

М. В. Швед
ВГУ имени П. М. Машиерова, Витебск

ПРЕОДОЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЭКСКЛЮЗИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Введение. Анализируя понятие и процесс социальной эксклюзии, Ф. М. Бородкин предлагает определять их с двух точек зрения: во-первых, социальная эксклюзия рассматривается как логическая последовательность определённых стадий, глубины и выраженности определённой социальной депривированности; во-вторых, представляет собой причинно-следственную связь обстоятельств, которые переводят личность из нормального микросостояния в положение относительной социальной депривации, тем самым превращая её в жертву процесса социальной эксклюзии [1].

Рассмотрим понятие «эксклюзия» с различных позиций. С экономической точки зрения социальная эксклюзия представляет собой сложную корреляцию между рядом факторов: трудовая занятость, уровень доходов и социальная активность индивида. Экономический подход к анализу сущности диады «эксклюзия—инклюзия» распространился одним из первых, а образование в рамках данного подхода рассматривается как возможность дальнейшего трудоустройства депривированных в социальной жизни людей или имеющих высокую вероятность развития данной ситуации.

Социология в основе описания групп лиц, находящихся в потенциальных условиях социальной эксклюзии, использует количественные и качественные показатели и, в первую очередь, стремится к определению степени распространённости конкретной проблемы (в том числе социальной депривации). Социологический подход также учитывает и изучает воздействие общественных и культурных норм на различные варианты проявления социальной эксклюзии.

Изучение источников и факторов возникновения проблем, связанных с социальной эксклюзией, а также направлений их преодоления является основой политико-правового подхода. Данный подход также рассматривает и дифференцирует различные техники и стратегии преодоления различных вариантов социальной эксклюзии. Так, в либеральном течении преодоление эксклюзии людей видится через получение ими политической инклюзии (равный доступ к принятию решений) и оказания им психологической и социальной поддержки (тренинговая работа, психологическое консультирование, создание условий для личностного роста). В социал-демократическом движении инклюзия определяется как реализация социальных прав индивидов, в том числе через различные общественные движения и социальные акции. В рамках психолого-педагогического подхода социальная эксклюзия изучается не только с позиции тех, кого депривируют, анализируются также факторы и особенности поведения индивидов, проявляющих дискриминацию, нетолерантность по отношению к различным социальным группам.

Основная часть. Многие авторы (Х. Мюллер-Колленберг, Т. В. Фуряева, В. Р. Шмидт, Richard Rieser и др.) указывают факторы эксклюзии в условиях современного образования, которые можно проанализировать на различных уровнях. На макроуровне существует ряд противоречий между педагогическими технологиями и теми политическими и социальными задачами, которые стоят перед образованием; между достижениями науки в разработке концептуальных основ инклюзии и степенью и качеством их реализации в системе образования. На мезоуровне отмечается нехватка общественных организаций, деятельность которых была бы связана с преодолением сегрегации лиц с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР). Существующие образовательные программы не являются вариативными в достаточной степени и для детей с одарённостью, и для детей, имеющих трудности в получении образования, что не позволяет

учитывать их индивидуальные особенности. На микроуровне в обществе существуют установки, способствующие стигматизации различных групп лиц: лица с инвалидностью, этнические меньшинства и пр. Отмечается и достаточно высокая устойчивость стереотипного отношения к данным категориям лиц, чему, к сожалению, способствует недостаточная реализация индивидуального подхода и сравнительная оценка детей в условиях системы образования.

В Саламанкской декларации подчёркивается необходимость приёма в учреждения образования всех детей, вне зависимости от их особенностей (социальных, языковых, конфессиональных, интеллектуальных, физических и др.), причём школы должны находить максимально возможные пути включения детей с тяжёлыми интеллектуальными и (или) физическими нарушениями в образовательный процесс. Таким образом, главным принципом реализации инклюзивного образования становится совместное обучение детей во всех возможных случаях, причём обучение должно отвечать их потребностям и учитывать индивидуальные и личностные особенности [2].

Исследователь В. Р. Шмидт называет следующие положительные следствия инклюзивного образования, которые способствуют в том числе и решению проблем социальной эксклюзивности: 1) для детей с особыми образовательными потребностями — способствует формированию гармоничных межличностных отношений с людьми, развивает самоуважение, формирует принятие собственной индивидуальности, моделирует позитивные отношения между сверстниками, даёт возможность получать образование вместе со сверстниками; 2) для детей с нормативным развитием — формирует уважение к людям, имеющим иные способности и качества, развивает социальную ответственность, уважение к правам других, эмпатию, содействует развитию идентичности как основы толерантного отношения к другим; 3) для педагогов — способствует принятию идеи педагогики многообразия как положительной тенденции для образования, развивает креативность, формирует навыки партнёрского взаимодействия со специалистами смежных областей и ответственной реализации всех сторон учебно-воспитательного процесса, содействует преодолению стереотипности и монотонности труда; 4) для общества — реализация равных прав для всех индивидов, формирование новой системы ценностей — ценностей равенства, обучение приемам межличностного взаимодействия и сотрудничества и др. [3]

Одним из средств преодоления социальной депривации и стигматизации детей с особенностями развития является обеспечение опыта благоприятных межличностных отношений в условиях инклюзивного образования. Проблема формирования межличностных отношений как одно из условий развития личности является актуальной в педагогической науке (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, М. И. Лисина, А. В. Петровский, С. Р. Рубинштейн и др.). Широко изучен вопрос о межличностных отношениях, возникающих в группе сверстников на разных возрастных этапах: от детского сада до студенческих групп (В. В. Абраменкова, И. В. Гузина, Л. И. Донцов, Н. Б. Кедрова, Я. Л. Коломинский, Е. А. Коновальчик, Т. И. Репина, Т. В. Сенько). Современная образовательная парадигма, основанная на личностном подходе, одной из задач современной педагогики считает гуманизацию общения и взаимоотношений детей на основе равенства партнёров по общению, эмоционального доверия друг к другу.

В современной психологии предлагаются и получили широкое распространение следующие методы коррекции неконструктивной коммуникативной деятельности: игротерапия общения, метод конгруэнтной коммуникации, идентификационная психотерапия, игровая терапия, социальная терапия как средство реализации социального принятия личности членами коллектива, статусная психотерапия, поведенческая терапия, аутотренинг как способ формирования адекватной активности личности.

Анализ опыта реализации интегрированного обучения в ряде стран показал, что развитие коллективов классов интегрированного обучения и инклюзивного образования и формирование в них благоприятных межличностных отношений не происходит автоматически. Так, К. Камманн, Х. Мюллер-Колленберг в своих исследованиях приводят

примеры презрительного и завистливого отношения к детям с особыми образовательными потребностями со стороны сверстников из-за реализации в классах такого типа дифференцированного подхода к сложности учебных заданий и оценке их выполнения [4]. Gottlieb, Mamson подчёркивают наличие ряда случаев увеличения социальной эксклюзивности учеников с ОРФР при переводе их из специальной школы в класс инклюзивного образования [5].

Для выявления особенностей межличностных отношений в классах интегрированного обучения нами было проведено исследование, в котором приняли участие ученики младших классов интегрированного обучения г. Витебска и Витебской области — 825 детей, в том числе 84 ребёнка с ОПФР. Результаты исследования показали, что структура межличностных отношений в классах интегрированного обучения соответствует данной структуре в обычных классах и имеет следующие социально-психологические показатели: 94% классов имеют сверхвысокий, высокий и средний коэффициент взаимности и удовлетворённости отношениями, что указывает на большое количество устойчивых дружеских отношений в классе, 71% классов имеет средний и низкие показатели индекса изолированности, что свидетельствует о благополучии сложившихся взаимоотношений. Однако дети с ОПФР оказываются в существенно более неблагоприятном положении в системе межличностных отношений класса, чем их одноклассники. Большинство детей с ОПФР имеют низкую статусную категорию в системе межличностных отношений класса (91,5%), что свидетельствует об абсолютной или относительной изолированности их от системы межличностного взаимодействия класса, негативном или нейтральном отношении к ним одноклассников. Нахождение небольшого числа детей с ОПФР в группе «звёзд» (3%) в большинстве случаев связано с обучением в данных классах нескольких детей данной категории, взаимные выборы которых обеспечили высокий статус некоторым из них, что в свою очередь свидетельствует о наличии отдельной группировки данных детей в системе внутригруппового общения. Дети с ОПФР имеют низкие показатели коэффициента удовлетворённости отношениями (61%), что говорит об отсутствии у них сложившихся стойких дружеских отношений с одноклассниками. В ситуации выбора детей с ОПФР одноклассниками ведущими мотивами выборов являлись общая положительная оценка, дружеские отношения и наличие определённых положительных качеств, а интерес к совместной с ними деятельности выступает как мотив в редких случаях, т. е. дети с ОПФР не рассматриваются как потенциальные партнёры для совместной деятельности. Основными же причинами негативного отношения к детям с ОПФР названы неадекватное поведение данных детей в ситуациях внутригруппового общения, в учебной деятельности, отсутствие качеств, необходимых для успеха в совместной деятельности, низкая успеваемость, особенности внешнего вида и психофизического развития. По результатам проведённого исследования отношение к детям с ОПФР со стороны одноклассников лишь в единичных случаях было положительным или нейтрально-положительным, преимущественно оно характеризовалось как нейтрально-отрицательное и отрицательное. Таким образом, дети с ОПФР не могут самостоятельно адаптироваться в системе межличностных отношений класса интегрированного обучения: имеют низкий социальный статус, не рассматриваются одноклассниками как партнёры для совместной деятельности, неудовлетворены сложившимися отношениями, часты ситуации открытого негативного к ним отношения со стороны одноклассников. В большинстве случаев сложившиеся отношения можно оценить как нейтрально-отрицательные и отрицательные. Данная ситуация свидетельствует о необходимости организации работы по педагогической коррекции межличностных отношений в классах интегрированного обучения.

В формирующем эксперименте приняли участие 525 младших школьников, из них 60 детей с ОПФР. Целью проведённой экспериментальной работы было определение возможности использования специально организованной трудовой деятельности учащихся классов интегрированного обучения как средства педагогической коррекции межличностных отношений учащихся этих классов. Нами предусматривалась такая организация трудовой деятельности, при которой обеспечивался комплекс условий, необходимых для

приобретения учащимися классов интегрированного обучения опыта положительного межличностного взаимодействия. Педагогическая работа в экспериментальной группе включала несколько этапов. На первом, диагностическом этапе была проведена диагностика особенностей межличностных отношений в данном классе. На втором, основном этапе коррекционно-педагогической работы осуществлялась организация собственно трудовой деятельности, которая может быть групповой, подгрупповой и индивидуальной. Основными приёмами и условиями специальной организации трудовой деятельности в классах интегрированного обучения являются: поручение детям с ОПФР адекватно доступных трудовых поручений, избежание искусственной лёгкости (профилактика неадекватно-снисходительного отношения к ним со стороны нормально развивающихся учащихся); если в классе обучается несколько детей с ОПФР, при определении пар, подгрупп для выполнения трудового задания, необходимо избегать постоянного включения их в одну пару (подгруппу), что будет способствовать развёртыванию их взаимоотношений со всеми учениками класса; индивидуальную трудовую деятельность детей с ОПФР необходимо использовать как способ повышения их статуса в классе; использовать приём объединения отдельных индивидуальных работ в общую и др. Такая организация трудовой деятельности позволила формировать чувство уважения друг к другу, чувство личной значимости, что в свою очередь способствует развитию положительных межличностных отношений учащихся класса.

Результаты формирующего эксперимента свидетельствуют о существенных положительных изменениях межличностных отношений в экспериментальной группе, причём данные изменения отмечались не только в трудовой деятельности, но и в других её видах. Так, в трудовой деятельности 83% детей с ОПФР стали иметь благоприятный социометрический статус, в контрольной группе существенных изменений не произошло (94% детей с ОПФР относятся к неблагоприятной статусной категории). В досуговой деятельности 46% детей с ОПФР стали относиться к группе с благоприятным социометрическим статусом (30% — в учебной, 53% — в игровой деятельности соответственно). Следует подчеркнуть, что опыт положительных межличностных отношений в процессе совместной трудовой деятельности влияет и на систему межличностных отношений класса в целом.

Заключение. Результаты формирующего эксперимента свидетельствуют, что специально-организованная трудовая деятельность учащихся классов интегрированного обучения, учитывающая психолого-педагогические особенности межличностных отношений учащихся класса и положения в данной системе детей с ОПФР, имеющая определённую систему зависимостей и коммуникативно-организационную основу, является средством педагогической коррекции межличностных отношений в классах интегрированного обучения. Реализация данного подхода к формированию межличностных отношений в классах интегрированного обучения и инклюзивных классах будет способствовать преодолению социальной эксклюзии детей с ОПФР.

© Швед М. В., 2016

Список цитируемых источников

1. Бородкин Ф. М. Преодоление социальной эксклюзии: новые подходы // Социол. журн. 2000. № 3/4. С. 5—17.
2. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество [Электронный ресурс]. URL: <http://www.un.org/russian/document/declarat/salamanka.pdf> (дата обращения: 15.01.2016).
3. Шмидт В. Р. Социальная эксклюзия и инклюзия в образовании : учеб.-метод. пособие. М., 2006. 182 с.
4. Мюллер-Колленберг Х. Интегрированное образование в Германии : аргументы «за» и «против» // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2001. № 1. С. 50—60.
5. John W. Santrock. Child Development. 1996. 687 С.