
ОСОБЕННОСТИ ВКЛЮЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СО СЛОЖНОЙ СТРУКТУРОЙ ДЕФЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО УЧРЕЖДЕНИЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЗАГРЯДСКАЯ В. Н.

Москва, ИПИО МГППУ, дворец творчества детей и молодежи на Миуссах

Как правило, дети со сложной структурой дефекта обучаются в специальных коррекционных школах по индивидуальной или надомной форме обучения, что, безусловно, снижает ресурсы образовательного потенциала личности, активность включения детей в образовательный процесс. Несмотря на то что особенности детей со сложной структурой дефекта достаточно изучены и в соответствии с образовательными потребностями этих детей разработаны индивидуальные программно-методические комплексы, в настоящее время практически не разработаны образовательные программы, обеспечивающие обучение детей со сложной структурой дефекта в группе. Их включение в образовательную среду посредством обучения в группе чаще всего становится непреодолимой задачей, в том числе для специальной коррекционной школы.

Этим объясняется, что в Москве сотни детей со сложной структурой дефекта не посещают ни одну из школ (по данным круглого стола ИПИО от 8.04.2011). Вместе с тем, известно, что максимальная эффективность коррекционных мероприятий, направленных на социализацию детей и всей семьи, на развитие коммуникации, на личностный рост ребенка, овладение им культуротворческой деятельностью, обеспечивается взаимодействием субъектов образовательного процесса в совместной творческой работе в специально созданной образовательной среде.

Как показывает практика, в учреждении дополнительного образования (УДО), где основной целью обучения является развитие творческих способностей детей, имеется потенциальный ресурс для создания инклюзивного пространства для детей со сложной структурой дефекта и их семей. В качестве основного условия включения детей со сложной структурой дефекта в учреждение дополнительного образования следует рассматривать организацию специальной образовательной (социокультурной) среды для совместного творчества детей, их братьев и сестер, педагогов и родителей. Под образовательной средой в широком смысле в соответствии с поставленной задачей целесообразно понимать часть социокультурного пространства, зону взаимодействия образовательных технологий, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов.

Анализ используемого понимания структурных компонентов образовательной среды и оценка собственного опыта работы с детьми со сложной структурой дефекта во дворце творчества детей и молодежи на Миуссах позволяют сделать вывод, что определяющим методологическим принципом создания социокультурной инклюзивной среды является принцип построения и развития партнерских отношений всех субъектов образовательного процесса. На практике именно реализация данного принципа в течение многих лет позволяет включать в образовательный про-

цесс детей с различными видами и степенями нарушений, в том числе и с тяжелыми нарушениями развития, и в результате создавать и отрабатывать практикоориентированные технологии психолого-педагогического сопровождения всех субъектов инклюзивного пространства. В результате реализации принципа партнерских отношений создаются комплексные технологии психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса по направлениям:

- включение ребенка в образовательное пространство;
- включение педагогического коллектива в инклюзивное пространство;
- включение и моделирование инклюзивного пространства для всей семьи.

На практике данная структура позволяет проектировать и разрабатывать механизмы психолого-педагогического сопровождения в цепочках межличностного взаимодействия «педагог-ребенок», «ребенок-педагог-родитель», «ребенок-родитель», «ребенок-ребенок», «родитель-родитель». С этой целью выстраиваются различные уровни взаимодействия и сопровождения как внутри отдельного направления (группы), так и между направлениями (группами). Таким образом, в рамках построения различных цепочек взаимодействия делается акцент на выстраивание как вертикальной, так и горизонтальной составляющей психолого-педагогического сопровождения всех субъектов образовательного процесса.

Основными критериями практической оценки эффективности указанных направлений психолого-педагогического сопровождения инклюзивной среды являются:

- уровень развития и удержания профессиональной позиции педагога (специалиста);
- развития субъектной позиции ребенка;
- развития родительской компетенции.

С точки зрения эффективности организации инклюзивного пространства в рамках данной публикации очень важно рассмотреть такой критерий, как уровень развития и удержания профессиональной позиции педагога.

Рассмотрим, что позволяет педагогу инклюзивного образования удерживать его профессиональную позицию.

В современных образовательных условиях профессиональную позицию педагога целесообразно рассматривать не просто как набор профессиональных знаний, а как взаимосвязь позиции педагога, его теоретических установок с практической деятельностью и используемыми технологиями обучения детей.

Большое значение выработке профессиональной позиции педагога придается в теории и практике вальдорфской педагогики, где школьное сообщество понимается как общность родителей, учителей и учеников,

которое основывается на сотрудничестве и совместной деятельности всех членов сообщества. Это означает, что профессионально-личностный рост педагога и удержание им профессиональной позиции является не только личным делом педагога, но и результатом совместной деятельности всех членов школьного сообщества. Рассуждая об ответственности, специфических задачах педагогического совета и его роли в профессиональном росте учителя, немецкие вальдорфские педагоги Р. Кройкер и Т. Рихтер отмечают: «Совместная учительская работа ведется на еженедельных советах, которые служат в первую очередь совместной педагогической работе, побуждению к индивидуальной исследовательской деятельности и продолжению образования; во вторую очередь — обмену информацией, консультациям и поддержке учителями друг друга» [2, с. 89–90]. Подобная совместная работа во многом определяет позицию педагога, его теоретические установки, которые непосредственным образом влияют на выбор специальных образовательных условий и регуляцию отношений субъектов образовательных процессов.

Наш собственный опыт применения методов вальдорфской педагогики в практике воспитания детей со сложной структурой дефекта позволяет говорить о ней как о возможном педагогическом направлении создания образовательного пространства, благоприятного для включения в него таких детей и их семей. Важная роль в создании благоприятного для инклюзии образовательного пространства принадлежит развитию в вальдорфской педагогике пониманию взаимосвязи позиции педагога с его практической деятельностью и используемыми им технологиями. Исследуя технологии включения всех субъектов в образовательное пространство, уже упомянутый немецкий педагог Т. Рихтер и его коллега И. Тауц указывают: «Преподавание вырастает из основательного и глубокого погружения в содержание предмета, оживленным упражнениями в искусстве; изучения человековедения, с одной стороны, и совершенно конкретной ситуацией в классе — с другой. Решающим фактором для ориентации в мире, жизни, культуре и времени является то, насколько учителю удастся найти путь к творческому и живому преподаванию» [2, с. 79].

Применение данных представлений в практике воспитания детей со сложной структурой дефекта, по нашему мнению, приводит к созданию той социальной реальности, которая определяет условия для включения ребенка в образовательное пространство. Согласно вальдорфской педагогике, ценностный уровень педагога влияет, и часто определяет выбор теории, технологии, способов работы и методов взаимодействия и общения с детьми. Немецкий педагог Р. Кнойкер отмечает: «Преподавание и учение понимаются в вальдорфской педагогике как целостный, охватывающий всего человека, неабстрактный процесс, который пробуждает в учителе художника, творца, то есть такого человека, который экзистенциально всем своим существом живет внутри педагогического процесса. Он постоянно по-новому творит из напряженной полярности «человек-мир» [2, с. 80]. Это означает, что педагог, воспитывающий ребенка со сложной структурой дефекта, должен в своей работе не только направить уси-

лия на формирование окружения ребенка, но и, в соответствии с собственной профессиональной позицией и ценностным уровнем, должен брать на себя ответственность за этот выбор и его последствия.

На формирование ценностного уровня педагога влияют такие качества, как развитое чувство эмпатии и способность самовоспитания, которые не только определяют тип психолого-педагогического сопровождения ребенка в инклюзивной практике, но и являются спасательным кругом для самого педагога на пути поддержания его психологического здоровья и удержания предпочитаемой профессиональной позиции. Идея самовоспитания участников образовательного процесса является одной из центральных тем и основополагающих феноменов обучения и воспитания в вальдорфской педагогике. Р. Штайнер, немецкий философ (1869–1925), основатель педагогической системы вальдорфской школы, описывает это следующим образом: «Собственно говоря, не существует другого воспитания кроме самовоспитания. Любое воспитание есть самовоспитание. И мы как учителя и воспитатели являемся лишь окружением ребенка, воспитывающего самого себя» [1, с. 18]. В практике работы с детьми со сложной структурой дефекта особое значение придается развитию у педагога чувства эмпатии, которое происходит в процессе феноменологического наблюдения ребенка, повседневного общения и совместной деятельности. Немецкий лечебный педагог Б. Шмаленбах, рассуждая о личностных ценностях педагога и его душевных качествах, пишет: «Лечебно-педагогическая позиция педагога основывается на его компенсирующей чуткости к душевному состоянию ребенка. Используемый базовый опыт взаимопонимания является предпосылкой развития ребенка» [1, с. 38].

В процессе психолого-педагогического сопровождения складываются определенные межличностные взаимодействия. В основе феномена взаимоотношений субъектов инклюзивного пространства лежат определенные закономерности, которые описал Р. Штайнер в своей книге «Лечебно-педагогический курс». Обращаясь к лечебным педагогам и врачам, Р. Штайнер указывал, что на здоровье ребенка действует душевное участие педагога, которое формируется и развивается в процессе непрерывного диалога с ребенком. Голландский психолог Гертруда де Рааф пишет: «Необходимо конкретно и целенаправленно тренировать эмоциональные способности и развивать способности сопереживания при обучении педагогов, пройти путь самопознания и в соответствии с этическими нормами рационально применять теории» [1, с. 74]. Как показывает практика, в этом диалоге личность педагога и ребенка имеет тенденцию постоянного развития. В результате раздумного диалога педагога и ребенка рождается атмосфера доверия, радостного ожидания встречи друг с другом и положительная мотивация деятельности, а также высокий уровень самосознания и творческого вдохновения педагога. В процессе взаимодействия субъектов образовательного процесса изменяется роль педагога — от индивидуального влияния на ребенка до функционально-ролевого влияния, от прямого воздействия до косвенного. Австрийский лечебный педагог, рассуждая о важности развивающего диалога, пишет: «Развивающий

диалог, как показывает опыт, не является односторонним воздействием или намерением изменения, а речь идет о том, что при взаимодействии людей каждому из них приходится изменяться» [1, с. 74]. Изменение роли педагога максимально индивидуализирует весь воспитательный процесс и образовательную деятельность в целом. Для поддержания профессиональной позиции педагог в качестве подготовки к занятиям стремится к самовоспитанию, самосовершенствованию через собственную творческую деятельность и занятия различными видами искусств.

Таким образом, ребенок со сложной структурой дефекта, благодаря теоретическим установкам и адек-

ватным методам воздействия со стороны педагога, регулируемым педагогическим законом, может включиться не только в образовательное пространство, но и в культурную среду, а семья, воспитывающая ребенка, в целом — в понимание своей культурно-исторической эпохи.

Литература

1. Лечебная педагогика. История и современность. Монография. — Екатеринбург: УГПУ, 2005.
2. Учебные программы вальдорфских школ / Под ред. В. К. Загвоздкина. — М.: Народное образование, 2005.