



С. Е. Гайдукевич,

декан факультета специального образования БГПУ им. Максима Танка,
кандидат педагогических наук

Ребенок с особенностями психофизического развития: современные акценты восприятия

Реалии интегрированного обучения и воспитания

Расширение опыта интегрированного обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития актуализирует проблему их восприятия участниками образовательного процесса [2]. В современной практике образования очевидным является противоречие между идеями интеграции, вытекающими из признания ценности, достоинства, права на самостоятельное бытие людей с инвалидностью, и реальным пониманием их возможностей, оценкой социального статуса. Сегодня это «реальное понимание» у педагогов общеобразовательных школ, здоровых детей и их родителей, несмотря на специальные информационные акции общегосударственного, регионального и местного масштаба, часто складывается стихийно и базируется в основном на идеях христианского милосердия. Терпимость, добросердечие, помощь – традиционные ориентиры в формировании отношения к людям с ОПФР. Однако эти вечные ценности указывают нам только путь выстраивания взаимодействия, но не раскрывают многогранность возможностей человека с инвалидностью.

Стереотипы и реальность

Изучение общих представлений о людях с особенностями психофизического развития, сложившихся у здоровых детей, их родителей, учителей общеобразовательных школ, показывает, что представления эти поверхностны и определяются в большинстве своем отдельными визуальными и эмоциональными впечатлениями. Чаще всего респонденты «рисовали» образ взрослых инвалидов, слепых или с нарушениями опорно-двигательного аппарата (с белой тростью, на инвалидной коляске, с костылями и т. д.). Представления же о детях с ОПФР у нормально развивающихся детей, их родителей и педагогов практически не сформированы, они никак не вычленяют их в своей картине мира.

Исследование мнения учителей общеобразовательных школ и родителей нормально развивающихся детей относительно интегрированного обучения свидетельствует, что они очень слабо представляют его специфику. При этом учителя допускают возможность обучения ребенка с ОПФР в обычной школе (примерно 40%), тогда как среди родителей подобную точку зрения высказывает только 10% (соответственно 60% учителей и 90% родителей считают, что такие дети должны обучаться только в специальной школе). Наблюдается своего рода парадокс: родители здоровых детей в большей

степени, чем учителя, готовы терпимо, с сочувствием и пониманием относиться к детям с ОПФР (80% родителей и 55% учителей), видят в совместном обучении условие для формирования толерантной личности (70% родителей и 15% учителей) и в меньшей степени, чем учителя, испытывают страх, что интеграция приведет к снижению качества образования «обычных» детей (соответственно 10% родителей и 25% учителей). Наблюдаемая двойственность позиции родителей свидетельствует о том, что позиция эта еще окончательно не оформилась и может меняться как в сторону принятия ребенка с ОПФР, так и в сторону его отторжения. В этом контексте большую тревогу вызывает позиция учителей общеобразовательных школ, которые, формально соглашаясь с присутствием «особых» детей в учреждении образования, не верят в целесообразность интегрированного обучения и воспитания.

Трансформационные процессы в системе образования (внедрение и развитие опыта интегрированного обучения и воспитания) тесно связаны с изменением профессиональной позиции педагога. Самые замечательные идеи, самые гуманные теории могут так и остаться добрыми намерениями или, что еще печальнее, получить негативную социальную окраску, если у них нет подготовленных проводников и последователей. Так, идея образовательной

интеграции сможет быть продуктивной только в том случае, если она овладеет умами всех учителей, станет органичной составляющей их профессиональной позиции. Чтобы это произошло, необходима специальная подготовка участников образовательного процесса, направленная на преодоление у них ряда психологических барьеров и в первую очередь – страха перед ребенком с ОПФР и теми рисками, которые могут возникнуть в процессе его обучения [1].

Ученик с особенностями психофизического развития – это не «беда», которая неожиданно-негаданно свалилась на школу. Он находится в учреждении образования не потому, что так нужно «кому-то сверху» (Министерству образования, управлению или отделу образования) и не потому, что его «несчастные» родители не ведают, что творят. И задача педагогического коллектива не в том, чтобы «замаскировать» такого ученика с целью избежать лишних разговоров среди учащихся и родителей. Сегодня каждый педагог должен понимать, что внедрение интегрированного обучения и воспитания связано с реализацией законных прав детей с ОПФР. Нахождение такого ребенка в общеобразовательной школе – это абсолютно естественная и законодательно закрепленная ситуация. И все рассуждения по этому поводу необходимо перенести из области «нужно – не нужно», «нравится – не нравится» в область «как это сделать наиболее рационально, с наименьшими организационными и эмоциональными издержками».

Адекватные, научно аргументированные представления о личности обучаемого ребенка составляют фундамент профессиональной позиции любого учителя. Современная педагогика данные представления предлагает выстраивать на гуманистических ориентирах. В центре внимания – личность ребенка, неповторимая, свободная, самостоятельно строящая свою жизнь, несущая ответственность за свои действия. Специальная педагогика также исходит из представления о ребенке с особенностями психофизического развития как о самоценной, саморазвивающейся личности. Он ценен сам по себе независимо от того, сможет ли приносить какую-либо пользу обществу. Несмотря на психофизические нарушения и разнообразные ограничения такой ребенок способен найти свое жизненное предназначение и реализовать свою человеческую сущность. Смысл такой самореализации не в количестве и разнообразии достижений, а в возможности более полно и естественно проявить себя в общении, самообслуживании, культурной и религиозной жизни и, в определенной мере, в самообеспечении. Представление о социальной ущербности, маргинальности, беспомощности людей с особенностями психофизического развития как

результате их неспособности принять и выполнять ожидаемые от них социальные роли уходит в историю.

В понимании современного педагога ребенок с особенностями психофизического развития – это лицо, потенциально способное действовать и достигать независимости (в определенных сферах и на определенном уровне), овладевать нравственным опытом и многообразием социальных ролей, включаться в социум (с разной степенью участия). Применительно к ситуации школьного класса это ученик, обладающий набором обычных детских потребностей: двигаться, познавать, получать внимание со стороны окружающих взрослых и детей, включаться в разнообразные виды взаимодействия. Такой ребенок при умелом руководстве способен реализовать себя в роли ученика, товарища, помощника и при этом быть достаточно самостоятельным и способным к сопереживанию. Опыт социализации в среде здоровых сверстников, несомненно, обогащает палитру личностного развития детей с ОПФР, придает им большую уверенность во всех делах, дает возможность приобрести поведенческий репертуар, отвечающий запросам данной среды. Но самое ценное заключается в том, что интегрированное обучение и воспитание создает условия для внедрения ребенка с ОПФР в картину мира здоровых людей, включения его в разнообразные социальные связи.

Ориентиры успешности «особенных» детей

Представления о ребенке с особенностями психофизического развития определяют цели и задачи его образования. Сегодня основная цель образования детей с ОПФР – обеспечить их самореализацию через социокультурное включение и достижение относительной самостоятельности. Самореализация – это не только тот результат, который проявится в далеком будущем: успешное окончание школы, профессиональная подготовка, трудовая деятельность, создание семьи, но и совершенно реальное, нынешнее повышение функциональных возможностей ребенка – повседневно и во всех сферах жизнедеятельности (передвижении, самообслуживании, коммуникации, игре, учебе, труде, спортивной и творческой активности и т. д.). Самореализация проявляется как в умении подрастающего человека выполнять различные действия и взаимодействовать с другими, так и в положительных субъективных переживаниях по поводу собственной активности, самостоятельности, самооценки и оценки окружающими. Под независимой жизнью понимается не только материальная самостоятельность, но и отсутствие повседневной зависимости от посторонних, поэтому необходимо постоянно

поддерживать разумное соотношение в оказании помощи «особым» детям и предоставлении им самостоятельности. Учителю нужно помнить, что социальная зависимость ребенка может достигать критической величины, когда он уже не в состоянии дальше развиваться и формировать доступную для себя автономию. В таких ситуациях мы имеем дело с приучением к беспомощности [4]. Человек, неоднократно убеждающийся в невозможности изменить своими действиями ход событий, в конечном итоге вообще отказывается от поиска, начинает нуждаться во внешней регламентации жизни, становится послушным и исполнительным, стремится избежать жизненных перемен.

Проецируя цель образования детей с ОПФР на реальный педагогический процесс, необходимо дифференцировать формирование академических и формирование жизненных компетенций. Академические компетенции связаны с общеобразовательной подготовкой и усвоением учебных программ. Жизненные компетенции – это знания, умения, потребности, желания и способности осознавать и практически решать разнообразные жизненные проблемы. Без сомнения, эти два вида компетенций тесно взаимосвязаны. В обучении здоровых детей традиционно акцентируются академические компетенции, академическая успешность выступает одним из основных показателей их самореализации. В обучении детей с ОПФР также признается значимость академической подготовки, но главный акцент переносится на формирование жизненных компетенций. Усвоенные жизненные компетенции могут значительно усилить функциональный потенциал детей с ОПФР – они начинают участвовать в разнообразной деятельности, в общественной жизни, занимают определенное социальное положение. Опыт социализации таких детей показывает, что академические достижения не всегда являются гарантом полноценного проживания жизни. Поэтому для педагогов основными ориентирами успешности образования «особенных» учеников выступают: многообразие их отношений с окружающим миром (участие во внеклассных и внешкольных мероприятиях), мера включенности в эти отношения (сотрудничество, обращение за помощью, предложение помощи, проявление инициативы и т. д.), а также степень самостоятельности и независимости в различных сферах жизни.

Новые характеристики и новые акценты

Ситуация, складывающаяся сегодня в стране вокруг интегрированного обучения и воспитания, стимулировала нас к поиску новых характеристик и новых акцентов в описании ребенка с ОПФР. При этом не пассивного ребенка, а

включенного в активное социальное взаимодействие как в системе образования, так и за ее пределами [1]. Изучая практику работы учителей и учителей-дефектологов в различных типах учреждений, мы пришли к выводу, что это могут быть следующие характеристики:

- позитивные стороны физического, психического и личностного облика ребенка;
- ограничения жизнедеятельности;
- социальный прогноз;
- особенности психофизического развития [2].

Восприятие «инаких» людей средним обывателем традиционно: он в первую очередь видит их отличия, которые трактует как недостатки. Данный стереотип характерен и для педагога, если он не научен смотреть на «особенного» ребенка по-другому: обращать внимание не на дефект и его последствия (нарушения) сами по себе, а на личность в совокупности ее физических и личностных характеристик. Позитивный облик ребенка с ОПФР формируется благодаря осознанной, целенаправленной последовательной фиксации в сознании учителя реально сильных и привлекательных сторон его развития: физического (сила, подвижность, выносливость и др.); психического (внимательность, хорошая память, эмоциональность и др.); личностного (доброжелательность, послушность, вежливость и др.). Позитивные стороны физического, психического и личностного облика ребенка – это та основа, которая обеспечивает устойчивую положительную установку на взаимодействие с ним, веру в его возможности и положительную динамику развития.

Дети с ОПФР испытывают различные ограничения жизнедеятельности (в пространственной ориентировке, передвижении, выполнении координированных действий, понимании инструкций и т. д.). Основная установка учителя – ограничения – не являются какими-либо свехотличительными признаками, они есть у каждого человека. В этой связи полезно попробовать осознать свои собственные ограничения (физические, познавательные и др.), а также «примерить на себя» ограничения других людей, в том числе и с ОПФР. Ранее основной причиной ограничений у так называемых инаких считали нарушения функций отдельных органов, функций физиологических систем, а также психических функций. Многие из этих нарушений считались непреодолимыми. Сегодня ограничения жизнедеятельности рассматриваются как явление, обусловленное комплексом причин, где наряду с нарушениями значимую роль играют факторы окружающей среды (организация пространства; конструктивные особенности зданий и мебели; специальные приспособления, усиливающие мобильность и познавательные возможности человека с инвалидностью; структуризация времени и деятельности и др.). Поэтому специальная

адаптация образовательной среды значительно повышает шансы восстановления ослабленной или утраченной функции.

Основная миссия учителя в отношении детей с ОПФР – помощь в преодолении ограничений жизнедеятельности, повышении функционального потенциала. Способность воспринимать ребенка в совокупности его функциональных возможностей и ограничений – значимая профессиональная характеристика педагога в условиях интегрированного обучения и воспитания.

Задачи социального прогноза

Организаторам инклюзивного образования важно не только видеть детей с ОПФР «здесь и сейчас», но и представлять их перспективы. Социальный прогноз – это краткосрочная и долгосрочная оценка степени самостоятельности ребенка в повседневной жизнедеятельности (самообслуживании, быту, коммуникации и т. д.), перспектив профессионально-трудовой подготовки и трудоустройства, возможностей вовлечения в творческую деятельность, спорт, досуг. Социальный прогноз позволяет педагогам увидеть, как будет жить ребенок (самостоятельно, самостоятельно с частичной помощью или будет нуждаться в постоянной помощи), к чему целесообразно его готовить (набор основных социальных функций и ролей). На этот осознанный результат призваны работать и семья ребенка с ОПФР, и система образования. Продуманный и взвешенный социальный прогноз – аргументированный противовес интуитивному желанию родителей и педагогов ребенка с ОПФР сконцентрироваться на его академической подготовке. Тщательный анализ ситуации развития ребенка, реальная оценка дальнейших образовательных и трудовых перспектив, обращение к опыту социализации «особенных» детей позволяют взрослым четко расставить акценты в педагогической работе, при этом часто именно в пользу формирования жизненных компетенций.

Что касается нарушений психофизического развития, то эта характеристика представляет интерес в основном для учителя-дефектолога. Она по сути ничего не говорит нам о личности ребенка: о его достижениях, позитивных качествах, интересах и желаниях. Данная информация обеспечивает понимание сущности

компенсаторных процессов, которые будут задействованы у конкретного ребенка, а также выбор адекватных им средств педагогической работы. При этом важно помочь всем педагогам осознать, что нарушения не стоит воспринимать как сверхотличительный признак личности. Многие люди имеют нарушения, обусловленные наследственными факторами, заболеваниями, травмами. Эти нарушения могут иметь разную степень выраженности и проявляться в различных ограничениях жизнедеятельности. Поэтому, возможно, учителю общеобразовательной школы стоит думать о нарушениях детей с ОПФР как об индивидуальных особенностях и не придавать им особого значения.

Таким образом, меняющаяся ситуация в образовании меняет и наши представления о ребенке с особенностями психофизического развития, о целях его обучения и воспитания. Стремление сделать ребенка с ОПФР «более нормальным» (в большей мере соответствующим требованиям «здоровой» части общества) сегодня уступает место пониманию необходимости принимать его таким, какой он есть, в многообразии его реальных возможностей. При восприятии детей с ОПФР нужно стараться видеть в первую очередь не болезнь, а ребенка: что он умеет делать, что он любит, кому отдает предпочтение в общении. Ребенка, потенциально способного достигать независимости (в определенных сферах и на определенном уровне), овладевать нравственным опытом и многообразием социальных ролей (с разной степенью участия). Ребенка, ответственность за преодоление функциональных ограничений которого ложится не только на него самого, но и на педагогов, призванных обеспечить наиболее благоприятные условия присвоения им социального опыта. Подобный взгляд на детей с ОПФР, разделение ответственности за их судьбу между всеми участниками образовательного процесса – важное условие профилактики имитации интегрированного обучения и воспитания, обеспечения реализации права на общее образование каждого ребенка с ОПФР не формально, на словах, а действительно, с полной ответственностью за качество этого образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Гайдукевич, С. Е.** Современные приоритеты профессиональной подготовки учителя-дефектолога / С. Е. Гайдукевич // Специальная адукацыя. – 2009. – № 1. – С. 23–28.
2. **Гайдукевич, С. Е.** Педагогические ценности современного специального образования / С. Е. Гайдукевич // Формирование личности ребенка с особыми потребностями в условиях меняющегося мира: учеб.-метод. пособие: с приложением CD / С. Е. Гайдукевич, В. В. Радыгина, С. Н. Феклистова и др. – Минск: БГПУ, 2011. – С. 8–20.
3. **Змушко, А. М.** Интегрированное обучение и воспитание – приоритет развития специального образования / А. М. Змушко // Адукацыя і выхаванне. – 2010. – №8. – С. 3–10.
4. **Назарова, Н. М.** Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н. М. Назарова // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2009. – № 3. – С. 8–18.