ВСЕ ВКЛЮЧЕНО, ИЛИ О ВОСПИТАНИИ ОСОБОГО РЕБЕНКА В ИНКЛЮЗИИ

Ситникова Н.Г.

КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Красноярск

Феномен инклюзивного образования, несмотря на широкое представительство в практике, продолжает вызывать массу дискуссий и споров. Еще больше вопросов в педагогическом сообществе возникает к разновидности инклюзивного образования – инклюзивному воспитанию, которое базируется на приоритетах государственной политики в области воспитания и не противоречит принципам инклюзивного «включающего» образования.

Зачастую в профессиональной среде можно услышать две точки зрения на проблему воспитания в условиях инклюзивного образования. И эти точки зрения выстраиваются на разных аргументах. Первая основана на том, что инклюзивное образование и инклюзивное воспитание не разделяет, а объединяет в своем поле всех обучающихся. Педагоги, придерживающиеся такой точки зрения, небезосновательно полагают, что в любой образовательной организации возможно выстроить полноценную воспитательную работу со всем контингентом обучающихся, потому как вопросы воспитания в инклюзии лежат в плоскости гуманистического воспитания. Они нацелены на формирование индивидуальной траектории развития личности каждого ребёнка, с учётом его потребностей, интересов и способностей, направлены на расширение вариативности воспитательных систем и технологий. При таком видении основное содержание процесса

воспитания детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, укладывается в систему общечеловеческих ценностей. И педагоги, придерживающиеся первой точки зрения, рассматривают его с той же точки зрения, как это делают В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова, Л.И. Новикова [1]. Ведь воспитание детей в духе уважения к человеческому достоинству, национальным традициям и общечеловеческим достижениям, по большей части не зависит от того, какие дети обучаются в образовательной организации.

Содержание воспитания в свете педагогической категории является мало изученным. И это дает основания для появления другой точки зрения, которая основывается на разности уровней развития детей, и поэтому воспитание вынуждено не объединять, а разъединять детей с нормой развития и детей с особенностями развития в образовательном поле «для их же блага». Педагоги, придерживающееся такой точки зрения, считают, что дети с ОВЗ существенно отличаются от остальных детей, и с учетом такой «разности» необходимо подбирать разные воспитательные технологии, которые адресно будут решать определенные задачи воспитания в контексте актуального уровня развития детей.

Но тогда возникает правомерный вопрос о том, действительно ли дети с нормой развития и дети с ОВЗ/инвалидностью настолько различны, что воспитание их в одном поле – процесс весьма условно объединяющий и результативный только «при разведении полюсов»? Насколько дети с ОВЗ не вписываются в новые контексты детей «цифрового (сетевого) поколения»? На наш взгляд, это не совсем соответствует действительности. Все современные дети с раннего детства связаны с мультимедийными технологиями (исключение, пожалуй, составляют дети с тяжелыми множественными нарушениями развития). Все они проходят социализацию в условиях широкого применения цифровых технологий в различных сферах жизни, они

бывают зависимы от цифровых технологий. И это откладывает отпечаток на все стороны в их развитии, что проявляется в их нетерпеливости, желании получить все и сразу при нажатии на кнопку. Многие исследователи отмечают общую особенность современных детей – клиповое мышление. При таком типе мышления они не способны связать между собой разнообразные свойства предметов и выстроить простейшие причинно-следственные связи. Информационный поток в условиях развернутой многозадачности воспринимается ими фрагментарно, нелогично и непоследовательно, что не позволяет составить объективную и целостную картину мира. Отсюда появляется неуверенность, рассеянность, неумение концентрировать внимание на деталях, слабость воображения, понимания, безответственность, инфантилизм. Пребывая большое количество времени в виртуальной реальности, дети не учатся выстраивать проблемную коммуникацию с людьми, теряют ценность живого общения, у них появляется склонность к аутизации, проявляющейся в уходе от реальности. Кто-то скажет, что мы сейчас представили обобщённый портрет ребенка с ОВЗ. Но так ли это? Разве то, что здесь представлено, не характеризует в общем психическое развитие большинства современных детей, в том числе с нормативным развитием?

Учитывая скорость жизни, изменения требований общества к личности, увеличивающийся поток информации приводит к изменению норм возрастного развития. Поэтому все чаще мы говорим об условной норме, на которую необходимо ориентироваться, учитывая индивидуальные особенности и потребности подрастающей личности. Таким образом представленный портрет характерен для большинства современных детей, без учета их принадлежности к разным группам и категориям. Это, в свою очередь, приводит нас к необходимости принятия всех детей в одном

пространстве, и к обеспечению воспитания как неотъемлемой части образования, взаимосвязанной с обучением.

Анализируя содержание Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года и соотнося его с содержанием проекта Примерной программы воспитания, мы можем остановиться на вопросах принятия педагогами разных детей и понимания ими того, что воспитание особого ребенка и воспитание ребенка с нормой развития не только возможно, но и необходимо. В рамках социальной инклюзии имеет место обсуждение такой организации воспитательной работы, которая при включении в свое поле всех детей, становится привлекательной для них, потому что предоставляет возможность приобретать в ней важные для жизни каждого социальные навыки.

В свете анализа данных, препятствующих объединению разных детей в инклюзии, мы можем назвать те же дефициты, которые легли в основу определения принципов взаимодействия педагогов и школьников в Примерной программе воспитания. В первую очередь, основное проблемное содержание кроется в создании психологически комфортной среды для каждого ребенка и взрослого, без которой невозможно взаимодействие школьников и педагогов, имеющее воспитательные эффекты. Далее акценты смещаются в сторону необходимости создания детско-взрослых общностей, которые не только объединяют разных детей и педагогов, но и способствуют созданию благоприятного психологического климата, насыщению личного жизненного смысла смыслами и ценностями общества у большинства детей. Принимая во внимание только эти положения, педагогам необходимо подбирать формы, методы и воспитательные технологии с высокой долей универсальности, позволяющие включать всех детей, независимо от того, есть ли у них статус обучающегося с ограниченными возможностями здоровья, либо же его нет. Именно поэтому каждая образовательная

организация при составлении своей программы воспитания ориентирована на развитие вариативности воспитательных систем и технологий, которые работают на формирование индивидуальной траектории развития ребенка с учетом его потребностей, интересов, способностей, и возможностей.

Примером такой «универсальной технологии», использование которой можно начинать с дошкольного возраста и реализовать далее на уровне начального образования, может быть социо-игровая технология. В свое время эта технология была очень популярна и востребована. Ее использовали в практике образовательных организаций, когда об инклюзии ещё не говорили в широких кругах. Использование социо-игр позволяло целенаправленно включать ребенка с ОВЗ и его здоровых сверстников в совместное взаимодействие в общении, играх, учении, предметно-практической деятельности на основе формирования детской и/или детско-взрослой общности, образованной кратковременно для выполнения определенной задачи. В процессе общей совместной деятельности у разных детей происходило формирование ценностных ориентаций, поведенческих установок, нравственных норм и правил жизнедеятельности в общем социуме. Девиз и классификация игр социо-игровой направленности, предложенные авторами Е.Е. Шулешко, А.П. Ершовой, В.М. Букатовым, легко укладывается в идею обеспечения достижения учащимися личностных результатов, указанных в федеральных образовательных стандартах, и переносится в основные разделы программы воспитания, когда нужно не учить, а налаживать ситуации, в которых их участникам хочется доверять друг другу и своему собственному опыту. Соорганизация в общности проходит в несколько этапов с использованием сочетания с двигательной активностью и сменой мизансцен для снятия эмоционального напряжения. Предполагается выполнение правил: работа организуется в малых группах («группы ровесников»), взрослый всегда является равноправным партнёром,

организуется постоянная смена темпа и ритма деятельности, смена лидерства, где каждый становится ответственным и за свой личный, и за общий результат.

Таких примеров универсальных технологий, удачно вписывающихся в идеологию современного воспитания, множество. Главное, выбрать те, которые исключат селективность и сегрегацию, а будут действительно работать на включение особых детей в микро- и макросоциум.

Библиографический список

1. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание … Воспитание! М.: Новая школа, 2000. 160 с.

2. Букатов В.М., Шулешко Е.Е., Ершова А.П. Возвращение к таланту. Красноярск, 2010. 78 с.

3. Шулешко Е.Е., Ершова А.П., Букатов В.М. Социо-игровые подходы в педагогике. Красноярск: Краевой институт усовершенствования учителей, 1990. 117 с.