

Гончарова, Е.Л. К вопросу о субъекте психолого-педагогического сопровождения в формирующейся практике комплексной помощи детям раннего возраста [Текст] / Е.Л. Гончарова // Дефектология. – 2009. – №1.

К ВОПРОСУ О СУБЪЕКТЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ПРАКТИКЕ КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Е.Л. Гончарова

Институт коррекционной педагогики РАО, Москва

Принципы психолого-педагогического сопровождения, первоначально определенные по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья дошкольного и школьных возрастов, обсуждаются применительно к работе с детьми раннего возраста.

До недавнего времени практика психолого-педагогического сопровождения развивалась по преимуществу как практика служб поддержки дошкольного и школьного образования /2, 3, 6/. На этом пути уже достигнуты определенные успехи, которые показывают, что чем раньше начинается работа по сопровождению, тем она эффективнее. Тем более очевидной становится необходимость развертывания служб сопровождения, ориентированных на поддержку детей раннего возраста. Профилактический потенциал этой работы трудно переоценить /8, 9/. Известно, что раннее выявление нарушений в развитии детей и своевременно оказанная адекватная помощь могут изменить судьбу ребенка даже при серьезных врожденных нарушениях психофизического развития.

Так, проведенные исследования в области раннего выявления и комплексной медико-психолого-педагогической коррекции нарушенной слуховой функции показали, что ранняя (на первом году жизни) целенаправленная помощь приводит к принципиально иным результатам по сравнению с теми, которые достигаются при традиционном начале коррекционной работы в 2–3 года. 15 % детей уже к 3–5 годам, несмотря на тяжелую тугоухость и даже глухоту, максимально сближается по уровню не только общего, но и речевого развития с нормально слышащими детьми, что позволяет организовать их интегрированное обучение в среде слышащих без постоянной специализированной помощи; 10% детей получают возможность обучаться в массовой школе при постоянной систематической помощи сурдопедагога; 60% детей могут впоследствии обучаться в школах

для слабослышащих, не только II, но и I отделения. В ходе исследований доказано, что особо значима ранняя коррекционная работа с неслышащими и слабослышащими детьми, имеющими и другие дополнительные нарушения развития (грубое нарушение зрения, интеллекта, опорно-двигательного аппарата и т.п.). Раньше эти дети, как правило, оказывались вне системы специального обучения. Раннее начало коррекционной работы позволяет многим из них обучаться в специальных учреждениях /9/.

Очевидно, что, последовательно помогая в решении проблем раннего возраста, специалисты могут предупредить серьезные проблемы в последующем развитии ребенка. Вот почему развитие служб сопровождения детей раннего возраста рассматривается как одно из самых приоритетных направлений и в модернизации системы специального образования /7, 14/, и в становлении отечественной психологической практики /5, 10/.

Развивая это достаточно новое направление, специалисты служб сопровождения имеют возможность опереться на ценный опыт диагностической и коррекционной работы с детьми раннего возраста, накопленный в разных сферах практической работы, и, прежде всего, в дефектологии.¹

Проблема состоит в том, чтобы рассмотреть этот опыт в свете идеологии сопровождения, основанной на таких универсальных ценностях открытого демократического общества, как уважение к уникальной личности, признание права на собственный выбор, ценности ее движения в сторону самостоятельности, в сторону образования самостоятельного, самосознающего, самоустраемленного субъекта, способного с некоторого момента к саморазвитию /1/.

Не менее важной является задача осмыслить применительно к работе с детьми младенческого и раннего возраста ключевые принципы сопровождения как особого типа профессиональной деятельности, первоначально определенные по отношению к сопровождению детей старших возрастов.

Прежде всего, это относится к положению о том, что в сопровождении надо «идти за ребенком», направляя его развитие, а не навязывая ему цели и пути, правильные с точки зрения педагогов; помогая принимать самостоятельное решение, но оставляя за ребенком и сам выбор, и ответственность за него /6, 10, 12, 13/.

¹ См. книги серии «Ранняя помощь», вышедшие в издательстве «Экзамен» в 2003-2007 гг.

Яркую характеристику этого базового принципа мы находим в книге М.Р. Битяновой, которая пишет, что «сопровождение ребенка по его жизненному пути — это движение вместе с ним, рядом с ним, иногда — чуть впереди, если надо объяснить возможные пути. Взрослый внимательно приглядывается и прислушивается к своему юному спутнику, его желаниям, потребностям, фиксирует достижения и возникающие трудности, помогает советами и собственным примером ориентироваться в окружающем мире, понимать и принимать себя. Но при этом не пытается контролировать, навязывать свои пути и ориентиры. И лишь когда ребенок потеряется или попросит о помощи, помогает ему вновь вернуться на *свой* путь» /2, с. 18/.

По существу, в приведенной цитате представлена емкая формула, в которой содержатся ответы на все ключевые вопросы теории сопровождения, с одной только оговоркой, что относятся они к сопровождению детей школьного возраста.

Естественно, что попытки раскрыть эту формулу по отношению к раннему возрасту, обнаруживают серьезные несоответствия, которые, однако, можно устранить, если признать, что в качестве субъекта сопровождения должен рассматриваться не ребенок, и даже не его семья (или люди ее заменяющие), а их общность — общность людей, включающая ребенка, и объединенная задачами его развития.

Оснований для такого вывода достаточно. И в теории дефектологии, и в теории сопровождения развития ребенка признается, что носителем проблемы развития ребенка в каждом конкретном случае выступает и сам ребенок, и его родители, и педагоги, и ближайшее дружеское окружение ребенка /4, 17/.

Называя такую общность со-бытийной общностью, психологи указывают на то, что действительное развитие человека как раз и связано со сменой и обогащением многообразных форм общности, через которые он проходит на своем жизненном пути, причем подлинным субъектом саморазвития очень долго и слишком часто остается не индивид, а общность /16/. Если человек не попадает в определенную общность или выпадает из нее, то у него не складывается или оказывается травмированным какой-то орган, связующий его с миром людей, с культурой, а потому не складываются и соответствующие способности, развитие которых, по сути, и обеспечивается через данный канал /11/.

Для построения формулы сопровождения ранних детских возрастов эти положения оказываются особенно значимыми, позволяя признать, что субъектом сопровождения является не ребенок, не его семья, а их общность как коллективный субъект саморазвития.

По отношению к этому коллективному субъекту могут быть реализованы все базовые принципы теории сопровождения (рекомендательный характер советов сопровождающего; приоритет интересов сопровождаемого; непрерывность сопровождения; мультидисциплинарность сопровождения), а также принципы близкой к ней по идеологии теории педагогической поддержки (согласие на помощь; опора на наличные силы и потенциальные возможности; вера в эти возможности; ориентация на способность самостоятельно преодолевать трудности; совместность, сотрудничество, содействие; конфиденциальность (анонимность); доброжелательность и безоценочность; безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства; реализация принципа «Не навреди»; рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату) /6, 12/.

Очевидно, что профилактические, диагностические, коррекционные и просветительские мероприятия сопровождения также должны выстраиваться по отношению к этому коллективному субъекту, к этой целостной со-бытийной общности.

Посмотрим, как реализуется это положение на разных этапах процесса сопровождения, в числе которых специалисты выделяют: диагностический, поисковый, консультативно-проективный, деятельностный, рефлексивный /6, 17/.

Диагностический этап начинается с фиксации сигнала проблемной ситуации, выявления всехстораживающих признаков неблагополучия изучаемой со-бытийной общности. На этом этапе очень важно установить доверительный контакт со всеми участниками со-бытийной общности, помочь взрослым участникам сформулировать проблему, совместно оценить возможности ее решения. Затем вырабатывается логика проведения диагностического исследования, включающего и традиционное изучение ребенка, и анализ социальной ситуации его развития. Однако самого пристального внимания должен заслуживать процесс взаимодействия, взаимоотношений, совместности всех участников общности. Важно оценить состояние общности, выявить ее особенности, которые это развитие могут затруднить, оценить адекватность и потенциал саморазвития и т.п.

При этом важно избежать «соблазна» гипердиагностики, которая может отяготить и без того непростую семейную ситуацию. Специалист должен придерживаться «презумпции

нормальности», учитывая, насколько широки индивидуальные особенности и компенсаторные возможности раннего возраста.

Цель поискового этапа — сбор необходимой информации о путях и способах решения проблемы. Здесь вполне уместны индивидуальные коррекционные занятия с ребенком, проверяющие гипотезы о зоне его ближайшего развития, возникшие на диагностическом этапе. Могут проводиться также пробные обучающие занятия со взрослыми. Вся полученная информация рассматривается и анализируется при этом в аспекте возможностей и перспектив развития событийной общности как целого.

Далее следует доведение этой информации до всех взрослых участников проблемной ситуации, создание условий для осознания информации (включая возможность ее адаптации).

На консультативно-проективном (или договорном) этапе специалисты по сопровождению обсуждают со всеми заинтересованными лицами возможные варианты решения проблемы, обсуждают позитивные и негативные стороны разных решений, строят прогнозы эффективности, помогают выбрать различные методы. На этом этапе важнее всего проявить внимание к любым способам решения проблемы, которые предлагают взрослые члены общности. Основные принципы этой работы — индивидуальный подход и неавторитарность в отношениях с семьей.

После того, как выбор способа решения проблемы состоялся, важно распределить обязанности по его реализации, определить последовательность действий, уточнить сроки исполнения и возможность корректировки планов. В результате разделения функций возникает возможность для самостоятельных действий по решению проблемы, как у родителей, так и у специалистов по сопровождению.

Деятельностный, самый трудный и ответственный этап сопровождения должен обеспечить достижение желаемого результата. Специалисты по сопровождению координируют работу всех участников, оказывают помощь по реализации наиболее сложных пунктов плана, постепенно передавая свой опыт и свои функции родным и близким ребенка. Работа строится по принципу совместно-разделенной деятельности. Исключается авторитарность в отношениях с семьей, которая фиксирует пассивность семьи и ее зависимость от специалистов.

При этом как не может быть отдельной работы с ребенком, так не может быть отдельной работы с семьей. Главное — это развитие и обогащение семейной ситуации, расширение потенциала развития каждого его участника.

Рефлексивный этап — период осмысления результатов деятельности службы сопровождения по решению той или иной проблемы.

В заключении отметим, что сопровождение — это длительный процесс, который дает возможность развития и ребенка, и семьи, и профессионалов. Практика сопровождения, безусловно, обогатит и теорию развития проблемного ребенка раннего возраста. Вместе с тем, практика сопровождения, осмысленная указанным образом, нуждается в разработке целого ряда теоретических, методических вопросов, касающихся изучения ребенка с отклонениями в развитии и его родных и близких как коллективного субъекта саморазвития. Необходимо иметь модели развития такого субъекта, знать типологию вариантов, иметь удобный инструментарий для диагностики, технологии для организации продуктивной работы и др. Мы надеемся, что творческое взаимодействие теории и практики позволит найти ответы на эти вопросы уже в ближайшем будущем.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Непройдённый путь: от культуры полезности к культуре достоинства // Культурно-историческая психология и конструирование миров. — Москва-Воронеж, 1996.
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. — М., 2000.
3. Быков А.В., Шульга Т.И. Психологическая служба в учреждениях социально-педагогической поддержки детей и подростков. — М., 2001.
4. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. — М.: Просвещение, 1995.
5. Казакова Е.И., Тряпицина А.П. Диалог на лестнице успеха. — СПб., 1997.
6. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы. / Под ред. Л.М. Шипициной, Е.И. Казаковой. — СПб., 2000.
7. Малофеев Н.Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития // Дефектология. — 1997. — № 4.
8. Малофеев Н.Н. Реабилитация средствами образования должна начинаться с первых месяцев жизни ребенка // Проблемы младенчества: нейропсихологическая оценка

развития и ранняя коррекция отклонений. Материалы научно-практической конференции. — М., 1999. — С. 7-14.

9. Малофеев Н.Н., Гончарова Е.Л. Институт коррекционной педагогики РАО: наука — практике на рубеже веков. Позиция ИКП РАО в оценке современного этапа развития государственной системы специального образования в России. [Электронный ресурс]// Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2000. — Вып. № 1. — Электрон. ст. — Режим доступа к ст.: <http://almanah.ikprao.ru/>.

10. Меморандум второй всероссийской конференции по психолого-педагогическому медико-социальному сопровождению в системе образования (проект), 14-16 марта 2001 года (Санкт-Петербург). [Электронный ресурс] // Emissia.Offline: электронный научно-педагогический журнал. — Электрон. ст. — Режим доступа к ст.: <http://www.emissia.spb.su/offline/>.

11. Михайлов Ф.Т. Загадка человеческого Я. — М., 1964.

12. Новые ценности образования. Вып.2. — М., 1995.

13. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. — М., 1997.

14. Проект Программы создания единой государственной системы раннего выявления и специальной помощи детям с отклонениями в развитии / сост.Ю.А. Разенкова, Н.Д. Шматко, Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Н.А. Урядницкая // Дефектология. — 2000. — № 6. — С. 3-9.

15. Психолого-медико-педагогическая консультация / Под ред. Л.М. Шипициной. — Спб., 2002.

16. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. — М., 2000.

17. Специальная психология и коррекционная педагогика. К вопросу о терминологии. [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2002. — Вып. 5. — Электрон. ст. — Режим доступа к ст.: <http://almanah.ikprao.ru/>.