

**Подпругина Виктория Викторовна**

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Московский государственный

лингвистический университет»

г. Москва

## **ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СО СТУДЕНТАМИ С ОВЗ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

***Аннотация:** автором предпринята попытка рассмотреть инклюзивное образование в высшей школе с учетом достижений в отечественной психологии, опыта психолого-педагогического сопровождения на ранних ступенях обучения и выделить эмоциональный компонент как возможный критерий продуктивного взаимодействия.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, категория детей с особыми возможностями здоровья, экологическая модель развития человека, субъект-субъектные отношения, продуктивность взаимодействия, эмоциональные отношения.*

Реформы образования в России теперь уже имеют давнюю историю и, тем не менее, трудно выделить период со времен начала перестройки, когда в сфере образования не происходили бы какие-либо перемены. Еще в 2008 г. статье «Стратегия социокультурной модернизация образования» А.Г. Асмолов выделил основные семь задач, которые предстояло решать в ходе модернизации. Все они направлены на социализацию личности. Среди них: целенаправленное формирование гражданской идентичности как предпосылки укрепления общества, как «единства разнообразия» и солидарности в сфере социальных и межличностных отношений граждан России; компенсация потенциальных рисков социализации подрастающих поколений, возникающих в других институтах социализации (семья, СМИ); повышение мобильности, качества и доступности образования, как ресурса роста социального статуса личности в современном обществе [1].

Изменения в сфере образования глобальны, многоуровневые и многоплановы. Остановимся на одном из них – инклюзивном образовании. Инклюзия (от inclusion – включение) – процесс реального включения людей с инвалидностью в активную общественную жизнь, что позволит каждому человеку равноправно участвовать в общественной жизни. Это процесс включения детей с особыми образовательными потребностями не только в общую образовательную среду, но и их активная социализация; это дополнительные, по тем или иным причинам, необходимые условия для комфортного обучения детей с особыми образовательными потребностями; это социальная модель, отражающая понимания инвалидности на современном этапе развития общества; это образовательная система не только принятия индивидуальных особенностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий), но и гибкая подстройка к его возможностям.

Категории детей с особыми возможностями здоровья включает как детей с инвалидностью (физической или ментальной), так и детей, принадлежащих к иной культурной среде или говорящих на другом языке, детей с отклонением в поведении и т. д.

Можно констатировать, что как в нашей стране, так и за рубежом, нет единой модели по системе инклюзивного образования в высших учебных заведениях, но есть наработанный практический опыт, программы по сопровождению, адаптации, разработанные с учетом объективных факторов, ресурсов и возможностей каждого конкретного вуза. Определены группы основных барьеров (архитектурные; организационно-правовые; финансовые; когнитивные; информационные; технические и технологические; социально-психологические и др.), которые необходимо преодолеть для создания доступного и комфортного образования для лиц с ОВЗ [4; 8; 9]. Мы рассмотрим особенности взаимодействия преподаватель – студент с ОВЗ.

В модели экологических систем развития человека Ю. Бронфенбрюннер демонстрирует значимость отношений на всех уровнях взаимодействия. В эти отношения человек может быть включен непосредственно и опосредованно. Автор выделяет четыре таких системы: микросистема (отношения в семье); мезосистема (отношения между субъектами, включенными в социальные институты ребенка: сад, школа, двор проживания); экзосистема (отношения с социальными организациями, в том числе и работой родителей); макросистема (культурные традиции, обычаи, ценности, ресурсы государства, в том числе и основные направления в развитии страны), которые воздействуют на развитие опосредованно посредством законодательных актов, государственных программ, направленных на каждого конкретного члена общества. Все системы взаимосвязаны между собой, более того самая значимая в развитии личности, это макросистема, так как позволяет определить глобальное направление развития общества, в котором живет и развивается личность [5].

Значимость субъект-субъектных отношений в развитии личности, в продуктивности деятельности, в раскрытии потенциала – очевидна и эти отношения имеют свои закономерности, особенности протекания, механизмы, характеристики и могут складываться благоприятно, а могут быть напряженными, непродуктивными. Не зря за последний период времени психологи склонны говорить о создании определенной среды, например для творческих, одаренных детей, для детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. В образовательной среде преподаватель воздействует на ученика, студента, слушателя и это процесс реципрокный: и ученик воздействует на преподавателя. Выделены различные стили, подходы, в педагогической деятельности, но личностные отношения, устанавливающиеся в процессе обучения, могут играть ключевую роль в продуктивности, как учебного процесса, так и развития личности. Применяя различные педагогические технологии: индивидуальный, дифференцированный подход, преподаватель, зная и учитывая психологические особенности студента с ОВЗ, способен бесконфликтно, продуктивно выстраивать взаимоотношения с учетом возможностей здоровья.

В нашей стране наработан огромный материал и практический опыт по коррекции, реабилитации детей, имеющих «особенности в развитии», теперь «ограниченные возможности здоровья». Основу данному направлению заложил еще Л.С. Выготский, создав целое направление, получившее название коррекционная педагогика (дефектология). Это наука о закономерностях развития, воспитания, обучения и подготовки к социально-трудовой адаптации различных категорий детей с отклонениями в развитии; т.е. тех, у кого в силу физических или психических дефектов имеются определенные трудности в приеме, переработке и использовании информации, получаемой из окружающего их мира [3].

Особенности поведения детей с ограниченными возможностями изучаются в нашей стране в области нейро- и патопсихологии, коррекционной педагогики, не осталась безучастной и психология личности. Выделены следующие категории [2; 6]:

1. Дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие).
2. Дети с нарушением зрения (слепые, слабовидящие).
3. Дети с нарушением речи (логопаты).
4. Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата.
5. Дети с умственной отсталостью.
6. Дети с задержкой психического развития.
7. Дети с нарушением поведения и общения.
8. Дети с комплексными нарушениями психофизического развития, с так называемыми сложными дефектами (слепоглухонемые, глухие или слепые дети с умственной отсталостью).

Перечислим те, с которыми встречаются преподаватели высшей школы. Прежде всего, это когда дефицитарное психическое развитие связано с первичной недостаточностью отдельных систем: зрения, слуха, речи (недоразвитие речи, заикание); опорно-двигательной (церебральный паралич, последствия травм позвоночника или перенесенного полиомиелита); Это ряд инвалидизирующих соматических заболеваний: сердечно-сосудистой системы (при тяжелых пороках сердца), дыхательной – при бронхиальной астме; ряде эндокринных

заболеваний; Это аутичные (активно избегающие общения с окружающими людьми).

Первичный дефект анализатора, либо определенной соматической системы ведет к недоразвитию функций, связанных с ними наиболее тесно, а также к замедлению ряда других, связанных с пострадавшей опосредованно, что, несомненно, будет проявляться и в общении с родителями, сверстниками, педагогами. В.М. Астапов констатирует, что неограниченные возможности ассоциативных связей в нервной системе, отсутствие узкой специализации нейронов коры больших полушарий, формирование сложных «ансамблей» нейронов составляют основу компенсаторных возможностей коры головного мозга. Резервы компенсаторных возможностей коры головного мозга поистине грандиозны: мозг человека может вместить примерно 1020 единиц информации; из имеющихся в мозгу 15 млрд. клеток человек использует лишь 4% [2]. В зависимости от характера нарушения одни дефекты могут: полностью преодолеваются в процессе развития ребенка; лишь коррегироваться; некоторые только компенсироваться.

Сложность и характер нарушения нормального развития определяют различные формы психолого-педагогической работы с ним. Вся практическая деятельность психолога, коррекционного педагога, медиков, педагогов – это психолого-медико-социальное сопровождение, направленное на создание системы социально-психологических условий, способствующих успешному обучению и развитию ребенка с нарушениями психического и физического развития. Благодаря становлению психологической службе образования в довузовских образовательных учреждениях, можно констатировать, что созданная модель сопровождения, существующая в нашей стране уже более 30 лет, позволяет на более ранних этапах развития ребенка выявить его особенности и своевременно оказать целенаправленную помощь и поддержку детям с ОВЗ. Огромная, систематическая работа специалистов на ранних этапах развития ребенка с ОВЗ позволяет включить ребенка в социум и многие проблемы в поведении удастся скорректировать еще на уровне средней школы.

На высшей ступени образования, в ВУЗе, мы взаимодействуем, как правило, с более или менее, успешно включенной в социум личностью. Однако новые условия, возникающие при поступлении в ВУЗ, новое окружение, другие требования, не позволяют студенту с ОВЗ своевременно на них реагировать, адекватно проявлять свой потенциал способностей. С другой стороны остаются вопросы профессиональной подготовки преподавателей работающих с такой категорией студентов, а так же толерантности, терпимости участников образовательного процесса: одноклассников, однокурсников и даже незнакомых других студентов, но встречающихся в одном пространстве как физическом, так и ментальном: по интересам, общественной работе.

Важно, чтобы при поступлении студент с ограниченными возможностями здоровья имел возможность самостоятельно привыкнуть к новым условиям, нагрузке, коллективу, преподавателям. В вузах нет необходимости в чрезмерной опеке и внимании, которая, несомненно, важна на более ранних этапах развития. Более того, как показывают исследования, дети с ограниченными возможностями здоровья не хотят выделяться и по мере возможности сохраняют информацию о своем состоянии здоровья. Отчасти это возрастные особенности и юноши и девушки хотят быть принятыми референтной группой, быть похожими на участников этой группы, студентов университета. Отчасти это обусловлено новым жизненным этапом, планами, которые ставит личности. Таким образом, уходит от прошлых проблем, негативных жизненных ситуаций, самоорганизуясь, и, прогнозируя, что теперь будет все «по-новому», демонстрируя в себе лучшие качества, стремясь к новым успехам, отношениям, оптимизируя себя, свой личностный потенциал «Я-лучше», дистанцируясь от прежних отношений, от негативных проявлений в поведении, в деятельности. И это необходимо учитывать.

Мы можем констатировать наличие определенного потенциала как физической, так и психологической активности каждой личности и у каждого он индивидуален. Астения (с греческого бессилие, нервно-психическая слабость, синдром хронической усталости, состояние, проявляющееся повышенной

утомляемостью и истощаемостью с крайней неустойчивостью настроения, ослаблением самообладания, нетерпеливостью, неусидчивостью, неадекватным выражением эмоций) часто сопровождает лиц с ограниченными возможностями здоровья. Отчасти, может являться одной из причин социально-психологических барьеров. Особенности проявления специфических состояний отражаются и в деятельности, в поведении, в отношении к окружающим, в том числе и посредством эмоциональных реакций. Всякое отношение сопряжено с эмоциями, именно эмоциональный ряд психических процессов позволяет определить и установить сетку координат жизнедеятельности человека. Это такие как: свой – чужой; нравится – не нравится; приятно – не приятно; боюсь – не боюсь; буду – не буду; принимаю – отвергаю; радуюсь – печалюсь и т. д. У детей с ОВЗ он наиболее ярко выражен.

Не только высокопрофессиональная деятельность, педагогические способности, но отношение, всегда сопряженное с эмоциями к предмету, деятельности студента, к его личностным качествам, проявляющимся в учебной деятельности, формируют психологический климат образовательной среды, мотивацию студента к освоению изучаемого предмета. Способность регулировать как свое эмоциональное состояние, так и участников образовательного процесса одна из важнейших составляющих педагогической деятельности, особенно во взаимодействии со студентами с ОВЗ и эта задача одна из приоритетных. На важность эмоционального компонента в деятельности педагога обоснованно указывала Л.М. Митина, обозначая его как эмоциональная гибкость учителя [7], которая способствует не только позитивному взаимодействию, но, и в какой-то степени, противостоит эмоциональному выгоранию, что особенно актуально при инклюзивном образовании.

Таким образом, необходима дополнительная подготовка преподавателя высшей школы, направленная на повышение компетентности о психолого-педагогических особенностях взаимодействия с данной категорией студентов.

### ***Список литературы***

1. Асмолов А.Г. Стратегии социокультурной модернизации образования на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/05/06/1268032652/3%20Asmolov.pdf>
2. Астапов В.М. Коррекционная педагогика с основами нейро- и патопсихологии [Текст]. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 176 с.
3. Выготский Л.С. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок [Текст] / Л.С. Выготский, А.Р. Лурия. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 224 с.
4. Инклюзивная практика в высшей школе: Учебно-методическое пособие / А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева, А.Т. Курбанова, И.А. Нигматуллина, А.А. Твардовская, А.Т. Файзрахманова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. – 224 с.
5. Крайг Г. Психология развития [Текст]. – СПб.: Питер, 2002. – 920 с.
6. Лапшин В.А. Основы дефектологии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vocabulary.ru>
7. Митина Л.М. Эмоциональная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция [Текст] / Е.С. Асмаковец, Л.М. Митина. – М.: Просвещение, 2001. – 327 с.
8. Михальчи Е.В. Состояние инклюзивного образования в системе высшего образования в России // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=12445>
9. Технологии профессионального образования инвалидов с нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата: методические рекомендации / Сост. С.Н. Захаров; автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Институт



развития образования». – Ханты-Мансийск: Институт развития образования, 2016. – 96 с.