

ЛЕБЕДЕВА СВЕТЛАНА СОЛОМОНОВНА

доктор педагогических наук,

профессор кафедры социальной работы и социальных наук СПбГИПСР

КУЛИКОВА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук,

доцент факультета коррекционной педагогики РГПУ им А. И. Герцена

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются вопросы, связанные с организацией службы сопровождения детей с проблемами в развитии, «в условиях их обеспечения инклюзивным образованием», «интеграция» в социум.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: сопровождение, служба сопровождения, инклюзия, инклюзивное образование, образовательная инклюзия, дети с проблемами в развитии, социокультурный феномен, поликультурное пространство.

Под сопровождением детей с проблемами в развитии мы понимаем создание научно-обоснованного комплекса организационно-методических условий медико-психологического и социально-педагогического характера, позволяющих данной категории детей органично включаться в образовательный процесс, взаимодействовать со всеми его участниками, достигать результатов, соответствующих индивидуальным возможностям каждого и способствующих интеграции в социум.

В настоящее время в зарубежной и отечественной литературе отражение проблемы социального сопровождения начинает занимать значительное место, однако ростки создания этого опыта еще слабо осмыслены и, к сожалению, встречаются на практике значительные трудности. Одна из причин такого положения заключается в недостаточной подготовке специалистов к организации работы по осуществлению образовательной инклюзии для детей с проблемами в развитии и сопровождению этого процесса.

Теоретической основой для социального сопровождения в условиях организации образовательной инклюзии выступает социокультурная и педагогическая платформа, аккумулирующая взгляды на проблемы равных возможностей, и в связи с этим включение социальной группы инвалидов в систему современных общественных отношений, социальных институтов, в том числе и института образования.

Исторический опыт «взаимодействия с явлением трудно объяснимым» свидетельствует о неоднозначном отношении к людям с проблемами

в развитии. Это отношение прошло сложный путь от преследования и пренебрежения к признанию и возможности получать образование в специальных условиях. В настоящий момент довольно активно реализуются инициативы, связанные с педагогической инклюзией, включении лиц с проблемами в развитии в образовательный процесс на принципах равноправия и социального партнерства (Н. Н. Малофеев, Меркенс, Мекел, Л. М. Шипицына и др.).

Как известно, система образования возникает как форма эволюционирования ценностно-целевых ориентиров государства и общества по отношению к детям социального и педагогического риска, что предопределяется культурно-историческими нормами, социально-экономическим устройством, нормативно-правовой базой, развитием науки и уровнем духовно-нравственной зрелости общества.

Анализируя ретроспективу отношения к проблеме инвалидов, целесообразно остановиться на пяти этапах, выделенных Н. Н. Малофеевым.

Первый этап — «от агрессии к осознанию признания».

Второй этап — «от осознания признания к осознанию возможности обучения лиц с нарушением развития; от приютов к специальным образовательным учреждениям, через единичный опыт обучения».

Третий этап — «от осмысления возможностей обучения лиц к признанию прав на образование и становление дифференцированной системы специальных образовательных услуг».

Четвертый этап — «от сознания роли специальных образовательных услуг для отдельных

категорий детей к развитию системы непрерывного образования групп риска».

Пятый этап — «от равных прав к равным возможностям, от институализации к социокогнитивной и образовательной инклюзии лиц с ограничением здоровья и жизнедеятельности».

Этот период, характерный для 60-70-ых годов XX века, диктует образовательную политику США с устойчивой тенденцией к переносу идеи расового включения на идеи образования лиц с ограничениями жизнедеятельности в едином потоке с людьми, не имеющими таких ограничений. В скандинавских странах принимаются законы о реформах образования на основе введения принципов нормализации.

Современный период развития мировых интеграционных процессов происходит через переосмысление понятий «интеграция», «сегрегация», «инклюзия» (включение), что вызвано принятием декларации ЮНЕСКО о мерах и социальной политике, способствующих «включающему образованию» (Испания, 1994).

В связи с этим включающее образование детей групп предполагает: закрепление права посещения ребенком образовательного учреждения любого типа и вида по желанию; находиться в разновозрастной группе; реализовывать в едином образовательном потоке индивидуальные цели; иметь необходимую поддержку.

Россия сегодня предпринимает попытку реанимировать более чем сорокалетний опыт совместного образования детей различных социальных групп. Так, именно в нашей стране, начиная с 20-30-х годов XX века, указывалось на необходимость совместного обучения лиц с отклонениями в развитии для решения жизненно важных задач социальной интеграции и обеспечения эффектов социальной компенсации дефектов развития посредством ориентировки на нормальное развитие человека (Л. С. Выготский, П. П. Блонский и др.).

При этом включенное образование детей с отклонениями в развитии в общепедагогической деятельности в нашей стране остается относительно новым, малоизученным явлением. Оно требует не только учета потребностей ребенка и родителей, но и тщательности диагностики среды образовательного учреждения, выявления уровня готовности общественности к их принятию, определения условий достижения качественных результатов совместной деятельности и продуктивной социальной активности ребенка.

Подход к инклюзивному образованию, на современном этапе как к социокультурному феномену представляется чрезвычайно важным, так как сама фиксация факта инклюзии раскрывает глубинный смысл гуманизации взаимодействия различных социальных групп в поликультурном пространстве современного общества. Именно в инклюзивных процессах отражается диалектическое единство индивидуального (самости) и группового (социально-го), рационального и практического, аффективного

и когнитивного. Инклюзия представлена сегодня не столько как статическая ситуация, сколько как динамический процесс системных преобразований, связанных с взаимодействием общества и социальной группы детей риска.

В этой связи актуализируется потребность в новом контексте социальной действительности обоснования единой общности — дети групп риска — как определенной социальной совокупности детей, составляющих социальную структуру детского сообщества, обладающих чертами сходства по объективному положению в системе социальных отношений.

Становится очевидным, что уровень духовно-нравственной зрелости, морально-этического и социально-экономического развития общества провоцирует необходимость равноправного включения детей с отклонениями в развитии в систему образовательных социокультурных отношений на основе переосмысления их места и роли в гештальте социального «Я» — Человек, Человек — Человек, Человек — Общество, Человек — Государство, Человек — Мир. Признание ценностно-целевых приоритетов лиц с ограничениями здоровья и жизнедеятельности становится очевидным.

В то же время рассмотрение с данных позиций взаимоотношения ребенка с депривационными проявлениями в системе социальных институтов, одним из которых по праву считается институт образования, не означает феноменологической ассимиляции субъект — субъектных проявлений. Подчеркивается необходимость реформирования стигматизационных тенденций, ограничивающих данной социальной группе получение равноценного образования путем включения ее в педагогический процесс образовательных учреждений.

Сегодня необходимо осознавать, что такие преобразования, наряду с формальным и неформальным социальным уравниванием, требуют толерантно-альтруистического осознания социальных позиций сторон (в данном случае — ребенок с особыми образовательными потребностями, его родители, образовательное учреждение).

Сопровождение как комплекс профессиональных действий, создающих условия для интеграции в образовательный процесс и в новую для ребенка социальную ситуацию, предполагает взаимодействие с ним с учетом медицинских, психологических и социальных показателей.

В дальнейшем комплексная диагностика учитывает как общие черты, характерные для данной группы детей, так и индивидуальные, позволяющие специалистам службы сопровождения разработать вариант индивидуального образовательного маршрута для каждого ребенка. При этом определяется роль специалистов в деятельности по сопровождению и основные линии, по которым осуществляется их взаимосвязь в процессе реализации соответствующего компонента (медицинского, психологического, социально-педагогического) образовательного маршрута.

Опыт работы специалистов служб сопровождения детей-инвалидов в образовательных учреждениях позволяет выделить следующие линии их межпрофессионального взаимодействия:

– взаимодействия ценностно-смыслового характера, связанные с согласованием ценностей ребенка, его родителей, педагогов, всех участников социализирующего процесса;

– взаимодействия организационно-деятельностного характера, направленные на обоснование задач каждого специалиста по реализации деятельности в условиях овладения детьми образовательными программами и повышения их реабилитационного потенциала;

– взаимодействия организационно-процессуального характера, имеющие в своей основе согласование режимов взаимодействия субъектов образовательной деятельности в процессе включения в ситуации образовательного и социокультурного характера и изучение эффективности этой деятельности;

– взаимодействия личностного характера, включающие в себя стимулирование развития личностных позиций, установок, ценностей, ориентацию на проектирование новых форм конструктивного взаимодействия на широком поле социокультурной реальности образовательного учреждения.

Указанные выше линии взаимодействия создают фундамент для развития интеракций, способствующих включению ребенка в разные социальные сферы, формируя у него опыт работы в разных средах и на разных уровнях взаимодействия, в разных системах. Однако результативность взаимодействия специалистов, выражающаяся в динамике развития ребенка, будет зависеть от качества взаимодействия этих специалистов на каждом его этапе. Ценностный смысл деятельности составляет ее основу, поэтому выработка концептуальных подходов еще до реализации общей программы выступает необходимым условием успешности общей деятельности службы сопровождения. В связи с этим актуализируется проблема предварительной межпрофессиональной подготовки всех участников процесса организации образовательной инклюзии.

Успех профессиональной деятельности специалистов службы сопровождения, как и межпрофессиональной подготовки на базе образовательного учреждения, определяется качеством диалогового общения.

В условиях социально-педагогической системы, обеспечивающей инклюзивное образование детей с «особыми нуждами», центральное место занимает диалоговое общение между всеми уровнями управления как часть гуманитарной и общей культуры коллектива, который не только решает задачи воспитания и обучения, но и готовит в будущем детей к широким социальным контактам. Одновременно специалисты службы сопровождения учреждения вместе с педагогами, родителями и общественностью создают гуманистический

социум, гармонизируют отношения между всеми участниками воспитательно-образовательного процесса и творчески вырабатывают эталонные отношения для «включения» ребенка с «особыми нуждами» в жизнь различных типов дошкольных учреждений или школ, то есть на практике обеспечивают инклюзию.

Потенциал диалога, являющегося основой взаимоотношения в детском учреждении, предоставляет возможности не только для равенства в личностном смысле, но и создает фундамент для взаимоуважения за рамками статусных отношений и выводит опыт общения между руководителями учреждения, педагогами, специалистами службы сопровождения, родителями на более высокий ценностный уровень.

Диалоговые формы общения внутри учреждения формируют опыт принятия индивидуальности другого, интереса к личности, ее проблемам, трудностям и потенциальным возможностям. Из формы взаимодействия общение превращается в творческий процесс, сопровождающий весь период образования. Именно это создает условия для диалогизации общества в целом, которая, расширяя свое влияние, доходит не только до понимания проблем людей с особыми нуждами, но и до осознания конкретных условий адаптации и социализации детей и способствует реализации этих условий.

Рассмотрим далее, какими конкретно могут быть диалоговые формы общения в общеобразовательном учреждении, реализующем идею инклюзивного образования.

На верхнем уровне образовательной системы данного типа диалог должен идти между организацией, социальными институтами образования, здравоохранения, культуры и т.д., внешними группами общественности, основными из которых являются сотрудники отделов народного образования, медицинских учреждений, в которых наблюдаются дети-инвалиды, попечительский совет, потенциальные спонсоры. Диалогические отношения на этом уровне предполагают при полном соблюдении законодательства открытость в изложении своих позиций обеими сторонами, недопустимость давления со стороны вышестоящих групп, полное признание со стороны последних правомерности существования данных образовательных учреждений, их равных прав с обычными учреждениями.

На уровне руководства конкретным образовательным учреждением инклюзивного типа диалогические отношения предполагают выработку общей стратегической линии поведения совместно руководителями всех уровней. Авторитарный тип руководства представляется в таком образовательном учреждении еще более опасным, чем в обычной школе, поскольку здесь чаще могут возникать непредсказуемые, неформальные ситуации, управление которыми не может быть регламентированным и сосредоточенным в руках одного лица. Необходимо создание системы совместного принятия решений относительно внутренней жизни

учреждения. Это может выступать в форме выборного совета школы, состоящего как из представителей администрации, так и из специалистов службы сопровождения, представителей педагогов отдельных параллелей.

На этом уровне управления образовательным учреждением большую роль играют отношения с родителями учеников. Являясь внешней целевой аудиторией для учреждения, группа родителей, тем не менее, занимает особое место, поскольку является наиболее заинтересованной в результатах образовательного процесса. Диалогические отношения этой группы должны реализовываться по нескольким направлениям. Во-первых, «родитель — представитель педагогического коллектива». Диалог в этом направлении предполагает совместную выработку решений в некоторых нестандартных ситуациях, затрагивающих интересы детей. Здесь важна роль специалистов службы сопровождения. Представители родительского комитета могут также входить в совет школы как его постоянные члены. Во-вторых, «родитель — родитель». В смешанном детском коллективе, где присутствуют как здоровые дети, так и дети с ограничениями жизнедеятельности, могут возникать напряженные отношения, в которые, так или иначе оказываются втянутыми родители. Только диалогические отношения между родителями детей способны предотвратить возникновение конфликтов. В-третьих, «родители — дети». Толерантность детей в отношении к ребенку с ограничениями в жизнедеятельности может воспитываться только личным примером взрослого. Если для педагога это является его профессиональным долгом, то для родителя это возможность преподать своему ребенку урок терпимости и милосердия.

На уровне взаимоотношений между педагогами и учащимися диалог предполагает равное включение всех учащихся в образовательный процесс,

без акцентирования внимания на особенностях детей с ограничениями при учете этих особенностей. Осуществляя непосредственно учебный процесс в такой смешанной группе детей, учитель находится в наиболее трудных условиях, требующих от него не только высокой личной культуры и нравственности, но и дополнительных медико-психологических знаний и творческого подхода к решению проблем. Для педагога важно прибегать к советам и помощи специалиста службы сопровождения. При этом учитель остается центральной фигурой учебного процесса, от которого зависит его успешность.

На уровне взаимоотношений между детьми диалог предполагает разнонаправленное общение между всеми учащимися, их равную заинтересованность и принятие каждого члена группы, признание за ним равных со всеми прав даже при ограниченных возможностях. Необходимо отметить, что диалог на этом уровне обусловлен в первую очередь диалогом на других уровнях, является его прямым, хотя и не гарантированным следствием. Только вся внутренняя и внешняя жизнь школы, ее стиль и атмосфера способны развить у здорового ребенка необходимые нравственные качества, помогающие ему в общении со своим сверстником-инвалидом. А у ребенка с ограничениями в жизнедеятельности способствовать здоровому восприятию жизни, развитию способности к полноценному общению, учебе и трудовой деятельности.

Наличие продуктивной деятельности службы сопровождения способствует осознанным творческим проявлениям участников воспитательно-образовательной деятельности, так как выступает базой для создания социальных психолого-педагогических условий и выработки совместно с педагогами эталонов духовно-нравственного поведения в процессе инклюзивного образования.