

РЯЗАНОВА А.В.

# От политики к практике: стратегическое видение партнерства в специальном образовании<sup>1</sup>

**С**тремление родителей и профессионалов к партнерским отношениям в области специального образования находит выражение как в политике правительства и законодательстве Великобритании, так и в инициативах общественного сектора. К тому же на развитие партнерства выделяются значительные финансовые средства. При этом партнерство между родителями и различными специалистами, несмотря на свое развитие, на практике остается проблематичным. В своей статье Сюзанна Пинкус, учитель, консультант и обучающий тренер-супервизор, недавно защитившая докторскую степень, описывает результаты собственного исследования в области партнерства между родителями и профессионалами. Она изучала ежедневный опыт четырнадцати родителей из четырех образовательных административных округов Лондона и

утверждает, что причиной отсутствия эффективного сотрудничества является недостаточное понимание того, что такое партнерство между родителями и профессионалами, и как оно должно функционировать в контексте специального образования. Для того чтобы построить мост между риторикой политических заявлений и реальными трудностями развития партнерства, существующими на практике, Сюзанна Пинкус выделяет и обсуждает четыре принципа, играющих ведущую роль в построении эффективного партнерства.

## ■ ВВЕДЕНИЕ

В последнее десятилетие в деятельности различных департаментов развитие партнерства между родителями детей с особыми потребностями и специалистами

---

<sup>1</sup> British Journal of Special Education, Volume 32, Number 4, 2005.

ми, которые с ними работают, было определено как ключевой пункт политики (см. например, DfES, 2004a, 2004b; LGA&NHS Confederation, 2002). И исследователи, и практики согласны в том, что есть много преимуществ, которые связаны с развитием партнерства, например, повышение психологического и физического благополучия детей, родителей и семьи как целого (Dale, 1996), а также повышение точности оценки профессионалами поведения детей с особыми потребностями (Greenwood& Hickman, 1991). Тем не менее на практике усиление партнерства часто оказывается проблематичным (Hall, 1999; Maddok, 2002; Pinkus, 2003; Wolfendale & Cook, 1997). Родители часто говорят, что переживают стресс и отчуждение при взаимодействии со специалистами во время оценки особых образовательных потребностей своих детей (Audit Comission, 2002). В свою очередь специалисты часто сообщают о трудностях в установлении сотрудничества с родителями (Turnbull& Turnbull, 2001). Остается неясным, почему, несмотря на очевидные преимущества, которые создает партнерство, и на бесчисленные предложения по его развитию, эффективное взаимодействие между родителями и специалистами не налаживается.

## ■ ИССЛЕДОВАНИЕ

В основу двухлетнего исследования партнерства между родителями и профессионалами был положен подход «Укорененной теории» (Glasser & Straus, 1967)<sup>1</sup>. В исследовании принимали участие четырнадцать родителей детей со специальны-

ми образовательными потребностями, проживавшие в четырех образовательных административных округах Лондона<sup>2</sup>. Материалом для исследования послужили интервью матерей и отцов, данные наблюдений за встречами в школах, а также изучение переписки по электронной почте.

### Основные результаты:

#### четыре принципа партнерства

В ходе исследования были выявлены значимые различия в том, как разворачивались отношения между родителями и профессионалами. Однако в большинстве случаев не было понимания, как партнерство стратегически должно функционировать в контексте специального образования. Действительно, несмотря на то, что большинство родителей считали, что отдельные профессионалы определяют направление специальных образовательных процедур, с течением времени выяснялось, что как родители, так и профессионалы часто оказывались бессильны направить партнерство таким образом, чтобы оно отвечало специальным потребностям детей (как их видели родители). Родителями также были выделены четыре основных пункта, которые были способны противостоять этому «параличу партнерства»:

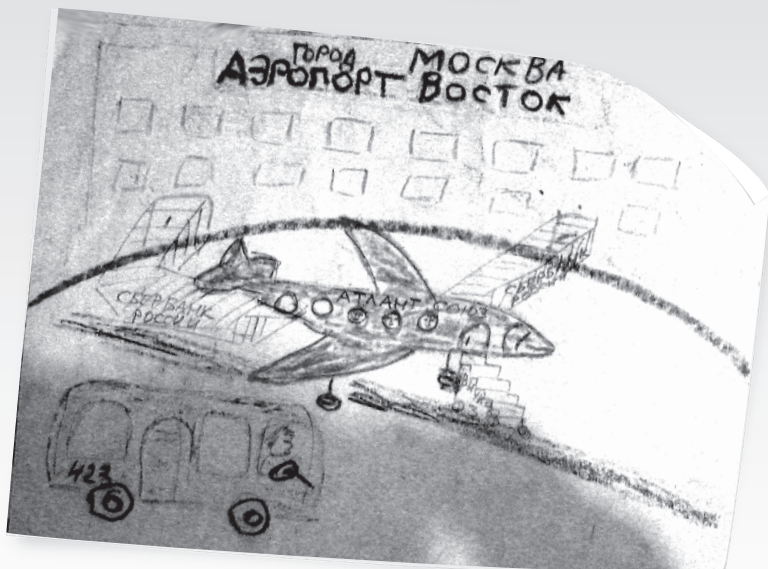
- согласие относительно цели партнерства;
- ясность в том, кто и почему является партнерами;
- равноправие между партнерами;
- использование механизмов прозрачности и подотчетности для мониторинга самого партнерства.

Перейдем к обсуждению этих пунктов.

<sup>1</sup> В отечественной литературе существует несколько вариантов перевода названия *A grounded theory*, среди них наиболее распространенный вариант – *Обоснованная теория*. Также существуют попытки перевода, отражающие сущность самой теории, например, *Укорененная теория*, – вариант перевода, предложенный известным социологом В.А. Ядовым; *Восхождение к теории* – социологом В.В. Семеновой (прим. авт).

<sup>2</sup> Local Education Authority (LEA)

## ОСОБЫЕ ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



### Первый принцип: достигайте согласия относительно цели партнерства

Нечеткость договоренностей о целях партнерства и некоторая неясность относительно ролей различных партнеров были определены как основные препятствия к совместной работе. Результатом неясности в вопросах о том, кто отвечает за то или иное действие, например, кто должен организовать встречу или запросить результат, является перебрасывание ответственности между родителями и специалистами. Особенно важен для дальнейшего успеха или провала партнерства самый ранний этап в отношениях, когда определяется, что партнеры выделяют в качестве краткосрочных, среднесрочных и долгосрочных целей их сотрудничества. Но это редко проговаривалось с самого начала.

Хотя начало отношений было крайне важным, но и дальнейший процесс обмена мнениями и планирования был так же значим: ожидания родителей со временем менялись, соответственно менялись и роли, и ответственность сторон, менялась и сама цель партнерства, также были необходимы изменения в ответ на возникающие трудности. Мы видели родителей на разных этапах изменений: родители описывали перемену своего отношения и к диагнозу ребенка, и к взаимодействию со специалистами.

Но, видимо, профессионалы редко приспособливают свое поведение или искренне признают те изменения, которые происходят в опыте семей.

### Второй принцип: достигайте ясности в том, кто и почему является участником партнерства

Часто с семьей взаимодействуют сразу несколько профессионалов, иногда больше двенадцати, которые якобы работают вместе, чтобы помочь ребенку с особыми потребностями. Несмотря на то, что вклад ряда специалистов может быть необходи-

мым и действительно решающим, когда у ребенка есть сложные специальные потребности, кажется, что существует бесконечное число так называемых «партнеров», которые говорят, что работают вместе, не имея четкой договоренности, и получается, что их роли и цели оказываются несостоятельными. Чаще всего это подрывает как статус, так и возможности тех, кто непосредственно ежедневно работает с ребенком. Эти данные исследования согласуются с недавними предложениями правительства (DfES, 2004a, 2004b), рекомендуя назначение ведущего лица из числа тех, кто работает с ребенком и его семьей.

Родители часто сообщают, что, несмотря на многочисленных профессионалов, которые оказывали их ребенку услуги в области образования и здоровья, на встречи в школе приходят только школьные специалисты и иногда психологи в области образования из округа (LEA). Действительно, в то время как родители говорили о разных специалистах, которые включены в работу с ребенком, фактов коммуникации между этими специалистами достаточно мало. При этом известно, что именно эта коммуникация является крайне важной в обеспечении соответствующей помощи детям с множественными трудностями (DfES, 2004a). В ситуации, когда не было ясной ответственности и налаженной коммуникации, родители часто становились «дипломатическими представителями» своих детей, постоянно пересказывая одним специалистам мнения других в надежде, что это повлияет на их решения, и оказываемая помощь будет соответствовать потребностям их ребенка.

Данные исследования показывают, что роли партнеров должны быть тщательно определены, и их число возможно сокращено, а дополнительные ресурсы, которые привлекают семьи, должны быть признаны как значимые и систематически

использоваться в стратегическом партнерстве. Это ценные ресурсы: интернет-организации, общественные организации специалистов и частные специалисты. Привлекая внешних специалистов, родители пытаются, насколько они могут, улучшить процесс предоставления услуг и помощь ребенку. Но, к их неудовольствию, в трясине меняющихся власти, влияния и приоритетов их действия не приводили к желаемым результатам. Многие родители чувствовали, что система их втягивает, но они на нее никак повлиять не могут.

Более того, дополнительные ресурсы, на которые они полагались или которые были ими независимо найдены, не использовались для улучшения формирования партнерства. И родители либо использовали этот ресурс, но не сообщали о нем профессионалам из-за страха, что их обвинят в подрыве авторитета школьных специалистов, и что это еще больше дестабилизирует их отношения; или дополнительные ресурсы использовались явно, с целью обеспечить защиту против решений профессионалов (которые преимущественно рассматривались родителями как неправильные).

В контексте партнерства важно определить, кто является его участником в каждый конкретный момент. Как и в других отношениях, было очевидно, что отношения между родителями и профессионалами не существуют в вакууме. Быстро стало ясно, что негативное или позитивное взаимодействие с ними влияет не только на отдельного члена семьи, но и резонирует во всей семейной системе. При этом члены семьи и сетевые отношения в сообществе были описаны как конкретные ресурсы поддержки и/или давления на семью.

**Третий принцип: создавайте возможности для равнозначного влияния на ситуацию**

Неравное распределение власти (родители обладали наименьшей властью) было



заметно в отношениях и постоянно обозначалось родителями как проблема. Неравное распределение власти в отношениях часто отражалось в том, как было организовано физическое пространство во время встреч с родителями, как с ними разговаривали профессионалы, и как создавались письменные тексты. На одной из встреч, например, координатор специального образования<sup>1</sup> объяснил, что цель встречи — услышать мнение родителя и классного учителя об успехах девятилетнего Гарри. Тем не менее, большая часть встречи ушла на разговоры между учителями о расписании уроков Гарри и обсуждение, чему учительница планировала его учить. В течение всей встречи у родителя было мало возможности поделиться своим мнением. Соответственно неудивительно, что мать почувствовала, что она не может влиять на решения.

В случаях, когда родителям предоставляли слово (обычно это происходило после того как профессионалы высказали свое мнение и достигли договоренностей), часто их просили прокомментировать предоставляемый набор услуг, но не интересовались их мнением о результатах и продвижении ребенка. Более того, обычно родителям предлагали участвовать в обсуждении только в конце и сразу просили подписать индивидуальный план обучения<sup>2</sup>, который был написан уже к началу встречи.

С точки зрения влияния на восприятие родителями отношений со специалистами также важна иерархия власти между разными участниками-профессионалами. Медики, например, обычно воспринимаются как обладающие наибольшим влиянием, хотя чаще всего они были наименее заметными участниками партнерства.

С точки зрения наделяния властью очень важен доступ к информации. Родители,

а часто и профессионалы, затрудняются в том, какие услуги доступны, каковы критерии оценки, различия в ролях, которые они должны играть, и как поддерживать связь с разными представителями услуг. Родители говорят об информации в двух видах: или они говорят, что хотели бы больше доступа к информации о достижениях ребенка, о процедурах оценки и вмешательства; или же они сообщают, что информации слишком много, и трудно разобраться в том, что действительно важно, поскольку они не являются специалистами в этой области. Как показывает исследование, правильно нацеленная информация может поддержать ощущение влияния на ситуацию. Это чувство вообще очень важно, поскольку очевидно, что родители детей со специальными образовательными потребностями подвергаются сильному стрессу.

#### **Четвертый принцип:**

#### **усиливайте прозрачность и подотчетность процедур специального образования**

С. Пинкус были обнаружены различия в процедурах в четырех образовательных округах (LEA), где проживали семьи. Вместе с недостатком прозрачности в процедурах национальной политики и на местах это часто приводило к ситуациям, когда ни родитель, ни профессионал не знали, что они должны делать, чтобы была проведена оценка потребностей ребенка, и были найдены необходимые ресурсы. В двух случаях исследования, например, было даже неясно, кто отвечает за проведение оценки детей: округ, где проживали дети, или округ, где находились школы. Как следствие, оба ребенка прошли по две процедуры оценки одновременно.

При отсутствии общепринятых критериев, доступных всем партнерам, это так называемое партнерство оказывается неспособно обеспечивать нужды детей. И даже неясно, как развивать то партнер-

<sup>1</sup> Special educational needs co-ordinator (SENCo).

<sup>2</sup> Individual education plan (IEP).

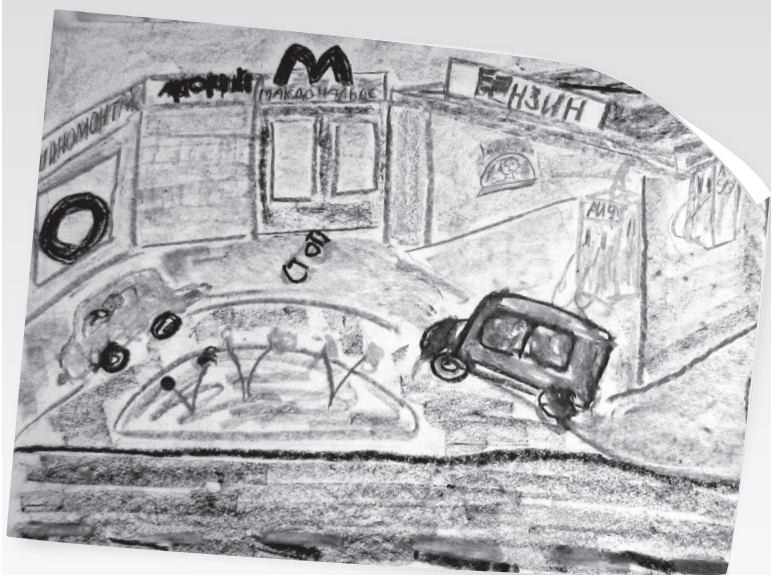
ство, в котором уже есть согласие относительно целей. Действительно, пока родители искали руководства со стороны профессионалов, чтобы добиться наиболее подходящей для их детей помощи, специалисты, казалось, часто были в затруднении, какую последовательность действий выбрать.

Разочарование родителей, связанное с недостатком прозрачности в процедурах специального образования, еще больше усиливается тем, что профессионалы выполняют конфликтующие роли – «партнера» и «сторожа» ресурсов. Родители чаще всего осознают эти по-видимому несовместимые роли и выражают скептицизм: возможна ли в этом контексте полная честность с ними по вопросу о том, получает ли ребенок соответствующую его потребностям помощь.

Не было никаких ясных указаний о подотчетности и ответственности сторон, которые бы позволяли гарантировать, что помощь соответствует потребностям детей. Также оставалось неясным и то, что необходимо для этого предпринять. Например, в нескольких из исследуемых случаев медицинские факторы были определены как влияющие или даже вызывающие специальные образовательные потребности в дальнейшей жизни. Несмотря на уверения, что в дальнейшем будет сопровождение со стороны соответствующих специалистов, не было ни одного подобного случая.

Родители часто говорили о желании знать, кто отвечает за то, чтобы услуги соответствовали потребностям ребенка и целям партнерства. Обычно они говорили, что должны быть установлены четко определенные роли, сроки и механизмы отчетности внутри существующих методов работы, например, введены регулярные структурированные отчеты и четкие временные рамки, совпадающие с уже существующими процедурами и связан-

## ОСОБЫЕ ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



ные с годовым отчетом или встречами по индивидуальному плану обучения (IEP). Представление о времени, о согласовании сроков, в конечном итоге, является очень важным в отношении этой группы детей.

## ■ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сюзанна Пинкус выделяет и исследует четыре принципиальных аспекта для существования партнерства в контексте специального образования, а также дает рекомендации, которые учитывают трудности в формировании и развитии партнерства между родителями и профессионалами. Многие из обозначенных в ее исследовании трудностей напрямую связаны с пози-

цией, которую провозглашает правительство в области политики в социальной сфере. Тем не менее, без теоретического осмысления и практических действий по разрешению стратегических неясностей, существующих в современной системе управления в отношении выработки партнерства между родителями и профессионалами, похоже, что принимаемые в правительстве решения окажутся неспособными адекватно учесть интересы семей и детей со специальными потребностями. Это означает развитие новых способов работы, которые ставят под сомнение традиционные и современные правила и глубинные паттерны неудовлетворительного взаимодействия между родителями и специалистами. ■

### Ссылки

1. Audit Commission (2002) Statutory Assessment and Statements of SEN: in need of review? London, HMSO
2. Dale, N. (1996) Working with Families of Children with Special Needs, London: Routledge
3. DfES (Department of Education and Skills) (2004a) Every Child Matters: next steps. London: DfES
4. DfES (Department of Education and Skills) (2004b) Removing Barriers to Achievement: the Government's strategy for SEN. London: DfES
5. Glasser, B. & Strauss, A. (1967) The Discovery of Grounded Theory Chicago: Aldine
6. Greenwood, G.E. & Hickman, C.W. (1991) Research and practice in parent involvement in children's schooling, Journal of Educational Research, 91(2), 79-88
7. Hall, J. (ed.) (1999) Resolving Disputes between Parents, Schools and LEAs: some examples of best practice. London: DfES
8. LGA (Local Government Association) & NHS (National Health Service) Confederation (2002) Serving Children Well – a new vision for children's services. London: NHS Confederation
9. Maddock, M. (2002) Home-school relationships: understanding of children's learning at home/ Unpublished PhD thesis, University of Cambridge, Cambridge
10. Pinkus, S. (2003) All talk and no action: transforming the rhetoric of parent-professional partnership into practice. Journal of Research in Special Education Needs, 3(2), 115-121
11. Turnbull, A. & Turnbull, R. (2001) Families, Professionals and Exceptionality. New Jersey: Merrill Prentice Hall
12. Wolfendale, S. & Cook, G. (1997) An Evaluation of Special Education Needs Parent Partnership Schemes. London: DfEE