

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА ИКЛЮЗИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

УДК 376.37

Е. П. Боброва

ГГУ имени Ф. Скорины, Гомель

КОММУНИКАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Введение. Переосмысление образовательных ценностей под влиянием гуманистического мировоззрения способствует сближению общего и специального образования, которое реализуется в процессах интеграции и инклюзии.

Увеличение количества детей с тяжёлыми нарушениями речи, в частности, с общим недоразвитием речи (далее — ОНР), требует совершенствования оказываемой им коррекционно-педагогической помощи в условиях совместного обучения и воспитания всех обучающихся. Первичное недоразвитие речи влечёт за собой нарушение сферы коммуникации — неотъемлемой стороны процесса социализации, что не может не сказываться на развитии личности ребёнка с ОНР. В ряде публикаций (Р. Е. Левина [1], О. С. Павлова, О. А. Слинько, Л. Г. Соловьёва и др.) показано, что для детей с ОНР характерно нарушение речевого поведения, приводящее к коммуникативным затруднениям, отмечаются стойкие нарушения деятельности общения, незрелость мотивационно-побудительной стороны деятельности общения, недостаточную направленность на социальный контакт. Поэтому особенно актуальным является учёт всех факторов, влияющих на социальные аспекты развития речи детей данной группы в условиях интеграции и инклюзии. Данная статья отражает основные подходы к созданию адекватных условий обучения и воспитания детей дошкольного возраста с ОНР при включении их в интеграционный процесс: факторы, связи и взаимоотношения субъектов образования, принципы построения образовательного пространства, определяющие характер педагогических процессов.

Основная часть. Общенаучное понятие «интеграция» (от лат. *integratio* восстановление, восполнение) составляет общее предметное поле различных наук и рассматривается как восстановление связей между объектами, превращение в единую систему чего-либо разрозненного. Немаловажной характеристикой интеграции является направленность процесса восстановления связей. Интеграция в сфере общего и специального образования — шаг в направлении восполнения утраченных ранее социокультурных связей, недостающих детям с особенностями психофизического развития для их успешной социализации.

В социологии определена категория «социальная интеграция» как принятие индивида другими членами группы. Т. Парсонс в определении процесса интеграции выделил такие существенные признаки, как становление и поддержание социальных взаимодействий и взаимоотношений между членами группы в качестве условия существования и равновесия социальной системы [2].

В педагогических науках под интеграцией понимается создание таких условий социально-педагогической помощи, в которых индивидуальные особенности личности могут максимально развиваться и проявиться через подключение социальных ресурсов [3, с. 262]. Истоки и научные основания интеграционных процессов в специальном образовании находят отражение в трудах Л. С. Выготского. Учёный отмечал важность формирования неповторимой личности ребёнка, которую необходимо рассматривать как единое целое, а не как «пучок отдельных функций». «Начальный и конечный пункты»

развития социально обусловлены: на каждой новой ступени жизненного пути ребёнок предстаёт перед объективной необходимостью отвечать требованиям социального бытия. Одной из сторон развития особенного ребёнка Л. С. Выготский считал «социальную направленность компенсации на приспособление к тем условиям среды, что созданы и сложились на нормальный человеческий тип» [4, с. 14—15]. Данные положения определяют необходимость приспособления к естественной социальной среде, и, соответственно, вхождения в неё.

Инклюзия в отличие от интеграции предусматривает иной вектор движения — это изначально шаг к созданию условий равного доступа к получению образования для всех без исключения учащихся, в том числе с особенностями психофизического развития, включённых в общеобразовательную систему. ЮНЕСКО рассматривает инклюзию как возможность обогатить учение благодаря разнообразию учащихся и позитивному восприятию их индивидуальных отличий.

Различия между сущностью инклюзии и интеграции находят отражение в «Практическом пособии по поддержке разнообразия в общеобразовательном классе» Т. Лоремана, Д. Деппелера и Д. Харви (2001) в характеристике понятия «не-инклюзия». Не является инклюзией: 1) обучение особого ребёнка частично в специальной школе, частично в общеобразовательной; 2) обучение в сегрегационных, специализированных условиях, созданных в общеобразовательной школе; 3) обучение особого ребёнка по программам и содержанию образовательной среды, кардинально отличающихся от того, над чем работают его сверстники в данном классе. По мнению авторов, инклюзия означает полное включение всех детей во все аспекты школьной жизни, что требует адаптации школьного пространства к тому, чтобы встретить нужды всех детей без исключения, учитывая различия.

Вместе с тем интеграция и инклюзия характеризуются признаками, позволяющими ставить данные процессы в один ряд: 1) гуманистическая направленность интеграционного и инклюзивного подходов выдвигает на первый план личность ребёнка, удовлетворение его жизненно важных потребностей; 2) конечной целью и результатом данных процессов являются демократизация образовательной среды и социализация всех без исключения детей; 3) в основе организации лежит принцип обеспечения равного доступа к получению образования, создание возможностей для качественного образования, развитие образовательных услуг.

Для разработки адекватных подходов к обучению и воспитанию в процессе интеграции и инклюзии возникает необходимость уточнения особых образовательных потребностей детей дошкольного возраста с ОНР. Недоразвитие речевых функций при ОНР влияет на формирование личности ребёнка и сферы его общения, развитие познавательной деятельности. Наиболее выраженной потребностью становится овладение речью как средством и способом коммуникации, познания, деятельности и адаптации к обществу. В старшем дошкольном возрасте при переходе в новые социальные условия — к школьному обучению — образовательные потребности связаны с необходимостью преодоления затруднений в речевом взаимодействии и познании окружающей действительности на новом уровне, расширения возможностей социальных, общественных контактов, возможностей овладения различными видами деятельности.

Педагогический аспект включает восстановление, коррекцию и компенсацию нарушенных функций в процессе образования (как общего, так и специального) методами обучения, воспитания, развития, что требует обеспечения соответствующих услуг и создания адекватных педагогических условий. Реализация конечной цели образования в условиях интеграции и инклюзии (т. е. социализации каждого ребёнка) предполагает реструктуризацию культуры дошкольного учреждения, внутренних норм и правил, традиций и ценностей всех взаимодействующих субъектов, включая внешние связи.

Разработка идеализированной образовательной модели совместного обучения и воспитания детей дошкольного возраста с ОНР базируется на положениях об организации

адаптивной образовательной среды, построении коррекционно-развивающей среды для детей с нарушениями речи. Средовые ресурсы (пространственные, организационно-смысловые, социально-психологические, предметные) создают специальные условия, облегчающие процесс восприятия окружающего мира, осмысление полученной информации, ориентировку в пространстве и в системе взаимоотношений с предметным и социальным миром [5, с. 9]. Проведённый теоретический анализ позволил выделить основные условия создания адаптивной образовательной среды для данной категории детей в ходе интеграции и инклюзии. Во-первых, учитываются особые образовательные потребности детей дошкольного возраста с ОНР. Анализ исследований показывает, что в структуре недоразвития речи на первый план выступает слабость речевой коммуникации, трудности усвоения средств речевого общения и формирования речекommunikативных умений. Поэтому дети с ОНР нуждаются в особой речевой среде, стимулирующей речевую активность, направленность на социальное взаимодействие. Во-вторых, учитываются ограничения полноценной жизнедеятельности ребёнка, возникшие в ходе интеграции и инклюзии в образовательных средах. К таким ограничениям следует отнести проблемы межличностного взаимодействия и эмоционального контакта, затруднения в усвоении социокультурного опыта на языковой основе, осуществлении игровой деятельности и пр. Данные ограничения устраняются при качественном изменении средовых ресурсов, что составляет одно из условий построения образовательного пространства. В-третьих, возникает необходимость формирования новых качественных характеристик взаимоотношений участников образовательного процесса при объединении обучающихся с различными потенциальными возможностями в учреждении дошкольного образования, создания коммуникативного пространства — особых психолого-педагогических условий, направленных не только на развитие речи, но и на поддержание личности ребёнка как участника социального взаимодействия.

Коммуникативное пространство в нашем исследовании представляет собой систему устойчивых внутренних социальных связей системы «человек—человек», которые по своей сущности не являются формальными, а выстраиваются как непрерывное взаимодействие участников интеграционного процесса в учреждении образования в качестве необходимого коррекционного ресурса для детей дошкольного возраста с ОНР. Создание коммуникативного пространства базируется на повышении уровня профессиональной компетентности всех специалистов, которые являются участниками складывающейся системы сопровождения детей с ОНР (организаторами и исполнителями).

Моделирование коммуникативного пространства предполагает определённое абстрагирование и идеализацию, поэтому методологическими основаниями послужили положения социально-коммуникативной парадигмы (М. М. Бахтин, Л. С. Выготский, Дж. Мид, Ю. Хабермас, М. Хайдеггер и др.), содержащей концептуальные идеи, универсальные программы и модели развития социальных систем, какими являются и образовательные системы. Выбор стратегии построения коммуникативного пространства для детей дошкольного возраста с ОНР зависел также от глубины анализа и осмысления феномена речевого общения (коммуникации). Теоретический анализ проблемы формирования речекommunikативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР позволил нам сформулировать принципы моделирования коммуникативного пространства:

1) принцип гуманистической направленности коммуникативного пространства. Коммуникация рассматривается как процесс взаимодействия субъектов. В процессе взаимодействия внимание и интерес формируется не столько к продукту коммуникации, сколько к партнёру (субъекту) по коммуникации, к удовлетворению потребности вступить с ним в контакт, приобщиться к ценностям другой личности, поделиться своими ценностями, интересами. Взаимодействие участников интеграционного процесса в учреждении образования выстраивается на основе сочетания целей социальной группы и личности;

2) принцип психологической комфортности коммуникативного пространства предполагает погружение ребёнка с ОНР в дружелюбную среду, принимающую и поддерживающую, снятие напряжения, стремление к ясности в общении, позитивный фон взаимодействия. Испытывая потребность в любви и одобрении, осознавая эту потребность и зависимость от неё, ребёнок овладевает принятыми позитивными формами общения во взаимоотношениях с окружающими людьми. Получая негативную или не соответствующую представлениям о самом себе оценку, ребёнок не стремится к социальному взаимодействию, игнорирует социальный фактор при планировании своих действий, что приводит к неспособности организовать социальное взаимодействие;

3) принцип коррекционной направленности коммуникативного пространства. При организации интеграционного процесса в учреждении образования коммуникативное пространство выступает как необходимый коррекционный ресурс преодоления речевого недоразвития, так как нарушение речевой коммуникации является главным препятствием на пути социализации детей с ОНР. Речь и язык в коммуникативном пространстве выступают не только как средство общения, но и как основа жизнедеятельности, становятся всеобщей средой существования, проявляющейся через речевое общение, осуществляемое доступными средствами для выражения своих замыслов и намерений. Непрерывный характер речевого общения, построенного на личностной основе, оказывают стимулирующее влияние на формирование у ребёнка дошкольного возраста с ОНР коммуникативной интенции (намерения, желания вступать в контакты с окружающими людьми) и речевой активности;

4) принцип обратной связи вытекает из закономерностей коммуникационного процесса: обратная связь служит существенным признаком коммуникации и находит отражение в реагировании на обращение партнёра по общению, в диалоге (диалогическом единстве). Обратная связь возникает при условии заинтересованности партнёров по общению в достижении целей взаимодействия, поэтому без проведения соответствующей работы затрудняется построение коммуникативного пространства. Основным средством вовлечения ребёнка в процесс взаимодействия можно назвать интеракцию (Дж. Мид) — взаимное влияние людей или воздействие друг на друга как непрерывный диалог, умение принимать на себя роль другого;

5) принцип понимания тесно взаимосвязан с принципом обратной связи и базируется на представлении о стремлении субъектов коммуникации к установлению контакта. Но, в отличие от обратной связи, которая ярко проявляется во внешнем плане, понимание направлено на выяснение различий между двумя точками зрения, на взаимопонимание, на достижение, по словам Ж. Пиаже, «интеллектуальной кооперации», заключающейся в том, что участники коммуникации выражают свою точку зрения так, чтобы высказывание было понятно партнёру по общению. «Существует кооперация с другими <...>, которая учит нас говорить “ответственно другим”, а не просто с нашей собственной точки зрения» [6, с. 467—468].

Заключение. Выделенные нами принципы моделирования коммуникативного пространства предполагают видоизменение смысловой сферы личности (Б. С. Братусь) и педагога, и ребёнка: возникновение социальных отношений становится их личностной ценностью. Данные принципы раскрывают те компетенции, которые определяют готовность специалистов к организации коммуникативного пространства в условиях учреждения образования для детей с ОНР: укрепление позиций гимнастического мировоззрения, толерантного отношения к участникам коммуникации; умение анализировать явления социального взаимодействия и выбирать методы формирования речекommunikативных умений у детей с ОНР (в том числе интерактивные методы), владение коммуникативными технологиями, вербальными и невербальными средствами коммуникации. При организации воспитания и обучения с коррекционной направленностью детей дошкольного возраста, имеющих ОНР, учитывается важнейшее условие их успешной

социализации: преодоление ограничений речевой коммуникации в процессе становления деятельности, общения, реализации собственного «Я» при расширении сферы социальных контактов.

© Боброва Е. П., 2016

Список цитируемых источников

1. Педагогический словарь : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский [и др.] ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М. : Академия, 2008. 352 с.
2. Выготский Л. С. Основные проблемы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой // Собр. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 5 : Основы дефектологии. С. 6—83.
3. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения : учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич [и др.] ; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. Минск : БГПУ, 2006. 98 с.
4. Основы теории и практики логопедии : учеб. пособие / под ред. Р. Е. Левина ; репр. воспроизведение изд. М. : Альянс, 2013. 367 с.
5. Парсонс Т. Система современных обществ ; пер. с англ. Л. А. Седова и А. Д. Ковалева / под ред. М. С. Ковалёвой. М. : Аспект Пресс, 1998. 270 с.
6. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка ; пер. с франц. и англ.; сост. и коммент., ред. перевода В. А. Лукова и В. А. Лукова. М. : Педагогика-Пресс, 1994. 528 с.

Материал поступил в редакцию 30.01.2016 г.

УДК 376.1

О. В. Корнилова

ВГУ имени П. М. Машерова, Витебск

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Введение. В современной системе специального образования Республики Беларусь детям с ограниченными возможностями здоровья и особенностями психофизического развития особое внимание уделяется семье, в которой воспитываются такие дети. Ведь именно в семье должны создаваться оптимальные условия для развития, воспитания и здоровья ребёнка. От того, каким потенциалом обладают родители, какое складывается отношение к ребёнку с особыми образовательными потребностями (далее — ООП) в семье, как выстраиваются внутрисемейные взаимоотношения, будет зависеть будущее ребёнка, его успешная адаптация и социализация в обществе.

Исследование, которое мы проводили в ГУО «Специальный детский сад № 1 г. Витебска», актуально, так как одним из условий успешного развития ребёнка является построение эффективного взаимодействия с семьёй ребёнка. Психологические проблемы, имеющиеся в семьях, воспитывающих детей с ООП, могут мешать развитию ребёнка и препятствовать созданию эффективного и продуктивного сотрудничества между учреждением образования и семьёй. Актуальность исследования заключается также и в том, чтобы понять и определить сложившиеся проблемы в рамках конкретного учреждения и, правильно подобрав психокоррекционные и психолого-педагогические формы и направления работы, помочь семьям гармонизировать внутрисемейные отношения.

Основная часть. В исследовании, проходившем на базе ГУО «Специальный детский сад № 1 г. Витебска», принимали участие дети с тяжёлыми нарушениями речи