расширяется диапазон его психологического и педагогического воздействия на студентов. Преподаватель уже не может быть только транслятором знаний и информации. Он должен быть и педагогом, и психологом, а также и психотерапевтом как для самого себя, так и для других: уметь снимать нервно-психическое напряжение, помогать своим ученикам разрешать психологические кризисы, выводить их из депрессивных состояний. От этого во многом зависят успешность его педагогической деятельности и его авторитет [11]. На фоне потребности в новом, современном, подходе к образованности специалиста в сферу высшего образования, на наш взгляд, необходимо ввести представление о творческом потенциале педагога как о его способности эффективно решать сложные проблемы, как о саморазвивающейся личности, способной самостоятельно решать проблемные ситуации, возникающие в жизни студентов, рефлексировать их как позитивный, так и негативный опыт, а также управлять самоопределением личности студента.

Ситуация самоопределения всегда способствует личностному росту, помогает лучшей ориентации студента в образовательном процессе. Основным направлением по усовершенствованию преподавания в вузе может стать включение различных инноваций в образовательный процесс для формирования творческого подхода не только в восприятии, но и в переработке и продуцировании информации. Одним из возможных путей достижения этой цели должно являться не только (и не столько) передача студентам соответствующих знаний, сколько освоение ими определенных методов саморегуляции и самоорганизации творческой деятельности.

Другими словами, процедура преподавания может быть основана на активной работе студентов по разрешению проблемных ситуаций, в контексте которых у них возникает потребность в соответствующих знаниях, в их расширении и конкретизации. Приобретенные при этом знания становятся внутренними средствами деятельности студентов, тем самым способствуя дальнейшему развитию их творческих возможностей. Самообучение (или значимое для студента обучение) является наиболее прочным, оно долго сохраняется, так как вовлекает в себя всего обучаемого как человека – его чувства, отношения, мысли и действия. При таком обучении студент становится ответственным, независимым, творческим, опирающимся на себя. Для него главным является самокритика и самооценка, а оценка других – второстепенна. Если же внутренний опыт не изменяется, то механически приобретенные когнитивные знания бесполезны, они забываются, не играя никакой роли в жизни, а сам студент не развивается [3]. Роль преподавателя должна сводиться к тому, чтобы обеспечить совместное исследование, совместное прохождение того или иного пути открытия и исследования, который к ним приводит, а не догматическое сообщение и механическая рецепция готовых результатов. "Развитие творческой самостоятельности – основа и цель системы образования", – считает С.Л. Рубинштейн.

Преподаватель должен предоставлять студентам все возможные средства для самообучения. Сам он тоже выступает как средство обучения, поскольку студенты будут консультироваться у него и спорить с ним. Эти установки учителя-фасилитатора связаны с изменением его мышления, они основаны на перестройке личностных установок и ценностей преподавателя, которые реализуются в межличностном общении с учащимися с

помощью деятельностных методов обучения [7]. К. Роджерс считает, что ученик должен уметь обучаться сам, так как учение – не просто усвоение знаний, а изменение внутренне-го чувственно – когнитивного опыта ученика, связанного со всей его личностью. Этот опыт передать невозможно, так как он у всех разный. Учащийся может научиться чему-либо только самообучаясь, лишь в этом случае происходит значимое научение (*significant learning*) [8].

Методология проектирования образовательного пространства студента с ОВЗ, предлагаемая нами, требует, что для работы в таких группах необходимо использовать методы преподавания и ведения занятий, которые активизировали бы творческий потенциал каждого конкретного студента, чтобы образование перестало быть простым потреблением информации и превратилось бы в творческий процесс создания своеобразного комплекса "Я" в личности студента как саморазвивающейся открытой системы, стремящейся к самосовершенствованию и самоактуализации. Мы считаем, что социальная адаптация студентов в условиях современного вуза связана с включением их в творческую деятельность по освоению новой социальной среды и с активным действием в этой среде.

Творческая активность и способность к самоопределению проявляются только в ситуации проблемного обучения. При деятельности позиции студента все, что происходит на занятии, идет на наращивание его собственной позиции, а если при этом параллельно идет еще и объяснение сложившихся ситуаций, то возникает как раз искомый образовательный момент. То есть в контексте современного подхода к образованию преподаватель для успешного проектирования образовательного пространства студента с ОВЗ должен иметь хорошую психологическую подготовку, в которой можно выделить три компонента:

1. Владение психологической культурой;
2. Обладание психологической компетентностью в педагогической деятельности;
3. Умение объективно оценивать возможности и перспективы своей деятельности и деятельности своих студентов.

Представления о психологической культуре педагогов, работающих со студентами с ОВЗ, в научной литературе описано в виде таких составляющих, как:

- психологическая грамотность;
- коммуникативный компонент;
- ценностно-смысловой компонент;
- перцептивный компонент;
- рефлексивно-чувственный компонент;
- регулятивно-волевой компонент [2].

Дадим им краткую характеристику. Психологическая грамотность, означает владение преподавателем психологическими знаниями, умениями, символами, правилами и нормами в сфере выстраивания пространства общения. Это система психологических знаний о людях вообще, о людях с ОВЗ, о себе самом, а также умения применять эти знания на практике. Психологическая грамотность позволяет принимать более эффективные решения и действовать в трудных ситуациях, связанных с обучением студентов с ОВЗ. Коммуникативный компонент психологической культуры предполагает эффективное использование предметно-специфических знаний в контексте установления оптимальной дистанции общения. Это умение общаться со студентами с ОВЗ помогает оптимально передавать им информацию, а также воспринимать ее от них (обратная связь). Ценностно-смысловой компонент психологической культуры педагога при работе со студентами с ОВЗ реализуется в совокупности с их личностно-значимыми и личностно-ценностными стремлениями, идеалами, убеждениями и позициями в области психики человека, особенностями их взаимоотношений с однокурсниками. Рефлексивно-перцептивная составляющая психологи-

ческой культуры педагога, работающего со студентами с ОВЗ, представляет собой отслеживание процесса и результатов своей деятельности, понимание внутренней динамики изменений у студентов. Это наблюдательность, психологическая проницательность, умение адекватно воспринимать студентов с ОВЗ, прогнозировать их поведение и т.п. Эмоционально-чувственный компонент психологической культуры педагога включает богатство чувств и переживаний, развитую эмпатию, умение сочувствовать студентам с ОВЗ. Регулятивно-волевой компонент – это самоконтроль, владение собой, умение управлять своим умом и своими состояниями. Это умение отстаивать нравственные принципы и утверждать свои ценности.

Анализируя такое хорошо известное понятие как "субъектность", которое рассматривается как системное человеческое качество, мы уточним его трактовку с точки зрения культурного и психологически грамотного преподавателя, умеющего адекватно взаимодействовать со студентами с ОВЗ. Субъектность – это специфическая организация психического состояния студента, способствующая активной сознательной и целенаправленной реализации накопленного опыта при решении задач своей жизнедеятельности (А.Б. Серых). С точки зрения А.Б. Серых, субъектность характеризуется интегративными свойствами личности такими, как:

1. Самодетерминация (самопричина) – способ выступать причиной самого себя, своих изменений и внешней активности, актуализация и реализация своих ресурсов, волевая саморегуляция;

2. Самоорганизация (самоупорядочивание) – способность структурировать систему собственных побуждений, желаний, стремлений, умение приводить в порядок свое мировосприятие;

3. Саморазвитие (самопостроение) – способность к порождению качественных и количественных изменений в своем собственном внутреннем и окружающем мире [10].

На базе этих фундаментальных положений субъектного подхода автор представляет структурно-содержательную модель субъектности педагога, работающего со студентами с ОВЗ.

Во-первых, это важно для познания сущности психолого-педагогического взаимодействия со студентом с ОВЗ (гноссеологическая подструктура), а также для выработки субъективного отношения к такому взаимодействию (аксиологическая подструктура) и в то же время для творческого преобразования имеющихся способов психолого-педагогического взаимодействия (праксиологическая подструктура). Во-вторых, в отношении развития сущностных свойств человека как субъекта – самодетерминации, саморазвития и самоорганизации. Оба эти направления, по мнению А.Б. Серых, в конечном итоге ведут к единому результату – становлению субъектности студента как в содержательном, так и в структурно-формальном плане [10].

Субъектность – это, прежде всего, необходимое качество самого педагога как носителя психологической культуры, способного выступать причиной самого себя, способного приводить в порядок свое мировосприятие, являться активным творцом собственной жизни и окружающего мира и, конечно, значимой личностью для студентов с ОВЗ, который способен грамотно проектировать их образовательное пространство.

Согласно многим исследованиям, успех инклюзивного образования зависит от грамотного использования целого ряда ресурсов: профессиональной компетентности педагогов, положительного отношения к самому феномену инклюзии у педагогов, от их способности грамотно проектировать образовательное пространство субъекта с ОВЗ [7, 8, 10, 20].

При проектировании этого пространства не следует забывать еще о двух важнейших аспектах:

1. В связи с интенсивным использованием в образовательном процессе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) стало бурно развиваться дистанционное образование, которое не может не коснуться и студентов с ОВЗ;

2. В наших отечественных исследованиях стали активно разрабатываться программы психолого-педагогического сопровождения обучения студентов с ОВЗ, что значительно обогащает методологию и технологию проектирования образовательного пространства.

Систематизируем основные направления использования ИКТ при проектировании образовательного пространства студента с ОВЗ, представив их в виде следующей таблицы (таблица 1)

Основные направления работы со студентами с помощью ИКТ.

Таблица 1.

Основные направления работы со студентами с ОВЗ с помощью ИКТ	Характерные черты этого направления
1.Тренинги, проводимые психологами	Должны проводиться с первых дней поступления студента в университет. Они позволят формировать у студентов установку на необходимость постоянного развития собственного опыта, приобретения навыков самоанализа
2.Проведение в интерактивном режиме веб-семинаров, интернет-конференций интернет-консультации.	Все эти интернет-мероприятия должны проводиться с обратной видеосвязью: студенты видят друг друга и преподавателя в режиме онлайн, могут задать вопрос или высказать свое мнение.
3. Проведение таких пропедевтических курсов как: «Введение в дистанционное обучение», «Технологии и методики самоорганизации», «Методика работы с учебной литературой» и др.	Основная цель таких курсов – как можно раньше ознакомить студентов с особенностями дистанционного обучения, помочь сориентироваться в структуре учебного процесса и учебном плане, освоить ИКТ.
4. Систематическая работа с родителями студента с ОВЗ	Сами родители нуждаются в психологической поддержке, а для этого для них проводятся встречи со специалистами, организуются лекции и консультации, тренинги и личные беседы.
5. Работа над социальными проектами	Студентам предлагается создавать и развивать отдельные проекты, значимые для них как в личностном, так и в социальном плане (например, оказание профориентационной помощи школьникам)
6.Проведение выездных занятий по отдельным учебным дисциплинам в исследовательских институтах, психологических центрах, музеях	У студентов повышается мотивация к обучению, становятся разнообразными формы проведения занятий, расширяется их кругозор, повышается общекультурный уровень

Вместе с тем у проблемы, связанной с сопровождением процесса адаптации студентов с ОВЗ к условиям обучения в вузе есть и другая сторона. Студент с ОВЗ потенциально находится в стрессе от ощущения своей неполноценности и поэтому при проектировании образовательного пространства такого обучаемого необходимо исходить из позиции, при которой педагог рассматривает такого студента наравне со всеми остальными [2, 8, 10, 13].

Как показали наши наблюдения и беседы со студентами, зачастую именно ограниченные возможности здоровья, инвалидность определяют реальную и потенциальную предрасположенность таких студентов становиться «жертвами социализации». Это подтверждают и исследования А.В. Мудрика [12], который считает, что в силу повышенной уязвимости, которая приобретается ими в специфических био-социально-психологических условиях их развития и жизни в целом. Сегодня в образовательных организациях остаются еще условия, способствующие предрасположенности студента продолжать оставаться жертвой, вследствие дефицитности или полного отсутствия механизма социогенеза (Е.В. Руденский) [14], а также нарушений психологической безопасности образовательной среды (О.О. Андроникова) [2] и нарушений духовного и физического здоровья студентов в силу специфики этой среды (Д.И. Фельдштейн) [17], проблем барьерной среды.

Обобщая все, что касается организации педагогической среды в ВПО, нужно отметить, что ее проектирование необходимо осуществлять с центрального компонента – системы ценностей и мировоззренческих установок в их целостности, а одним из основных направлений ее реализации рассматривать гуманизацию образовательного пространства субъекта с ОВЗ [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, 3, 4]. При этом главным является принцип уважения личности студента с ОВЗ и учета в содержании образования его внутренней склонности стать жертвой сложившихся обстоятельств, его духовного и физического потенциала путем приобщения к человеческой культуре, рассматриваемой в аспекте социального опыта [15, 17]. Сущность образовательного процесса в этом случае раскрывается в тесной взаимосвязи таких понятий как, «образование», «культура», «культурный факт», «образовательная среда», «образовательное пространство субъекта». По сути, это целенаправленное превращение имеющегося у него деструктивного социального опыта в опыт личностно - позитивный, направленный на адаптацию к сложившимся условиям, развитие этого опыта, его коррекция в соответствии с нарастающими социально-экономическими ситуациями неопределенности и способности студента принимать в них ответственные решения и делать свой собственный выбор. [1, 10, 18, 21].

Обобщенной позицией, объединяющей выводы этих и других авторов, необходимой предпосылкой, задающей характер образовательного взаимодействия студента и преподавателя, по освоению образовательной среды (культуры), должно являться особое действие со стороны последнего, цель которого – оказать конструктивное 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 [3, 6, 11, 12, 13].

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, 18]. Однако, как показывает практика внедрения дистанционной формы обучения, одним из основных рисков является возможность развития замкнутости у студента, недостаток развития коммуникативных умений. Данное ограничение снимается при реализации тех направлений, о которых речь шла выше. Их реализация способствует решению нескольких задач: обогащение социального опыта, расширение круга общения, создание условий для самореализации. Эти направления могут рассматриваться как дополнительное средство проектирования и организации учебного процесса. 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 [16].

Категория образовательного пространства в этом контексте рассматривается нами как операциональная единица для анализа многоуровневой и многокачественной образовательной реальности в целом, приобретающей особый смысл для студента с ОВЗ. Необходимость этой образовательной реальности заключается в формирующем и корректирующем образовательном воздействии на личность как на явленную его сущность. На научно-теоретическом уровне мы сталкиваемся с противоречием между необходимостью коррекции предрасположенности студента с ОВЗ становиться жертвой и его трансформацией в сознательного и ответственного субъекта своей жизни и отсутствием достаточной теоретической разработанности адекватного содержания и условий процесса психолого-педагогического сопровождения таких студентов в образовательной среде вуза. А на методическом уровне между возможностями образовательной среды вуза в организации и функционировании психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ и недостаточной реализацией этого процесса в высшем образовании ввиду отсутствия полноценного научно-методического обеспечения. Все это серьезным образом усложняет процесс проектирования образовательного пространства студента с ОВЗ.

Тем не менее, в нашем представлении «образовательное» проявляется в изменении субъектных характеристик студента, таких, как потребности, установки, отношения, состояния, модели поведения и т. п. Эти выработанные в индивидуальном опыте студента субъектные характеристики по отношению к внешнему образовательному воздействию могут выступать в самых различных качествах (черт характера, психологических зашит, барьеров, ресурсов здоровья и т. д.).

Исходя из представления о ВПО как результата освоения субъектом с ОВЗ пространства культуры следует то, что оно являет собой отраженное и присвоенное им общественное бытие, субъективированную версию социокультурной среды, характеризующейся нестабильностью и неопределенностью глобального масштаба. Результатом присвоения 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.

В процессе исследования мы хорошо понимали, что склонность студента с ОВЗ оставаться жертвой - это свойство его личности, обуславливающее его предрасположенность и дальше ею оставаться, которое проявляется в форме социального, психологического и морального деформационного отклонения, закрепленного в поведении; это системное свойство, включающее механизмы сниженной психологической устойчивости, дефекты самопознания и восприятия реальности, инфантилизм, депривированную суверенность, диссоциабельность, деформации и дисгармонии социальных отношений, фиксацию негативного опыта и установок; динамическое свойство, представленное потенциальными процессами, связанными с ощущением своей неполноценности и ущербности. Деструктивными для студентов с ОВЗ являются и риски, возникающие в системе взаимодействия «студент с ОВЗ - образовательная среда вуза»: социальная роль студента с ОВЗ, несоответствие педагогических технологий и организационно-методического обеспечения образовательного процесса их био-социально-психологическим особенностям, их особым потребностям, нарушение психологической безопасности среды в сфере взаимодействий ее субъектов в формальной, полуформальной, неформальной подсистемах.

Следовательно, мы будем исходить именно из того, что чаще всего образовательная среда вуза – это совокупность факторов, компонентов и параметров, планируемых на

уровне всей системы образования. 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 и культурной направленности.

Таким образом, проектирование образовательного пространства субъекта с ОВЗ должно быть основано 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, и 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 моментов 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 с индивидуальными представлениями субъекта, с его жизненным опытом и возможностями здоровья. В процессе такого соотнесения осуществляется семиотическое опредмечивание образовательного пространства, а его результатом будет объективная оценочная система субъекта с ОВЗ, которая будет исключать его склонность быть жертвой. В нашем представлении, только после осуществления такого рода деятельности и достижения поставленных целей можно говорить о готовности его личности к ответственному выбору.

Следовательно, представленная система проектирования образовательного пространства субъекта с ОВЗ в вузе дает возможность не воспринимать слишком детально (в условно-моделирующем плане) различные отклонения, связанные с ограничениями в развитии студента, что может привести к выпадению его из социально и культурно обусловленной образовательной среды. При этом не должна нарушаться связь такого студента с социумом и культурой как источником его развития. Более того, при организации образовательного пространства необходимо сделать все максимально возможное для того, чтобы он не отделялся от остальных студентов и чувствовал себя равным им. 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, с развитием 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, которая позволит успешно справиться с возникающими трудностями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова Л. А. Психологические ресурсы личности и социально-психологическая адаптация студентов с ОВЗ в условиях профессионального образования // Психологическая наука и образование. - 2014. - № 1, стр. 50-62.

2. Андроникова О.О. Вопросы профилактики виктимизации педагогов вуза Электронный ресурс. М., [2010-]. - Режим доступа: [http:// in-fo@obrazovanie9.ru](http://in-fo@obrazovanie9.ru).
3. Батищев Г.С. Особенности культуры глубинного общения // Вопросы философии, 1995, № 3, стр. 109-129.
4. Бондаревская, Е.В. Методологические проблемы становления педагогического образования университетского типа // Педагогика, 2010, № 9, стр. 73-84.
5. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России, 2010, № 5.
6. Гусельцева М.С. Постнеклассическая рациональность в культурной психологии // Психологический журнал, 2005, Т. 26 - № 6, стр. 3-15.
7. Дементьева И. Ф. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы [Текст] / И. Ф. Дементьева, С. А. Сопыряева // Народное образование. 2012, № 4, стр. 182-185.
8. Ильинский И.М. О воспитании жизнеспособных поколений российской молодежи // Государство и дети: реальность России. – М: Российское педагогическое агентство, 1995, 3.
9. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы. Материалы III Всероссийского образовательного форума (16-17 ноября 2017 г.), Ростов н/Д: ЮФУ, 2017.
10. Исенина Е.И. Предисловие к кн. Карл Р. Роджерс. Взгляд на психотерапию. Становление человека, М., 1994
11. Каган М.С. Философская теория ценности. - СПб: ТОО ТК «Петрополис», 1997.
12. Левенцева Н.А. Обзор современных исследований по проблемам инклюзивного образования // Психологическая наука и образование, 2011, № 3, стр. 114-120.
13. Митькин А.А. Субъектность человека: грани и границы. Часть I. // Психологический журнал, 2008, № 3.
14. Мудрик А.В. Социальная педагогика [Текст]. / А.В. Мудрик. 6-е изд. - М.: Академия, 2007, стр. 224 .
15. Орлов А.Б. Перспективы гуманизации обучения // Вопросы психологии. 1988, № 6, стр.142–146.
16. Роджерс К.Р. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем // Семья и школа. 1987, №10.
17. Руденский Е.В. Методологические основания виктимологии образования [Текст]. / Е.В. Руденский. -Новосибирск: Изд-во «Архивариус-Н», 2004, стр.182.
18. Серых А.Б. Субъектность педагога как условие формирования психологической готовности к взаимодействию с виктимными детьми // Развитие личности, 2006, № 1.
19. Тутушкина М.К. Проблема личностного и профессионального развития с позиций практической психологии // Вестник БПА. 1995, № 2.
20. Шуманская М.В. Создание условий для организации инклюзивного образования в образовательном учреждении // Бушелевские чтения: сборник материалов научно-практической конференции. – Петропавловск-Камчатский, 2016, стр. 58-62.
21. Фромм Э. Психоанализ и этика [Текст] / Э. Фромм. - М., 1973.
22. Фильдштейн, Д.И. Приоритетные направления развития психолого-педагогических исследований [Текст]. / Д.И. Фельдштейн // Бюллетень Высшей аттестационной комиссии Министерства образования Российской Федерации, 2005, №6, стр. 1-11.
23. Fajzrahmanova A.T. On organization of the inclusive educational environment in higher educational institutions of the Russian Federation/ Life Sci J2014, 11 (11s), p. 59-62.
24. Finnish education in nutshell published by the Ministry of Education and Culture and the Finnish National Agency for Education. 2017.
25. Vayrinen. S. 2013a. Special needs education, inclusive education at faculty of education. Presentation 26.3.2013. University of Lapland.

26. Verity Donnelly, Amanda Watkins «Teacher education for inclusion across Europe», La nouvelle revue de adaptation et de la scolarisation 2011/3 (№ 55), p. 17-24.

РЕЗЮМЕ

Методологические аспекты проектирования образовательного пространства студента с ОВЗ

Владимир Беляков

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 им. Поэтому основным критерием эффективности при проектировании такого пространства должен быть критерий, связанный с успешностью социализации студента, с эффективным введением его в культуру общества, с развитием у него социального опыта наряду с освоением академических знаний. Непременным условием применения такой методологии в образовательном процессе должна являться специальная психолого-педагогическая поддержка студента с ОВЗ, направленная на создание условий для реализации его особых образовательных потребностей, включая индивидуальную помощь в формировании полноценной профессиональной и жизненной позиции.

ԱՄՓՈՓՈՎԳԻՐ

ՀԻԱ ուսանողի կրթական տարածքի նախագծման մեթոդաբանական հիմքերը Վլադիմիր Բելյակով

Բանալի բառեր՝ անհատի կրթական տարածք, կրթական ոլորտի հունանիզացում և համաշխարհայնացում, սոցիալ-մշակութային ոլորտի անհատականցված տարբերակ, ՀԻԱ ուսանողի պատասխանատու ընտրություն և նրա առանձնահատկությունները:

Հոդվածում ներկայացված են ՀԻԱ ուսանողի կրթական տարածքի նախագծման մեթոդական մոտեցումները: Դրանց հիմքում ընկած է այն գաղափարը որ նախագծման ժամանակ պետք է հնարավորինս ձգտել, որ նման ուսանողը չմեկուսանա մյուս ուսանողներից և իրեն լիարժեք համարի: Հետևաբար, նման տարածքի նախագծման արդյունավետության հիմնական չափանիշը պետք է կապված լինի ուսանողի սոցիալականացման հաջողության և վերջինիս հասարակության մշակույթի մեջ արդյունավետ ներդրման նաև ուղղված լինի ուսանողի՝ ակադեմիական գիտելիքների յուրացմանը զուգընթաց սոցիալական փորձի զարգացմանը: Կրթական գործընթացում այսպիսի մեթոդաբանության կիրառման կարևոր պայմանը պետք է հանդիսանա հատուկ հոգեբանամանկավարժական աջակցությունն ՀԻԱ ուսանողին՝ ուղղված նրա հատուկ կրթական պահանջարկների իրացման պայմանների ստեղծմանը, ներառյալ մասնագիտական ու կենսական առումներով լիարժեք դիրքի ձևավորմանն ուղղված անհատական օգնությունը:

SUMMARY

**Methodological Aspects of Designing an Educational Space for Students with Disabilities
Vladimir Belyakov**

Keywords: educational space of an individual, humanization and globalization of the educational environment, subjective version of the socio-cultural environment, responsible choice of students with disabilities and its features.

The given article presents methodological approaches to the design of educational space for students with disabilities. These approaches are based on the fact that when designing the space, it is necessary to do everything possible to ensure that such a student is not separated from other students and feels equal with them. Therefore, the main criterion for effectiveness in designing such a space should be the criterion associated with the success of socialization of the student, with the effective introduction of him into the culture of society, with the development of his social experience along with the development of academic knowledge. A prerequisite for the application of this methodology in the educational process should be special psychological and pedagogical support for students with disabilities, aimed at creating conditions for the implementation of their special educational needs, including individual assistance in the formation of a full-fledged professional and life position.