

UNIVERITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” BĂLȚI
FACULTATEA ȘTIINȚE ALE DUCĂȚIEI ȘI ARTE
CATEDRA PEDAGOGIE, ÎNVĂȚĂMÎNT PRIMAR ȘI PREȘCOLAR

КУРС ЛЕКЦИЙ
ПО СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОПЕДАГОГИКЕ

Составитель:
Zorilo Larisa, dr., conf.univ.

Bălți, 2012

Recenzie la cursul de prelegeri la disciplina “Psihopedagogie specială” elaborat de
Larisa Zorilo, conferențiar universitar, doctor.

Recenzent: dr., conf.univ. Maria Pereteatcu

Problematika educației incluzive a devenit în ultimul deceniu un domeniu prioritar pentru specialiștii din domeniul învățământului care caută soluții viabile pentru promovarea unor politici educaționale bazate pe valorificarea principiilor educației pentru toți și a normalizării vieții persoanelor cu cerințe educaționale speciale.

Din această perspectivă au fost elaborate conținuturile acestui curs de prelegeri care prezintă valorile de bază ale educației incluzive de pe pozițiile culturii, filosofiei și a legislației internaționale despre drepturile omului, argumente despre necesitatea realizării educației incluzive în Republica Moldova, atitudinea comunității față de categoriile de copii cu nevoi speciale, fundamentele filosofice ale educației incluzive și Cadrul legislativ internațional și național cu privire la protecția și asistența persoanelor aflate în dificultate.

Cursul elaborat de Dna Zorilo este structurat în 17 capitole logic expuse care vor eficientiza procesul de învățare a studenților la disciplina Psihopedagogie specială. Autoarea a încercat să sintetizeze și să actualizeze multitudinea de informații referitoare la incluziunea, asistența și educația copiilor cu CES.

În introducere autoarea enunță argumentul, scopul și finalitățile la nivel de competențe, care vor fi formate la studenți.

Studierea particularităților de dezvoltare a copiilor cu CES va ajuta viitoarele cadre didactice să determine noi strategii educaționale care vor fi adaptate trebuințelor copiilor cu CES. Apariția cursului de prelegeri la disciplina “Psihopedagogie specială” în limba rusă trebuie salutăată și remarcată deoarece vine într-un moment de maximă actualitate pentru a schimba la studenți viziunea și optica asupra copiilor cu dizabilități.

Cursul dat a fost conceput în corespundere cu programa de formare inițială a cadrelor didactice. Autoarea într-un limbaj accesibil prezintă toate categoriile de informații necesare asigurării unei acțiuni educative eficiente: terminologia de

specialitate, legislația națională și internațională, descrierea clinică a principalelor categorii de persoane cu CES, etapele introducerii educației incluzive, elemente de management al incluziunii, modalități de intervenție în educația și asistența a copiilor cu CES. De asemenea cursul de prelegeri oferă exemple de strategii educaționale eficiente în activitatea cu copiii cu CES, oferind o descriere valoroasă a competențelor și abilităților necesare pentru demersurile educaționale.

Ne-a plăcut în mod deosebit faptul cum au fost analizați rolul factorilor și a strategiilor psihopedagogice de optimizare a învățării în clasă la copiii cu CES.

Noutatea și aplicabilitatea informațiilor referitoare la experiența educației incluzive în țările occidentale oferă sugestii utile de reformare a practicilor educative cu copiii cu dizabilități.

Fiecare capitol este finisat cu un șir de întrebări și însărcinări ceea ce pune accent pe dimensiunea reflexivă și eficientizarea învățării studenților.

Cursul propus pentru recenzare este scris într-un limbaj științific, clar, accesibil, este bine îngrijit, lasă o impresie plăcută și poate fi recomandat pentru depunerea la bibliotecă și editare.

Concluzii:

Propun ca cursul de prelegeri elaborat de dna Larisa Zorilo să fie aprobat la ședința catedrei de Pedagogie, Învățământ primar și preșcolar.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	7
ТЕМА I. СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОПЕДАГОГИКА В СИСТЕМЕ НАУЧНЫХ ЗНАНИЙ	9
1.1. Предмет, задачи, методы специальной психопедагогики.....	9
1.2. Значение теоретических концепций Л.С. Выгодского для специальной педагогики.....	13
1.3. Принципы специальной психопедагогики.....	17
ТЕМА II. ЭВОЛЮЦИЯ НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ АНОМАЛЬНОМ РАЗВИТИИ	26
2.1. Становление систем педагогической помощи детям с отклонениями в развитии.....	26
2.2. Отношение учащихся, родителей, учителей, сообщества к обучению детей с особыми образовательными потребностями.....	31
ТЕМА III. ОСОБЕННОСТИ И СПЕЦИФИКА ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ	39
3.1. Структурные компоненты коррекционно-педагогического процесса.....	39
3.2. Требования к диагностической деятельности в специальном образовательном учреждении.....	44
3.3. Контрольно-мониторинговое направление.....	46
3.4. Особенности построения учебных планов и программ для специальных образовательных учреждений.....	46
3.5. Сущность и особенности процесса коррекционного обучения.....	48
3.6. Методы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями.....	51
3.7. Формы организации специального обучения.....	55
3.8. Средства обучения в системе специального образования.....	60
ТЕМА IV. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	65
4.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями слуха.....	65

4.2. Воспитание и обучение детей с нарушениями слуха в условиях специальных дошкольных учреждений и школ.....	67
4.3. Организация коррекционного обучения и воспитания в специальных школах для детей с нарушениями слуха.....	70
ТЕМА V. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	75
5.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения.....	75
5.2. Коррекционно-педагогическая работа с детьми с нарушениями зрения.....	77
5.3. Обучение и воспитание школьников с нарушениями зрения.....	80
ТЕМА VI. СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА.....	84
6.1. Общая характеристика нарушений опорно-двигательного аппарата.....	84
6.2. Нарушения психического развития при ДЦП.....	86
6.3. Коррекционная работа с детьми дошкольного возраста при ДЦП....	88
6.4. Обучение детей с ДЦП в специальных (коррекционных) школах....	90
ТЕМА VII. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	92
7.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями речи.....	92
7.2. Организация логопедической помощи детям дошкольного возраста...	93
ТЕМА VIII. ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ (ЗАДЕРЖКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ).....	96
8.1. Определение понятия «задержка психического развития» детей.....	96
8.2. Организация и содержание коррекционно-развивающего обучения...	98
ТЕМА IX. ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ (УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ).....	101
9.1. Определение понятия, причины возникновения, психолого-педагогическая характеристика.....	101
9.2. Характеристика степеней снижения интеллекта.....	103
9.3. Современная социальная политика в отношении умственно отсталых детей.....	106

9.4. Помощь лицам с выраженной интеллектуальной недостаточностью за рубежом.....	109
ТЕМА X. ОБОСНОВАНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В МОЛДОВЕ.....	113
10.1. Основные ценности инклюзивного образования.....	113
10.2. Понятие «нормализация» как альтернатива «медицинской модели».....	115
10.3. Характеристика модели «включение».....	117
10.4. Положительные и отрицательные стороны инклюзивного образования.....	120
ТЕМА XI. ПРАВОВАЯ СТОРОНА РЕФОРМ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	124
11.1. Международно-правовые акты в отношении детей с особенностями в развитии.....	124
11.2. Вопросы обучения детей с особыми образовательными потребностями в нормативно-правовых документах Республики Молдова.....	126
11.3. Проект Концепции инклюзивного образования в Республике Молдова.....	128
11.4. Условия необходимые для благополучного совместного обучения	
ТЕМА XII. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	131
12.1. Я-концепция человека с инвалидностью.....	131
12.2. Индивидуальная помощь ребенку-инвалиду.....	135
12.3. Характеристика и различия в определении понятий «интеграция», «инклюзия».....	138
12.4. Реализация принципа «нормализации» при интегрированном обучении.....	140
12.5. Разработка новой идеологии в сфере образования в ракурсе проблемы интеграции.....	142
12.6. Методология инклюзивного образования.....	146
12.7. Принципы инклюзивного образования.....	148

ТЕМА XIII. МОДЕЛЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	152
13.1. Характеристика модели инклюзивного обучения на основе социального подхода.....	152
13.2. Модель образовательного пространства.....	154
13.3. Школьное оборудование для детей-инвалидов.....	160
13.4. Необходимость организации ранней коррекционной помощи детям и родителям как условие реализации модели инклюзивного обучения.....	165
13.5. Алгоритм психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями развития.....	169
ТЕМА XIV. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	172
14.1. Обучение в сотрудничестве.....	172
14.2. Организация учебного пространства в классе.....	177
14.3. Индивидуальная программа обучения.....	180
14.4. Компетентностный подход и инклюзивное образование.....	184
ТЕМА XV. ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ С УЧЕТОМ ТИПА ОТКЛОНЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ.....	189
15.1. Специфика психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе.....	189
15.2. Реализация индивидуального подхода в процессе инклюзивного обучения.....	192
15.3. Своеобразие преподнесения нового материала детям с отклонениями в развитии.....	193
15.4. Этапы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями в развитии.....	194
15.5. Обучение слабослышащих детей в массовой школе.....	196
15.6. Обучение детей со зрительными нарушениями в общеобразовательной школе.....	200
15.7. Инклюзивное обучение детей с интеллектуальной недостаточностью.....	202
15.8. Инклюзия детей с физическими недостатками.....	207
15.9. Инклюзивное обучение детей с отклонениями в поведении.....	210

ТЕМА XVI. РАБОТА ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ С СЕМЬЯМИ, ИМЕЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	214
16.1. Концепция педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с особыми образовательными потребностями.....	214
16.2. Направления работы образовательного учреждения с семьями, имеющими детей с отклонениями в развитии.....	215
16.3. Основные направления изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии.....	217
16.4. Принципы работы с родителями «особых детей».....	219
16.5. Содержательный аспект работы с семьями, имеющими детей с отклонениями в развитии.....	220
16.6. Этапы и формы работы в инклюзивной школе с семьей ребенка с особыми нуждами.....	221
16.7. Работа с родительскими группами.....	223
ТЕМА XVII. ОПЫТ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН В ОБЛАСТИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	227
17.1. Современный этап развития инклюзивного образования в мировой практике.....	227
17.2. Специальная образовательная помощь в Германии, определение и оценка целевых групп.....	234
17.3. Опыт организации инклюзивного обучения в Италии.....	241
17.4. Опыт интеграционных процессов в Испании.....	248
17.5. Реализация идей интеграции в российской системе образования.....	259
17.6. Законодательная база и основные направления инклюзивного образования в Румынии.....	270

ВВЕДЕНИЕ

Данный курс лекций предназначен для студентов педагогических специальностей, которым предстоит в своей будущей профессиональной деятельности сталкиваться с проблемами инклюзивного обучения в общеобразовательных школах, реализовывать ценности инклюзивного обучения на основе партнерских отношений с сообществом, со всеми субъектами, заинтересованными в качественном обучении и соблюдении прав детей.

Цель данного курса – помочь студентам в получении основных знаний в области специальной психопедагогике, в организации инклюзивного обучения в общеобразовательной школе, в формировании ряда компетенций, касающихся основных направлений этой работы, в объединении усилий педагогического коллектива и команды специалистов.

Все главы данного курса пронизаны направленностью на комплексный подход к инклюзивному обучению, на важность преодоления и предупреждения у детей отклонений в развитии, на необходимость осуществлять этот процесс на основе современных достижений психолого-педагогических наук, а также опыта зарубежных стран.

Особое место в пособии занимает материал из истории становления инклюзивного обучения, отражающий достижения и проблемы помощи детям с отклонениями в развитии, приводится характеристика типов отклонений у детей и на основе этого – особенности технологии их обучения и развития.

Учитывая ориентации современной системы образования республики на углубленное психолого-педагогическое изучение каждого ребенка и определение индивидуальных средств воздействия в случае имеющихся у ребенка отклонений в развитии, в тексте курса рассматривается вопрос разработки индивидуальных программ обучения, которые помогут будущему учителю реализовать на практике одну из важных технологий инклюзивного образования – создание индивидуальных маршрутов для обучения детей, имеющих особые образовательные потребности, модифицировать и адаптировать образовательное пространство школы к их нуждам.

Исходя из важности семьи в процессе инклюзивного образования, в данном курсе приводятся основные концептуальные положения работы с семьями, имеющими детей с отклонениями в развитии, принципы, направления и наиболее эффективные методы такой работы, с учетом типов семей и их социально-культурного статуса.

Каждая глава курса завершается заданиями, которые помогут координатору систематизировать знания, актуализировать имеющийся практический опыт, придать научный характер и целенаправленность процессу реализации задач инклюзивного образования.

Компетенции, формируемые в процессе данного курса:

➤ Знать и уметь делать конструктивный анализ международных и национальных законодательных документов в области образовательной политики детей, имеющих особые образовательные потребности.

- Анализировать, интерпретировать и вырабатывать решения для различных ситуаций инклюзивного образования исходя из концептуальных позиций теории и практики новой идеологии в сфере образования в Республике Молдова и зарубежного опыта.
- Применять знания о моделях инклюзивного образования в практической деятельности в качестве учителя инклюзивной школы.
- Применять знания в области педагогических технологий инклюзивного образования в реальной практике.
- Уметь реализовать на практике одну из важных технологий инклюзивного образования – создание индивидуальных маршрутов для обучения детей, имеющих особые образовательные потребности.
- Знание особенностей типов отклонений учащихся, специфики их психолого-педагогического сопровождения в инклюзивной школе.
- Знать основные концептуальные положения деятельности педагога в работе с родителями детей имеющих особые образовательные потребности.
- Уметь планировать и организовывать работу с родителями учащихся, в том числе и имеющими детей с отклонениями в развитии, по созданию в школе инклюзивного образовательного пространства.
- Применять знания в области работы с родителями, реализуя на практике принципы, формы и методы психолого-педагогического и коррекционного воздействия на родителей детей с особыми нуждами.

ТЕМА I. СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОПЕДАГОГИКА В СИСТЕМЕ НАУЧНЫХ ЗНАНИЙ

- 1.1. Предмет, задачи, методы специальной психопедагогике
- 1.2. Значение теоретических концепций Л.С. Выготского для специальной педагогики
- 1.3. Принципы специальной психопедагогике

1.1. Предмет, задачи, методы специальной психопедагогике

На протяжении многих лет вопросы изучения, обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии интегрировались в рамках дефектологии. Отклонения в развитии психики в дефектологических исследованиях изучались с клинических, психологических и педагогических позиций.

С 90-х годов XX века началось самостоятельное развитие двух научных направлений: специальной педагогики и специальной психологии.

Специальная педагогика стала рассматриваться как самостоятельная отрасль педагогического знания, тесно связанная со смежными науками, в первую очередь с медициной и со специальной психологией.

Специальная психология изучает причины, сущность и закономерности отклоняющегося (нарушенного) психического развития, психологические особенности детей с недостатками в развитии познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы, личности.

Специальная педагогика является составной частью педагогики, одной из ее ветвей и разрабатывает теоретические и прикладные аспекты специального (особого) образования и воспитания лиц с недостатками в физическом и психическом развитии, для которых образование в обычных педагогических условиях, определяемых существующей культурой, при помощи общепедагогических методов и средств, затруднительно или невозможно.

В настоящее время в международной педагогической теории и практике общепринятыми являются понятия «специальная педагогика» и «специальная психопедагогика». *Объектом* специальной психопедагогике является процесс образования лиц с особыми образовательными потребностями.

В качестве *предмета* изучения специальной психопедагогике выступают вопросы теории и практики специального обучения и воспитания; принципы, содержание и методы коррекционно-педагогической работы, направленной на преодоление недостатков в развитии детей в целях их социальной адаптации и интеграции в общество. Таким образом, *цель* специальной психопедагогике – это разработка теоретических и практических вопросов специального образования, направленного на социализацию и самореализацию лиц с недостатками психического и физического развития.

Специальная психопедагогика решает широкий круг *задач*.

К теоретическим задачам относятся:

- Разработка теоретико-методологических основ специального обучения и воспитания.

- Разработка принципов, методов и содержания обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии.
- Изучение существующих педагогических систем образования лиц со специальными образовательными потребностями.
- Исследование, разработка и реализация педагогических средств предупреждения и преодоления отклонений в развитии у детей.

К практическим задачам относятся:

- Разработка вопросов организации педагогического процесса в различных типах образовательных учреждений.
- Разработка специальных педагогических технологий.
- Разработка образовательных и коррекционно-развивающих программ.
- Разработка программ профориентации, профессиональной подготовки, социально-трудовой адаптации лиц с отклонениями в развитии.
- Обобщение передового педагогического опыта.

Так как специальная психопедагогика является составной частью педагогики, то она пользуется большинством общепедагогических терминов. В то же время специальная педагогика имеет собственную терминологию, которая отражает ее специфику.

В современных нормативно-правовых документах в области образования, приводятся следующие определения некоторых терминов, используемых в области специальной психопедагогике.

Специальное образование – дошкольное, общее и профессиональное образование, для получения которого лицам с ограниченными возможностями здоровья создаются специальные условия.

Лицо с ограниченными возможностями здоровья – лицо, имеющее физический и (или) психический недостатки, которые препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования.

Недостаток – физическое или психическое нарушение, подтвержденное психолого-медико-педагогической комиссией в отношении ребенка.

Физический недостаток – подтвержденный в установленном порядке временный или постоянный недостаток в развитии или функционировании органа человека либо хроническое соматическое или инфекционное заболевание.

Психический недостаток – подтвержденный в установленном порядке временный или постоянный недостаток в психическом развитии человека, включая нарушение речи, эмоционально-волевой сферы (в том числе аутизм), последствия повреждения мозга (в том числе умственная отсталость, задержка психического развития), создающие трудности в обучении.

Сложный недостаток – совокупность физических или психических недостатков.

Тяжелый недостаток – физический или психический недостаток, выраженный в такой степени, что образование в соответствии с государственными образовательными стандартами (в том числе специальными) является недоступным и возможности обучения ограничиваются получением элементарных знаний об окружающем мире, приобретением навыков самообслуживания, приобретением элементарных трудовых навыков или получением элементарной профессиональной подготовки.

Специальное (коррекционное) образовательное учреждение – образовательное учреждение, созданное для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Специальные образовательные условия – условия обучения и воспитания, без которых невозможно или существенно затруднено освоение общеобразовательных и профессиональных программ лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Компенсация психических функций – это возмещение недоразвитых или нарушенных психических функций путем использования сохранных или перестройки частично нарушенных функций. Например, компенсация функций зрительного анализатора у слепорожденного ребенка происходит за счет развития осязания, т.е. деятельности двигательного и кожного анализаторов.

Термин *коррекция* может относиться либо к отдельным технологическим компонентам специальной педагогической помощи, направленной на преодоление какого-либо недостатка (например, коррекция нарушений письма у детей), либо к социальной и образовательной среде (например, коррекционно-развивающее обучение).

В последнее время достаточно популярной становится *лечебная педагогика*, которую правильнее было бы рассматривать как специальную педагогику с медицинским сопровождением.

В тесной связи со специальным образованием часто употребляется термин *реабилитация* – это комплекс мер медицинского, социального и образовательного характера с целью восстановления нарушенных функций. Применительно к детям раннего возраста с отклонениями в развитии применяется термин *абилитация*, т.к. по отношению к этому возрасту можно говорить не о возвращении способности к чему-либо, а о первоначальном ее формировании.

Субъектом изучения и педагогической помощи, оказываемой в системе специального образования, является человек с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности, имеющий вследствие этого особые образовательные потребности.

Специальная педагогическая помощь – деятельность специально подготовленных педагогов в специально созданных педагогических условиях (развивающая среда, особое содержание, методы и формы обучения и воспитания), обеспечивающая индивидуальное развитие ребенка с особыми образовательными потребностями.

Долгое время в дефектологии использовались термины *аномальное развитие, аномальный ребенок*. Сегодняшняя терминология отличается гу-

маным, корректным и тактичным словарем, соотносится с терминологией, принятой в международном научном сообществе. Медицинские термины, которые имеют диагностный характер (аномальные дети, дети с патологией развития), не отражают особых потребностей этих лиц в образовании, поэтому наиболее продуктивным представляется термин *дети (лица) с особыми (специальными) образовательными потребностями*. Также применяется термин *дети (лица) с ограниченными возможностями*, при этом имеется в виду ограничение возможностей участия человека в традиционном образовательном процессе. В любом случае речь идет о таком варианте развития, который отклоняется от идеальной программы развития и характеризуется специфическими закономерностями и нарушениями в формировании познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы, в связи с чем возникает необходимость в специальных педагогических условиях обучения и воспитания.

В настоящее время различают следующие категории лиц с ограниченными возможностями (со специальными образовательными потребностями):

- лица с нарушениями слуха: глухие, слабослышащие, позднооглохшие;
- лица с нарушениями зрения: незрячие, слабовидящие;
- лица с нарушениями речи;
- лица с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата;
- дети с задержкой психического развития;
- лица с нарушениями интеллекта (умственно отсталые);
- лица с нарушениями эмоционально-волевой сферы;
- лица с нарушениями поведения (с девиантным поведением);
- лица со сложными недостатками в развитии (с комплексными нарушениями).

Рассмотрим некоторые статистические данные. По степени распространенности в пределах детской возрастной группы первое место по численности занимают дети с образовательными затруднениями (более 40%), второе место – с нарушениями интеллекта (более 20%), третье – с нарушениями речи (около 20%), остальные нарушения в совокупности составляют менее 20%.

Современная специальная педагогика включает несколько предметных областей, к которым относятся:

- *сурдопедагогика* – отрасль специальной педагогики, представляющая собой систему научных знаний об образовании лиц с нарушениями слуха;
- *тифлопедагогика* – наука о воспитании и обучении лиц с нарушениями зрения;
- *логопедия* – наука о нарушениях речи, методах их выявления устранения и предупреждения средствами специального воспитания и обучения;

- *олигофренопедагогика* – отрасль специальной педагогики, разрабатывающая проблемы воспитания и обучения умственно отсталых детей;
- отрасль специальной педагогики, разрабатывающая вопросы обучения и воспитания лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- отрасль специальной педагогики, разрабатывающая вопросы обучения и воспитания лиц с нарушениями эмоционально-волевой сферы;
- *коррекционная педагогика* – отрасль специальной педагогики, разрабатывающая вопросы обучения и воспитания детей с трудностями в обучении и социальной адаптации.

Каждая предметная область дифференцируется по возрастным периодам. Исторически так сложилось, что в первую очередь рассматривались вопросы специального обучения и воспитания детей школьного возраста, поэтому именно школьный период является наиболее разработанным. Менее исследованы вопросы дошкольного воспитания детей с отклонениями в развитии. Почти не уделялось внимания проблемам специального образования и социально-психологической поддержки молодежи с ограниченными возможностями и взрослых с ограниченной трудоспособностью.

Специальная психопедагогика и ее предметные области тесно связаны со смежными научными областями: философией, историей, общей педагогикой, социальной педагогикой, психологическими науками, особенно со специальной психологией, медициной, социологией, лингвистикой, психолингвистикой, естественными науками.

Методами научного исследования в специальной педагогике являются: наблюдение, эксперимент, беседа, анкетирование, тестирование, также используются методы изучения психолого-педагогической документации, продуктов деятельности ребенка и др. Экспериментальные исследования имеют особое значение для обогащения теории и практики образования лиц с особыми образовательными потребностями.

1.2. Значение теоретических концепций Л.С. Выготского для специальной педагогики

Л.С. Выготский заложил теоретико-методологическую базу дефектологии, что обеспечило ее переход с эмпирических, описательных позиций на подлинно научные основы. Его научные концепции, созданные в 1920-1930-е гг., не потеряли актуальности и до настоящего времени. Наиболее важными для специальной педагогики являются следующие концепции Л.С. Выготского:

- ❖ Концепция о культурно-историческом происхождении психики и формировании высших психических функций (ВПФ).
- ❖ Концепция о закономерностях психического развития в норме и патологии.
- ❖ Концепция о ведущей роли обучения в развитии.

Огромное значение для теории и практики специального образования имеют его идеи о системном строении любого дефекта и о наличии компенсаторных возможностей при различных отклонениях в развитии, о значении коллективных форм деятельности (учебной, игровой, трудовой) для становления личности аномального ребенка, о соотношении интеллекта и аффекта, о развитии мышления и речи и многие другие.

Согласно *концепции о культурно-историческом происхождении психики* путь формирования личности пролегает через усвоение и присвоение общественно-исторического опыта, основанного на употреблении знаков и закреплённого в языке. По мнению Л.С. Выготского, знак из внешней практической деятельности постепенно «вращивается» в психическую функцию, за счёт чего она приобретает осознанный и произвольный характер.

В связи с этим Выготский выделяет два уровня развития психики: уровень натурального развития (обусловленный биологически) и уровень культурного развития (обусловленный социально). Этот уровень связан с развитием речи и знаково-символической деятельностью ребенка, в результате чего происходит качественная перестройка психики и формируются высшие психические функции (ВПФ).

ВПФ качественно отличаются тем, что:

- формируются при жизни в условиях общения с другими людьми и овладения различными видами деятельности;
- опосредованы речью и употреблением знаков;
- носят осознанный и произвольный характер.

В число знаков, обеспечивающих ВПФ человека, можно включить средства, которые ребенок использует в игре и продуктивной деятельности (предметы-заместители, образные знаки), а также буквы, цифры, символы из области различных наук. Язык также представляет систему знаков. Знаки и символы в человеческой деятельности объединяются в модели (схемы, формулы, чертежи и т.д.), отражающие реальные отношения предметов и явлений.

К ВПФ можно отнести произвольное внимание, произвольную память, логическую память, словесно-логическое мышление, анализирующее восприятие, осмысленную речь, творческое воображение, письменную речь. Таким образом, ВПФ не даны человеку от рождения, а являются, с одной стороны, продуктом его социализации, а с другой – обеспечивают его вхождение в социум и полноценную жизнь в обществе.

Исходя из теории культурно-исторического происхождения психики, можно сделать вывод о том, что ее развитие определяется взаимодействием двух факторов: биологического и социального, причем социальный фактор является определяющим. Для того чтобы ребенок развивался нормально, его организм должен быть биологически полноценным, должны быть сохранены все органы и системы, в первую очередь – центральная нервная система (ЦНС). Однако здоровый ребенок, оказавшийся в условиях социальной депривации (лишения полноценных контактов с матерью, дефицита ин-

формации и деятельности), начинает резко отставать в развитии. Пример тому так называемые «дети-Маугли». Для полноценного психического развития необходимо общение с другими людьми и включение в различные виды деятельности, при этом важнейшее значение имеют социально-педагогические условия. Понимание важности социального фактора является чрезвычайно важным для специальной педагогики.

Опираясь на *концепцию о закономерностях психического развития*, можно выделить как общие, так и специфические закономерности развития психики в норме и патологии.

В качестве общих закономерностей развития психики можно рассматривать следующие.

Интеграция (объединение) разрозненных вначале психических процессов в устойчивые и гибкие функциональные системы. ВПФ человека имеют интегративный характер.

Например, Л.С. Выготский считал, что до определенного момента мышление и речь развиваются параллельно и имеют разные генетические корни. Мышление уходит корнями в предметно-практическую деятельность, а речь «вырастает» из общения. Примерно к двум годам линии развития мышления и речи переплетаются и начинает развиваться речемыслительная деятельность: речь становится осмысленной, а мышление осуществляется посредством речи, т.е. происходит интеграция мышления и речи.

Все ВПФ опосредованы речью и формируются на основе интеграции (например, логическая память развивается на основе интеграции мышления, речи и памяти).

Неравномерность психического развития – выступает также в качестве общей закономерности развития психики. Существует определенная последовательность в формировании ВПФ, и для каждой психической функции есть свой сензитивный период, когда она развивается наиболее интенсивно. Психическая функция, находящаяся в сензитивном периоде «подтягивает» за собой остальные.

Рассмотрим некоторые примеры. Так, возраст от 0 до 3 лет – период бурного развития восприятия, которое выступает как один из базовых психических процессов. От 1 года до 3 лет интенсивно развивается произвольная память. Период от 2 до 5 лет является сензитивным для развития речи. В возрасте от 3 до 7 лет развивается наглядно-образное мышление и воображение. После 10 лет происходит интенсивное развитие словесно-логического мышления.

Таким образом, нормальное психическое развитие подчинено закону гетерохронии, означающему, что для каждой психической функции есть свои оптимальные сроки.

Неравномерность психического развития проявляется также в его скачкообразном характере.

Пластичность (податливость) психики – еще одна закономерность ее развития, что предполагает возможность взаимозаменяемости психических функций. Даже при утрате какой-либо психической функции за счет плас-

тичности психики в целом, возможно психическое развитие, достаточное для социальной адаптации человека.

Общие и специфические закономерности присущи и аномальному развитию психики

Л.С. Выготский указывает на следующие закономерности, которые можно считать общими для различных аномалий развития.

Расхождение (дивергенция) двух планов развития психики: биологического и социального (психического).

Нормально развивающийся ребенок растет, созревает биологически и на каждом возрастном этапе достигает нового уровня психического развития. Аномальный ребенок, созревая биологически, в плане психического развития отстает все больше и больше. Если он не получает специальную педагогическую помощь, это отставание выражается в максимальной степени. Под воздействием специального обучения и воспитания линии биологического и психического развития сближаются, расхождение преодолевается в большей или меньшей степени.

Учение Выготского *о системном строении* любого дефекта является важнейшим в дефектологической науке. В структуре любого дефекта можно выделить первичные и вторичные нарушения. Первичные – обусловлены органическим поражением мозга или функциональной незрелостью его структур, а вторичные детерминированы первичными, так как психическое развитие ребенка происходит на неполноценной основе. Помимо этого могут возникать третичные и даже четвертичные нарушения, которые главным образом затрагивают личностную сферу.

Чем меньше возраст ребенка, тем более выражен первичный дефект, а вторичные нарушения формируются по мере того, как ребенок развивается на дефектной основе. Таким образом, при раннем начале коррекционной работы можно ослабить проявление первичного дефекта и предупредить появление вторичных нарушений. Для практической работы с детьми также важно понимать, что чем дальше от первопричины отдалено нарушение, тем легче оно поддастся коррекции.

Возможность компенсации нарушения за счет опоры на сохранные функции. Эта закономерность вытекает из учения Л.С. Выготского о сложном, системном строении дефекта. Любой дефект характеризуется сложной иерархией первичных нарушений, вызванных поражением центральной нервной системы; вторичных нарушений, обусловленных тем, что ребенок развивается на дефектной основе; третичных нарушений (отклонений в личностном развитии) и сохранных функций.

Например, вследствие поражения слухового анализатора возникает первичный дефект – снижение или отсутствие слуха, что в свою очередь приводит к отсутствию или грубому недоразвитию речи (вторичный дефект), в результате возникают проблемы личностного характера (третичный дефект). Однако имеются и сохранные функции (зрительное восприятие и т.д.), на которые в своей работе опираются специалисты.

Вся коррекционная работа с детьми, имеющими недостатки в развитии, строится с опорой на сохраненные функции, в «обход» пострадавших функций, т.е. при коррекции нарушений используется принцип «обходного пути».

Учение Л.С. Выготского о закономерностях аномального развития получило продолжение в трудах его учеников и последователей.

В.И. Лубовский в своей монографии «Развитие словесной регуляции действий у детей (1978) обобщил результаты собственных исследований и трудов отечественных ученых-дефектологов и пришел к выводу, что у всех детей с отклонениями в развитии изменена способность к приему, переработке, хранению и использованию информации. При этом выявляется недостаточность участия речи в протекании психических процессов, недостатки словесной регуляции действий, страдает процесс коммуникации.

Из-за выше перечисленных особенностей нарушается процесс социальной адаптации детей с отклонениями в развитии.

В *концепции о ведущей роли обучения в развитии* Л.С. Выготский выдвинул идею развивающего обучения.

Обучение должно вести за собой развитие. В связи с этим следует определять «зону актуального развития» ребенка, т.е. его возможности, которые могут быть реализованы в самостоятельной деятельности, и «зону ближайшего развития» ребенка, т.е. его потенциальные возможности, которые могут быть реализованы в сотрудничестве со взрослым.

«Зона ближайшего развития» характеризует обучаемость ребенка, т.е. способность к усвоению и присвоению передаваемого ему опыта, знаний. Характер обучаемости раскрывает потенциальные возможности ребенка, и с их учетом педагог прогнозирует дальнейшее развитие, выстраивает программу работы.

«Зона ближайшего развития» имеет большое значение для диагностики и коррекции отклонений в развитии. Вся коррекционная работа строится с учетом «зоны ближайшего развития».

1.3. Принципы специальной психопедагогике

Принципы специальной психопедагогике – это общепедагогические и специальные принципы.

Реализация общепедагогических принципов в системе специального образования имеет качественное своеобразие. Собственные принципы специальной психопедагогике отражают важнейшие, концептуальные положения образования лиц с особыми образовательными потребностями. Эти принципы являются специфическими для специальной психопедагогике.

Рассмотрим, как реализуются общедидактические принципы в специальной психопедагогике.

Общие дидактические принципы:

❖ *Принцип научности* предполагает научный характер знаний, которые преподносятся детям, даже если эти знания адаптируются с учетом познавательных возможностей учащихся и носят элементарный характер.

❖ *Принцип связи теории с практикой.* Первые сведения об окружающем мире ребенок получает в процессе предметно-практической деятельности, в дальнейшем педагог обобщает и систематизирует этот опыт, сообщает новые сведения о предметах и явлениях. Приобретенные знания ребенок может использовать как в процессе усвоения новых знаний, так и на практике, за счет чего его деятельность поднимается на новый уровень.

❖ *Принцип активности и сознательности в обучении.* Обучение и воспитание представляют собой двусторонние процессы. С одной стороны – объект обучающего и воспитывающего воздействия – ребенок, которого обучают и воспитывают, а с другой стороны – ребенок сам активно участвует в процессе обучения, и чем выше его субъективная активность, тем лучше результат. Снижение уровня субъективной активности, слабость познавательных интересов, несформированность учебной мотивации существенно влияют на успешность освоения учебной программы детьми с отклонениями в развитии. Педагоги специального образования должны знать об этих особенностях и строить воспитательную и образовательную работу, применяя соответствующие методы и приемы, активизирующие и стимулирующие субъективную активность учащихся.

❖ *Принцип доступности* предполагает учет возрастных и психофизиологических особенностей детей, а также учет уровня актуального развития и потенциальных возможностей каждого из них. Все обучение проблемного ребенка должно строиться с опорой на «зону ближайшего развития» и предполагает выбор образовательного содержания посильной трудности, при этом в равной мере нежелательно облегчать или чрезмерно повышать трудность учебной информации.

❖ *Принцип последовательности и систематичности.* Учет этого принципа позволяет сформировать у детей целостную систему знаний, умений, навыков. Обучение любого ребенка строится от простого к сложному, кроме того, при разработке программного содержания предусматриваются и реализуются внутриспредметные и межпредметные связи, что позволяет сформировать в сознании учащихся целостную картину мира.

❖ *Принцип прочности усвоения знаний.* В процессе обучения необходимо добиться прочного усвоения полученных ребенком знаний, прежде чем переходить к новому материалу. У детей с отклонениями в развитии отмечаются трудности при запоминании учебной информации, особенно если она не подкрепляется наглядностью и не связана с практической деятельностью. В связи с этим возрастает роль повторения и закрепления пройденного при специальной организации различных видов деятельности детей, что побуждает к припоминанию и воспроизведению учебной информации или практических действий. В некоторых случаях возможно обучение детей мнемотехническим приемам.

❖ *Принцип наглядности* предполагает организацию обучения с опорой на непосредственное восприятие предметов и явлений, при этом важно, чтобы в процессе восприятия участвовали различные органы чувств. В некоторых случаях недостаточность какой-либо сенсорной системы компенсируется за

счет активизации другой. Например, при обучении детей с нарушениями зрения возрастает роль тактильно-двигательного и других видов восприятия.

В процессе обучения используются различные *наглядные средства*: предметные (реальные предметы и их копии – муляжи, макеты, игрушки), образные (иллюстрации, слайды, картины, фильмы), условно-символические (знаки, схемы, символы, формулы). Выбор средств наглядности зависит от характера недостатков в развитии, возраста детей, содержания учебной программы и от этапа обучения.

❖ *Принцип индивидуального подхода к обучению и воспитанию.* В условиях специального образовательного учреждения обучение носит индивидуализированный характер. Малая наполняемость дошкольных групп и классов позволяет использовать как фронтальные, так и индивидуальные формы обучения: в специальных детских садах и школах обязательно проводятся индивидуальные и подгрупповые занятия с детьми.

Индивидуальный подход является конкретизацией *дифференцированного подхода*. Он направлен на создание благоприятных условий обучения, учитывающих как индивидуальные особенности каждого ребенка (особенности высшей нервной деятельности, темперамента и соответственно характера, скорость протекания мыслительных процессов, уровень сформированности знаний и навыков, работоспособность, умение учиться, мотивацию, уровень развития эмоционально-волевой сферы и др.), так и типологические особенности, свойственные данной категории детей.

Индивидуальный подход позволяет не исключать из образовательного процесса детей, для которых общепринятые способы коррекционного воздействия оказываются неэффективными. Благодаря индивидуальному подходу становится возможным развитие детей с тяжелыми и множественными нарушениями через иное, доступное для них содержание обучения, через особый его темп и организацию, через использование специфических приемов и способов коррекционно-педагогической работы.

Дифференцированный подход к детям и подросткам с особыми образовательными потребностями в условиях коллективного учебного процесса обусловлен наличием вариативных типологических особенностей даже в рамках одной категории нарушений. Так, в одном и том же классе или группе могут обучаться умственно отсталые дети с различными особенностями проявления этого нарушения, с возможными дополнительными отклонениями в развитии. Они будут отличаться между собой по учебно-познавательным возможностям, степени познавательной активности, особенностям поведения. Исходя из наличия в классе однородных по своим характеристикам микрогрупп, педагог должен дифференцировать для каждой из них содержание и организацию учебно-коррекционной работы, ее темп, объем, сложность, методы и приемы работы, формы и способы контроля и мотивации учения.

Несмотря на необходимость индивидуально-дифференцированного подхода к обучению детей с особыми образовательными потребностями, не следует забывать о *принципе коллективного характера обучения*, так как

только в едином учебном коллективе удастся максимально реализовать задачи личностного развития детей и их успешной социальной адаптации.

Специальные принципы

❖ *Этиопатогенетический принцип* очень важен, так как для правильного построения коррекционной работы с ребенком специалистам необходимо знать этиологию (причины) и патогенез (механизмы) нарушения. У детей, особенно в дошкольном возрасте, при различной локализации нарушений возможна сходная симптоматика. Так, в 3-4 года речь может быть не сформирована у ребенка с нарушенным слухом, ребенка-алалика, умственно отсталого, аутичного, ребенка с задержкой психического развития. Причины и механизмы, обуславливающие грубое речевое недоразвитие, различны, соответственно методы и содержание коррекционной работы должны отличаться.

❖ *Принцип системного подхода к диагностике и коррекции нарушений.* Для построения коррекционной работы необходимо правильно разобраться в структуре дефекта, определить иерархию нарушений.

Любой дефект имеет системный характер. Следует различать внутрисистемные нарушения, связанные с первичным дефектом, и межсистемные, обусловленные взаимным влиянием нарушенных и сохранных функций. Например, при алалии нарушен процесс формирования всех компонентов языковой системы (фонетико-фонематических процессов, лексикограмматической стороны речи, связной речи). Эти нарушения выступают как внутрисистемные. В то же время у ребенка-алалика слабо сформирована психологическая база речи, недостаточно развиты когнитивные процессы, замедлен процесс формирования ВПФ, что можно рассматривать как межсистемные нарушения. Эффективность коррекционной работы во многом будет определяться реализацией принципа системного подхода, направленного на речевое и когнитивное развитие ребенка.

❖ *Принцип комплексного подхода к диагностике и коррекции нарушений.* Психолого-педагогическая диагностика является важнейшим структурным компонентом педагогического процесса в специальном образовательном учреждении. В ходе комплексного обследования, в котором участвуют различные специалисты (врачи, психологи, учителя-дефектологи, логопеды), собираются достоверные сведения о ребенке и формулируется заключение, квалифицирующее состояние ребенка и характер имеющихся недостатков в его развитии.

Коррекционная работа с детьми, имеющими особые образовательные потребности, будет эффективной только в том случае, если она осуществляется в комплексе, включающем лечение, педагогическую и психологическую коррекцию. Это предполагает участие в педагогическом процессе разных специалистов: врачей, учителей-дефектологов различного профиля, психологов, специально подготовленных воспитателей, музыкальных и физкультурных руководителей, учителей труда. Следует отметить, что создание такой целостной педагогической системы – сложная задача, которая наиболее ус-

пешно решается именно в специальных дошкольных учреждениях и специальных (коррекционных) школах. В общеобразовательной школе пока не удается создать все условия, удовлетворяющие специальные образовательные потребности определенного контингента учащихся.

❖ *Принцип коррекционно-компенсирующей направленности образования.* Любой момент в обучении проблемного ребенка должен быть направлен на предупреждение и коррекцию нарушений. Коррекционная направленность – это специфическая особенность педагогического процесса в специальном образовательном учреждении, которое решает более широкий круг задач (образовательные, воспитательные и коррекционные) по сравнению с общеобразовательным учреждением (которое решает образовательные и воспитательные задачи). На современном этапе в связи с интеграционными процессами предполагается коррекционная составляющая в деятельности общеобразовательной школы или детского сада, но на практике эти учреждения оказываются неподготовленными к деятельности такого рода.

Этот принцип также предполагает построение образовательного процесса с использованием сохранных анализаторов, функций и систем организма в соответствии со спецификой природы недостатка развития.

Компенсаторные возможности человеческого организма настолько велики, многообразны, что в специальной педагогике существует мощный арсенал компенсаторных подходов, позволяющий оказывать педагогическую помощь ребенку с ограниченными возможностями. Например, незрячие люди могут научиться читать с помощью кончиков пальцев, а неслышащие – понимать по губам говорящего обращенную к ним речь и полноценно общаться на языке жестов.

Реализация данного принципа обеспечивается современной системой специальных технических средств обучения и коррекции, компьютерными технологиями, особой организацией образовательного процесса.

❖ *Принцип опоры на закономерности онтогенетического развития.* Для того чтобы правильно выстроить систему коррекционно-развивающего воздействия, необходимо знать, как те или иные функции развиваются в онтогенезе. Можно сказать, что коррекционная психологопедагогическая работа строится по принципу «замещающего онтогенеза». Например, логопедическая работа по формированию звукопроизношения начинается со звуков раннего онтогенеза, работа по развитию моторики предполагает учет закономерностей развития движений в онтогенезе.

Дети, обучающиеся в одном классе или группе, находятся на разных ступенях развития речи, сенсорно-перцептивной и мыслительной деятельности, у них в разной степени сформированы пространственно-временные представления, они неодинаково подготовлены к счету, чтению, письму, обладают различным запасом знаний об окружающем мире. В процессе диагностической работы с каждым ребенком следует выявить уровень развития по наиболее важным показателям, что позволит определить индивидуальный профиль развития, а также характер и степень выраженности проблем у детей данного класса или дошкольной группы. На этой основе отбирается содер-

жание индивидуальных и групповых программ коррекционно-развивающего обучения и воспитания. Профессиональная компетентность педагогов специального образования предполагает способность к творческому подходу при реализации типовых, индивидуальных и дифференцированных программ коррекционного обучения. Таким образом реализуется еще один важный принцип – *принцип единства диагностики и коррекции*.

❖ *Принцип реализации деятельностного подхода в обучении и воспитании*. Определяющая роль деятельности в становлении и развитии личности общеизвестна. Понятие «ведущая деятельность» в психологии применяется по отношению к тем видам деятельности, которые на различных возрастных этапах обеспечивают наиболее интенсивное психическое развитие ребенка. В рамках ведущей деятельности происходят качественные изменения в психике, которые называют центральными психическими новообразованиями возраста. Качественная перестройка обеспечивает предпосылки для перехода к новой, более сложной деятельности, знаменующей достижение нового возрастного этапа.

На первом году жизни в качестве ведущей деятельности рассматривается непосредственное эмоциональное общение с близким взрослым, прежде всего с матерью. В период от 1 года до 3 лет ведущей становится предметная деятельность, а от 3 до 7 лет – игровая. После 7 лет ведущей является учебная деятельность, а в подростковом возрасте функции ведущей деятельности возраста выполняет эмоционально-личностное общение со сверстниками. Реализация принципа деятельностного подхода предполагает организацию обучения с опорой на ведущую деятельность возраста. Однако нарушенное развитие характеризуется тем, что ни один из названных видов деятельности не формируется своевременно и полноценно, каждая деятельность в свою очередь нуждается в коррекционном воздействии.

Реализуя психологическую теорию о деятельностной детерминации психики, коррекционный образовательный процесс базируется на наглядно-действенной основе. Предметно-практическая деятельность в системе специального образования является специфическим средством. То, чему обычного ребенка можно научить на словах, для ребенка с особыми образовательными потребностями становится доступным только в процессе собственной деятельности, специально организованной и направляемой педагогом.

Реализация рассматриваемого принципа предполагает целенаправленное формирование всех структурных компонентов деятельности (предметной, игровой или учебной): мотивационного, целевого, ориентировочно-операционального, регуляционного. Детей обучают использованию различных алгоритмов (картинно-графических планов, технологических карт и т.д.), а для того, чтобы их деятельность приобретала осознанный характер, побуждают к словесной регуляции действий: проговариванию, словесному отчету, обучают предварительному планированию.

❖ *Принцип педагогического оптимизма*. Специальная психопедагогика исходит из того, что учиться могут все дети. При этом под способностью к обучению понимается способность к освоению любых доступных ребенку

социально и личностно значимых навыков жизненной компетенции, обеспечивающих его адаптацию. В этом отличие от традиционного для общей педагогики понимания способности к обучению в педагогике, которая характеризуется возможностью и успешностью освоения знаний по общеобразовательной программе.

Остроактуальной становится проблема расширения реабилитационного пространства и все более широкого охвата детей, которые ранее считались необучаемыми, прежде всего детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии, аутистическими расстройствами, девиантным поведением.

С вышеуказанным принципом органично связан *принцип социально-адаптирующей направленности образования*. Коррекция и компенсация недостатков развития рассматриваются в специальном образовательном процессе не как самоцель, а как средство обеспечения человеку с ограниченными возможностями жизнедеятельности самостоятельности и независимости в социальной жизни.

Социально-адаптирующая направленность специального образования позволяет преодолеть или значительно уменьшить «социальное выпадение», помогает найти ту социальную нишу, в которой недостаток развития и ограничение возможностей максимально компенсировались бы, позволяя вести независимый социально и материально достойный человека образ жизни.

❖ *Принцип ранней педагогической помощи*. Современный этап развития системы специального образования характеризуется особым вниманием к периоду раннего и дошкольного детства. Известно, что в развитии ребенка существуют сензитивные периоды, т.е. периоды наиболее благоприятного, легкого и быстрого развития определенных психических функций. Многие сензитивные периоды, играющие решающую роль для последующего развития ребенка, приходятся на ранний и дошкольный возраст. В период до 3 лет происходит морфо-функциональное созревание мозга и закладывается основной объем условных связей. Если в этот период ребенок оказался в условиях эмоциональной и информационной депривации, не получал должных развивающих и стимулирующих воздействий, отставание в психомоторном и речевом развитии может быть весьма значительным. Особенно это касается детей с последствиями раннего органического поражения ЦНС.

В качестве важнейших условий успешной коррекционно-педагогической помощи рассматривается раннее выявление и ранняя диагностика отклонений в развитии ребенка, а также организация комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения проблемного ребенка с первых месяцев жизни. При этом предусматривается просветительская психолого-педагогическая работа с семьями таких детей.

❖ *Принцип развития мышления, языка и коммуникации как средств специального образования*. Нормально развивающийся ребенок с первых месяцев жизни, находясь в языковой среде и активно взаимодействуя с предметным и социальным окружением, обладает всеми необходимыми условиями для развития речи и мышления, формирования речевого поведения,

освоения коммуникативных умений. Традиционное обучение в массовых образовательных учреждениях адресовано детям с развитой словесной речью. Обычный ребенок приходит в школу, уже обладая системой житейских понятий, во взаимодействии с которой постепенно формируются научные понятия, развивается словесно-логическое мышление. На основе словесной речи продолжает развиваться общение, в значительной степени на основе словесной речи регулируется поведение.

Любое нарушение умственного или физического развития отрицательно сказывается на развитии у ребенка и мышления, и речи, и умения общаться. Свои специфические проблемы в развитии речи, мышления, коммуникации существуют у всех категорий детей и подростков с ограниченными возможностями, поэтому важнейшей общей для них образовательной потребностью является потребность в коррекционно-педагогической помощи по развитию речи, мышления и общения. Это необходимое условие реализации специального образования и успешной социокультурной адаптации человека с ограниченными возможностями.

❖ *Принцип необходимости специального педагогического руководства.* Учебно-познавательная деятельность ребенка с любым отклонением в развитии отличается от учебно-познавательной деятельности обычного ребенка, так как имеет особое содержание, глубокое своеобразие протекания и нуждается в особой организации и способах ее реализации. Естественно, что только специальный педагог, зная закономерности и особенности развития и познавательных возможностей данного ребенка, с одной стороны, и возможные пути и способы коррекционной и компенсирующей помощи ему – с другой, может организовать процесс учебно-познавательной деятельности и управлять этим процессом. В большинстве случаев вследствие глубокого своеобразия развития детей с особыми образовательными потребностями самостоятельная учебно-познавательная деятельность их затруднена или невозможна.

Вопросы и задания

1. Сформулируйте цели и задачи специальной психопедагогики.
1. Назовите предметные области специальной психопедагогики.
2. Перечислите категории лиц с отклонениями в развитии.
3. Раскройте содержание терминов и понятий, используемых в специальной психопедагогике.
4. Раскройте наиболее значимые для становления специальной педагогики научные концепции Л.С. Выготского.
5. Как вы понимаете научное положение о системном строении дефекта?
6. Перечислите дидактические принципы специальной педагогики и раскройте их сущность.
7. Какую специфическую реализацию получают общепедагогические дидактические принципы в системе специального образования?

8. В связи с чем выдвигается принцип ранней диагностики и коррекции нарушений в развитии?
9. Раскройте принцип реализации деятельностного подхода к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями.

ТЕМА II. ЭВОЛЮЦИЯ НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ АНОМАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

- 2.1. Становление систем педагогической помощи детям с отклонениями в развитии
- 2.2. Отношение учащихся, родителей, учителей, сообщества к обучению детей с особыми образовательными потребностями

2.1. Становление систем педагогической помощи детям с отклонениями в развитии

Становление западноевропейской системы помощи лицам с отклонениями в развитии

Отношение общества к лицам с отклонениями в развитии имеет исторический характер и определяется уровнем развития общества: состоянием науки и культуры, социально-экономическими отношениями, господствующими религиозными взглядами, национальными традициями, правовыми нормами.

На протяжении многих веков проблема аномального развития не рассматривалась с научных позиций. На ранних этапах истории человеческого общества отношение к людям с психофизическими недостатками было нетерпимым. В эпоху античности отдельные человеческие сообщества, исповедующие культ силы, отнимали жизнь у детей с отклонениями в физическом развитии. Например, в Спарте каждого новорожденного осматривали старейшины, слабых и уродливых детей бросали в пропасть. В Древнем Риме убивали уродливых и топили в воде хилых и обезображенных детей.

В период Средневековья в Западной Европе инквизиция чинила расправу над душевнобольными людьми, считая слабоумных «детьми дьявола», их бросали в тюрьмы, подвергали пыткам, сжигали на кострах.

В эпоху Возрождения зарождаются гуманистические идеи сострадания и милосердия к человеческим порокам и недостаткам (Т. Мор. Э. Роттердамский, Я.А. Коменский, Д. Локк). Врачи начинают посещать монастыри и тюрьмы, пытаются вести наблюдения за душевнобольными, искать пути помощи и возвращения их в общество.

Впервые мысль о том, что слабоумные дети нуждаются в особых формах обучения и воспитания, высказал швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци.

Выдающийся чешский педагог Ян Амос Коменский выделил шесть типов детей, отличающихся друг от друга степенью умственного развития и особенностями характера. Он считал, что все они имеют право на обучение.

Первые попытки индивидуального обучения глухих были предприняты в 1578 г. в Испании и в 1648 г. в Англии, слепых – в 1670 г. во Франции.

Гуманизация и демократизация взглядов на гражданские права лиц с отклонениями в развитии нашли отражение в трудах Руссо, Вольтера, Монтескье, Дидро, в «Декларации прав человека» 1793 г. в период Великой

французской революции. Однако широкой поддержки среди государственных деятелей и педагогов в то время эти идеи не получили.

Начало научных исследований слабоумия положено в XIX веке, наиболее весомый вклад внесли французские врачи-психиатры Филипп Пинель, Жан-Этьен Доминик Эскироль, Жан Итар, который впервые предпринял попытку обучения и воспитания глубоко умственно отсталого ребенка («Айверонского дикаря»). Внимание врачей на заре развития психиатрии привлекали наиболее глубокие формы интеллектуальных нарушений. Таким образом, было положено начало медико-педагогическому направлению помощи детям с интеллектуальными аномалиями.

Большой вклад в практику внес Эдуард Сеген, идеи которого не получили поддержки на родине во Франции, и он эмигрировал в Америку. Там под его руководством стали открываться частные школы для слабоумных детей; в этих учреждениях создавалась система педагогической помощи, предусматривающая обучение, трудовое и физическое воспитание. До сих пор педагоги-дефектологи широко используют пособия, разработанные Э. Сегеном. В Европе идеи Э. Сегена получили развитие благодаря Марии Монтессори, которая разрабатывала свою дидактическую систему для обучения умственно отсталых детей; ее дидактические пособия для сенсорного воспитания дошкольников до сих пор востребованы практикой.

На рубеже XIX-XX вв. в Европе зародились и получили развитие основные направления помощи детям с отклонениями в развитии (в специальных учреждениях):

- христианско-филантропическое: организация общественного призрения инвалидов в приютах, богадельнях и т. д.;
- медико-педагогическое: лечение, воспитание и обучение;
- педагогическое: образование детей с нарушениями слуха, зрения, интеллекта;
- психодиагностическое: выявление лиц с нарушениями интеллекта, дифференциация.

Становление системы помощи лицам с отклонениями в развитии Восточной Европе

В православии сложились гуманные традиции в отношении людей с отклонениями в развитии. Издавна убогие, юродивые находили приют в церквях, монастырях. Забота и опека страждущих и обездоленных на Руси традиционно была свойственна и простому народу, и присутствовала в официальных действиях церкви и государственной власти. В *Уставе о Православной церкви*, утвержденном киевским князем *Владимиром Святославичем*, вменялось в обязанность церкви заботиться об убогих, нищих и юродивых.

В XI в. Киево-Печерская лавра становится прибежищем для калек и слабоумных; то же самое можно сказать о деятельности монастырей и церквей по всей Киевской Руси.

В начале XII века в «Поучении князя Владимира Мономаха своим детям» указывается, что следует не забывать убогих, подавать милостыню сиротам и защищать их.

Однако в Европе, отношение к убогим, нищим, калекам было неоднозначным. Когда их становилось особенно много (после войн, экологических катастроф), передвижение их пытались ограничить. Для них при монастырях открывали богадельни. В «Стоглавый судебник» (1551) при Иване Грозном была внесена статья о необходимости попечения больных и нищих, «кои одержимы бесом и лишены разума». Их рекомендовалось помещать в монастыри, чтобы они не были «пугалом для здоровых».

В период царствования Екатерины II разрабатывается ряд законодательных актов, направленных на дальнейшее развитие общественного призрения; создаются государственные структуры для организации специальных учреждений и управления ими.

Система специального образования детей с отклонениями в развитии зародилась в 1797 г., когда было учреждено ведомство императрицы Марии Федоровны, объектом особого внимания которого стали детские приюты.

Французский тифлопедагог В. Гаюи, приглашенный в Россию Александром I, открыл первые специальные учебно-воспитательные учреждения: опытное училище для 12 глухонемых детей (1806, Павловск); школу для слепых (1807).

В Европе развиваются несколько направлений помощи детям с отклонениями в развитии:

- *христианско-благотворительное* – приюты; богадельни, дома призрения;
- *лечебно-педагогическое* – специальные отделения при больницах, школы-санатории;
- *педагогическое* – детские ясли и сады, школы, колонии.

Основой финансирования учреждений специального образования являлись благотворительные средства.

Первые лечебно-просветительные учреждения появляются в XIX в. В 1854 г. в Риге доктор Фридрих Пляц открыл первое лечебно-педагогическое частное учреждение для умственно отсталых и эпилептиков, где помимо лечебных мероприятий проводились занятия по системе Э. Сегена. Самоотверженным организатором специального образования в России был В.П. Кащенко (1870-1943), который в 1908 г. открыл в Москве «Школу-санаторий для дефективных детей». Его книга «Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков» была переиздана в 1994 г. и до сих пор является востребованной среди педагогов, дефектологов и родителей.

В начале XX в. в России функционировало около 4,5 тыс. благотворительных организаций и 6,5 тыс. учреждений для социальной поддержки детей, в том числе с отклонениями в развитии.

По утверждению Н.Н. Малофеева, в дореволюционной России не была оформлена система специального образования, но была создана сеть специальных образовательных учреждений.

К 1907 г. действовало 61 заведение для глухих; к 1914 г. создано около 30 приютов и учебных заведений для незрячих; к 1917 г. во многих регионах России были организованы вспомогательные школы, приюты, лечебно-воспитательные заведения, в которых воспитывалось около 2 тыс. детей с различными умственными недостатками.

Развитие советской системы специального образования

Становление государственной системы специального образования в России началось после 1917 г.

Дети с отклонениями в развитии были объявлены объектом исключительно государственной заботы и оказались в определенной изоляции от среды нормально развивающихся сверстников, семьи, церкви, общественных благотворительных инициатив. Сформировалась система «закрытых» специальных образовательных учреждений интернатного типа.

В 1917-1918 гг. было обнародовано около 30 правительственных документов, на основании которых:

- церковь отделялась от школы;
- запрещалась благотворительная деятельность;
- упразднялись все благотворительные организации.

В конце 1917 г. была организована *Государственная комиссия по просвещению*, занимавшаяся созданием новой школьной системы. Специальные образовательные учреждения перешли под юрисдикцию *Народного комиссариата просвещения (Наркомпроса)*, который возглавлял А.В. Луначарский. Оформление новой системы произошло в конце 1920-х гг.

Источником финансирования системы специального образования впервые становится госбюджет. Постановление СНК РСФСР «Об учреждениях для глухонемых, слепых и умственно отсталых детей и подростков» (1926) регламентировало учебно-воспитательный процесс в учреждениях специального образования. Провозглашена цель специального образования: подготовка через школу и труд к общественно полезной трудовой деятельности.

Н.Н. Малофеев отмечает, что принципиальным отличием специального образования в СССР является его цензовый характер.

В 1950-60 гг. XX столетия в Советской России происходит дифференциация учреждений специального образования, появляются их новые виды и типы, расширяется их сеть, чему способствовали школьные реформы – введение обязательного 8-летнего образования (1959), а затем и 10-летнего (1966).

В 1970-1980-е гг. формируется система обучения и воспитания детей с задержкой психического развития (ЗПР). В 1981 г. для этих детей стали создавать специальные школы, а с 1988 г. в массовых школах начали открывать специальные классы выравнивания.

В конце 1980-х гг. были организованы первые экспериментальные классы для глубоко умственно отсталых детей при вспомогательных школах.

К 1990 г. общее число специальных школ составило 2789 (около 575 тыс. учащихся). Имелось 8 видов специальных школ и 15 типов специального обучения, в дошкольных учреждениях (которые начали открываться в 1970-е гг.) воспитывалось более 300 тыс. детей с отклонениями в развитии.

В качестве позитивных сторон специального образования в СССР можно рассматривать:

- структурное совершенствование, дифференциацию, расширение охвата специальным обучением нуждающихся в нем детей;

- высокий уровень развития методологических, теоретических и методических основ специальной педагогики.

- высокий уровень развития специальных педагогических технологий, построение «обходных путей» обучения для детей с отклонениями в развитии разных категорий (Л.С. Выготский, В.П. Кащенко, А.Р. Лурия, А.Я. Граборов, А.С. Грибоедов, Г.М. Дульнев, Ф.А. Рау, Н.А. Рау, Ф.Ф. Рау, Ж.И. Шиф, Р.М. Боскис, И.А. Соколянский, Р.Е. Левина, Н.Г. Морозова, Б.Д. Корсунская, М.С. Певзнер, А.И. Дьячков, С.А. Зыков и другие).

Дефектологическая наука обеспечила дифференцированное обучение (организация обучения и воспитания детей с дефектами развития в различных типах специальных образовательных учреждений в зависимости от характера и степени выраженности дефекта) аномальных детей разных категорий в рамках национальной государственной системы. Сегодня система включает 15 типов специального обучения, реализуемых в 8 основных типах специальных школ. К настоящему моменту разработаны разноуровневые программы для каждого типа школ и вариативные формы организации специального образования.

Методология и теоретические основы решения поставленной сверхзадачи признаются зарубежными специалистами крупными достижениями не только российской, но и мировой специальной психологии и педагогики.

В то же время можно отметить и недостатки советской системы специального образования:

- цензовый характер образования аномальных детей, что способствовало разделению данной категории на «обучаемых» и «необучаемых»;

- структурное и содержательное единообразие;

- отсутствие законодательного права на специальное образование всем категориям нуждающихся детей;

- наличие барьера между детьми, содержащимися в условиях закрытого типа;

- несовершенство государственной системы выявления, диагностики и учета детей с отклонениями в развитии;

- отсутствие социальных программ поддержки семьи, воспитывающей особого ребенка;

– неукомплектованность учреждений кадрами специалистов-дефектологов.

Рассматривая историю становления и развития национальных систем специального образования Н.Н. Малофеев выделяет несколько периодов.

1 период эволюции (с VIII по XII вв.) – от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости призрения инвалидов.

2 период (с XII по XVIII вв.) – от осознания необходимости призрения инвалидов к осознанию возможности обучения глухих и слепых детей, от приютов через опыт индивидуального обучения к первым специальным учебным заведениям.

3 период эволюции (конец XVIII – начало XX) – от осознания возможности обучения детей с сенсорными нарушениями к признанию права аномальных детей на образование

4 период (с начала XX в. до 1970-х гг.) – от осознания необходимости специального образования для отдельных категорий детей с отклонениями в развитии к пониманию необходимости специального образования для всех нуждающихся в нем. Развитие и дифференциация системы специального образования.

5 период (с 1970-х гг. XX в.) от равных прав к равным возможностям, от сегрегации к интеграции.

2.2. Отношение учащихся, родителей, учителей, сообщества к обучению детей с особыми образовательными потребностями

Для реализации одного из главных приоритетов государственной образовательной политики Республики Молдова – доступность образования для всех, обучение детей с особыми образовательными потребностями, необходимы не только соответствующие правовые акты, но и соответствующие условия, благоприятное общественное мнение.

Как явствует из опыта, внедрение совместного обучения сталкивается не только с трудностями в организации так называемой «безбарьерной среды» (пандусов, одноэтажного дизайна школы, введения в штаты сурдопереводчиков, переоборудование мест общего пользования и т.п.), но и с препятствиями социального свойства, заключающимися в распространенных стереотипах и предрассудках, в том числе в готовности или отказе учителей, школьников и их родителей воспринять рассматриваемую форму образования. Выявление специфики социальных эффектов совместного образования для различных типов учреждений позволит выстроить иерархию проблем и определить приоритеты организационно-управленческого воздействия в целях сглаживания возможных негативных социальных последствий.

В данном разделе приводятся данные мониторинговых исследований UNICEF (Образование для всех. Региональный мониторинговый доклад. UNICEF. FLORENCE, №5, 1998), а также результаты оценивания прогресса в развитии детей с особыми образовательными нуждами на базе лицея «Александру Дониц», г. Кагул, и теоретического лицея «Александру Дониц», с.

Пересечина, район Орхей. («Inklusiv EU» – Studiul eficienței experiențelor de inkluziune a copiilor cu CES dezvoltate în instituțiile de învățământ general din Republika Moldova», Chisinau, 2010.)

Этот анализ позволяет сопоставить взгляды и оценки родителей детей с ОВЗ и родителей здоровых детей с последующим выявлением специфики общественного мнения, бытующего в этих группах родителей.

Результаты опросов дают картину общественного мнения о социальном статусе ребенка с ОВЗ и его семьи, выявляют отдельные социальные проблемы, актуальные в современном сообществе. Представляет интерес установление возможностей определения отношения социума к ребенку-инвалиду, а также сопоставление общественного мнения по поводу инклюзивного процесса.

Выявление структур, институтов, реально оказывающих помощь детям с ОВЗ

Оценка возможностей, предоставляемых ребенку с ОВЗ и его семье органами местной власти.

Очевидна невысокая оценка существующего в регионе положения детей с особыми нуждами. И все же предоставляемые органами управления города возможности ребенку с ОВЗ и его родителям респонденты оценивают в целом удовлетворительно. Наибольший балл по пятибалльной шкале получила возможность получения образования в школе (3,03), а наиболее низко родители оценили возможность получения профессии (2,54).

Наиболее критичны в своих оценках респонденты, опрошенные в детских садах: все существующие возможности они оценили несколько ниже, в том числе и возможность воспитываться в детских садах. Родители учащихся общеобразовательных школ отметили малую возможность приобщения к культуре детей с ОВЗ (театры, музеи и т.д.). Напротив, родители, имеющие опыт взаимодействия с такими детьми, ниже оценивают возможность восстановления здоровья детей с ОВЗ, но при этом ими выше оцениваются возможности воспитываться в детских садах, получать образование в школе, получать профессию и приобщаться к культуре.

Выявление структур, институтов, реально оказывающих помощь детям с ОВЗ, и оценка степени их активности.

По мнению всех опрошенных, наиболее активно детям оказывается помощь непосредственно семьями, воспитывающими ребенка с ОВЗ (мнение 38% респондентов), общественными организациями инвалидов (37%) и органами социальной защиты (21%).

По мнению респондентов, наиболее активно помогают таким детям сами семьи, воспитывающие ребенка с ОВЗ. Родителям школьников представляется более значимой роль органов социальной защиты. Родители детей из интерната отмечают активное внимание со стороны органов управления образованием.

Характерная картина наблюдается в группе родителей, воспитывающих детей с проблемами в развитии. Они акцентируют роль самих семей и органов здравоохранения в реальной помощи детям с особыми нуждами. При этом они значительно чаще отмечают отсутствие какой-либо помощи со стороны общественных организаций инвалидов, органов социальной защиты и благотворительных фондов. Характерно, что респонденты этой группы вообще зачастую не могут обозначить реальных помощников. Таким образом, находясь в ситуации «изнутри», родители оказываются в состоянии беспомощности либо не знают, какие институты оказывают реальную помощь детям с ОВЗ, либо отводят им менее значимую роль, полагаясь чаще на помощь собственных семей и органов здравоохранения.

Выявление общественных представлений об условиях успешной реализации в обществе детей с ОВЗ.

Большинство родителей, воспринимающих проблему «извне», склонны считать, что успешная реализация детей с проблемами в развитии возможна при создании соответствующих условий в обществе. В то же время на вопрос о том, в чем должны выражаться эти условия, треть респондентов не смогли ответить.

Родители детей с ОВЗ связывают успешную реализацию ребенка скорее с собственными усилиями, нежели с созданием соответствующих условий в обществе. При этом они также чаще других респондентов затрудняются в обозначении условий успешной реализации в обществе собственных детей.

Отношение к совместному развитию здоровых детей и детей с ОВЗ как к способу социальной адаптации последних и как к реальной практике совместного обучения.

Большинство родителей здоровых детей (54%) допускает, что проблема социальной адаптации детей с ОВЗ может быть решена посредством их включения в процесс совместного воспитания со здоровыми детьми.

Наибольшая доля сторонников совместного развития – в группе родителей, имеющих детей с ОВЗ (67% против 51% среди родителей здоровых детей). Однако когда речь идет о более конкретной возможности совместного обучения, различия между группами сглаживаются. Так, число противников идеи совместного воспитания в 2,5 раза больше в группе родителей здоровых детей, чем в группе родителей проблемных детей (10% против 4% соответственно). Но если поставить перед родителями вопрос конкретно, о их собственном ребенке, то против совместного обучения высказываются уже 13% родителей проблемных детей и 12% родителей здоровых детей. Проявляется общая тенденция: с возрастанием конкретности вопросов готовность родителей детей-инвалидов к реализации практики совместного обучения снижается.

Таким образом, непосредственное общение с детьми с ОВЗ, знание ситуации «изнутри» позволяет родителям теоретически высказываться в пользу совместного развития детей с особыми потребностями и здоровых сверстников как одного из путей приспособления их к жизни в обществе. Однако

реалии современной жизни не всегда позволяют рассматривать совместное обучение как конкретный путь социальной адаптации.

Представления об оптимальном времени начала организации совместного обучения.

Большинство опрошенных уверены, что начинать совместное обучение нужно как можно раньше. Лучшее время для этого – в детском саду (45%). Начальную школу выбрали 12% респондентов. Старшие классы школ и профессиональные учебные заведения практически не рассматривались родителями в качестве старта совместного обучения. Однако опрос показал, что именно родители детей с ОВЗ чаще склонны оттягивать время начала совместного обучения.

Отношение к детям с ОВЗ.

При описании своего отношения к ребенку с проблемами в развитии только 2% опрошенных отметили факт избегания детей с ОВЗ. Большинство ответов приходится на следующие варианты: «доброжелательно» и «с состраданием» (по 40%), «как к обычному ребенку» (22%), «с жалостью» (18%).

Характерно, что отношение к детям с ОВЗ родителей детей-инвалидов, обучающихся в коррекционном учебном заведении, реже содержит оттенки сострадания, жалости и даже доброжелательности: для них чаще не существует разницы между детьми с ОВЗ и обычными детьми. Родители дошкольников чаще склонны отмечать наличие такой разницы.

Респонденты, ранее общавшиеся с проблемными детьми более доброжелательны к этим детям, вдвое чаще испытывают жалость по отношению к ним.

Социальный образ ребенка с ОВЗ.

В результате опроса был получен широкий диапазон черт, характерных для детей с проблемами в развитии. Отметим наиболее часто встречающиеся. Почти половина всех опрошенных (46%) указала на ранимость детей с ОВЗ. Почти треть (29%) считают, что их характерной чертой является замкнутость. Почти каждый пятый (23%) воспринимает их как довольно непредсказуемых.

Родители воспитанников интерната несколько позитивней в восприятии таких детей. Так, они считают проблемных детей более доверчивыми и общительными (в 5 раз чаще, чем в среднем по массиву) и в то же время менее ранимыми и замкнутыми (в 3 раза реже, чем в среднем по массиву), непредсказуемыми, хотя и вдвое реже – добрыми. Среди этой группы респондентов наиболее благополучный образ проблемного ребенка у родителей, воспитывающих таких детей. Для них проблемный ребенок является более доверчивым и добрым, общительным. Кроме того, такие дети воспринимаются менее ранимыми и замкнутыми, непредсказуемыми, заторможенными, терпимыми к другим.

Родители школьников воспринимают детей с ОВЗ чуть более ранимыми, менее непредсказуемыми и заторможенными. Родители же дошкольников

воспринимают таких детей более критично, как более непредсказуемых, заторможенных и агрессивных и менее ранимых.

Образ социально приемлемого взаимодействия детей с ОВЗ и здоровых детей.

Опрошенные родители считают, в основном, приемлемыми совместные игры во дворе, на улице, общение после занятий в кружках, секциях. Некоторые допускают возможной и близкую дружбу.

Проявилась и особенность социального восприятия детей с умственными ограничениями. Родители высказывались чаще против общения здорового ребенка именно с этой группой проблемных детей. В качестве доминирующих видов совместной деятельности в этом случае были названы варианты: «только случайное общение», «учеба в одной школе в разных классах».

С детьми, имеющими нарушения речи, родителями чаще допускается совместная учеба в одном классе (воспитание в одной группе детского сада).

Что касается взаимодействия со слабослышащими, плохо видящими и детьми, имеющими нарушения движения, чаще допускается не только совместная учеба в одном классе или воспитание в одной группе детского сада, но также и близкая дружба.

В зависимости от типа образовательного учреждения в выборе приемлемой формы взаимодействия проявилась следующая картина. Родители дошкольников реже допускают близкую дружбу. Напротив, опрошенные в общеобразовательных школах чаще называют эту форму взаимодействия наиболее приемлемой, одобряют и совместное обучение в одном классе. Родители, чьи дети обучаются в интернате, чаще предполагают для своих детей расширение социальных контактов вне образовательного процесса (игры на улице, посещение кружков).

Родители, имеющие опыт общения с проблемными детьми, чаще выступают за более тесное, разнообразное общение, включающее и дружбу, и игры во дворе, и общение после занятий в кружках, и совместные занятия, и учебу в одной группе или классе.

Целью системы инклюзивного образования является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ОВЗ. По мнению ряда авторов, необходимо сделать все образовательные учреждения более дружелюбными по отношению к детям с ОВЗ. Одно из главных направлений деятельности в этом направлении – устранение всевозможных барьеров в образовании, основывающемся на социальном подходе к инвалидности (барьеры, существующие в обществе и не позволяющие ребенку наравне с другими участвовать в социальной жизни, как основная причина, делающая ребенка инвалидом).

В мониторинговом исследовании в анкету были включены вопросы о возможных барьерах и позитивных моментах, которые могут возникнуть в процессе совместного обучения, как для здоровых детей, так и для детей с особыми потребностями.

По мнению абсолютного большинства опрошенных родителей, совместное обучение обладает рядом преимуществ для здоровых детей. Только 3% респондентов уверены, что для этих детей нет положительных моментов в совместном обучении.

Оценивая позитивные стороны совместного обучения для здоровых детей, большинство опрошенных считают, что оно позволит здоровому ребенку научиться помогать другим (мнение 65% респондентов), обрести опыт сочувствия, сострадания (54%), расширить представления о жизни общества (49%).

Родители, общавшиеся с проблемными детьми чаще других, не имеющих подобного опыта, уверены в возникновении практически всех перечисленных положительных моментов. Родители, воспитывающие детей с ОВЗ, считают, что совместное обучение научит здоровых детей терпимости, доброте, сблизит педагогов и детей.

Что касается *отрицательных моментов*, которые могут возникнуть в процессе совместного обучения для здоровых детей, то 35% респондентов отмечают их полное отсутствие. Почти треть респондентов (33%) обеспокоены возможным возникновением конфликтов в детском коллективе, и примерно такое же количество (29%) полагает, что совместное обучение приведёт к снижению внимания к здоровым детям со стороны педагогов. Каждый пятый опрошенный (20%) предполагает снижение успеваемости и темпа развития здоровых детей.

Ответы родителей свидетельствуют о некоторых различиях во мнениях о барьерах интеграции. Родители воспитанников интерната в 2 раза реже, чем в среднем по массиву, склонны отмечать наличие отрицательных моментов совместного обучения, а также предполагать возможное снижение успеваемости и темпов развития здоровых детей. Зато чаще их тревожит возникновение конфликтов в детском коллективе как результата совместного обучения, воспитания. Родители же дошкольников в качестве барьеров инклюзивного образования чаще склонны рассматривать снижение успеваемости и темпов развития здоровых детей, а также снижение внимания к здоровым детям со стороны педагогов.

Респонденты, ранее общавшиеся с проблемными детьми, усматривают в совместном обучении меньше отрицательных сторон. Из всего списка проблем их чаще всего тревожит возникновение конфликтов в детском коллективе. Родители, воспитывающие проблемного ребенка, отмечают ухудшение самочувствия? детей, которое они связывают с совместным обучением. Родители, не имеющие опыта общения с проблемными детьми, чаще ожидают, что при совместном обучении снизится успеваемость и темпы развития здоровых детей, а также опасаются уменьшения внимания к здоровым детям со стороны педагогов, воспитателей.

Абсолютное большинство опрошенных единодушно в том, что совместное обучение несет в себе множество *положительных моментов* для ребенка с ОВЗ и его родителей. Лишь 3% респондентов уверены, что положительных моментов в таком обучении быть не может.

По мнению 62% респондентов, участвуя в жизни детского коллектива наравне со здоровыми детьми, ребенок с ОВЗ будет ощущать себя полноценней. 56% опрошенных уверены, что ребенок с ОВЗ с детских лет научится взаимодействовать со здоровыми детьми, а 49% участников опроса полагают, что общаясь со здоровыми детьми, ребенок с ОВЗ будет активнее развиваться.

Исследование психологического комфорта по методике Rene Gilles в начальных классах лицея «Александр Дониц», г. Кагул, дает представление о том, как чувствуют себя ученики с особыми образовательными нуждами в среде здоровых сверстников. Приведём полученные данные.

- Очень хорошо, отлично, счастливы, как дома – 6%.
- Хорошо – 73%.
- Не слишком хорошо – 21%.

Эти результаты коррелируют с ответами детей, дополнившими утверждение "Я чувствую себя счастливым, потому что ...":

- Я играю с друзьями, дети поддерживают меня – 36%.
- Я чувствую себя теперь нормальным – 9%.
- Я пришел в школу – и приближаются каникулы – 27,5%.
- Я в школе – 27,5%.

Преимущественно положительное эмоциональное состояние детей с особыми нуждами было отмечено всеми респондентами, учителями и родителями, которые отметили тот факт, что дети любят посещать общеобразовательную школу. Наряду с этим было отмечено, что почти треть детей (27%) испытывают иногда стрессовые ситуации, тревогу, разочарование.

По мнению 13% опрошенных, совместное обучение не несет в себе каких-либо *отрицательных моментов для детей с ОВЗ и их родителей*. Ответы остальных респондентов распределились следующим образом: 40% уверены, что учебная нагрузка, рассчитанная на здоровых детей, ухудшит физическое и психическое здоровье детей с ОВЗ. Такое же количество респондентов заявляют о возможном плохом отношении со стороны здоровых сверстников, а 32% обеспокоены тем, что ребенок с ОВЗ не будет успевать в учебе и играх за здоровыми детьми и это снизит его самооценку, уверенность в себе.

Интересно, что родители, опрошенные в детских садах, чаще других склонны указывать на такие отрицательные моменты совместного обучения, как плохое отношение со стороны здоровых сверстников, снижение успеваемости, самооценки детей с ОВЗ.

Родители воспитанников интерната проявляют повышенную обеспокоенность возможными отрицательными моментами совместного обучения детей с ОВЗ и здоровых сверстников. Для них характерно большее количество указаний на многие негативные последствия: снижение успеваемости, дополнительные заботы родителей ребенка с ОВЗ, недостаточное внимание педагогов, воспитателей, невозможность проявить себя в среде здоровых детей (в 3 раза чаще).

Родители здоровых детей видят в совместной организации учебного процесса опасность снижения успешности в учебе и играх для детей с ОВЗ. В целом же опрошенные скорее отмечают наличие положительных, нежели отрицательных моментов для всех участников процесса совместного обучения. Кроме того, для опрошенных родителей примерно в одинаковой степени очевидны положительные моменты как для детей с ОВЗ и их родителей, так и для здоровых сверстников. В то же время для детей с ОВЗ, по их мнению, существует больше отрицательных моментов, которые могут возникнуть в процессе совместного обучения, чем для здоровых сверстников.

ТЕМА III. ОСОБЕННОСТИ И СПЕЦИФИКА ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ

- 3.1. Структурные компоненты коррекционно-педагогического процесса
- 3.2. Требования к диагностической деятельности в специальном образовательном учреждении
- 3.3. Контрольно-мониторинговое направление
- 3.4. Особенности построения учебных планов и программ для специальных образовательных учреждений
- 3.5. Сущность и особенности процесса коррекционного обучения
- 3.6. Методы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями
- 3.7. Формы организации специального обучения
- 3.8. Средства обучения в системе специального образования

3.1. Структурные компоненты коррекционно-педагогического процесса

Структурные составляющие коррекционно-педагогического процесса

Сложность современного этапа развития системы образования в Молдове обусловлена серьезными социально-экономическими изменениями в обществе. С одной стороны, декларируется смена парадигмы в системе образования, приоритет личностно ориентированного подхода к воспитанию и обучению, с другой стороны – не создан механизм и реальные условия для реализации целей и задач индивидуализации и дифференциации содержания, методов, форм воспитательно-образовательной работы с детьми. Это особенно активно обсуждается в нынешних условиях, когда в нашей республике обсуждается проект концепции инклюзивного обучения и принята программа, направленная на полную инклюзию в системе образования республики.

Необходимость этого документа была обусловлена изменениями в системе образования и в обществе в целом. Это отражает, с одной стороны, представления современного общества о необходимом уровне образования данной категории лиц, а с другой стороны, учитывает возможности реальной личности в достижении этого уровня. К сожалению, рассматриваемый документ до сих пор существует в качестве проекта.

Коррекционно-педагогический процесс в специальном образовании представляет собой целостную систему, включающую ряд взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов. Их содержание, с одной стороны, определяется общими целями и задачами гармоничного развития личности каждого ребенка и учебного коллектива в целом, а с другой стороны, каждое структурное звено решает специфические цели и задачи.

Структурные компоненты и содержание коррекционно-педагогического процесса каждого конкретного образовательного учреждения определяются нормативными документами и отражаются во внутренних документах – в «Куррикулуме».

«Куррикулум» отражает концепцию его развития и спланированную систему управленческих действий по достижению желаемой модели. «Куррикулум» разрабатывается каждым образовательным учреждением и строится на основе комплекса программных и внутренних документов, регламентирующих работу педагогов. В этих документах должна быть определена развивающая среда, сформулированы задачи воспитательно-образовательной работы, повышения квалификации специалистов и воспитателей.

В соответствии с современной концепцией коррекционно-развивающего обучения в структуру коррекционно-педагогического процесса включаются следующие составляющие:

- диагностико-консультативный;
- физкультурно-оздоровительный;
- воспитательно-образовательный;
- коррекционно-развивающий;
- социально-педагогический.

Каждый из перечисленных модулей имеет свои цели, задачи и содержание.

Диагностико-мониторинговая и консультативная составляющие коррекционно-педагогического процесса

Диагностическая работа занимает особое место в коррекционно-педагогическом процессе, играет роль индикатора результативности оздоровительных, коррекционно-развивающих и воспитательно-образовательных мероприятий.

Технология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в специальном детском саду или школе предполагает решение следующих задач:

— Глубокое, всестороннее изучение каждого ребенка: выявление индивидуальных особенностей и уровня развития познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы, запаса знаний и представлений об окружающем мире, умений и навыков в различных видах деятельности, присущих детям данного возраста, степени усвоения учебной программы.

— Конструирование и реализацию коррекционных программ как индивидуальных, так и групповых.

— Изучение динамики развития ребенка в условиях коррекционного обучения, определение его образовательного маршрута.

— Дифференциация сходных состояний на основе длительного психолого-педагогического наблюдения и изучения динамики развития познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы.

— В период подготовки ребенка к школьному обучению перед специалистами встает еще одна важная задача диагностики – определение парамет-

ров школьной зрелости и выбор наиболее эффективной формы школьного обучения.

Таким образом, в коррекционно-педагогическом процессе органично переплетаются задачи изучения ребенка и оказания ему психолого-педагогической помощи.

Решение этой проблемы тесно связано с отслеживанием результатов образовательной деятельности и оценки степени ее эффективности. Таким образом, формируются два направления диагностико-мониторинговой деятельности: *диагностическое и контрольно-мониторинговое*.

Многообразие проявлений и различная выраженность нарушений развития обуславливает сложность комплектования специальных детских садов (групп) или классов. Специалистам ПМПК (психолого-медико-педагогической комиссии) приходится решать задачи дифференциации сходных состояний, при этом не исключаются диагностические ошибки. Таким образом, контингент воспитанников каждой группы (учащихся коррекционного класса) может оказаться разнородным: в него могут войти дети с различными вариантами и степенью выраженности нарушения, соответствующего профилю учреждения, дети с дополнительными недостатками развития. Педагогическая запущенность усугубляет имеющиеся нарушения и усложняет адаптацию детей к условиям образовательной среды.

Несмотря на пристальное внимание специалистов в области коррекционной педагогики и специальной психологии, медицины, проблема дифференциальной диагностики и индивидуального психолого-педагогического сопровождения детей с отклонениями в развитии требует углубленной разработки. Эта проблема приобретает особую актуальность в связи с интеграционными тенденциями в системе образования. В условиях интеграции от каждого педагога может потребоваться умение конструировать индивидуальные дифференцированные программы для воспитанников (или учащихся) с проблемами в развитии. В этом случае *диагностическое исследование* становится необходимым инструментом для определения образовательных потребностей и возможностей ребенка, для анализа, оценки и прогнозирования индивидуальных достижений в сфере личностного и познавательного развития, усвоения учебной программы.

Диагностическое обследование в условиях специального детского сада или школы отличается по задачам и методам от обследования на ПМПК. Ведущей задачей ПМПК является выявление отклонений в развитии, определение их характера и выбор оптимального образовательного маршрута. Приоритетной является задача дифференциальной диагностики.

В условиях специальной школы или дошкольного учреждения диагностика выступает как необходимый структурный компонент коррекционно-педагогического процесса и как средство оптимизации этого процесса. Углубленное всестороннее обследование позволяет построить адекватные индивидуальные и групповые коррекционно-образовательные программы и определить эффективность коррекционно-развивающего воздействия.

Диагностическая работа строится с опорой на основные психолого-диагностические *принципы*, признанные отечественной специальной психологией и коррекционной педагогикой и раскрытые в трудах Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, В.И. Лубовского, Д.Б. Эльконина и др.

❖ *Принцип комплексного подхода* предполагает взаимодействие разных специалистов (врачей, психологов, педагогов) при определении причине механизмов психологической сущности и структуры нарушения развития ребенка. Каждое направление диагностики имеет дифференцированные цели и задачи, некоторые из которых будут раскрыты ниже.

❖ *Принцип системного подхода к изучению ребенка* лежит в основе определения структуры дефекта развития и иерархии отклонений. При психолого-педагогическом изучении ребенка оценивается не только то, какие психические процессы нарушены, но и какие звенья структуры психической деятельности ребенка несовершенны (отстают в развитии), а какие сохранены.

❖ *Принцип единства качественного и количественного анализа результатов обследования*. Качественный анализ результатов исследования позволяет учитывать не столько факт выполнения или невыполнения задания, или количество выполненных заданий. Главным в оценке является качественный анализ процесса деятельности ребенка, что предполагает:

- выявление отношения ребенка к собственным ошибкам и результату деятельности;
- оценку регуляторных функций, обеспечивающих произвольные формы психической деятельности;
- анализ содержательной стороны деятельности и ее результатов;
- выявление особенностей реакции на замечания педагога или реплики товарищей;
- определение условий, позволяющих качественно улучшить деятельность ребенка;
- определение качественных особенностей психических процессов и уровня их развития.

❖ *Принцип структурно-динамического подхода* ориентирован на изучение особенностей развития ребенка с точки зрения соответствия возрастным нормативам. Важно выявить, каков характер последовательности созревания и развития психических функций, как он соотносится с закономерностями онтогенеза.

В условиях коррекционного обучения обязательно учитывается характер динамики развития каждого ребенка, так как она может отражать сущность отставания.

Важно выявить условия, при которых затруднено выполнение задания и, наоборот, при каких условиях происходит значительное улучшение результатов деятельности, то есть выявить, какова истинная обучаемость ребенка, каковы его потенциальные возможности. Согласно концепции Л.С. Выготского о двух уровнях психического развития в процессе обследования ребенка изучается как уровень его актуального развития, так и «зона ближайшего

развития». Анализ характера помощи взрослого, способности к переносу новых способов действий в измененные условия позволяет выявить особенности обучаемости воспитанника. С одной стороны, обучаемость выступает в качестве основного дифференциально-диагностического критерия при разграничении сходных состояний. С другой стороны, имеет значение для построения индивидуальных и групповых программ коррекционно-образовательной работы, выбора стиля и характера взаимодействия педагога и ребенка.

❖ *Принцип деятельностного подхода.* На различных возрастных этапах диагностическая работа должна строиться с учетом ведущей деятельности, ее основных структурных компонентов, уровня сформированности и перспектив развития основных возрастных новообразований. При обследовании ребенка дошкольного возраста должен быть определен уровень сформированности предметной и особенно игровой деятельности – ее основных структурных компонентов (перенос значений с одного предмета на другой, соотношение роли и правила, уровень подчинения открытому правилу игры), исследованы некоторые стороны психического развития (наглядно-образное мышление, общие познавательные мотивы, соотношение зрительного и смыслового поля, использование символических средств, развитие общих представлений). Не менее важным является анализ субъективной активности в самостоятельной исследовательской и продуктивной деятельности. При обследовании ими ребенка школьного возраста особое внимание уделяется изучению его учебной деятельности, школьных навыков.

❖ *Принцип ранней диагностики отклонений в развитии.* Раннее выявление отклонений и начало коррекционно-развивающей работы в раннем и дошкольном возрасте позволяют учитывать сензитивность различных функций и максимально использовать потенциальные возможности развивающегося мозга.

❖ *Принцип единства диагностики и коррекции.* Реализация этого принципа позволяет продуктивно использовать результаты обследования для построения индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих программ.

Определяя цели и задачи изучения ребенка, отбирая диагностические методики, специалисту необходимо представлять общие закономерности психического развития, логику формирования высших психических функций, основные этапы формирования личности, а также знать психологические особенности детей с отклонениями в развитии.

Индивидуальные образовательные потребности ребенка определяются с учетом показателей познавательного и личностного развития, выявленных при обследовании. Учитывая сложность построения диагностического процесса и ответственность специалистов за полученные результаты, приведем некоторые требования, на которые следует ориентироваться при реализации диагностической деятельности.

3.2. Требования к диагностической деятельности в специальном образовательном учреждении

❖ При организации диагностической деятельности следует опираться на действующие нормативно-правовые документы, а также на внутренние документы образовательного учреждения.

❖ Технологии диагностического исследования должны быть выстроены на научной основе и подвергнуты экспертизе.

❖ Участник» диагностического процесса должны соблюдать «Кодекс этических норм и правил» при проведении процедуры обследования и при ознакомлении родителей с их результатами.

❖ При оценке результатов диагностики необходимо ориентироваться на потенциальные возможности ребенка, т.е. оценивать не только уровень актуального развития, но и зону ближайшего развития. При этом следует помнить, что любое достижение ребенка на каждом этапе его развития является промежуточным и служит лишь основанием для выбора педагогом методов и технологий индивидуальной работы.

❖ Диагностика в специальном образовательном учреждении не должна опираться лишь на выявление уровня усвоения образовательной программы (знаний, умений, навыков). Важно, каким способом эти знания освоены ребенком, насколько сформированы психологические механизмы для овладения новыми знаниями и представлениями, каковы должны быть условия (психолого-педагогические, оздоровительные, условия развивающей среды и др.) для более успешного развития детей.

❖ При выборе диагностических методик следует отдавать предпочтение критериально-ориентированным методикам, которые предполагают качественно-количественный анализ достижений ребенка. Тестирование как таковое может применяться лишь в отдельных случаях (например, метрические тесты Н.И. Озерцкого для оценки психомоторного развития).

❖ Любая диагностическая процедура должна быть целесообразной, т. е. специалисты должны четко понимать, с какой целью проводится обследование, как будут применены его результаты.

При обследовании предполагается использование апробированных методов и диагностических методик.

Это широко известные специалистам методики и диагностические комплексы Л.А. Венгера, С.Д. Забрамной, И.Ю. Левченко, Е.А. Стребелевой, У.В. Ульенковой, О.Н. Усановой, Л.С. Цветковой и др.

Сочетание экспериментально-психологических исследований и длительного наблюдения обеспечивает объективность оценки показателей развития ребенка и позволяет выбрать наиболее эффективные методы психолого-педагогического воздействия.

Первичное обследование ребенка, поступившего в коррекционную группу, проводят специалисты психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). Именно специалисты ПМПК подбирают образовательное уч-

реждение подходящего профиля и определяют основные направления работы с ребенком.

В условиях специального детского сада или школы организуется углубленная диагностическая работа, в структуре которой можно выделить несколько направлений.

Психологическое исследование предполагает уточнение структуры и степени выраженности нарушений у каждого ребенка, выявление психологических особенностей воспитанников. Это направление диагностики позволяет определить задачи и содержание коррекционно-развивающей работы в течение года. Результаты соотносятся с качественными характеристиками психического и личностного развития «возрастной нормы», что помогает выявить характер и степень отставания ребенка по основным линиям развития, а также определить соотношение нарушенных и задержанных в своем развитии функций, установить характер их взаимовлияния. Важным аспектом исследования является выявление качественных особенностей познавательной деятельности (мотивации, программирования, регуляции).

Следующее направление – *педагогическое* – ориентировано на изучение сферы знаний и представлений об окружающем мире, а также умений и навыков, необходимых для дальнейшего усвоения образовательной программы в условиях обучения.

В специальном образовательном учреждении проводится диагностическое изучение и организуется динамическое наблюдение за ребенком, включающее несколько этапов. На каждом этапе решаются определенные цели и задачи.

I этап – обследование в начале учебного года (сентябрь). Его цель: уточнить характер нарушений и степень их выраженности. Исходя из результатов обследования планируется индивидуальная коррекционная работа с ребенком и определяются задачи работы с группой.

II этап – обследование в середине учебного года (январь). Его цель: определить характер динамики в развитии ребенка и причины трудностей в усвоении образовательной программы.

III этап – обследование в конце учебного года (май). Его цель: определить динамику развития ребенка и его дальнейший образовательный маршрут.

Данные, полученные в результате комплексного изучения ребенка, фиксируются в соответствующей документации. С их учетом для каждого воспитанника подбираются эффективные методы и приемы педагогического воздействия, определяются задачи и содержание воспитательно-образовательной работы.

В обследовании детей принимают участие все педагоги в соответствии со своими функциональными обязанностями. В особо сложных случаях ребенка представляют на ПМПК (консилиум), который может, быть создан в каждом образовательном учреждении. Консилиум вырабатывает рекомендации для работы с особыми детьми и их семьями, а при необходимости может

направлять таких детей для повторного обследования на ПМПК (комиссии) с целью уточнения диагноза и подбора учреждения соответствующего профиля.

3.3. Контрольно-мониторинговое направление

Психолого-педагогический мониторинг позволяет не только оперативно отслеживать процесс и динамику образовательной деятельности, но и своевременно корректировать ее в случае обнаружения негативных явлений. Таким образом, основной целью мониторинга является контроль и коррекция образовательной и оздоровительной деятельности, условий среды образования состоянию ребенка. Каждый из этих специалистов обладает важными знаниями, помогающими решить ту или иную проблему, находящуюся в сфере его компетенции.

Кроме того, можно выделить разные уровни консультирования в зависимости от возможностей специалистов – имеется в виду, как их подготовка, так и чисто формальные, организаторские моменты (наличие постоянного приспособленного помещения, необходимого времени, организации труда в том или ином учреждении и пр.). Так, консультирование может вестись в ряде случаев на чисто информационном уровне, когда консультант в ходе одной-двух встреч обеспечивает клиента определенными необходимыми ему сведениями (например, о том, что такое умственная отсталость или какое-либо иное отклонение в развитие его ребенка; какие существуют специализированные учреждения и т.п.). Другой уровень консультирования – обучение тем или иным навыкам, умениям – поведенческим, социальным, навыкам простейшей коррекционной работы, а не просто снабжение информацией. Третий уровень – помощь в активной перестройке системы отношений, оценки действительности, а не просто снабжение информацией или обучение.

Следует подчеркнуть, что во всех вариантах консультирования (независимо от того, какого узкого профиля специалист проводит консультацию) необходимо соблюдать этические принципы и методические подходы психологического консультирования, поскольку психологический аспект в ситуации консультирования всегда должен учитываться.

3.4. Особенности построения учебных планов и программ для специальных образовательных учреждений

Ребенок с ограниченными возможностями, как и все дети, в своем развитии направлен на освоение социального опыта, социализацию, включение в жизнь общества. Однако путь, который он должен пройти для этого, значительно отличается от общепринятого: физические и психические недостатки меняют, отягощают процесс развития.

Важнейшими задачами коррекционно-педагогической работы являются предупреждение возникновения вторичных отклонений в развитии, их коррекция и компенсация средствами образования. Это означает максимально полное удовлетворение возникших в связи с нарушением и, следовательно, с ограничением специфических *образовательных потребностей*. Например, для предотвращения негативных последствий развития ребенка, потерявшего

слух, необходимо удовлетворение целого ряда возникших у него новых, отсутствовавших раньше, образовательных потребностей: развитие остаточного слуха и обучение пользованию этим остаточным слухом, обучение восприятию обращенной к нему речи говорящего человека по чтению с его губ; коррекционно-педагогическая поддержка и предотвращение распада имеющейся у ребенка речи; обучение ориентированию и поведению в беззвучном пространстве и многое другое.

Следует помнить, что ограничение возможностей не является чисто количественным фактором (т.е. человек просто хуже слышит или видит, ограничен в движении и пр.). Это интегративное, системное изменение личности в целом, это «другой» ребенок, «другой» человек, не такой, как все, нуждающийся в совершенно иных, чем обычно, условиях образования для того, чтобы преодолеть ограничение и решить ту образовательную задачу, которая стоит перед любым человеком. Для этого ему необходимо не только особым образом осваивать собственно образовательные (общеобразовательные) программы, но и формировать и развивать навыки собственной жизненной компетентности (социальной адаптации): навыки ориентировки в пространстве и во времени, самообслуживание и социально-бытовую ориентацию, различные формы коммуникации, навыки сознательной регуляции собственного поведения в обществе, физическую и социальную мобильность; восполнять недостаток знаний об окружающем мире, связанный с ограничением возможностей; формировать и развивать способность к максимально независимой жизни в обществе, в том числе через профессиональное самоопределение, социально-трудовую адаптацию.

В зависимости от степени ограничения возможностей и в первую очередь от сохранности интеллектуальных возможностей лица с особыми образовательными потребностями могут осваивать разные уровни образования. Так, часть неслышащих, слабослышащих, позднооглохших, незрячих, слабовидящих, лиц с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, лиц с нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения, лиц с тяжелыми нарушениями речи способна не только к освоению общего среднего образования, но и к получению среднего и высшего профессионального образования.

Лица с нарушениями интеллекта способны к элементарной общеобразовательной подготовке и освоению профессий, не связанных с интенсивной интеллектуальной деятельностью или со сложными коммуникативными процессами, позволяющих им вести самостоятельный трудовой образ жизни и успешно адаптироваться в обществе.

Глубоко умственно отсталые лица, обучаясь по индивидуальным образовательным программам, осваивают в большей мере соответствующие особенностям их развития программы средового и социального адаптивирования (гигиенические и элементарные бытовые навыки, простейшие трудовые навыки).

Содержание специального образования, его воспитательного и обучающего компонентов зависит не только от особенностей отклонений в раз-

витии, но и от возрастного периода, в котором находится растущий человек с ограниченными возможностями.

В учебных планах специальных образовательных учреждений можно выделить три образовательные области.

1. *Дисциплины общеобразовательного цикла.* Их перечень соответствует перечню дисциплин, изучаемых в общеобразовательной школе. Во всех специальных школах, за исключением школ VIII вида, дети получают *цензовое* образование. При этом может быть сокращено количество часов для изучения некоторых разделов. В некоторых случаях допускаются незначительные изменения, например в школе V вида не изучают иностранный язык.

2. *Дисциплины, имеющие коррекционную направленность.* Их содержание определяется характером нарушений у детей с отклонениями в развитии. Например, в школах I, II вида вводят предмет «Предметно-практическое обучение», в школах III, IV вида – «Ориентировка в пространстве и развитие мобильности», в школе VII вида – «Ознакомление с окружающим и развитие речи», в школе VIII вида – «Социально-бытовая ориентировка».

Коррекционные дисциплины в основном включаются в учебные планы начального звена, за счет чего увеличиваются сроки обучения в начальных классах (4-5 лет).

Дисциплины трудовой подготовки. Трудовому обучению отводится особое место в специальном образовательном процессе, т.к. дети должны быть подготовлены к дальнейшей жизни и к трудовой деятельности. В начальных классах проводятся уроки труда, а начиная с 5-го класса – углубленная трудовая подготовка с учетом возможностей детей.

3.5. Сущность и особенности процесса коррекционного обучения

Особенности процесса обучения в специальном образовательном учреждении: целенаправленность; двусторонность; противоречивость; систематичность; комплексность; коррекционная направленность и т.д.

Учет этих особенностей процесса обучения обеспечивает его динамичность и результативность.

Главные задачи обучения в специальном образовательном учреждении:

1. Организация познавательной деятельности учащихся по приобретению знаний, формированию практических умений и навыков, расширению кругозора.

2. Развитие задатков, способностей, познавательной деятельности учащихся или воспитанников.

3. Стимулирование познавательной активности и самостоятельности.

4. Формирование у учащихся познавательной активности.

5. Формирование основ научного мировоззрения.

6. Всестороннее развитие самоценной, самодостаточной личности, формирование предпосылок для адаптации в социуме.

Движущими силами процесса обучения являются противоречия между выдвигаемыми ходом учебного процесса познавательными и практическими

задачами и наличным уровнем знаний, умений и навыков учащихся и их познавательными возможностями.

Противоречия бывают внешние и внутренние. Пример внешнего противоречия: противоречие между задачами обучения и реально существующими условиями их выполнения. Пример внутреннего противоречия: противоречие между стремлением личности к знаниям и способами их достижения. В специальном образовательном процессе эти противоречия усиливаются в связи с недостатками психического развития детей.

Любое противоречие разрешается через включение ученика в деятельность, в активный поиск решения познавательной задачи.

Структура процесса обучения

Процесс обучения представляет собой сложную динамическую систему, состоящую из множества структурных элементов.

Структуру процесса обучения составляют: цель обучения; задачи обучения; содержание учебного материала; методы обучения; средства обучения; организационные формы обучения; результат обучения.

В другой интерпретации – структура процесса обучения включает в себя целевой, потребностно-мотивационный, содержательный, деятельностно-операционный, эмоционально-волевой, контрольно-регулирующий и оценочно-результативный компоненты.

По мнению некоторых педагогов, процесс обучения как целостная система предполагает: цель, учебную информацию, средства педагогической коммуникации учителя и учащихся, формы их деятельности и способы осуществления педагогического руководства разнообразными видами деятельности.

Несмотря на некоторое различие в формулировке компонентов, в предлагаемой каждым автором структуре процесса обучения четко прослеживается идея целенаправленной организации многовидовой учебно-познавательной деятельности учащихся под руководством учителя.

Функции обучения

Можно выделить четыре основных функции процесса коррекционного обучения: развивающая, образовательная, воспитательная и коррекционная.

Развивающая функция предполагает развитие личности в процессе обучения. Нередко можно встретить утверждение, что главной задачей обучения является вооружение учащихся суммой знаний, умений и навыков. На самом деле это не совсем так. Знания, умения и навыки чрезвычайно важны, но они не могут рассматриваться как самоцель. Знания, умения и навыки как, впрочем, и обучение в целом, являются средствами развития личности.

Существуют разные точки зрения на проблему взаимоотношения обучения и развития. Некоторые педагоги и психологи считают, что развитие ведет за собой обучение (Ж. Пиаже), другие полагают, что обучение ведет за собой развитие (Л.С. Выготский).

Л.С. Выготский выдвинул учение о двух зонах (уровнях) развития личности. «Зона актуального развития» означает имеющийся, уже достигнутый уровень мышления, памяти, воображения и т.п., «зона ближайшего развития» предполагает потенциальный уровень развития, который есть у каждого ученика, и которого можно достичь под руководством педагога. При определенных условиях «зона ближайшего развития» становится «зоной актуального развития» и перед учителем встает новая задача по приближению ученика к очередной «зоне ближайшего развития» и т.д.

Отсюда очевидна идея опережающей роли обучения в развитии личности, особое значение она имеет для коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими отклонения в развитии.

Современные педагоги и психологи разработали несколько концепций развивающего обучения. Ведущими из них являются концепции Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

Образовательная функция обучения заключается в формировании базовых научных знаний, составляющих основу информационного фонда, а также практических умений и навыков.

Знания – это результат познания окружающего мира, выраженный системой научных понятий, теорий, законов.

Умения – это действия на основе знаний. Существуют общие умения (владение устной и письменной речью, работа с книгой, конспектирование, реферирование и т.д.) и специальные умения (они, как правило, связаны с овладением способами деятельности в определенных науках, предметах – например, работа на компьютере).

Навыки – это частично автоматизированные действия.

Знания, умения и навыки тесно связаны между собой и находятся в состоянии диалектической зависимости (например, при помощи умения работать с книгой формируются новые знания и т.п.).

Воспитательная функция обучения направлена на достижение цели всестороннего гармоничного (разностороннего, многостороннего) развития учащихся, основу которого составляет базовая культура личности представляющая собой некоторую целостность, включающую в себя широкий диапазон свойств и качеств личности. Различают нравственную, эстетическую, физическую культуру, культуру умственного труда, культуру семейных отношений и т.д.

Реализации воспитательной функции обучения способствуют следующие факторы:

— содержание образования: такие предметы гуманитарного цикла, как литература, музыка, история, мировая художественная культура и т.д., которые несут в себе огромный воспитательный потенциал;

— дополнительный дидактический материал, который может компенсировать отсутствие воспитательного предметного содержания на уроках естественно-математического цикла (например, на уроках физики или математики можно использовать фрагменты биографии великих ученых, дея-

тельность которых наполнена высоким гражданским пафосом, патриотизмом и т.д.);

— организация учебного процесса, предполагающая четко продуманную структуру урока, последовательность действий учителя и учащихся и т.д.;

— рациональное использование методов, приемов и средств обучения, ориентированных на активизацию познавательной деятельности учащихся, самостоятельность, инициативу, умение отстаивать свои взгляды, высказывать суждения;

— психологический климат в коллективе, основанный на гуманных отношениях, демократическом стиле общения;

— психологическая помощь и поддержка учащихся и воспитанников и их родителей;

— личность педагога. Известно, что только личность может воспитать личность. Учитель должен быть человеком высокой общей и профессиональной культуры, настоящим интеллигентом. Интеллигентное поведение нельзя воспитать неинтеллигентными методами, так называемой громкой педагогики (окриком, угрозой, нажимом, диктатом и т.п.). Учитель-дефектолог (логопед, специальный психолог) должны обладать высоким уровнем профессиональной компетенции и особыми личностными качествами, проявлять гуманное отношение к детям с ограниченными возможностями.

Коррекционная направленность процесса обучения предполагает педагогическое воздействие с помощью специальных методов и приемов, стимулирующих у детей компенсаторные процессы развития познавательных возможностей.

Дети с проблемами в развитии с трудом овладевают учебной деятельностью вследствие ряда причин:

— качественного своеобразия структуры дефекта, его количественных проявлений;

— сложной иерархии нарушений, наличия дополнительных недостатков познавательной деятельности, что ограничивает возможность приема, переработки, хранения, и использования информации;

— недоразвития речи;

— трудностей социальной адаптации;

— особенностей воздействия микросоциальной среды. Педагогический процесс должен строиться как с учетом названных недостатков, так и с учетом потенциальных возможностей детей.

3.6. Методы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями

Недостатки развития познавательной деятельности учащихся специальных образовательных учреждений (особенно мышления и речи, сенсорно-перцептивной деятельности, внимания) не позволяют использовать какую-то классификацию или подходы полностью.

В системе коррекционного обучения широко используются словесные, наглядные, практические методы обучения. Возможности их использования достаточно подробно с позиций коррекционной дидактики раскрыли А.Н. Граборов, Г.М. Дульнев, И.Г. Еременко и др.

Особенности применения наглядных, словесных, практических методов в работе с проблемными детьми

По способу передачи информации выделяют три группы методов.

1. *Наглядные методы*, к которым относятся наблюдение и демонстрация.

Наблюдение – это целенаправленное восприятие объекта или явления, оно специально планируется педагогом. Может быть кратковременное или длительное, постоянное или эпизодическое.

Демонстрация – это предъявление, показ предмета, явления или действия.

Существуют наглядные средства для демонстрации:

- средства предметной наглядности (реальные предметы или их копии);
- средства образной наглядности (иллюстрации, слайды, фильмы);
- условно-символические средства (формулы, символы, схемы).

В работе с проблемными детьми наглядные методы наиболее доступны и важны, особенно на начальных этапах работы. При их применении следует помнить такие особенности детей, как замедленный темп восприятия, сужение объема восприятия, нарушение точности восприятия. Иллюстрации должны быть крупными, доступными, в реалистическом стиле.

В коррекционной работе с проблемными детьми применяется принцип обеспечения полисенсорной основы обучения, т.е. обучение строится с опорой на все органы чувств.

2. *Словесные методы*:

- рассказ – это монолог педагога, содержащий учебную информацию;
- беседа – это диалог учителя и ученика;
- объяснение – это комментарий, в котором раскрываются скрытые от непосредственного восприятия существенные признаки, связи, отношения.

Рассказ должен быть лаконичным, четким, изложение материала требует эмоциональности и выразительности. В беседе важно четко формулировать вопросы, они должны быть понятны ребенку.

Дети с отклонениями в развитии испытывают трудности в восприятии и переработке вербальной информации, у большинства из них страдает речевое развитие, поэтому словесные методы следует сочетать с применением наглядных и практических.

3. *Практические методы*:

- упражнения (устные и письменные);
- продуктивная деятельность;
- опытно-экспериментальная деятельность;
- элементы программированного обучения.

Наглядные и практические методы широко используются в практике специального образования. Особое значение они имеют для детей с сенсорными нарушениями. Так, в школах для детей с нарушениями слуха специально предусматривается предметно-практическое обучение. Общепедагогические методы и приемы обучения используются специальной педагогикой особым образом, предусматривающим специальный отбор и сочетание методов и приемов, более других отвечающих особым образовательным потребностям ученика и специфике коррекционно-педагогической работы с ним.

В связи с отклонениями в развитии перцептивной сферы (слух, зрение, опорно-двигательная система и др.) у обучающихся значительно сужены возможности полноценного восприятия слуховой, зрительной, тактильно-вибрационной и иной информации, выступающей в качестве учебной. Отклонения в умственном развитии также не дают возможности полноценного осмысления и усвоения учебной информации. Предпочтение поэтому отдается методам, помогающим наиболее полно передавать, воспринимать, удерживать и перерабатывать учебную информацию в доступном для обучающихся виде, опираясь на сохраненные анализаторы, функции, системы организма.

Как уже отмечалось, на начальных этапах обучения детей с отклонениями в развитии предпочтительнее практические и наглядные методы, формирующие сенсомоторную основу представлений и понятий об окружающем мире. Методы словесной передачи учебной информации выступают как дополнительные. На последующих этапах обучения словесные методы выдвигаются на первый план.

Одной из общих особенностей интеллектуального развития детей с последствиями раннего органического поражения ЦНС является преобладание наглядных видов мышления. Формирование словесно-логического мышления затруднено, что, в свою очередь, значительно ограничивает возможности использования в образовательном процессе логических и гностических методов, в связи с чем отдается предпочтение индуктивному методу (от частного к общему), а также методам объяснительно-иллюстративным, репродуктивным и частично поисковым.

Для ряда категорий детей с особыми образовательными потребностями метод работы с учебником также имеет определенное своеобразие: ввиду специфики речевого и интеллектуального развития обучающихся в начальных классах объяснение нового материала по учебнику не проводится, так как для полноценного усвоения материала детям необходима собственная предметно-практическая деятельность, подкрепленная живым, эмоциональным словом учителя и яркими образами изучаемого материала.

Характерными для всех категорий проблемных детей являются замедленность восприятия, существенная зависимость от прошлого опыта, меньшая точность и расчлененность восприятия деталей объекта, неполнота анализа и синтеза частей, трудности в нахождении общих и отличающихся деталей, недостаточно точное различение объектов по форме и контуру. Поэтому при

реализации наглядных методов обучения, педагог не только демонстрирует объект, о котором идет речь, но должен организовать наблюдение, изучение объекта, научить детей способам и приемам обследования, побуждать детей обобщать и закреплять свой практический опыт в слове.

Разновидностью практического метода обучения является использование дидактических игр и занимательных упражнений. Они же выступают как метод стимуляции и активизации познавательной деятельности детей. Использование игры в качестве способа обучения детей с ограниченными возможностями имеет большое своеобразие. Недостаток жизненного и практического опыта, недостаточность психических функций, значимых для развития воображения, фантазии, речевого оформления игры, интеллектуальные нарушения вызывают необходимость обучения таких детей игре, а затем постепенного включения игры как метода обучения в коррекционно-образовательный процесс.

Таким образом, в специальном образовании практически всегда используется сложное сочетание нескольких методов и приемов работы в целях достижения максимального коррекционно-педагогического эффекта. Комбинации таких сочетаний и их адекватность той или иной педагогической ситуации и определяют специфику процесса специального образования.

В специальной психопедагогике процесс **воспитания** проходит в осложненных условиях: необходимо не только решать общепринятые в системе образования воспитательные задачи, но и обеспечивать удовлетворение особых потребностей в воспитании применительно к каждой категории лиц с отклонениями в развитии, формировать отсутствующие по причине первичного или последующих отклонений в развитии социальных, в том числе коммуникативных, поведенческих и иных навыков, личностных качеств. Воспитание осуществляется предельно индивидуально, с учетом особенностей развития данного ребенка, в процессе сотрудничества педагога и ребенка, детей в классе или группе.

Как и методы обучения, методы воспитания детей с отклонениями в развитии имеют специфику в применении.

Метод *приучения и упражнения* используется при формировании устойчивых навыков социального поведения, таких как санитарно-гигиенических и хозяйственно-бытовых умений, навыков самоорганизации и др. Этот и другие практически-действенные методы игра, воспитывающие ситуации, применяются в сочетании с различными информационными методами.

Адекватность восприятия воспитывающей информации зависит как от сложности ее содержания, так и от уровня сенсорных возможностей ребенка. В этой связи большую воспитательную значимость имеют методы, которые позволяют опираться на визуальную информацию, сопровождаемую комментариями, разъяснениями педагога, а также эффективно использовать примеры из окружающей ребенка жизни. Следует подчеркнуть, что для детей дошкольного и младшего школьного возраста с отклонениями в развитии действия, поступки, взгляды, суждения, привычки педагога, воспитателя яв-

ляются долгое время образцом для подражания, а авторитет – непререкаемым и неоспоримым. Побудительно-оценочные методы (*поощрение, наказание*) также реализуются в практически-действенном варианте, сопровождаемом доступным для ребенка словесным поощрением («хорошо», «верно», «молодец») и материальным. Причем степень материальной ценности поощрения постепенно уменьшается: лакомство, игрушка – их образные заменители (картинка с изображением лакомства, игрушки) – абстрактный заменитель (фишка или иной символ поощрения: флажок, звездочка, знак «+» и пр.) – только словесное поощрение.

Методы наказания также имеют практически действенный характер, так как словесное порицание, тем более в резкой форме, категорически неприемлемо. Ребенок, не имеющий достаточного опыта и знаний норм морали, социального взаимодействия, социального поведения, не умеющий регулировать и контролировать в необходимой степени свои движения, эмоции, поступки, зачастую не может быть виноват в совершенных им осуждаемых действиях. Более того, ребенок, как правило, не может понять, чем именно недоволен взрослый, что от него требуется. Поэтому педагог, воспитатель должны всегда проявлять необходимую сдержанность в порицании ребенка и выражать неодобрение строгим взглядом, покачиванием головой, сопровождая эти знаки неудовольствия словами: «плохо», «некрасиво», «стыдно», «мне неприятно видеть (слышать) это», «я огорчен (а)». В крайних случаях применяется естественное ограничение действий, привлечение ребенка к исправлению или устранению последствий негативного поступка. По мере развития ребенка становятся возможными и словесные формы наказания: словесное порицание, выговор. Применение метода наказания эффективно лишь в том случае, если ребенок понимает, что совершил плохой поступок; если наказание не унижает ребенка и не причиняет ему физической боли; если наказание применяется нечасто и не вырабатывается привыкание к нему.

Педагог, воспитатель никогда не должны повышать голос в общении с ребенком, даже при его порицании. Исключением из этого правила являются только те ситуации, в которых действия ребенка несут опасность его жизни или здоровью. Непривычно громкий голос педагога, воспитателя в данном случае является для ребенка сигналом опасности, предостережения.

В подростковом возрасте с появлением реальных результатов все большее место занимают информационные и стимулирующие методы воспитания, опирающиеся на интеллектуальные и речевые возможности воспитанников (беседы, встречи, консультирование, привлечение средств искусства и литературы, поощрение, доверие, порицание, осуждение и пр.).

3.7. Формы организации специального обучения

Обучение детей с особыми образовательными потребностями начиналось как индивидуальное. История специального образования приводит многочисленные примеры попыток индивидуального обучения глухих и слепых детей, преимущественно в домашних условиях или в монастырях. Индивидуальным было ремесленное и художественное обучение.

В современной специальной психопедагогике индивидуальная форма организации обучения применяется в следующих случаях:

– Когда обучающийся имеет тяжелые и множественные нарушения в развитии. Таким образом, организуется обучение детей с тяжелыми формами умственной отсталости и сопутствующими нарушениями, слепоглухих детей на начальных стадиях их обучения.

– Когда в соответствии со спецификой образовательного процесса, особенностями отклонений в развитии, возрастными особенностями (ранний возраст) ребенок нуждается в индивидуальной психолого-педагогической, логопедической и иной коррекционной помощи, которая может дополнять фронтальные занятия. Так, применительно к детям с нарушенным слухом проводятся индивидуальные занятия по формированию и развитию у них произносительной стороны устной речи, развитию остаточного слуха. Речевые нарушения у различных категорий детей корригируются преимущественно на индивидуальных занятиях. В ряде случаев психологическая помощь, психокоррекционная и психотерапевтическая помощь оказываются также в условиях индивидуальной работы.

– Если ребенок обучается в домашних условиях, то коррекционно-развивающая работа носит сугубо индивидуальный характер.

Продолжительность индивидуальных занятий обычно около 20-30 минут.

Индивидуально-подгрупповая форма организации обучения в специальном образовании используется в качестве продолжения индивидуальной. Например, коррекционные занятия по развитию речи, навыков самообслуживания, ориентировки в пространстве и др. особенно в условиях интегрированного обучения, предполагают возможность работы с детьми в малых группах. На более поздних этапах обучения, по мере достижения определенного коррекционно-педагогического эффекта, индивидуально-групповая форма организации обучения применяется в работе с детьми, имеющими комбинированные нарушения, тяжелые формы умственной отсталости.

Урок является основной формой организации учебного процесса. Урок, как и в общеобразовательной массовой школе, позволяет организовать не только учебно-познавательную, но и другие виды развивающей деятельности детей. Урок предоставляет возможности для сочетания фронтальной, групповой и в меньшей степени индивидуальной работы школьников.

В большинстве случаев, особенно на начальных этапах обучения, уроки в специальной школе строятся по смешанному или комбинированному типу. Это объясняется тем, что младшие школьники с отклонениями в развитии не могут усваивать новый материал большими порциями; объяснению нового материала предшествует подготовительно-пропедевтическая работа, направленная на актуализацию соответствующих знаний и опыта учеников или формирование такого опыта; каждая порция нового материала требует незамедлительного его закрепления в деятельностных, практических формах упражнений; на всех этапах урока необходимы пошаговый, часто индивиду-

альный контроль усвоения материала, выявление возникающих образовательных затруднений.

Уроки в специальной школе характеризуются широким использованием групповых форм работы. Это работа парами, бригадами. Дети объединяются в группы в зависимости от их познавательных возможностей, темпов учебной деятельности, задач коррекционно-образовательного процесса, а также в бригады (по собственному желанию или по указанию педагога) во временные группы для выполнения какого-либо учебного задания, взаимодействия. Работа парами, бригадами позволяет развивать самостоятельность, инициативность, ответственность, чувство товарищества, партнерства, готовности к взаимопомощи.

Индивидуализированная форма работы на уроке применяется в отношении тех учащихся, которые значительно отличаются по своим познавательным возможностям, темпам и объему познавательной деятельности от остальных детей.

К числу дополнительных форм организации педагогического процесса в системе специального образования относятся экскурсии, дополнительные занятия, внеклассные формы педагогической работы (например, внеклассное чтение), самоподготовка (приготовление уроков в специальной школе-интернате).

К числу вспомогательных форм организации педагогического процесса в специальной школе-интернате относятся проведение факультативов, кружковой и клубной работы, олимпиады, соревнования, смотры, конкурсы, викторины, тематические вечера, походы и экспедиции.

Учитель определяет конкретные образовательные, воспитательные и коррекционные задачи урока. Образовательные задачи определяются в соответствии с программой обучения.

Воспитательные задачи урока оказывают существенное влияние на организацию и методы учебной работы. Например, воспитание самостоятельности и познавательной активности как качеств личности требует больше внимания уделять упражнениям и различным видам самостоятельной работы (естественно, с учетом особенностей контингента учащихся данного класса).

Коррекционно-развивающие задачи предполагают работу по развитию и коррекции, как неречевых процессов, так и речи.

На каждом уроке необходимо учитывать *личный опыт учащихся*, так как ученикам легче, интереснее, доступнее изучать материал, если он связан с личными впечатлениями.

При организации урока учитывается индивидуальный темп работы каждого ученика, особенности его познавательной деятельности, памяти, моторики и т. д., что помогает добиться оптимального сочетания коллективной, групповой и индивидуальной форм работы на уроке.

Всякий урок требует от учителя *контроля* за учебной деятельностью учащихся, который позволяет ему определить характер понимания и усвоения детьми учебного материала, уровень сформированности умений и навыков. *Анализ* процесса обучения помогает учителю вводить необходимые коррек-

тивы с целью развития положительных и снижения отрицательных моментов урока.

Типы и структура уроков

Любой урок имеет особенности, отличающие его от другого по своим конкретным задачам и содержанию. Однако существует ряд общих черт в преподавательской и учебной деятельности на уроке. Работа на любом уроке предполагает ряд этапов: сообщение нового материала, закрепление, повторение, проверка и контроль, учебные домашние задания, обобщение и подведение итогов урока, оценка знаний и т. д.

Дидактическая задача урока является основанием для выделения следующих основных типов уроков:

– *вводный урок* – выясняется уровень осведомленности детей в рамках темы, которую предстоит изучать и сообщаются самые общие сведения по этой теме;

– *урок формирования (сообщения) новых знаний*, на котором основное внимание уделяется изучению нового материала;

– *обобщающий (повторительно-обобщающий) урок*, на котором систематизируется материал, изученный по определенным темам и разделам;

– *контрольный урок*, на котором учащиеся выполняют различного рода проверочные и контрольные работы устно или письменно;

– *урок формирования и закрепления умений и навыков*, где основное внимание уделяется практической деятельности;

– *комбинированный урок*, на котором сочетаются различные виды работы – объяснение, закрепление, проверка, подведение итогов и т. д.

По своей организации от традиционных форм отличаются уроки профессионально-трудового обучения в учебных мастерских и на пришкольном участке.

В теории и практике обучения для каждого типа урока сложилась определенная структура. Общими элементами урока являются: организация начала урока, проверка усвоения изученного материала, подготовка учащихся к восприятию нового материала, постановка цели и задачи урока, объяснение нового материала, упражнения, закрепление и повторение изученного, подведение итогов урока, оценка знаний, сообщение домашнего задания и подготовка учащихся к самостоятельной работе над ним.

Каждый из этих структурных элементов урока преследует свои задачи.

Организация начала урока занимает обычно от одной до нескольких минут и проводится как его самостоятельная часть. Организационный момент позволяет активизировать внимание детей, вызвать интерес к предстоящей деятельности, настроить на работу, проверить готовность к уроку.

Проверка домашнего задания (актуализация знаний) – традиционно сложившаяся часть урока, смысл которой состоит как в проверке и контроле, так и в подготовке к изучению нового материала.

Постановка цели и задачи (задач) урока имеет большое значение для активизации внимания учащихся и формирования первоначального интереса к изучаемому предмету.

Объяснение – научное изложение содержания учебного материала – важнейшая часть в структуре урока.

Закрепление – этому этапу урока уделяется особое внимание. Закрепление в виде системы упражнений, самостоятельных работ, специальных заданий проводится учителем после объяснения нового материала.

На этом этапе урока особенно важны дифференцированный подход к учащимся и разнообразие используемых педагогом форм закрепления изученного в зависимости от индивидуальных возможностей и особенностей школьников.

Повторение – это систематизация, сообщение, воспроизведение учебного материала по темам, разделам, курсам. Учитель заранее намечает план повторения: какие вопросы будут заданы ученикам, какой материал они будут воспроизводить по памяти, а какой – пользуясь учебником, какие тренировочные упражнения и на отработку каких навыков будут им даны.

Для повышения эффективности процесса повторения в специальной школе рекомендуется, насколько это возможно, разнообразить его формы (например, использовать рассказ по картине, диапозитивы, слайды, сюжетные и ролевые игры и т. д.).

Подведение итогов и оценка работы учащихся. За 1-3 минуты учитель воспроизводит основное содержание урока, выделяет положительные моменты и недостатки в работе учащихся.

Знания учащихся специальной школы оцениваются в установленном для общеобразовательных школ порядке. Однако при оценке необходимо в первую очередь учитывать требования куррикулума специальной школы и психофизические особенности детей, для которых оценка имеет большое воспитывающее и активизирующее значение.

Объективная оценка знаний, умений и навыков учащихся достигается сочетанием различных видов *текущей и итоговой проверки знаний*.

Текущая оценка знаний, умений и навыков учащихся позволяет своевременно обнаруживать пробелы в знаниях отдельных учащихся, принимать меры к устранению этих пробелов, предупреждать неуспеваемость учащихся.

Итоговая оценка знаний, умений и навыков учащихся выводится по результатам повседневного устного, индивидуального и фронтального опроса учащихся, выполнения ими обучающих классных и домашних работ и других учебных заданий, а также на основании периодического проведения текущих и итоговых контрольных работ по изучаемому программному материалу.

Текущие контрольные работы имеют целью проверку усвоения изучаемого материала, содержание их определяется учителем.

Итоговые контрольные работы имеют целью установить на основе объективных данных уровень овладения необходимыми знаниями, умениями и навыками, которые обеспечивают учащимся дальнейшее успешное продвижение в учении.

Итоговые контрольные работы проводятся после изучения отдельных тем программы, а также в конце семестра, года. В один учебный день следует давать в классе только одну письменную контрольную работу, а в течение недели не более двух. Не рекомендуется проводить контрольные работы в первый день семестра, первый день после каникул, первый и последний дни учебной недели. Итоговые (семестровые и годовые) контрольные работы в 1 классе не проводятся, но начиная со второго полугодия с целью проверки определенных программой знаний, умений и навыков проводятся отдельные проверочные письменные работы. В рабочих тетрадях ведется систематическая работа над ошибками.

При оценке знаний, умений и навыков учащихся необходимо принимать во внимание индивидуальные особенности интеллектуального развития учащихся, состояние их эмоционально-волевой сферы, моторики, речи.

Домашнее учебное задание. Сообщая задание на дом, учитель разъясняет основные положения и способы его выполнения. Главная задача этого этапа урока заключается в том, чтобы помочь ученикам организовать свой домашний учебный труд. После сообщения домашнего задания необходимо спросить нескольких учеников о том, как его поняли.

3.8. Средства обучения в системе специального образования

Учебно-познавательная деятельность ребенка с особыми образовательными потребностями не всегда возможна и эффективна при использовании традиционных средств. Поэтому необходимо применение специфических средств обучения и воспитания.

Средства обучения должны соответствовать принципам обучения детей с особыми образовательными потребностями. В связи с этим ценность использования того или иного средства определяется тем, насколько оно делает обучение максимально доступным и посильным для учащихся.

Слово учителя является средством передачи ученикам знаний. К речи учителя-дефектолога предъявляются особые требования. Речь должна звучать внятно, отчетливо, естественно. Педагог специальных образовательных учреждений должен обладать высокой культурой речи.

В специальном образовании помимо словесной речи учителя используются и другие ее виды. К ним относятся *дактильная и жестовая речь*, применяемые в обучении лиц, имеющих нарушения слуха. Жестовая речь применяется в обучении и других категорий лиц с отклонениями в развитии.

Дактильная речь представляет собой общение при помощи ручной азбуки, где каждая буква алфавита изображается пальцами руки знака – дактилемы. Последние складываются в целостные речевые единицы (слова, фразы и т. д.), при помощи которых протекает процесс общения. При передаче сообщения слепоглохому его рука накладывается на руку говорящего, и он с опорой на тактильные ощущения «считывает» передаваемую информацию.

Система жестового общения имеет сложную структуру. Она включает две разновидности жестовой речи – разговорную и калькирующую. Область применения разговорной жестовой речи – неофициальное межличностное

общение. Она представляет собой самостоятельную систему. Калькирующая жестовая речь имеет иное строение. В ней каждый жест эквивалентен слову, порядок следования жестов идентичен порядку следования слов в обычном предложении.

Еще одно средство, упрощающее процесс восприятия неслышащими информации, – *зрительное восприятие устной речи*, которое принято называть чтением с губ.

В некоторых случаях затрудненного общения (например, с лицами, имеющими тяжелые нарушения опорно-двигательного аппарата, сопряженные с невозможностью речевой деятельности) используется пиктографическое (символьное) письмо.

Современная специальная педагогика в поиске таких форм и средств все чаще обращается к различным видам искусства как к средству развития и коррекции. Реализация задач психокоррекции, а также задач социально-нравственного развития возможна через определенные методики, которые используются в артпедагогике и в арттерапии.

Широкое распространение в системе специального образования получило использование *музыкальных средств* воспитания. Во всех типах образовательных учреждений, как в учебное, так и во внеучебное время существуют разные формы организации работы с детьми, основанные на использовании разнообразных музыкальных средств.

Изобразительные средства выступают не только как богатейший источник знаний об окружающей действительности, о мире красок, образов, но и как способ выражения своих чувств, впечатлений, эмоций, своего внутреннего мира.

Ручной труд как вид декоративно-прикладного искусства развивает моторику, координацию движений, формирует трудовые навыки, приобщает к культуре и искусству народа, края, страны, знакомит с искусством художественных ремесел, расширяет кругозор и речевой запас.

Художественно-речевая деятельность помогает детям с отклонениями совершенствовать свои речевые навыки, преодолевать страх и неуверенность в процессе пользования речью, развивает способность чувствовать красоту языка, поэтического и художественного слова, духовно обогащает детей, вызывает у них интерес к литературному чтению.

Театрализованно-игровая деятельность. Основной язык театрального искусства – действие, основные признаки – диалог и игра. Приобщение к миру театра позволяет воспитывать положительные личностные качества, нравственно-этические основы, развивать психические функции (внимание, воображение, речь, память).

Использование средств искусства способствует коррекции и компенсации отклонений в развитии, активизации познавательных интересов, приобщению к духовной культуре, освоению различных форм социальной жизни и в итоге социальной адаптации человека с ограниченными возможностями, активному участию в общественной, культурной и досуговой деятельности в социальной среде.

Педагогически процесс в специальном образовательном процессе широко используется разнообразная *печатная продукция*, книги, пособия, журналы, рабочие тетради, при этом особая роль принадлежит учебникам.

Учебники, издаваемые для различных категорий детей с отклонениями в развитии, имеют свою специфику. Их содержание и структура модифицированы в зависимости от характера и степени тяжести нарушений у обучающихся, их возраста, характера учебного предмета.

В процессе специального образования широко используются *наглядные средства обучения*. При их выборе следует стремиться к натуральности предлагаемых для ознакомления и исследования объектов и предметов; обеспечивать наглядно-действенный характер знакомства и исследования с использованием всех сохранных анализаторов, включая осязание, обоняние и вкус. Воспринимаемые чувственно-наглядные образы, признаки предметов, явлений должны быть закреплены в слове. Изобразительный и словесный дидактический материал нередко используется в качестве замены отсутствующих у ребенка необходимых речевых средств или навыков письма. Так, при ответе на вопрос ребенок, не владеющий речью, может показать собеседнику соответствующую карточку со словом или предложением или соответствующую картинку, выложить из разрезной кассы цифр пример и его ответ.

Для большинства категорий детей с отклонениями в развитии овладение речью представляет большую сложность, поэтому довольно часто в практике специального обучения используются средства словесной наглядности: записи, производимые на доске; словарь, схемы речевых высказываний, размещенные на наборном полотне или фланелеграфе.

Достаточно широкое использование в системе специального образования получили технические средства обучения (ТСО). Применение их играет важную роль для коррекции и компенсации недостатков развития детей.

В ходе организации коррекционно-образовательного процесса используются разнообразные аудиовизуальные средства: кинофильмы, диафильмы, кодопозитивы, диапозитивы, мультимедийные средства и др., а также средства, корригирующие проявления дефекта: звукоусиливающая аппаратура индивидуального и коллективного использования (при обучении лиц с нарушением слуха), лупы, очки, монокуляры и бинокляры, приспособления для вдевания нитки в иголку, трости для обеспечения возможности самостоятельного передвижения (для лиц с нарушениями зрения).

Статические экранные пособия (схемы, рисунки, чертежи, диапозитивы и др.), демонстрируемые с помощью разнообразной проекционной аппаратуры, используются с целью активизации процесса восприятия учащимися учебного материала.

В практике обучения детей, имеющих особенности развития, используются разнообразные и аудиовизуальные средства и компьютерные программы. Визуализация (возможность видеть) речи, доступная при использовании технических средств, преобразовывающих поступающие в аппараты речевые сигналы в различного рода изображения: динамические графики,

профили артикуляции и т.д., – позволяет не только определить характер дефекта, но и использовать данную аппаратуру для отработки правильного произношения.

Компьютерные средства можно использовать для более эффективного развития навыков чтения и письма, обучения математике, иностранному языку, в том числе и языку жестовой речи, для моделирования учебных задач и ситуаций, для развития и коррекции психических процессов.

Важно отметить возможности компьютерной техники и как средства, позволяющего педагогу осуществлять контроль за деятельностью детей (компьютер может дать наиболее объективный и полный анализ умений и навыков), а также как средства формирования и совершенствования навыков различных видов самоконтроля учащихся.

Компьютер может использоваться для психологического, педагогического и лингвистического тестирования учащихся в начале обучения, в ходе его и на завершающих этапах с целью оптимального планирования учебно-воспитательного процесса, управления им и комплектования учебных групп.

В настоящее время создаются специальные устройства, позволяющие лицам с отклонениями в развитии работать с компьютером в режиме, отличающемся от обычного, например, вводить информацию при помощи речи, движения глаз (благодаря созданию детектора, управляющего движением глаз) или, просто прикасаясь к экрану монитора (благодаря использованию специальной сенсорной трубки). Это расширяет возможности обучения лиц с тяжелыми и сложными нарушениями опорно-двигательного аппарата, а также с комбинированными нарушениями. При обучении слепых используются компьютеры, оснащенные дополнительной специфической периферией: клавиатурой, позволяющей при нажатии на клавишу с буквенным или цифровым обозначением услышать, какая клавиша нажата, и в случае обнаружения ошибки внести соответствующие исправления; печатающим устройством, выводящим текст по системе Брайля.

Опыт использования компьютерной техники в специальном образовании позволяет говорить о значительных положительных результатах, касающихся как учебной деятельности, так и коррекции многих психофизических особенностей развития.

Вопросы и задания

1. Каковы основные структурные компоненты коррекционно-педагогического процесса?
2. Раскройте значение диагностики и мониторинга для оптимизации процесса коррекционного обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии.
3. Каковы особенности построения учебных планов и программ для специальных (коррекционных) школ?
4. Школы какого вида не дают детям цензового образования?

5. В чем состоит специфика отбора и комбинации методов обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии?
6. Каким методам отдается предпочтение в коррекционно-педагогической работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста? Почему?
7. Какова роль личности педагога в процессе воспитания детей с особыми образовательными потребностями?
8. Какие методы воспитательного воздействия наиболее эффективны в работе с детьми, имеющими отклонения в развитии?
9. Какие виды контроля используются в процессе обучения детей с особыми образовательными потребностями?
10. Какие организационные формы обучения используются в специальных школах?
11. Каковы движущие силы коррекционно-педагогического процесса?
12. В чем заключается коррекционная направленность процесса обучения детей с отклонениями в развитии?
13. В каких целях могут быть использованы средства искусства в коррекционно-педагогическом процессе?
14. Какие технические средства применяются в коррекционно-педагогической работе?

ТЕМА IV. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

- 4.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями слуха
- 4.2. Воспитание и обучение детей с нарушениями слуха в условиях специальных дошкольных учреждений и школ
- 4.3. Организация коррекционного обучения и воспитания в специальных школах для детей с нарушениями слуха

4.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями слуха

Слух играет большую роль в интеллектуальном и речевом развитии ребенка. Ребенок с сохранным слухом слышит речь взрослых, подражает ей и учится самостоятельно говорить. Слушая объяснения взрослого, малыш знакомится с окружающим миром, овладевает сложным познанием действительности, усваивает значения многих слов. С помощью слуха он может контролировать собственную речь и сравнивать с речью окружающих – так он усваивает не только правильное звукопроизношение, но и лексико-грамматические средства языка. В дальнейшем сохранный физический слух является необходимым условием для овладения чтением и письмом.

Медицинские исследования причин нарушения слуха указывают на инфекционные заболевания, токсические поражения, сосудистые расстройства, механические, акустические или контузионные травмы и т.д. Глухота и тугоухость могут быть наследственными, врожденными и приобретенными.

В настоящее время определить состояние слуховой функции можно уже на ранних этапах развития. Место и степень поражения слуха определяются при помощи аудиометрии – тональной (с применением аппаратуры), речевой – для первичной проверки слуха.

В нашей стране наибольшее распространение получила классификация нарушений слуха у детей, предложенная Л.В. Нейманом. Диагноз «глухота» ставится при потере слуха до 75-80 децибелл. Устанавливается три степени тугоухости в зависимости от среднего арифметического потери слуха в области речевого диапазона частот (500, 1000, 2000, 4000)

По классификации Л.В. Неймана (1961):

◆ **слабослышащие дети**, в зависимости от величины средней потери слуха в области от 500 до 4000 герц, могут быть отнесены **к одной из следующих степеней тугоухости:**

- I степень – не превышает 50 дБ;
- II степень – от 50 до 70 дБ;
- III степень – более 70 дБ;

◆ **глухие дети**, в зависимости от объема воспринимаемых частот, относятся к одной из 4 групп:

- I группа – 125-250 Гц;

- II группа – 125-500 Гц;
- III группа – 125-1000 Гц;
- VI – 125-2000 Гц и выше.

Условная граница между тугоухостью и глухотой – 85 дБ. По международной классификации (1988) в зависимости от средней потери слуха в диапазоне трех частот: 500, 1000 и 2000 Гц выделяют 4 степени тугоухости и глухоту:

- I степень – 26-40 дБ;
- II степень – 41-55 дБ;
- III степень – 56-70 дБ;
- IV степень – 71-90 дБ;
- глухота – более 90 дБ.

Глухота – стойкая потеря слуха, при которой невозможно самостоятельное овладение речью и разборчивое восприятие речи ушной раковиной. При этом человек может воспринимать некоторые громкие неречевые звуки (свисток, звонок, удар в бубен). Глухота бывает врожденная и приобретенная. Дети с приобретенной глухотой – это рано оглохшие (ранняя глухота), безречевые дети, а также поздно оглохшие, у которых речь сформирована в той или иной степени.

Тугоухость – стойкое понижение слуха, при котором возможно овладение речью с опорой на остаточный слух. Речь при этом имеет специфические нарушения.

Тугоухие – это слабослышащие дети с тяжелым недоразвитием речи и слабослышащие дети с достаточно развитой речью.

Дети с нарушениями слуха подразделяются на 4 группы:

- глухие без речи (ранооглохшие);
- глухие, сохранившие речь (позднооглохшие);
- слабослышащие с развитой речью;
- слабослышащие с глубоким речевым недоразвитием.

Речь слабослышащих детей находится в зависимости от степени и от времени снижения слуха. Если нарушение слуха произошло до 3 лет, то речь самостоятельно не развивается. Если слух нарушен после 3 лет, то у ребенка сохранится фразовая речь, но будут отклонения в словаре, грамматическом строе речи и звукопроизношении. Если слух нарушен в школьном возрасте, то ребенок будет владеть фразовой речью, но будут ошибки оглушения звонких согласных и при произношении слов сложной слоговой структуры. Уровень развития речи также зависит от условий воспитания, от начала коррекционной работы: чем раньше предприняты коррекционные мероприятия, тем успешнее развивается речь.

Речь слабослышащего ребенка имеет свои особенности, характеризуется неразборчивостью, глухостью, замедленным темпом. Слабослышащий ребенок, потерявший речь в раннем возрасте, имеет недоразвитие всех компонентов языковой системы (лексики, грамматики, фонетики).

Письменная речь отражает все дефекты устной речи слабослышащего. Помимо специфического нарушения речи у детей с нарушениями слуха встречаются и другие речевые нарушения, например ринолалия.

При легкой степени снижения слуха оказывается достаточным усиление громкости звучания речи на занятии – это помогает активизировать и ослабленный слух. При тяжелых степенях снижения слуха детей приучают считать с губ, используют тактильно-вибрационную чувствительность, на занятиях используют и подключают остаточный слух.

По наличию или отсутствию дополнительных отклонений в развитии детей с нарушенным слухом можно отнести к одной из следующих групп:

- дети, не имеющие дополнительных отклонений в развитии;
- дети, имеющие дополнительные отклонения в развитии (одно или в сочетании): нарушение интеллекта, зрения, опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы.

Дети с нарушенным слухом представляют собой разнородную группу, характеризующуюся: *степенью* (тугоухость, выраженная в той или иной степени, и глухота) и *характером* (кондуктивная, сенсоневральная и смешанная тугоухость) нарушения слуха; *временем*, в котором произошло понижение слуха; *уровнем речевого развития*, наличием или отсутствием *дополнительных отклонений в развитии*.

Успешность коррекционной работы с детьми, страдающими тугоухостью и глухотой, зависит от ряда благоприятных факторов:

- интенсивного систематического и адекватного состоянию ребенка обучения;
- активного участия семьи в его воспитании и обучении;
- потенциальных возможностей самого ребенка, его физического состояния и личностных качеств (активности, коммуникабельности, физической выносливости, работоспособности и т. п.);
- использования сурдотехнических средств.

4.2. Воспитание и обучение детей с нарушениями слуха в условиях специальных дошкольных учреждений и школ

Традиционно коррекционная помощь детям с нарушенным слухом оказывается в учреждениях системы здравоохранения (сурдологические кабинеты, отделения, центры, стационары при ЛОР-отделениях крупных больниц) и в системе образования.

Деятельность дошкольных образовательных учреждений регулируется «Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении». Глухие и слабослышащие дети раннего и дошкольного возраста могут воспитываться и обучаться в следующих образовательных учреждениях:

- детский сад компенсирующего вида для глухих или для слабослышащих детей;
- детские сады комбинированного вида;

— дошкольные группы, отделения в специальных школах-интернатах для глухих или для слабослышащих и позднооглохших детей. В дошкольные отделения и группы при детских садах могут приниматься дети с 1,5—2-х летнего возраста при наличии условий для их воспитания;

— образовательные учреждения для детей дошкольного и младшего школьного возраста «Начальная школа – детский сад» компенсирующего вида для глухих или для слабослышащих детей и образовательное учреждение для детей дошкольного и школьного возраста «Школа – детский сад» для глухих или для слабослышащих детей. В структуре данных образовательных учреждений могут быть группы детей преддошкольного и дошкольного возраста, а также либо начальное звено, либо начальная и основная школа (с первого по 9 классы) для слабослышащих или для глухих детей.

Научно-методические основы коррекционного обучения и воспитания детей с нарушениями слуха заложены в трудах Р.М. Боскис, Г.Л. Выгодской, Л.А. Головчиц, Г.Л. Зайцевой, С.А. Зыкова, БД. Корсунской, Е.П. Кузьмичевой, Э.И. Леонгард, Е.А. Малхасьян, Л.П. Носковой, Н.Д. Шматко и др.

Содержание коррекционно-педагогической работы с дошкольниками с нарушениями слуха

В содержании коррекционно-педагогической работы выделяются несколько разделов, каждый из которых включает решение как воспитательных и образовательных задач, так и коррекционных, направленных на преодоление некоторых особенностей в формировании различных сторон психического развития дошкольников с нарушенным слухом.

Раздел *«Развитие речи»* является одним из ведущих в системе коррекционной работы, так как его задачи связаны с преодолением специфического для глухих и слабослышащих детей нарушения речи и речевого общения. Основными задачами являются: развитие языковой способности; накопление словаря и работа над значением слова; формирование разных форм речи (устной, письменной, дактильной); отработка различных видов речевой деятельности, проведение элементарных языковых наблюдений.

Важные коррекционные задачи решаются в процессе *развития слухового восприятия и обучения произношению*. Целью этой работы является формирование и развитие у детей с нарушенным слухом навыков восприятия и воспроизведения устной речи. Работа по развитию слухового восприятия у глухих и слабослышащих дошкольников направлена на развитие остаточного слуха: дети обучаются восприятию на слух речевого материала и неречевых звучаний. На базе развивающегося слухового восприятия создается и совершенствуется слухозрительная основа восприятия устной речи, формируются навыки речевой коммуникации.

Таким образом, работа по развитию остаточного слуха и обучению произношению направлена на решение следующих задач: обучение восприятию на слух речевого материала и неречевых звучаний; создание и совершенствование слухозрительной основы восприятия устной речи; формирование навыков речевой коммуникации.

Обучение произношению предполагает: создание потребности в устном общении; формирование приближенной к естественному звучанию устной речи; широкое использование различной звукоусиливающей аппаратуры.

Так же как и их нормально развивающиеся сверстники, дети с нарушениями слуха овладевают систематизированными элементарными представлениями о количестве и числе, величине и форме, о пространственных свойствах и отношениях предметов, счетными и измерительными умениями на занятиях по *формированию элементарных математических представлений*.

Особое значение в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями слуха придается обучению игре. *Формирование игровой деятельности* предполагает развитие интереса к играм, обучение действиям с игрушками, формирование ролевого поведения, умение использовать предметы-заместители и воображаемые предметы и действия, умение отражать в играх действия людей и их отношения, разворачивать и обогащать сюжеты игр.

В ходе целенаправленного развития и обогащения *изобразительной и конструктивной деятельности* создаются условия для эстетического, познавательного развития дошкольников с нарушениями слуха. На занятиях по изобразительной деятельности и конструированию, в свободной деятельности, в семье проводится целенаправленное обучение рисованию, лепке, аппликации, конструированию.

Важной задачей, связанной с развитием изобразительной и конструктивной деятельности, является сенсорное воспитание детей. В процессе обучения проводится планомерное систематическое развитие различных видов восприятия: зрительного, тактильно-двигательного, двигательного.

В процессе *трудового воспитания* дошкольников с нарушениями слуха развивается интерес к труду взрослых, происходит приобщение к элементарной трудовой деятельности. Познавательное и социальное развитие дошкольников происходит в процессе целенаправленной работы по *ознакомлению с окружающим миром*.

Особую значимость в процессе коррекционно-педагогической работы с глухими и слабослышащими дошкольниками приобретает *музыкальное воспитание*. Здесь задачи коррекции и компенсации недостатков развития детей решаются с помощью таких средств, как формирование восприятия музыки, вокально-интонационное развитие голоса, развитие ритма движений и речи. Музыкальное воспитание способствует эмоционально-эстетическому развитию детей, развитию их эмоциональной отзывчивости и чуткости.

Дети, воспитывающиеся дома, могут получать коррекционную помощь:

— в сурдологических кабинетах системы здравоохранения по месту жительства;

— в стационарах при отделениях отоларингологии крупных больниц по месту жительства;

— в центрах медико-психолого-педагогической и социальной реабилитации системы социальной защиты.

Система коррекционной помощи детям с нарушенным слухом постоянно совершенствуется. Закономерным этапом ее развития является поиск *моделей интегрированного воспитания и обучения*.

Наибольшими возможностями для организации интегрированного обучения обладают дошкольные учреждения комбинированного вида. Возможны следующие формы интеграции:

– *временная интеграция*, при которой все воспитанники специальной группы вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития объединяются со слышащими детьми не реже двух раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера;

– *частичная интеграция*, при которой дети, еще не способные наравне со слышащими сверстниками овладеть образовательным стандартом, вливаются по 1-2 человека лишь на часть дня в массовые группы;

– *комбинированная интеграция*, при которой дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим возрастной норме или близким к ней, по 1-2 человека наравне со слышащими воспитываются в массовых группах, получая постоянную коррекционную помощь учителя-дефектолога специальной группы;

– *при полной интеграции* ребенок с нарушенным слухом воспитывается в массовом дошкольном учреждении, не получая повседневной помощи специалиста непосредственно в детском саду;

– *смешанные дошкольные группы*, где вместе воспитываются дети с нормальным и нарушенным слухом (это уже не 1-2 неслышащих ребенка, а группа из 4-5 детей). В смешанной группе работают не только два воспитателя, но и учитель-дефектолог.

4.3. Организация коррекционного обучения и воспитания в специальных школах для детей с нарушениями слуха

Неслышащие (глухие) дети могут обучаться в специальных (коррекционных) школах I вида, в которых осуществляется образовательный процесс в соответствии с уровнем куррикулума трех ступеней общего образования:

1 ступень – начальное общее образование (нормативный срок освоения 5-6 лет, в зависимости от учебных предметов, или 6-7 лет, с учетом подготовительного класса);

2 ступень – основное общее образование (нормативный срок освоения 5-6 лет)

3 ступень – среднее (полное) общее образование (нормативный срок освоения 2 года).

В первый класс, как правило, принимаются дети с 7 лет. Для детей, не прошедших дошкольной подготовки, организуется подготовительный класс.

Наполняемость классов 6 человек.

В составе школ I вида организуются классы для глухих детей с комплексными нарушениями (умственной отсталостью, ЗПР), работа в которых

организуется по специальным учебным планам и программам. Наполняемость таких классов 5 человек.

В современной сурдопедагогике, как отечественной, так и зарубежной, применяются две системы обучения глухих:

- на основе билингвистического подхода;
- на основе словесной речи.

Перед сурдопедагогикой в настоящее время стоит проблема разработки новой концепции специального образования детей с недостатками слуха, основанной (по определению Л.А. Комаровой) *на множественности подходов*, на сотрудничестве и взаимообогащении всех существующих направлений в обучении и воспитании.

Билингвистический подход основан на том, что равноправными и равноценными средствами специального образовательного процесса являются: словесная речь и жестовая речь, что стало основополагающим принципом билингвистического подхода.

Жестовая речь – способ межличностного общения, лишенных слуха людей, посредством *системы жестов*. Лексические и грамматические закономерности жестовой речи обусловлены своеобразием ее основной семантической единицы – *жеста*, а также его функциональным назначением. Использование жестовой речи в обучении глухих способствует:

- устранению коммуникативных барьеров между педагогами и учащимися;
- созданию доверительных отношений между детьми и взрослыми;
- эмоциональной окрашенности учебно-воспитательного процесса;
- увеличению объема учебной информации, ускорению ее передачи;
- коррекция процесса восприятия учащимися;
- усвоению программы общеобразовательной школы в полном объеме.

Билингвистическая система обучения глухих функционирует в странах Скандинавии, в Великобритании, Швейцарии, Канаде, США и др.

Коммуникационная система обучения глухих на основе словесной речи была разработана в 1950-х гг. XX в.

Ее основные принципы:

– потребность в общении возникает и развивается в связи с широким использованием *различных видов педагогически организованной деятельности*,

– в целях активизации речевого общения эффективна *дактильная речь* (своеобразный вид словесной речи, когда каждой букве алфавита соответствует определенное положение пальцев руки) в сочетании с устной и письменной речью.

Л.П. Носкова обосновала *структурно-семантический принцип специального изучения языка*, в основе которого использование предложения как материала для системного овладения языком.

В соответствии с генетическим принципом сурдопедагог соотносит речевые достижения глухого ребенка с нормой в целях языковой компенсации и программирования.

Деятельностный принцип отражает предметно-практическую деятельность учащихся, в процессе которой словесная речь и освоение языка становятся потребностью.

При работе с глухими учащимися по системе их обучения на основе словесной речи происходит практическое овладение языком с последующим изучением языковых явлений и закономерностей.

Предметно-практическая деятельность учащихся рассматривается как база для формирования у них понятий; развития речи как средства коммуникации; воспитания у детей активности, самостоятельности, умения планировать свою деятельность.

Развитие технических возможностей *слухопротезирования* значительно повысило эффективность обучения глухих детей на основе словесной речи и максимальной опоры на остаточный слух.

С конца 1950-х гг. в западноевропейских странах и в США стала постепенно развиваться система ранней диагностики и ранней педагогической помощи, которая включала и раннее слухопротезирование детей.

В Хорватии разработана верботональная методика обучения неслышащих для развития их слухового восприятия и речи (оригинальная педагогическая технология с применением сурдотехнических достижений).

Проблемы раннего слухоречевого развития активно разрабатывали в НИИ дефектологии России Т.А. Власова, Е.П. Кузьмичева Э.И. Леонгард, Ф.Ф. Рау, А.Д. Салахова, Н.Д. Шматко, Т.В. Пелымская и др.

Коррекционные учреждения создаются также для обучения и воспитания слабослышащих детей (имеющих частичную потерю слуха и различную степень недоразвития речи) и позднооглохших детей.

Ценовой уровень общеобразовательной подготовки выпускников этой специальной школы отвечает нормативным требованиям государственного общеобразовательного стандарта.

Для обеспечения дифференцированного подхода в обучении слабослышащих и позднооглохших детей создаются два отделения:

1 отделение – для воспитанников с легким недоразвитием речи, обусловленным нарушением слуха, наполняемость классов – 10 человек;

2-е отделение – для воспитанников с глубоким недоразвитием речи, наполняемость классов – 8 человек.

Образовательный процесс осуществляется также в соответствии с уровнями общеобразовательных программ трех ступеней общего образования: начального, основного и среднего (полного) общего образования.

В первый класс 1-го и 2-го отделений зачисляются дети с 7 лет, во 2-м отделении может быть организован подготовительный класс.

Педагогический процесс, основа которого коррекционно-развивающий принцип обучения, имеет особую содержательную и методическую направленность.

Своеобразие содержания специального образования детей с частичным нарушением слуха обусловлено педагогически адаптированной к особым образовательным потребностям данной категории учащихся системой знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности.

Образование слабослышащих детей строится на *полисенсорной основе*, которая обеспечивается системой специальных занятий, в процессе которых происходит:

- формирование навыков чтения с губ;
- овладение техникой речи (формирование двигательной, кинетической базы речи в единстве с развитием оптико-акустических речевых представлений);

- использование и развитие остаточного слуха. *Система сенсорного воспитания* опирается на *теорию восприятия*, разработанную Л.С. Выготским, Б.Г. Ананьевым, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, А.В. Запорожцем, Л.А. Венгером и др. Согласно этим теориям, ощущения и восприятия представляют собой особые действия анализаторов, направленные на обследование предмета, его особенностей. Развивать анализаторы ребенка — значит обучать его перцептивным действиям, с помощью которых ребенок исследует предмет и воспринимает в нем новые качества и свойства.

Обобщенные способы обследования предметов имеют большое значение для формирования у ребенка с нарушенным слухом операций сравнения, обобщения, для развертывания мыслительных операций.

Обучение языку построено таким образом, чтобы преодолеть имеющиеся отклонения, вызванные дефектам слуха. Первостепенными являются задачи:

- накопление словаря;
- уточнение звукового состава речи;
- усвоение грамматической системы языка;
- овладение разными видами и формами речевой деятельности.

Письмо и чтение – основные средства овладения языком в процессе специального обучения слабослышащих.

Важная роль в этом процессе отводится *средствам наглядности*, применение которых должно решать, прежде всего, задачи, связанные с освоением содержания учебного материала, а не только с его иллюстрированием.

Развитию представлений и понятий (от конкретных до абстрактных и переносных) способствуют такие наглядно-образные средства и приемы, как инсценировка, драматизация, пантомима и др.

Даже незначительная степень понижения слуха может служить препятствием к усвоению чтения и письма в обычных условиях обучения. Слабослышащему ребенку, обучающемуся в массовой школе, должна быть пре-

доставлена педагогическая помощь специалиста-сурдопедагога, поскольку такие дети испытывают затруднения:

- в процессе усвоения чтения и письма;
- при написании диктанта и выполнении самостоятельных письменных работ;
- в понимании объяснений учителя;
- при чтении учебного и художественного текста (из-за его недостаточного понимания).

У слабослышащих детей наблюдаются характерные ошибки в письменных работах:

- смешение сходных по звучанию и месту образования звуков;
- отсутствие смягчений;
- пропуски согласных при сложных стечениях;
- пропуски безударных частей слова.

Юноши и девушки с нарушенным слухом приобретают различные специальности:

- на учебно-производственных предприятиях республиканского общества глухих;
- в профессионально-технических училищах, колледжах, вузах;
- непосредственно на предприятиях, как государственных, так и частных.

Преобладающими профессиями для лиц с нарушениями слуха остаются инженерно-технические.

Острой, во многом нерешенной, является сегодня проблема трудоустройства глухих и слабослышащих, особенно в сельской местности.

В развитых странах данная категория лиц имеет социальные гарантии качественного профессионального образования и трудоустройства.

В решении проблем социальной адаптации лиц с нарушенным слухом должны оказывать помощь социальные и социально-педагогические службы.

Вопросы и задания

1. Как влияет нарушение слуха на развитие речи в детском возрасте?
2. Дайте определение понятий «глухие», «слабослышащие», «поздно-оглохшие».
3. Какие факторы учитывают при определении вида образовательного учреждения для ребенка с нарушенным слухом?
4. Какие средства обучения используются в коррекционно-педагогической работе с детьми?
5. Каковы возможности лиц с нарушениями слуха в получении профессионального образования, социальной адаптации?

ТЕМА V. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

- 5.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения
- 5.2. Коррекционно-педагогическая работа с детьми с нарушениями зрения
- 5.3. Обучение и воспитание школьников с нарушениями зрения

5.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения

Нарушения зрения выражаются как в тотальной (слепота), так и неполной (слабовидение) потере зрения, причем число слабовидящих значительно больше, чем тотально слепых. Слепые (незрячие) – подкатегория лиц с нарушениями зрения, у которых либо полностью отсутствуют зрительные ощущения, либо есть светоощущение или остаточное зрение (до 0,04 с коррекцией очками), а также с сужением поля зрения.

Слабовидящие – подкатегория лиц с нарушениями зрения с остротой зрения на лучше видящем глазу от 0,05 до 0,2.

По степени сохранности остаточного зрения различают:

- *абсолютную (тотальную) слепоту* – полностью на оба глаза выключены зрительные ощущения;
- *практическую слепоту* – наблюдается *остаточное зрение*, при котором сохраняется светоощущение или форменное видение (возможность воспринимать контуры, силуэты, пальцы рук вблизи лица).

Остаточное зрение характеризуется:

- неравнозначностью взаимодействия различных зрительных функций и несоответствием их параметров;
- неустойчивостью зрительных возможностей и снижением скорости и качества переработки информации;
- наступлением быстрого утомления из-за снижения функциональных возможностей зрения.

Нарушения зрения у детей бывают врожденными или приобретенными.

Причиной врожденной патологии зрения может быть наследственный фактор, обуславливающий появление катаракты, глаукомы, патологии сетчатки, атрофии зрительного нерва, близорукости и др.

Причинами врожденных заболеваний и аномалий развития органа зрения могут быть различные заболевания матери во время беременности (грипп, другие вирусные заболевания, обострение хронических болезней), иногда факторов, обуславливающих снижение зрения, может быть несколько.

Причинами приобретенных нарушений зрения чаще всего выступают заболевания органов зрения, заболевания центральной нервной системы (менингит, опухоль мозга, менингоэнцефалит), осложнения после общих за-

болеваний организма (корь, грипп, скарлатина), травматические повреждения мозга или глаз.

Нарушения зрения могут иметь прогрессирующий (постепенное ухудшение зрительных функций под влиянием патологического процесса) или непрогрессирующий (врожденные пороки зрительного анализатора: астигматизм – недостаток преломляющей способности глаза, катаракта – помутнение хрусталика) характер. Причинами нарушений зрительных функций часто являются глазные болезни на фоне общего заболевания организма, чаще всего миопия (близорукость), дальнозоркость, астигматизм и др.

Среди основных клинических форм дефектов зрения у детей отмечается преобладание поражений проводящих нервных путей и корковой зоны зрительного анализатора, а также поражения хрусталика глаза (катаракта). Среди различных форм преобладают врожденные катаракты, обусловленные наследственными факторами, внутриутробными инфекциями плода. Катаракта бывает у детей, страдающих хромосомными заболеваниями, например болезнью Дауна. Слепота и слабовидение часто развиваются при различных аномалиях и заболеваниях зрительного нерва.

В зависимости от времени поражения зрительного анализатора выделяют несколько категорий детей *слепых* детей: слепорожденные, рано ослепите, лишившиеся зрения после 3 лет жизни.

Зрительное восприятие при *слабовидении* характеризуется неточностью, фрагментарностью, замедленностью. Слабовидение, в отличие от остаточного зрения, даст больше возможностей для использования зрительного анализатора как ведущего в познании мира.

Чаще всего у слабовидящих детей выявляются косоглазие и амблиопия. Косоглазие проявляется в нарушении бинокулярного зрения. Бывает односторонним и двусторонним.

Причинами косоглазия выступают нарушения рефракции (преломляющей способности хрусталика), расстройства аккомодации (приспособления глаза к рассматриванию предметов на разных расстояниях), конвергенции (сведение осей глаз для видения предметов на близком расстоянии).

Амблиопия – формы поражения зрения, не имеющие видимой анатомической или рефракционной основы, наиболее частая причина — косоглазие. Осуществление коррекции амблиопии возможно при правильно организованной коррекционно-педагогической работе с использованием специальных оптических и технических средств коррекции и компенсации, а также упражнений и дидактических заданий, стимулирующих деятельность сетчатки глаза для повышения остроты зрения.

Наиболее распространенной формой аномалии рефракции, приводящей к снижению остроты зрения, является миопия (близорукость), достаточно часты гиперметропия (дальнозоркость) и астигматизм.

Астигматизм – аномалия преломляющей способности глаза, при которой в одном глазу наблюдается сочетание различных видов рефракции. Астигматизм не всегда корригируется очками, поэтому у детей возникают трудности видения объема, глубины, удаленности объектов.

Часто причинами слабовидения являются атрофия сетчатки, зрительного нерва, нистагм и другие глазные заболевания.

Степень выраженности отставания в психическом развитии у слепых и слабовидящих детей зависит от причин, тяжести и времени возникновения нарушений зрения, а также от своевременного начала коррекционной работы.

Последствиями слепоты являются:

- ограниченность двигательной сферы;
- неполнота содержания социального опыта;
- своеобразии эмоционально-волевой сферы, характера, чувственного опыта;
- возникновение трудностей в игровой, учебной и профессиональной деятельности;
- неуверенность, пассивность, склонность к самоизоляции;
- повышенная возбудимость, раздражительность, агрессивность и др.

Ослепшие дети обладают частично сохранившейся зрительной памятью, которую необходимо развивать.

Особенностями умственного развития детей с выраженными дефектами зрения являются ограниченность знаний и представлений об окружающем – с преобладанием общих, неконкретных знаний; при достаточном формальном словарном запасе (вербализм) – недостаточная предметная соотнесенность слов. Дефекты зрения часто тормозят развитие двигательных навыков и умений и определяют малую моторную активность ребенка, общую медлительность. На этом фоне у детей нередко возникают двигательные стереотипообразные движения в виде потряхивания рук перед глазами, похлопывания и др.

Для детей с дефектами зрения характерны также медлительность, малая психическая активность, повышенная истощаемость. Эти нарушения особенно выражены у детей с органическим поражением нервной системы.

5.2. Коррекционно-педагогическая работа с детьми с нарушениями зрения

Дошкольное образование детей с нарушенным зрением

Для детей с нарушениями зрения открываются:

- детские сады, ясли-сады и дошкольные группы для слепых детей (наполняемость групп 10 человек);
- детские сады, ясли-сады и дошкольные группы для слабовидящих детей (наполняемость групп 10 человек);
- детские сады, ясли-сады и дошкольные группы для детей с косоглазием и амблиопией (наполняемость групп 10-12 человек);
- специальные дошкольные учреждения комбинированного вида. В ясли-сад принимаются дети с 2 до 7 лет на основе медицинского заключения и психолого-педагогического обследования на ПМПК.

Целью работы с детьми в дошкольных учреждениях являются: воспитание, лечение, возможное восстановление и развитие нарушенных функций

зрения, а также подготовка слепых и слабовидящих детей к школьному обучению.

Обучение и воспитание осуществляются по специальной программе, построенной с учетом своеобразия развития детей и особенностей формирования их познавательной деятельности, двигательной сферы и качеств личности.

Учебно-воспитательный процесс направлен на развитие зрительного восприятия, формирование предметных представлений, ориентировку в пространстве и развитие мобильности. Большое внимание уделяется сенсорному воспитанию, развитию тактильно-двигательного и слухового восприятия как компенсаторной основы обучения. Организуется логопедическая работа с детьми, направленная на коррекцию нарушений речи и ее развитие. У детей с нарушениями зрения часто имеет место несформированность речевой функциональной системы с ограниченным словарным запасом, нарушением понимания смысловой стороны речи. Характерным признаком является своеобразный вербализм на фоне ограниченного словарного запаса. Большое значение в логопедической работе имеет специальный подбор дидактического материала необходимой величины, объемности и окраски, использование рельефных картинок, специальных наборов игрушек для тактильного их опознания.

В целях развития двигательных навыков и психомоторных функций проводятся занятия ритмикой и лечебная физкультура.

Основные принципы коррекционно-педагогической работы в специальном детском саду:

- широкое применение наглядности, адаптируемой к условиям восприятия (зрительного или осязательного);
- использование оптических средств коррекции зрительного восприятия;
- проведение специальной работы по ознакомлению с окружающим миром (экскурсии, наблюдения) при регулирующей роли речи как средства компенсации слепоты и слабовидения;
- развитие предметно-практических действий на основе поэтапного, пооперационного выполнения заданий (ручной труд, конструирование, лепка, аппликация и др.);
- организация преемственности между обучением в детском саду и школах-интернатах для детей с нарушением зрения, между общественным и семейным воспитанием.

Педагогический процесс основан на взаимосвязи коррекционно-воспитательной и лечебно-восстановительной деятельности, по развитию и активизации зрения, его охране, укреплению общего состояния здоровья. Коррекционные занятия проводятся специалистами.

Коррекционно-педагогическая работа имеет комплексный характер и направлена на расширение знаний и представлений об окружающем мире, развитие познавательной деятельности на основе полисенсорного восприятия

– зрительного, слухового, осязательного. При этом важно, даже при выраженных дефектах зрения, обязательно использовать в познании окружающего мира остаточное зрение, учить ребенка его использовать в повседневной деятельности. Развитие зрительного восприятия проводится в комплексе с развитием всех познавательных психических процессов. Важным условием педагогической коррекционной работы является сочетание с медицинскими мероприятиями, необходим ранний и правильный подбор очков, динамическое наблюдение за состоянием зрения и систематическое лечение. В детских садах для детей с косоглазием и амблиопией организуется лечение на специальных аппаратах, дети регулярно осматриваются врачом-офтальмологом.

Специальное образование дошкольников с нарушенным зрением осуществляется с учетом требований лечебно-восстановительной работы. Предъявляются особые требования к освещенности, к организации режима с максимальным использованием дневного света.

В целях оказания помощи семье в воспитании слепых и слабовидящих детей созданы соответствующие консультативные группы (при дошкольных учреждениях).

Домашнее воспитание и обучение ребенка с нарушенным зрением имеет свои особенности. Детям требуется квалифицированная регулярная консультативная помощь специалистов: тифлопедагога, психолога, офтальмолога и др.

Коррекционную работу с ребенком, имеющим нарушения зрения, следует начинать с первых месяцев жизни. Для этого важно постоянно поддерживать эмоциональный контакт с ребенком, обогащать его опыт тактильными и кинестетическими ощущениями: часто менять положение его тела, поглаживать, проводить пассивно-активные упражнения, привлекая внимание ребенка к возникающим ощущениям. Важное значение имеет развитие ориентировки в пространстве, а также проведение специальных занятий по развитию речи. При этом следует обратить внимание на развитие смысловой стороны речи, предупреждать так называемую «попугайную» речь, когда малыш повторяет речь окружающих, не понимая ее смысла. Взрослые должны стремиться к «комментированному» общению взрослого с ребенком, фиксируя в слове какой-либо предмет, его свойства, признаки, действия, состояние и т.д. Словесные обозначения способствуют осмысленному восприятию окружающего мира, отчетливому различению. Необходима специальная предметно-развивающая среда для сенсорного развития ребенка с нарушенным зрением, организация разнообразных видов деятельности – общения, игры, движения, труда, рисования, конструирования и др. Большое значение имеет развитие моторики и физическое воспитание.

Оптимальным является демократический стиль в отношениях родителей с ребенком: важно прислушиваться к его мнению, уважать его позицию, развивать самостоятельность суждений, создавать атмосферу любви и взаимного уважения.

Родители должны обладать *определенным уровнем специального педагогического знания*, чтобы без ущерба для здоровья и развития ребенка осуществлять его домашнее воспитание и обучение.

5.3. Обучение и воспитание школьников с нарушениями зрения

Коррекционные учреждения III-IV видов обеспечивают обучение, воспитание, коррекцию первичных и вторичных отклонений в развитии у воспитанников с нарушениями зрения, развитие сохранённых функций.

В школы III вида принимаются незрячие дети, а также дети с остаточным зрением (0,08-0,04 и ниже), в том числе дети с прогрессирующими глазными заболеваниями, ведущими к слепоте. Наполняемость классов – до 8 человек. Общий срок обучения 12 лет.

В школу IV вида принимаются слабовидящие дети с остротой зрения от 0,05 до 0,04 на лучше видящем глазу. Могут приниматься дети с более высокой остротой зрения при прогрессирующих или рецидивирующих заболеваниях, при наличии астенических явлений при чтении и письме. Кроме того, принимаются дети с косоглазием и амблиопией для продолжения лечения. В первый класс принимаются дети с 6-7 лет. Наполняемость классов до 12 человек.

При школах III-IV вида могут быть организованы подготовительные группы для детей 5-7 лет.

В штаты рассматриваемых коррекционных учреждений вводится должность логопеда из расчета не менее 1 единицы на 20 воспитанников с нарушениями речи.

В школах для детей с нарушениями зрения решаются следующие задачи: учебно-воспитательные, коррекционно-развивающие, санитарно-гигиенические, лечебно-восстановительные; социально-адаптационные, профориентационные.

Коррекционно-развивающая работа – важнейшая сфера деятельности специальных школ, включающая: развитие процессов компенсации, исправление и восстановление нарушенных функций, сглаживание недостатков познавательной деятельности, поиск потенциальных возможностей в становлении личности слепых и слабовидящих детей (М.М. Земцова, Ю.А. Кулагин, Л.И. Солнцева, В.П. Ермаков и др.).

Слепые и слабовидящие дети получают образование в объеме средней массовой школы (при некотором увеличении срока обучения).

Специфика развития детей с нарушением зрения отражена в соответствующих образовательных *программах*, предусматривающих коррекционно-компенсаторную работу: развитие восприятия, конкретизацию представления, совершенствование наглядно-образного мышления, формирование приемов и способов самоконтроля и регуляции движений; увеличение учебного времени; широкое использование оптических приспособлений, тифлоприборов, рельефно-графических (для слепых) и плоскочечатных (для слабовидящих) пособий.

Специальная программа по русскому языку предусматривает:

- увеличение продолжительности подготовительного периода (в начальных классах);
- для слабовидящих на начальном этапе – формирование представлений на основе обогащения зрительного опыта учащихся, соответствия между словом и конкретным образом предмета, подготовка к письму;
- для слепых – обучение чтению и письму по системе Брайля на основе использования тактильных ощущений;
- формирование умения работы с рельефными дидактическими материалами.

Программа по математике имеет следующие особенности:

- увеличение подготовительного периода;
- формирование навыков и опыта ориентации в микро- и макропространстве;
- развитие конкретных представлений о величине, форме, количестве, пространственном положении предметов и чертежно-измерительных действиях.

Процесс ознакомления с окружающим миром и природоведение имеют следующие особенности:

- для слабовидящих – увеличение количества предметных уроков, экскурсий и практических занятий; изучение анатомии и физиологии зрения и его охраны; изучение специальных приемов и способов ориентирования и выполнения правил дорожного движения; специальные занятия по овладению правилами пользования тростью при передвижении;
- для слепых – формирование умений выделить элементарные сигнальные признаки предметов и объектов живой и неживой природы (при помощи осязания, слуха, обоняния, остаточного зрения); увеличение учебного времени на проведение опытов и наблюдений, предметных уроков, экскурсий.

Программа по изобразительному искусству направлена на выполнение изображений, пластическое моделирование и декоративно-прикладную деятельность. Важную роль в развитии творческой активности слепых и слабовидящих детей играет эстетическое воспитание: обучение детей рисованию, лепке, конструированию; обучение пению, движениям под музыку; развитие художественного творчества.

Трудовое обучение в специальной школе организуется с привлечением тифлотехнических средств.

Профессиональная ориентация осуществляется на всех этапах обучения и воспитания и направлена на профессиональное самоопределение учащихся и выбор ими оптимального вида занятости с учетом потребностей и возможностей каждого воспитанника, а также социально-экономической ситуации на рынке труда. Первоначальное трудовое обучение осуществляется в начальных классах.

В среднем звене (5-7 классы) проводится трудовая подготовка, осуществляемая на общеобразовательной основе, имеющей политехническую направленность.

Нередко к слепым и слабовидящим детям проявляют излишне сочувственное отношение, ограничивая их деятельность и активность из якобы гуманных побуждений, что приводит к осознанию ущербности, неверию в свои силы, к пассивности.

Педагогически организованный восстановительный процесс в специальной школе направлен на раскрытие потенциальных возможностей личности ребенка с нарушением зрения, на формирование у него активной жизненной позиции, чувства собственного достоинства.

Особое значение придается специфическим методам физического воспитания слепых и слабовидящих, которое ведется дифференцированно и не только способствует общему укреплению здоровья, но и служит для коррекции двигательной сферы учащихся, - их ориентировки в пространстве.

Для обучения и воспитания детей с нарушениями зрения используются специальные средства обучения:

– для слепых издается разнообразная литература с рельефно-точечным шрифтом (система Л. Брайля) – учебники, учебные пособия, научная и научно-популярная, детская, художественная, музыкальная и т.д. Рисунки, чертежи, схемы, другие иллюстрации – рельефные, воспринимаемые осязательно;

– для детей с остаточным зрением предназначены издания, сочетающие рельефную и цветную печать;

– для слабовидящих выпускают специальные учебники и учебные пособия с укрупненным шрифтом и адаптированными цветными иллюстрациями.

В специальных школах используются тифлотехнические средства с целью коррекции или компенсации нарушенных зрительных функций, а также для развития и восстановления зрения: оптические (лупы, очки, моно- и биноклюры, проекционные увеличивающие аппараты); телевизионные; светотехнические и др.

Разработаны различные по сложности устройства и приспособления — для вдевания нитки в иглолку, специальные трости, приборы для ручного письма по системе Брайля, приборы для рельефного черчения и рисования, так называемые «говорящие книги», «читальные машины», а также свето- и магнитоэлектрические устройства, преобразующие световые сигналы в слуховые или тактильные.

При программированном обучении слепых и слепоглухонемых применяются обучающие машины и другие технические устройства типа тренажеров-репетиторов. С помощью ультразвуковых локаторов слепые могут свободно ориентироваться в пространстве.

Врачи-специалисты (окулист, педиатр, психоневролог) и средний медицинский персонал решают задачи максимального восстановления, улучшения и охраны зрения учащихся.

Следует отметить, что обучение ребенка с нарушенным зрением в массовой школе – одна из острых проблем тифлопедагогики. Интеграция в школу общего назначения требует специальной подготовки педагогов, оснащения учебного процесса, создания системы помощи учителю и ученику со стороны специалистов-тифлопедагогов.

Вопросы и задания

1. Как влияют нарушения зрения на психическое развитие ребенка?
2. Как организуется коррекционно-педагогический процесс в детских садах для детей с косоглазием и амблиопией?
3. Каково содержание образования в школах для детей с нарушениями зрения?

ТЕМА VI. СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

- 6.1. Общая характеристика нарушений опорно-двигательного аппарата
- 6.2. Нарушения психического развития при ДЦП
- 6.3. Коррекционная работа с детьми дошкольного возраста при ДЦП
- 6.4. Обучение детей с ДЦП в специальных (коррекционных) школах

6.1. Общая характеристика нарушений опорно-двигательного аппарата

Детский церебральный паралич

Нарушения функций опорно-двигательного аппарата могут носить как врожденный, так и приобретенный характер. Врожденные и приобретенные заболевания и повреждения опорно-двигательного аппарата наблюдаются у 5-7% детей. Отклонения в развитии у детей с патологией опорно-двигательного аппарата отличаются значительной полиморфностью и диссоциацией в степени выраженности различных нарушений. Нарушения двигательных функций возникают вследствие различных заболеваний.

Заболевания нервной системы: детский церебральный паралич (ДЦП), полиомиелит (инфекционное заболевание с преимущественным поражением передних рогов спинного мозга, приводящим к параличам).

Врожденная патология опорно-двигательного аппарата: врожденный вывих бедра, кривошея, косолапость и другие деформации стоп, аномалии развития позвоночника (сколиоз), недоразвитие и дефекты конечностей, аномалии развития пальцев кисти, артрогрипоз (врожденное уродство).

Приобретенные заболевания и повреждения опорно-двигательного аппарата: травматические повреждения спинного мозга, головного мозга и конечностей, полиартрит (одновременное или последовательное воспаление многих суставов), заболевания скелета (туберкулез, опухоли костей, остеомиелит), системные заболевания скелета: хондродистрофия (врожденное заболевание костно-хрящевой системы с непропорциональным ростом частей тела и нарушениями окостенения), рахит (заболевание, чаще всего встречающееся у детей младенческого возраста, вызвано витаминной недостаточностью и характеризуется нарушением обмена веществ).

Ведущим в клинической картине перечисленных заболеваний является двигательный дефект: задержка формирования, недоразвитие, нарушение или утрата двигательных функций.

Детский церебральный паралич (ДЦП) – это полиэтиологическое заболевание мозга, которое возникает в результате воздействия вредоносных факторов во внутриутробном (пренатальном) периоде, в момент родов (интранатальном) или на первом году жизни (в раннем постнатальном периоде). Наиболее частые случаи возникновения ДЦП связаны с поражением мозга во внутриутробном периоде и в момент родов. При поражении мозга на ранних

этапах онтогенеза наиболее тяжело страдают его «молодые» отделы – большие полушария, которые регулируют произвольные движения, речь и другие корковые функции.

При ДЦП страдают двигательные, познавательные, речевые функции.

Двигательные нарушения при ДЦП имеют сложную структуру и включают следующие компоненты

Нарушения мышечного тонуса. При *гипотонии* (низкий мышечный тонус) мышцы конечностей и туловища дряблые, вялые, слабые, объем пассивных движений значительно больше нормального. Понижение тонуса мышц во многом связано с недостаточной функцией мозжечка и вестибулярного аппарата.

Дистония – меняющийся характер мышечного тонуса. В покое мышцы расслаблены, при попытках к движению тонус резко нарастает, в результате чего оно может оказаться невозможным.

Часто при ДЦП наблюдается повышение мышечного тонуса (*спастичность*). Мышцы в этом случае напряжены. При резком повышении мышечного тонуса часто наблюдаются сгибательные и приводящие контрактуры (ограничение объема пассивных движений в суставах), а также различные деформации конечностей.

При *ригидности* мышцы напряжены, находятся в состоянии тетануса (максимальное повышение мышечного тонуса). Нарушается плавность и слаженность мышечного взаимодействия.

При осложненных формах церебрального паралича может отмечаться сочетание различных вариантов нарушений мышечного тонуса.

Ограничение или невозможность произвольных движений (парезы и параличи). *Центральный паралич* – полное отсутствие произвольных движений, обусловленное поражением двигательных зон коры головного мозга и проводящих двигательных (пирамидных) путей головного мозга. *Центральный парез* – ограничение объема движений обычно сочетается со снижением мышечной силы. Ребенок затрудняется или не может поднять руки вверх, вытянуть их вперед, в стороны, согнуть или разогнуть ногу.

Наличие насильственных движений. *Гиперкинезы* – непроизвольные, насильственные движения, обусловленные переменным тонусом мышц, с наличием неестественных поз и незаконченных движений. Насильственные движения могут быть выражены в мышцах артикуляционного аппарата, шеи, головы, различных отделов конечностей. *Тремор* – дрожание конечностей.

Нарушения равновесия и координации движений (атаксия) проявляются в виде неустойчивости при сидении, стоянии и ходьбе. В тяжелых случаях ребенок не может сидеть или стоять без поддержки. Нарушения координации проявляются в неточности, несоразмерности движения (прежде всего рук), что вызывает трудности в освоении предметных действий.

Нарушение ощущений движений (кинестезии). У детей с ДЦП нередко ослаблено чувство позы, у некоторых искажено восприятие направления

движения, что тормозит развитие крупных и тонких координированных движений.

Недостаточное развитие цепных установочных выпрямительных, статокинетических рефлексов, которые обеспечивают формирование вертикального положения тела ребенка и произвольной моторики.

Синкинезии – это произвольные содружественные движения, сопровождающие выполнение активных движений.

Наличие патологических тонических рефлексов (лабиринтный тонический рефлекс, симметричный шейный тонический рефлекс, асимметричный шейный тонический рефлекс). Патологически усиленные позотонические рефлексы отражают тяжесть заболевания, они нарушают последовательное развитие двигательных функций, являются одной из причин формирования патологических поз, движений, контрактур и деформаций конечностей.

У детей с церебральным параличом может наблюдаться сочетание указанных рефлексов, что значительно утяжеляет структуру их дефекта.

6.2. Нарушения психического развития при ДЦП

Проблема нарушений психического развития и их коррекции при ДЦП рассматривается в трудах Л.А. Даниловой, Э.С. Калижнюк, Г.В. Кузнецовой, И.Ю. Левченко, Е.М. Мастюковой, О.Г. Приходько, К.А. Семеновой.

Авторы отмечают, что аномалии развития психики при ДЦП включают нарушения формирования познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, личности.

Отклонения в познавательной деятельности характеризуются неравномерным, дисгармоничным характером интеллектуальной недостаточности, выраженностью психоорганических проявлений, недостаточностью сведений и представлений об окружающем.

Неравномерный, дисгармоничный характер интеллектуальных нарушений характеризуется недостаточностью одних интеллектуальных функций, задержкой развития других и сохранностью третьих, что связано с ранним органическим поражением мозга.

Несформированность высших корковых функций – важное звено нарушений познавательной деятельности при ДЦП. Чаще всего страдают отдельные корковые функции, т.е. характерна парциальность их нарушений. Чаще всего отмечаются недостаточность пространственных и временных представлений, затруднения в дифференциации правой и левой стороны тела, оптико-пространственные нарушения, недостатки стереогноза (ребенок не может узнавать предметы на ощупь, не ориентируется в схеме собственного тела, не может дифференцировать пространственные отношения), всех видов праксиса (выполнение целенаправленных автоматизированных движений), недостатки процессов сравнения и обобщения, недостаточность развития фонематического слуха.

Психоорганический синдром проявляется в замедленности, истощаемости психических процессов, в трудности переключения на другие виды дея-

тельности, в недостаточности концентрации внимания, в замедленности восприятия, в снижении объема механической памяти.

Бедность представлений об окружающем мире обусловлена вынужденной изоляцией, ограничением коммуникативных контактов, затруднениями в познании окружающего мира в связи с проявлением двигательных расстройств, нарушениями сенсорных функций. Патология зрения и слуха (которая отмечается примерно в 25% случаев), мышечно-суставного чувства негативно влияет на восприятие, затрудняет интеллектуальную деятельность.

У многих детей наблюдается низкая познавательная активность.

По состоянию интеллекта дети с ДЦП составляют разнородную группу. В ряде случаев интеллект может быть близок к норме, в других отмечается умственная отсталость, чаще всего имеет место задержка психического развития церебрально-органического генеза. В этом случае на первый план выступают недостатки мыслительной деятельности, несформированность мыслительных операций. При своевременно начатой адекватной коррекционной работе эти дети демонстрируют положительную динамику.

Расстройства эмоционально-волевой сферы могут проявляться в виде эмоциональной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности или, напротив, заторможенности застенчивости, робости. Наблюдается сочетание повышенной эмоциональной возбудимости с плаксивостью, раздражительностью, капризностью, реакцией протеста, иногда наблюдается эйфоричный фон настроения – не оправданное реальной действительностью благодушное, повышено-радостное настроение.

Личностное развитие также имеет особенности. Чаще всего отмечается личностная незрелость: наивность суждений, слабая ориентированность в бытовых и практических вопросах.

Дети с сохранным интеллектом часто не уверены в себе, недостаточно самостоятельны, обладают повышенной внушаемостью.

У детей с умственной отсталостью недоразвитие всех психических функций носит тотальный характер. На первый план выступает недостаточность высших форм познавательной деятельности – восприятия, памяти, мышления, а также гностических функций; эти нарушения являются стойкими и необратимыми.

В структуре дефекта у детей с церебральным параличом значительное место занимают *нарушения речи*, частота которых составляет до 80% .

Особенности нарушений речи и степень их выраженности зависят в первую очередь от локализации и тяжести поражения мозга.

У детей с церебральным параличом основными формами речевых нарушений являются дизартрия, алалия. На ранних этапах наблюдается задержка речевого развития, а в дальнейшем недоразвитие речи носит системный характер.

Дизартрия является следствием органического поражения ЦНС, при котором расстраивается двигательный механизм речи. Ведущими дефектами при дизартрии являются нарушение звукопроизводительной стороны речи и

просодики (мелодико-интонационной и темпо-ритмической стороны речи), а также нарушения артикуляционной моторики, речевого дыхания и голоса.

Алалия – это отсутствие или системное недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга. Различают моторную и сенсорную алалию. *Моторная алалия* характеризуется недоразвитием моторной речи.

При *сенсорной алалии* нарушено понимание обращенной речи при сохранном слухе и познавательной деятельности.

Нарушения устной речи и недостатки познавательной деятельности приводят к нарушениям письменной речи.

6.3. Коррекционная работа с детьми дошкольного возраста при ДЦП

Основной целью коррекционной работы при ДЦП является оказание детям *медицинской, психологической, педагогической, логопедической и социальной помощи; обеспечение максимально полной и ранней социальной адаптации, а в дальнейшем – общего и профессионального обучения.* Очень важно развитие позитивного отношения к жизни, обществу, семье, обучению и труду. Эффективность лечебно-педагогических мероприятий определяется своевременностью, взаимосвязанностью, непрерывностью, преемственностью в работе различных звеньев. Лечебно-педагогическая работа должна носить комплексный характер. Важное условие комплексного воздействия — согласованность действий специалистов различного профиля: невропатолога, психоневролога, врача ЛФК, логопеда, дефектолога, психолога, воспитателя.

В комплексное восстановительное лечение ДЦП включаются: медикаментозные средства, различные виды массажа, лечебная физкультура (ЛФК), ортопедическая помощь, физиотерапевтические процедуры.

Коррекционно-педагогическая работа с детьми, страдающими церебральным параличом, строится с учетом следующих принципов:

- *системный подход к коррекционно-педагогической работе, который предусматривает постоянный учет взаимовлияния двигательных, речевых и психических нарушений.*
- *раннее начало комплексного воздействия с опорой на сохраненные функции.*
- *организация работы в рамках ведущей деятельности с учетом закономерностей онтогенетического развития.*
- *наблюдение за динамикой психоречевого развития.*
- *сочетание различных видов и форм коррекционно-педагогической работы.*
- *тесное взаимодействие с семьей ребенка.*

Оптимальный вариант предполагает раннее, на первом году жизни, начало комплексной медико-психолого-педагогической коррекции. Такая помощь может быть оказана ребенку в условиях стационара. Важно обучить родителей приемам коррекционного воздействия. Основными задачами кор-

реакционно-педагогической работы в доречевой период являются (по О.Г. Приходько):

- развитие эмоционального общения со взрослым (стимуляция «комплекса оживления», стремления продлить эмоциональный контакт со взрослым, включение общения в практическое сотрудничество ребенка со взрослым);
- нормализация тонуса мышц и моторики артикуляционного аппарата;
- стимуляция голосовых реакций, звуковой и речевой активности (недифференцированной голосовой активности, гуления, лепета и лепетных слов);
- коррекция кормления (сосания, глотания, жевания);
- развитие сенсорных процессов (зрительного сосредоточения и плавного прослеживания; слухового сосредоточения, локализации звука в пространстве, восприятия различно интонируемого голоса взрослого; двигательно-кинестетических ощущений и пальцевого осязания);
- развитие речевого дыхания и голоса (вокализация выдоха, увеличение объема, длительности и силы выдоха, выработка ритмичности дыхания и движений ребенка);
- формирование движений руки и действий с предметами;
- формирование подготовительных этапов понимания речи.

Основными направлениями коррекционно-педагогической работы в раннем возрасте являются:

- формирование предметной деятельности (использование предметов по их функциональному назначению), способности произвольно включаться в деятельность. Формирование наглядно-действенного мышления, произвольного, устойчивого внимания, переключения в деятельности;
- формирование речевого и предметно-действенного общения с окружающими (развитие понимания обращенной речи, собственной речевой активности);
- формирование всех форм безречевой коммуникации – мимики, жеста и интонации);
- развитие элементарных представлений об окружающем;
- стимуляция сенсорной активности (зрительного, слухового кинестетического восприятия);
- формирование функциональных возможностей кистей и пальцев рук;
- развитие зрительно-моторной координации (путем формирования пассивных и активных действий).

С 3 лет дети с ДЦП, способные к передвижению и владеющие навыками опрятности, могут поступить в специальный детский сад или группу. Наполняемость групп 8 человек. Коррекционно-педагогическая работа в детских садах такого профиля строится с опорой на программно-методические материалы, разработанные Е.Ф. Архиповой, Л.А. Даниловой, Г.В. Кузнецовой, И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, Н.В.Симоновой, И.В. Смирновой, Основ-

ными направлениями коррекционно-педагогической работы в дошкольном возрасте являются:

- развитие игровой деятельности;
- развитие речевого общения с окружающими;
- расширение запаса знаний и представлений об окружающем;
- развитие сенсорных функций;
- формирование пространственных и временных представлений, коррекция их нарушений. Развитие кинестетического восприятия и стереогноза;
- развитие внимания, памяти, мышления (наглядно-образной и элементов абстрактно-логического);
- формирование математических представлений;
- развитие ручной умелости и подготовка руки к овладению письмом;
- воспитание навыков самообслуживания и гигиены.

Значительное место в коррекционно-педагогической работе при ДЦП отводится логопедической коррекции. Ее основная цель – развитие вербальных средств общения, совершенствование произносительной стороны речи, ее разборчивости.

О.Г. Приходько указывает на следующие задачи логопедической работы:

- нормализация тонуса мышц и моторики артикуляционного аппарата;
- развитие речевого дыхания и голоса;
- нормализация темпо-ритмической и интонационной речи;
- формирование артикуляционного праксиса на этапе постановки, автоматизации и дифференциации звуков речи;
- развитие функций кистей и пальцев рук;
- развитие лексико-грамматической стороны речи, формирование навыков построения развернутого высказывания.

6.4. Обучение детей с ДЦП в специальных (коррекционных) школах

Выпускники специальных групп с негрубыми двигательными нарушениями могут обучаться в общеобразовательной школе. Дети с выраженными двигательными расстройствами направляются на обучение в школы VI вида.

Цель коррекционного воспитания и обучения – всестороннее развитие ребенка в соответствии с его возможностями.

В специализированных школах-интернатах обучаются 60-70% детей с церебральным параличом.

В первый класс принимаются, как правило, дети 7-летнего возраста. Для детей, не посещавших детский сад, открываются подготовительные классы.

Задачи работы с детьми в подготовительном классе: выявление состояния интеллекта, уровня обученности ребенка и его потенциальных возможностей, подготовка к дальнейшему обучению в школе по адаптированной программе (массовой или специальной).

Задачами специализированного образовательного процесса в школе для детей с ДЦП являются: сочетание обучения и воспитания с лечеб-

но-восстановительными мероприятиями, трудовая подготовка, профессиональная ориентация.

Содержание коррекционно-развивающей работы предполагает:

- последовательное развитие познавательной деятельности и коррекцию ее нарушений;
- целенаправленное формирование высших психических функций;
- воспитание устойчивых форм поведения и деятельности, необходимых для социально-бытовой адаптации.

Одна из форм организации педагогической помощи является надомное образование детей с тяжелыми нарушениями опорно-двигательного аппарата. С одной стороны, надомное обучение включает данную категорию детей в образовательное пространство, с другой – имеет ряд *недостатков*: сокращенная общеобразовательная программа, нерегулярность домашних уроков, изоляция ученика от общества сверстников, отсутствие возможности профориентации.

В школах-интернатах *трудовое воспитание* осуществляется как в процессе повседневной жизни, так и на специальных занятиях по трудотерапии, имеются *трудовые мастерские*: швейные, столярные, слесарные. Детей обучают делопроизводству, машинописи, фотоделу, садоводству и другим специальностям.

Профориентация проводится в течение всего образовательного процесса. Цель профориентации: подготовка к будущей профессии в соответствии с психофизиологическими возможностями детей с церебральным параличом, интересами воспитанников. При сохранном интеллекте выпускники могут овладеть профессиями программиста, экономиста, бухгалтера, библиотекаря, переводчика и др.

Для получения *профессионального образования* предоставляется возможность льготного поступления в профессионально-технические училища, техникумы, высшие учебные заведения.

При трудоустройстве инвалидов строго следуют рекомендациям врачебно-трудоустройственной экспертной комиссии (ВТЭК), проводится *экспертиза трудоспособности*.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте клинические формы ДЦП.
2. Раскройте характер двигательных расстройств при ДЦП.
3. Каковы психологические особенности детей с ДЦП?
4. Каковы организация и содержание коррекционно-педагогической работы с детьми с ДЦП в специальных детских садах?
5. Раскройте особенности педагогического процесса в специальных школах для детей с ДЦП.

ТЕМА VII. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

7.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями речи

7.2. Организация логопедической помощи детям дошкольного возраста

7.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями речи

Категория детей с нарушениями речи по своему составу весьма многочисленна. Нарушения речи имеют различную этиологию, в структуре дефекта могут выступать как первичные и как вторичные нарушения.

К категории детей с нарушениями речи относятся дети с психофизическими отклонениями различной выраженности, вызывающими расстройства коммуникативной и обобщающей (познавательной) функции речи.

Аспекты речевых нарушений у детей:

Нарушения устной речи

Расстройства фонационного оформления речи:

- *афония, дисфония* – отсутствие или нарушение голоса;
- *брадилалия* – патологически замедленный темп речи;
- *тахилалия* – патологически убыстренный темп речи;
- *заикание* – нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата;
- *дислалия* – нарушение произносительной стороны речи при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата;
- *ринолалия* – нарушение тембра голоса и звукопроизнесения, обусловленное анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата;
- *дизартрия* – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточной иннервацией речевого аппарата.

Нарушение структурно-семантического оформления высказывания:

- *алалия* – отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга;
- *афазия* – полная или частичная утрата речи, обусловленная локальными поражениями головного мозга.

Нарушения письменной речи:

- *дислексия (алексия)* – частичное (полное) нарушение процессов чтения;
- *дисграфия (аграфия)* – частичное (полное) специфическое нарушение процессов письма.

Психолого-педагогическая классификация строится на основе лингвистических и психологических критериев.

Нарушение языковых средств общения:

- фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФН), т.е. нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными расстройствами вследствие дефектов восприятия и произнесения фонем;
- *общее недоразвитие речи*, которое объединяет сложные речевые расстройства, когда у детей по разным причинам нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой сторонам.

Нарушения в применении языковых средств общения в речевой деятельности (коммуникативный аспект):

- заикание, проявления речевого негативизма и др.

Специалисты, работающие с указанными выше категориями детей, в своей профессиональной деятельности должны учитывать особое состояние центральной нервной системы детей и их психологические особенности.

Многие дети вследствие негрубой органической недостаточности ЦНС характеризуются раздражительностью, повышенной возбудимостью, двигательной расторможенностью, эмоциональной неустойчивостью, расстройствами настроения. Вследствие органической недостаточности ЦНС резидуального характера они быстро устают, плохо переносят жару, духоту, езду в транспорте, долгое качание на качелях.

У большинства детей несовершенна общая, особенно мелкая моторика, недостаточно развиты такие двигательные качества, как быстрота, сила, ловкость и т.д.

У детей оказываются несформированными коммуникативная, когнитивная, регулирующие функции речи, затруднен процесс овладения различными компонентами языковой системы. Помимо этого выявляется недостаточность когнитивной деятельности: недостатки слухоречевой и зрительной памяти, оптико-пространственных функций, низкий уровень понимания словесных инструкций, трудности в овладении обобщающими понятиями. Часто выявляется неустойчивость внимания, снижены работоспособность, познавательная и речевая активность.

Замедлен темп формирования произвольной регуляции поведения и деятельности.

Вместе с тем у детей с сохранным интеллектом достаточно высокая обучаемость, и если нарушения речи носят негрубый характер, при своевременной начатой логопедической коррекции удастся их преодолеть и подготовить ребенка к обучению в массовой школе.

7.2. Организация логопедической помощи детям дошкольного возраста

Дети с нарушениями речи дошкольного возраста могут получать коррекционно-педагогическую помощь в таких специальных учреждениях, как:

- ясли-сад для детей с нарушениями речи;

- детский сад для детей с нарушениями речи компенсирующего вида (все группы в таком учреждении – логопедические);
- группы для детей с нарушениями речи при детских садах общего типа (комбинированного вида);
- государственные образовательные учреждения (ГОУ) «Школа - детский сад» для детей с нарушениями речи,

В дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) компенсирующего или комбинированного вида осуществляется дифференцированное обучение и воспитание детей с различными формами речевых нарушений, имеющих сохранный слух и интеллект с учетом их возраста.

Основные направления работы с детьми в логопедических группах дошкольных учреждений:

- коррекция речевого нарушения;
- подготовка к обучению в общеобразовательной школе;
- детей с тяжелыми нарушениями речи – в специальной школе.

Дети с *общим недоразвитием речи* принимаются в логопедические группы с 5-ти лет, сроком обучения на два года. Наполняемость групп – 10-12 человек.

Детей с *фонетико-фонематическим недоразвитием* направляют либо в старшую, либо в подготовительную группы. Срок обучения составляет один год. При необходимости (например, при дизартрии), по решению ПМПК ребенок может пройти коррекционное обучение повторно. Наполняемость групп 12-14 человек.

Для детей с *заиканием* открываются специальные группы, в которые принимаются дети с 2-3 лет. Наполняемость групп 8-10 человек. Группы комплектуются как разновозрастные.

Методика предполагает сопровождение ребенком своих предметно-практических действий речью, поэтому логопедическая работа строится с опорой на лепку, аппликацию, рисование, конструирование.

Содержание обучения и воспитания дошкольников с нарушениями речи в специальных детских садах включает традиционные для дошкольного воспитания разделы: игра, труд, физическое и музыкальное воспитание, развитие элементарных математических представлений, ознакомление с окружающим миром, изобразительная деятельность и конструирование.

Развитие речи - специальный раздел, посвященный содержанию коррекционно-развивающей работы с детьми, направленной на формирование всех компонентов языковой системы, на развитие познавательных способностей, внимания, памяти, мышления.

Наиболее полно представлены системы *коррекционного воспитания* и обучения в вариативных программах дошкольных образовательных учреждений (Т.Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Г.А. Каше, Н.А. Чевелева, С.А. Миронова и др.).

В общем виде в программах реализуются следующие задачи развития речи:

– *структурные* – осуществляется формирование разных структурных уровней системы языка: фонетического, лексического, грамматического;

– *функциональные* – формируются навыки владения речью в общении (обмен информацией и переживаниями);

– *когнитивные* – формируется осознание языка и речи, последовательное усложнение интеллектуально-речевых действий на основе усложнения мотивации и соотнесения мотива и результата.

Характер коррекционного воздействия и выбор методических приемов зависят от того, какие звенья речевой системы нуждаются в первоочередной коррекции и формировании.

Решение коррекционных задач невозможно без учета исходных положений дошкольной педагогики:

- принцип взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития детей;
- формирование речи с учетом закономерностей ее развития в онтогенезе;
- принцип коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи.

Учитываются психолингвистические положения о последовательном усложнении речевых операций:

- от речевого навыка к речевому умению и речевым высказываниям, подчиненным задачам общения;
- принцип формирования элементарного осознания языковых явлений;
- принцип обеспечения активной речевой практики.

Вопросы и задания:

1. Какие требования предъявляются к речи учителя?
2. В каких целях могут использоваться средства искусства в коррекционно-педагогическом процессе с детьми, имеющими нарушения речи?
3. Какие технические средства применяются в коррекционно-педагогической работе?

ТЕМА VIII. ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ (ЗАДЕРЖКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ)

8.1. Определение понятия «задержка психического развития» детей

8.2. Организация и содержание коррекционно-развивающего обучения

8.1. Определение понятия «задержка психического развития» детей

Большую часть контингента детей с трудностями в обучении составляет группа, которую определяют как «дети с задержкой психического развития». Это многочисленная группа, составляющая около 50% среди неуспевающих младших школьников.

Понятие «задержка психического развития» (ЗПР) употребляется по отношению к детям с минимальными органическими повреждениями или функциональной недостаточностью центральной нервной системы, а также длительно находящимся в условиях социальной депривации. Для них характерны незрелость эмоционально-волевой сферы и недоразвитие познавательной деятельности, имеющей свои качественные особенности, компенсирующиеся под воздействием временных, лечебных и педагогических факторов.

Специальное комплексное изучение ЗПР как специфической аномалии детского развития развернулось в специальной психологии в 60-70-е гг. Это было вызвано потребностями школьной практики, когда в связи с переходом на новые усложненные программы резко возросли образовательные проблемы у стойко неуспевающих школьников.

К этому времени был накоплен значительный опыт дифференциальной диагностики и обобщен зарубежный опыт изучения и обучения школьников этой категории.

Изучение (Т.А. Власовой, В.И. Лубовским) зарубежного опыта исследований детей, испытывающих трудности в обучении в школе, показало, что однозначной трактовки сущности и причин этих затруднений нет. В США, Англии, Германии эта категория детей обозначалась как «дети с трудностями в обучении», как дети, имеющие недостаточные способности к обучению», «неприспособленные», «педагогически запущенные», «дети с нарушением поведения», а также «дети с минимальными повреждениями мозга».

Психологи и педагоги учитывают различные аспекты этой проблемы, показывая, что понятие «задержка психического развития» (ЗПР) характеризует отставание в развитии психической деятельности ребенка в целом. Исследования Г.Е. Сухаревой, Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, В.И. Лубовского, К.С. Лебединской позволили выделить среди неуспевающих младших школьников особую категорию, у которой трудности в обучении были обусловлены задержкой темпа психического развития. Термин «задержка психического развития» был предложен Г.Е. Сухаревой. Причинами выраженной задержки психического развития детей в большинстве случаев являются минимальные органические повреждения или функциональная недостаточность

центральной нервной системы, возникающие в результате воздействия патогенетических факторов во внутриутробном периоде, во время родов и первые годы жизни ребенка, длительные хронические соматические заболевания, перенесенные в раннем детстве, а также длительная социально-культурная депривация (в частности, пребывание с момента рождения в условиях неблагополучной семьи, дома ребенка, дошкольного детского дома) и влияние стрессовых психотравмирующих факторов.

В настоящее время достигнуты большие успехи в клиническом и психолого-педагогическом изучении детей с ЗПР. Исследования ученых позволили дать подробную характеристику детей этой категории. Установлена неоднородность детей с ЗПР и выделены различные ее формы: психический и психофизический инфантилизм, рано возникшие астенические и церебрастенические состояния. Предложена классификация детей с ЗПР на основе этиологического принципа, представленная четырьмя группами: задержка психического развития *конституционального, соматогенного, психогенного и церебрально-органического* происхождения.

Разработаны дифференциально-диагностические критерии в отграничении ЗПР от других сходных состояний по особенностям речи и умственного развития.

Исследования показали, что стойкие формы ЗПР, как правило, связаны с органическими повреждениями центральной нервной системы. Этим они отличаются от умственной отсталости, которая характеризуется тотальным недоразвитием мозговых структур.

В отличие от клинической классификации психолого-педагогическую классификацию, предполагающую деление детей на какие-либо группы, построить трудно в связи с тем, что категория детей с ЗПР по степени выраженности отставания в развитии и индивидуальным проявлениям в психолого-педагогическом плане очень неоднородна. Общим для всех является отставание в психическом развитии во всех сферах психической деятельности к началу школьного возраста. Это выражается в замедленной по сравнению с нормой скорости приема и переработки сенсорной информации, недостаточной сформированности умственных операций и действий, низкой познавательной активности и слабости познавательных интересов, ограниченности, отрывочности знаний и представлений об окружающем.

Дети отстают в речевом развитии (недостатки произношения, аграмматизм, ограниченность словаря). Недостатки в развитии эмоционально-волевой сферы проявляются в эмоциональной неустойчивости и возбудимости, несформированности произвольной регуляции поведения, слабости учебной мотивации и преобладании игровой. Характерны недостатки моторики, в особенности мелкой, затруднения в координации движений, проявления гиперактивности. Существенными особенностями детей с ЗПР являются неравномерность проявлений недостаточности развития.

Эти особенности развития младших школьников позволили ученым сделать важный вывод о том, что дети этой категории требуют организации

специального коррекционно-развивающего обучения не только на этапе школьного обучения, но и в первую очередь в период дошкольного детства.

По данным специалистов, количество дошкольников с ЗПР составляет 25% от детской популяции. Этот факт определил необходимость изучения этой категории детей и организации психолого-педагогической помощи до поступления их в школу.

Многочисленные исследования показали, что дошкольники с ЗПР по сравнению с нормально развивающимися детьми характеризуются не соответствующим возрасту недостаточным развитием внимания, восприятия, памяти, недоразвитием личностно-деятельностной основы, отставанием в речевом развитии, низким уровнем речевой активности, замедленным темпом становления регулирующей функции речи. Психологи и педагоги отмечают характерные для дошкольников с ЗПР импульсивность действий, недостаточную выраженность ориентировочного этапа, целенаправленности, низкую продуктивность деятельности. Отмечаются недостатки в мотивационно-целевой основе организации деятельности, несформированность способов самоконтроля, планирования. Особенности проявляются в ведущей игровой деятельности и характеризуются у старших дошкольников несовершенством мотивационно-потребностного компонента, знаково-символической функции и трудностями в оперировании образами-представлениями. Выражено недоразвитие коммуникативной сферы и представлений о себе и окружающих. О моральных нормах представления нечеткие.

Важным отличием их от умственно отсталых детей является то, что стимуляция деятельности этих детей, оказание им своевременной педагогической помощи позволяют выделить у них зону их ближайшего развития, которая в несколько раз превышает потенциальные возможности умственно отсталых детей этого же возраста.

8.2. Организация и содержание коррекционно-развивающего обучения

Возможность положительных результатов коррекционно-педагогической работы и достижения педагогической реабилитации детей с ЗПР определила особый подход к обучению детей данной категории. При условии особой организации образовательного процесса, оказания коррекционно-педагогической помощи дети с ЗПР способны овладеть программой детского сада и основной школы и в большинстве случаев продолжить образование.

С целью оказания специальной помощи детям с ЗПР создана система коррекционно-развивающего образования и компенсирующего обучения. Это качественно новый уровень организации образовательного процесса, который позволяет удовлетворить интересы и образовательные потребности конкретного ребенка, учесть его индивидуальные способности, обеспечить полноценное образование и сохранить здоровье.

Система комплексной помощи детям с ЗПР в нашей республике включает в себя:

- создание различных моделей специальных образовательных учреждений для детей данной категории: дошкольных образовательных учреждений (групп) компенсирующего вида, специальных школ и школ-интернатов для детей с ЗПР, классов коррекционно-развивающего обучения в структуре массовой общеобразовательной школы;

- раннее выявление детей, отстающих в развитии, удовлетворение их особых образовательных потребностей, обеспечение преемственности форм и методов коррекционной работы в системе дошкольного и школьного образования, начального и основного общего образования;

- совершенствование системы медицинского, педагогического и психологического диагностирования с целью определения особенностей организации коррекционно-образовательного процесса, сохранения и укрепления здоровья детей;

- создание системы лечебно-оздоровительной и профилактической работы в условиях общеобразовательных учреждений;

- нормативное и учебно-методическое обеспечение практики образования детей с ЗПР;

- определение задач и содержания профессиональной ориентации, профессионально-трудовой подготовки и социально-трудовой адаптации выпускников;

- создание и применение критериев и методик оценки эффективности коррекционно-развивающего образовательного процесса;

- разработку моделей служб консультативной помощи семье;

- подготовку педагогических кадров по коррекционной педагогике для системы дошкольного и школьного образования.

Главными при определении стратегии и технологии обучения и воспитания детей с ЗПР являются профилактика и ранняя коррекция отставания в развитии у детей дошкольного возраста. В основу положен принцип единства диагностики и коррекции, предполагающей построение коррекционной работы в соответствии с результатами диагностики. Практика показывает, что предупреждение трудностей в обучении и адаптации к школе детей целесообразно начинать в условиях детского сада.

Для этого существует специальная модель дошкольного образовательного учреждения – ДОУ компенсирующего вида для детей с ЗПР, в котором коррекционная работа ведется в трех направлениях: диагностико-консультативная, лечебно-оздоровительная и коррекционно-развивающая.

Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками ведется специалистами-дефектологами (логопедами, олигофренопедагогами), воспитателями при участии семьи ребенка. Адаптивная программа учитывает состояние и уровень развития ребенка и предполагает обучение по разным направлениям: ознакомление с окружающим миром и развитие речи, формирование правильного звукопроизношения, обучение игровой деятельности и ее развитие, ознакомление с художественной литературой, развитие элементарных мате-

матических представлений, подготовка к обучению грамоте, трудовое, физическое и художественно-эстетическое воспитание и развитие.

В школе коррекционная работа строится по адаптированным программам и учебным планам в соответствии со специальным образовательным стандартом.

Коррекционная направленность обучения достигается благодаря введению специальных предметов: ознакомление с окружающим миром и развитие речи, ритмика, трудовое обучение. На уроках педагоги применяют коррекционно-педагогические технологии, помогающие успешно осваивать учебный материал.

Значительное место занимает индивидуально-групповая коррекционная работа (логопедические занятия, работа по восполнению пробелов предыдущего обучения или пропедевтика новых и трудных тем). С учетом интересов детей и в целях развития индивидуальных склонностей вводятся факультативные курсы (художественно-эстетические, музыкальные, трудовые, спортивные и т.д.).

Обучение ребенка в классе коррекционно-развивающего обучения строится с учетом его актуальных возможностей, на основе охраны и укрепления здоровья, создания благоприятной образовательной среды, обеспечивающей не только усвоение знаний, но и развитие личности ребенка.

Успех коррекционной работы с ребенком с ЗПР и в дошкольном образовательном учреждении, и в школе обеспечивается многими составляющими, среди которых важную роль играет педагогическое взаимодействие с семьей. Важно, чтобы родители ребенка с ЗПР стали активными участниками коррекционно-развивающего процесса, поверили в возможности своего ребенка и в положительный результат коррекционно-развивающего обучения, не рассматривали определение ребенка в группу или класс коррекционно-развивающего обучения как своеобразную сегрегацию, перемещение в менее качественную образовательную среду. Необходимы распространение среди родителей специальных педагогических и психологических знаний, разъяснение достоинств и преимуществ образования ребенка в условиях класса коррекционно-развивающего обучения, укрепление доверия к психолого-педагогическому персоналу и желания сотрудничать в деле помощи ребенку с затруднениями в обучении. Для учителя должны стать правилами: посещение семьи ребенка, наблюдение за ним в домашних условиях, общение и взаимодействие с родителями на дому.

ТЕМА IX. ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ (УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ)

- 9.1. Определение понятия, причины возникновения, психоло-педагогическая характеристика
- 9.2. Характеристика степеней снижения интеллекта
- 9.3. Современная социальная политика в отношении умственно отсталых детей
- 9.4. Помощь лицам с выраженной интеллектуальной недостаточностью за рубежом

9.1. Определение понятия, причины возникновения, психоло-педагогическая характеристика

К лицам с нарушением умственного развития (умственно отсталым) относят лиц со стойким, необратимым нарушением преимущественно познавательной сферы, возникающим вследствие органического поражения коры головного мозга, имеющего диффузный (разлитой) характер. Характерной особенностью дефекта при умственной отсталости является нарушение высших психических функций – отражения и регуляции поведения и деятельности. Это выражается в нарушении познавательных процессов (ощущений, восприятия, памяти, мышления, воображения, речи, внимания), страдают эмоционально-волевая сфера, моторика, личность в целом.

Причины возникновения умственной отсталости разнообразны, к ним относятся наследственные заболевания (микроцефалия, фенилкетонурия, наследственные болезни соединительной ткани, наследственные дегенеративные заболевания центральной нервной системы и др.), нарушения в строении и числе хромосом (синдром Дауна, олигофрения с ломкой X-хромосомы, синдромы Клайнфельтера, Шерешевского-Тернера и др.).

Вызвать умственную отсталость могут различного рода патогенные (вредоносные) факторы, которые воздействуют на плод в период внутриутробного развития.

В первую очередь к ним относятся внутриутробные инфекции: хронические, вирусные – краснуха, эпидемический паротит (свинка), корь, ветряная оспа, грипп и др. На более поздних сроках беременности острые инфекционные заболевания матери могут привести к внутриутробному заражению плода и возникновению у него внутриутробного энцефалита или менингоэнцефалита. Неблагоприятное воздействие на развитие мозга плода оказывают некоторые хронические болезни матери: заболевания сердечно-сосудистой системы, почек, печени. Применение лекарственных препаратов, которые противопоказаны к использованию в период беременности, может вызвать интоксикацию плода (некоторые антибиотики, ряд нейролептических и противосудорожных препаратов, гормоны, плодоизгоняющие средства). Пагубно сказываются на развитии плода курение, алкоголизм, наркомания родителей, неправильное питание матери, различные физические и психические травмы,

перенесенные в период беременности, работа женщины на вредном производстве до беременности и в период беременности, неблагоприятные условия окружающей среды, повышенный радиационный фон в местности, где проживает беременная женщина. Иммунологический конфликт между матерью и плодом по резус-фактору или групповым антигенам крови, проявляющийся в виде гемолитической болезни новорожденных, также может быть причиной умственной отсталости.

В период родов патогенными факторами являются родовые травмы мозга.

В период после родов умственная отсталость может быть вызвана нейроинфекциями (менингит, менингоэнцефалит, параинфекционный энцефалит). Реже ее причиной могут быть черепно-мозговые травмы, интоксикации (отравления).

Установлено, что степень снижения интеллекта зависит от времени воздействия патогенного фактора. Например, заболевание беременной женщины в первые три месяца беременности краснухой может быть причиной умственной отсталости будущего ребенка, при заболевании в более поздние сроки нарушения будут менее выражены и могут привести к задержке психического, речевого развития.

Умственно отсталые лица – разнородная по своему составу группа. В нее входят те, у которых поражение мозга возникло внутриутробно (в период развития эмбриона и плода), во время родов или после родов в период до трех лет, т. е. до становления речи. В этом случае имеет место диагноз олигофрении. Дети практически здоровы, но при этом наблюдается стойкое недоразвитие психики, которое проявляется не только в отставании от нормы, но и в глубоком своеобразии. Олигофрены способны к развитию, но оно осуществляется замедленно, атипично. Они составляют значительную часть умственно отсталых.

Меньшая по численности группа – лица, у которых умственная отсталость возникла после трех лет. В результате травм головного мозга, различных заболеваний (менингита, энцефалита, менингоэнцефалита) произошел распад уже сформировавшихся психических функций. Эти состояния называют деменцией. Интеллектуальный дефект при деменции необратим. Например, у ребенка четырех лет деменция может проявиться в распаде фразовой речи, навыков самообслуживания, снижении или потере интереса к игре, рисованию. Поражения при деменции неоднородны. Наряду с выраженными нарушениями в одних областях мозга может наблюдаться большая или меньшая сохранность других его отделов. При этих состояниях чаще наблюдаются более резкие нарушения внимания, памяти, работоспособности, чем восприятия, мышления, речи. Особую группу составляют лица, у которых умственная отсталость сочетается с текущими заболеваниями нервной системы: шизофренией, эпилепсией и др. При прогрессировании этих заболеваний происходит распад психических образований, умственная отсталость усугубляется, достигает тяжелой степени, появляются специфические особенности эмоцио-

нально-волевой сферы, деятельности и личности в целом. Своевременное лечение позволяет затормозить прогрессию заболевания.

По выраженности интеллектуального дефекта выделяют несколько степеней умственной отсталости. Общепринятая классификация основанная на систематизации различных форм олигофрении в зависимости от степени интеллектуальной недостаточности, определяет три основные группы: *дебильность, имбецильность и идиотию*.

В странах Западной Европы и США эти термины используются лишь в узком профессиональном кругу специалистов (например, медиками). В широкой социальной и педагогической практике используется обобщающее определение «труднообучаемые».

9.2. Характеристика степеней снижения интеллекта

Согласно классификации, принятой Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) в 1994 г., умственная отсталость включает четыре степени снижения интеллекта: *незначительную, умеренную, тяжелую и глубокую* в зависимости от количественной оценки интеллекта.

Сопоставление качественной характеристики снижения интеллекта и количественной характеристики дает следующие соотношения:

IQ	SM-III Международная система	Российская система
71 и выше	Норма	Норма
50-70	Незначительная умственная отсталость, затруднение в учении	дебильность
35-49	Умеренная умственная отсталость, трудности в обучении	Имбецильность
25-39	Тяжелая умственная отсталость, значительные трудности в обучении	Идиотия
20 и ниже	Глубокая умственная отсталость	

Дебильность – незначительная степень умственной отсталости. Эта категория лиц составляет большинство среди страдающих умственной отсталостью (70-80%).

Дети отстают в развитии от нормально развивающихся сверстников. Они, как правило, позже начинают ходить, говорить, в более поздние сроки овладевают навыками самообслуживания. Эти дети неловки, физически слабы, часто болеют. Они мало интересуются окружающим: не исследуют предметы, не стремятся узнать о них у взрослых, равнодушны к процессам и явлениям, происходящим в природе и социальной жизни. К концу дошкольного возраста их активный словарь беден. Фразы односложны. Дети не могут передать элементарное связное содержание. Пассивный словарь также значительно меньше по объему, чем в норме. Они не понимают конструкций с

отрицанием, инструкций, состоящих из двух-трех слов, даже в школьном возрасте им трудно поддерживать беседу, так как они не всегда достаточно хорошо понимают вопросы собеседника.

Без коррекционного обучения к концу дошкольного возраста у этих детей формируется только предметная деятельность. Игровая деятельность не становится ведущей. В младшем дошкольном возрасте у них преобладают бесцельные действия с игрушками (несет кубик в рот, бросает куклу), к старшему дошкольному возрасту появляются предметно-игровые действия (укачивание куклы, катание машины), процессуальная игра – многократное повторение одних и тех же действий. Игровые действия не сопровождаются эмоциональными реакциями и речью. Сюжетно-ролевая игра самостоятельно, без специального коррекционного обучения не формируется.

Общение ребенка с нормально развивающимися сверстниками затруднено: его не принимают в игру, так как он не умеет играть. Он становится отверженным в среде сверстников и вынужден играть с более младшими детьми.

Такой ребенок в условиях обычного детского сада испытывает стойкие трудности в усвоении программного материала на занятиях по формированию элементарных математических представлений, развитию речи, ознакомлению с окружающим, конструированию. Если ребенок не получил в детском саду специальной педагогической помощи, он оказывается не готовым к школьному обучению.

Часто дети с незначительной умственной отсталостью воспитываются в условиях массового детского сада, так как их отставание неярко выражено. Но попадая в массовую общеобразовательную школу, они сразу же испытывают значительные затруднения в усвоении таких учебных предметов, как математика, русский язык, чтение. Часто остаются на второй год, но и при повторном обучении не усваивают программный материал. Для того чтобы как можно раньше установить причины трудностей и оказать ребенку специальную педагогическую помощь, необходимо провести его психолого-медико-педагогическое обследование в ПМПК. Если это будет необходимо, ему будет рекомендовано обучение в другом типе школы.

Несмотря на трудности формирования представлений и усвоения знаний и навыков, задержку в развитии разных видов деятельности, дети с незначительной умственной отсталостью все же имеют возможности для развития. У них в основном сохранно конкретное мышление, они способны ориентироваться в практических ситуациях, ориентированы на взрослого, у большинства из них эмоционально-волевая сфера более сохранна, чем познавательная, они охотно включаются в трудовую деятельность.

Дети с незначительной степенью умственной отсталости нуждаются в специальных методах, приемах и средствах обучения, которые учитывают особенности их психического развития. Для них существуют специальные детские сады, специальные группы в обычных детских садах, где созданы особые образовательные условия для их развития. Возможно включение

двух-трех детей с незначительной степенью умственной отсталости в коллектив нормально развивающихся сверстников.

С семи-восьми лет дети с незначительной умственной отсталостью поступают в специальные (коррекционные) школы VIII вида, где обучение ведется по специальным программам.

Большинство юношей и девушек с незначительной степенью умственной отсталости к моменту выпуска из школы по своим психометрическим и клиническим проявлениям мало чем отличаются от нормально развивающихся людей. Они благополучно трудоустраиваются, вливаются в трудовые коллективы на производстве, создают семьи, имеют детей.

Эти люди дееспособны, поэтому общество признает их способными отвечать за свои поступки перед законом, нести воинскую повинность, наследовать имущество, участвовать в выборах в органы местного и федерального управления и т. д.

Имбецильность является умеренной степенью умственной отсталости. При этой форме поражены как кора больших полушарий головного мозга, так и нижележащие образования. Это нарушение выявляется в ранние периоды развития ребенка. В младенческом возрасте такие дети начинают позже держать головку (к четырем-шести месяцам и позже), самостоятельно переворачиваться, сидеть. Овладевают ходьбой после трех лет. У них практически отсутствуют гуление, лепет, не формируется «комплекс оживления»

Речь появляется к концу дошкольного возраста и представляет собой отдельные слова, редко фразы. Часто значительно нарушено звукопроизношение. Существенно страдает моторика, поэтому навыки самообслуживания формируются с трудом и в более поздние сроки, чем у нормально развивающихся детей.

Познавательные возможности резко снижены: грубо нарушены ощущения, восприятие, память, внимание, мышление.

Основной чертой, характерной для лиц данной категории, является неспособность к самостоятельному понятийному мышлению. Имеющиеся понятия носят конкретный бытовой характер, диапазон которых очень узок. Речевое развитие примитивно, собственная речь бедна, хотя понимание речи на бытовом уровне сохранно.

Дети с умеренной степенью умственной отсталости (имбецильность) признаются инвалидами детства. Эти дети вполне обучаемы, т. е. способны овладеть навыками общения, социальнобытовыми навыками, грамотой, счетом, некоторыми сведениями об окружающем мире, научиться какому-либо ремеслу. В то же время они не могут вести самостоятельный образ жизни, нуждаются в опеке.

В дошкольном возрасте дети могут посещать специальные детские сады для детей с нарушением интеллекта, а в 7—8 лет они могут быть приняты в специальные (коррекционные) школы VIII вида, где для них созданы специальные классы. Также они могут обучаться в школах для детей с выраженным нарушением интеллекта.

По окончании школы юноши и девушки находятся в семье, они способны выполнять простейший обслуживающий труд, брать на дом работу, не требующую квалифицированного труда (склеивание конвертов, коробок и т.д.). Практика показала, что лица с умеренно степенью умственной отсталости прекрасно справляются с сельскохозяйственным трудом (опыт кэмп-хилл-общин), который доставляет им радость, давая возможность самореализоваться.

Идиотия – самая тяжелая степень умственной отсталости. Диагностика этих грубых нарушений возможна уже на первом году жизни ребенка. Среди многочисленных признаков особо выделяются нарушения статических и моторных функций: задержка в проявлении дифференцированной эмоциональной реакции, неадекватна реакция на окружение, позднее появление навыков стояния, ходьбы, относительно позднее появление лепета и первые слов, слабый интерес к окружающим объектам и игре.

Диагностика основывается также на данных о здоровье членов семьи, течении беременности и родов, а также на результатах генетически и пренатальных исследований.

У взрослых резко нарушены процессы памяти, восприятия, внимания, мышления, снижены пороги чувствительности. Им недоступно осмысление окружающего, речь развивается крайне медленно и ограничено или не развивается вообще. Наблюдаются тяжелые нарушения моторики, координации движений, пространственно ориентировки. Часто эти нарушения так тяжелы, что вынуждают к ведению лежачего образа жизни. Медленно и трудно формируются элементарные навыки самообслуживания, в том числе гигиенические.

Однако дети с тяжелой умственной отсталостью так же, как и остальные, способны развиваться. Они могут научиться частично обслуживать себя, овладеть навыками общения (речевым или безречевым) расширять свои представления об окружающем мире.

9.3. Современная социальная политика в отношении умственно отсталых детей

Отношение общества к умственно отсталым лицам в разные периоды его развития было неодинаковым.

Организованная общественная помощь слабоумным получила развитие лишь с начала XIX в.

С середины XIX в. в связи с введением законов об обязательном начальном обучении стали выявляться дети с легкой степенью умственной отсталости. Большое значение для развития теории и практики обучения и воспитания умственно отсталых лиц имели врачебно-педагогическая система Э. Сегена (1812-1880), идеи И.Т. Вайзе (1793-1859), В. Айрленда (1832-1903), Ж. Демора (1867-1941), О. Декроли (1871-1932), М. Монтессори (1870-1952).

В первые годы после революции 1917 г. заботу об умственно отсталых лицах государство приняло целиком на себя. Была создана сеть вспомогательных школ. Период 30-70-х гг. характеризуется интенсивным развитием

отечественной олигофренопедагогике – системы научных знаний об обучении и воспитании умственно отсталых лиц. Большой вклад в ее развитие внесли Л.С. Выготский, Л.В. Занков, А.Н. Граборов, Г.М. Дульнев и др. Одновременно с этим продолжается дальнейшее изучение слабоумия (А.Р. Лурия, Ж.И. Шиф, Б.И. Пинский, В.Г. Петрова, И.М. Соловьев, С.Я. Рубинштейн, В.И. Лубовский, Г.Е. Сухарева, М.С. Певзнер и др.).

В 70-х гг. открываются первые детские сады для умственно отсталых детей, интенсивно развивается новая отрасль олигофренопедагогике – дошкольная олигофренопедагогика.

В настоящее время в олигофренопедагогике разрабатываются пути и методы оказания коррекционной помощи умственно отсталым детям младенческого и раннего возраста (Е.А. Стребелева, Ю.А. Разенкова, Г.А. Мишина и др.). Совершенствуются содержание, методы и приемы обучения и воспитания детей дошкольного и школьного возраста. Разрабатываются современные технологии обучения умственно отсталых детей и подростков с олигофренией в степени имбецильности и идиотии (Г.В. Цикото, А.Р. Маллер, А.А. Еремина и др.).

Современные исследования показывают, что нет необучаемых детей и даже самых тяжелых можно чему-то научить, используя специфические методы, приемы и средства обучения, организуя «пошаговое» обучение, глубокую дифференциацию и индивидуализацию обучения, обязательное включение родителей в педагогический процесс.

В последние годы в специальной педагогике широкое распространение получили идеи интеграции. Они распространились также на образование умственно отсталых лиц.

Для детей с незначительной и умеренной степенью умственной отсталости целесообразно создание специальных групп, классов при массовых дошкольных и школьных учреждениях, чтобы дети в первую половину дня могли заниматься с олигофренопедагогом, а на переменах и во второй половине дня быть вместе со всеми, участвовать в различных видах дополнительного образования, праздниках.

Наиболее распространенными формами организации обучения умственно отсталых детей и подростков являются специальные детские сады для детей с нарушением интеллекта и специальные (коррекционные) школы VIII вида.

Раннее начало коррекционной работы с умственно отсталым ребенком позволяет максимально скорректировать дефект и предотвратить вторичные отклонения.

К сожалению, не все формы умственной отсталости могут быть диагностированы в младенчестве и раннем детстве. В этом возрасте выявляются наследственные формы олигофрении и нарушения в строении и числе хромосом, а также выраженная умственная отсталость (имбецильность, идиотия).

Как правило, умственно отсталые дети раннего возраста воспитываются в семье или специальных яслях системы здравоохранения. Коррекционная помощь им может быть оказана в центрах раннего вмешательства, центрах

реабилитации и абилитации и психолого-медико-педагогических консультациях. Умственно отсталые малыши, оставшиеся без попечения родителей, находятся в домах ребенка, а затем в возрасте 3-4 лет переводятся в специализированные детские дома для детей с нарушением интеллекта.

Работа с детьми раннего возраста, в условиях дома ребенка направлена на обогащение эмоциональных и личностных контактов со взрослыми и сверстниками, удовлетворение потребности в доброжелательном внимании со стороны взрослого и сотрудничестве с ним, потребности в исследовании предметного мира, а также на стимулирование психомоторного развития.

Коррекционная работа с малышами, воспитывающимися в семье, осуществляется при активном участии родителей.

При систематической коррекционной работе родителей с умственно отсталым ребенком раннего возраста под руководством олигофренопедагога могут быть достигнуты значительные успехи в развитии малыша.

В специальных садах оказывается комплексная помощь умственно отсталым детям. Наряду с коррекционно-педагогическими мероприятиями, проводимыми олигофренопедагогами, воспитателями группы, логопедом, психологом, музыкальным работником, осуществляются лечебно-профилактические мероприятия.

В специальных дошкольных учреждениях соблюдается щадящий, охранительный режим: это, прежде всего создание доброжелательной, спокойной атмосферы, предупреждение конфликтных ситуаций, учет особенностей каждого ребенка.

Подготовка к обучению в школе осуществляется в течение всех лет обучения ребенка в детском саду и проходит в трех направлениях: формирование физической готовности; формирование элементарных познавательных интересов и познавательной активности и накопление знаний и умений; формирование нравственно-волевой готовности.

Оказавшись в благоприятных условиях, умственно отсталые дошкольники хорошо продвигаются в развитии, это позволяет подготовить их к обучению в специальной школе.

Дошкольники с умственной отсталостью могут посещать специальные группы при массовых детских садах. Обучение в них проводится, как и в специальных детских садах, по специальным программам.

С семи-восьми лет умственно отсталые дети учатся в специальных (коррекционных) школах VIII вида, где обучение ведется по специальным программам на основе специального образовательного стандарта. Им также может быть оказана помощь в центрах социально-трудовой реабилитации.

Основными задачами этих школ являются максимальное преодоление недостатков познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы умственно отсталых школьников, подготовка их к участию в производительном труде, социальная адаптация в условиях современного общества.

В специальной (коррекционной) школе VIII вида преподаются как общеобразовательные предметы (такие, как русский язык, чтение, математика,

география, история, естествознание, физкультура, рисование, музыка, черчение), так и специальные (коррекционные).

К коррекционным занятиям в младших классах относятся занятия по развитию речи на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности, специальные занятия по ритмике, а в старших (V-IX) классах – социально-бытовая ориентировка (СБО).

Специфической формой организации учебных занятий являются индивидуальные и групповые логопедические занятия, ЛФК и занятия по развитию психомоторики и сенсорных процессов.

Важное место в специальных школах придается трудовому обучению. Оно уже с IV класса носит профессиональный характер. В процессе обучения труду подростки осваивают доступные им профессии.

Обучение в школе продолжается от восьми до одиннадцати лет. На протяжении всех лет создаются благоприятные условия для развития каждого ученика.

Большое место в специальной (коррекционной) школе VIII вида отводится воспитательной работе, целью которой является социализация воспитанников, а основными задачами – выработка положительных качеств, формирование правильной оценки окружающих и самих себя, нравственного отношения к окружающим. Специфической задачей воспитательной работы в специальной школе является повышение регулирующей роли интеллекта в поведении учеников в разных ситуациях и в процессе разных видов деятельности.

Большинство выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида достаточно хорошо подготовлены к жизни обычного взрослого человека в обществе: они обустроивают свой быт, работают по полученной профессии, являются законопослушными гражданами своей страны. Лишь небольшая их часть, попав в неблагоприятные социальные условия, ведет аморальный образ жизни. Иногда выпускники специальных школ-интернатов испытывают значительные затруднения в решении сложных проблем самостоятельной жизни. Юноши и девушки, оставшиеся без родителей, выйдя из стен школы, не умеют правильно распорядиться своим имуществом, не всегда в состоянии экономно рассчитать свой бюджет. Они часто становятся жертвами обмана. Необходимо длительное сопровождение выпускников специальных школ социальным педагогом так, как это осуществляется за рубежом.

9.4. Помощь лицам с выраженной интеллектуальной недостаточностью за рубежом

В каждой стране воспитание и обучение глубоко умственно отсталых осуществляется по-разному: исходя из экономических условий, исторических традиций, культурного развития, социальной политики.

Выявление потенциальных возможностей лиц с тяжелыми интеллектуальными нарушениями привело к тому, что в развитых странах мира им предоставлено право на образование, которое защищено рядом международных правовых документов.

В странах Западной Европы и США детей с выраженными интеллектуальными нарушениями подразделяют на обучаемых – способных к обучению в массовой общеобразовательной школе с адаптированной индивидуальной образовательной программой, и тренируемых – таких, которые способны лишь к некоторому продвижению в специально организованном обучающем процессе.

Начиная с 70-х гг. во многих западноевропейских странах и США подразделение детей на обучаемых – необучаемых было упразднено.

Ребенку с выраженным интеллектуальным нарушением, по мнению зарубежных специалистов, необходимо с первых дней пребывания в школе в интегрированном классе независимо от дефекта, его глубины и структуры адекватно вести себя среди других детей и обладать простейшими учебными навыками (уметь слушать речь взрослого, выполнять простейшие инструкции, обладать необходимыми навыками самообслуживания). Через специально организованные центры обучения родителей, дошкольные группы в детских садах ведется подготовка детей с глубокой умственной отсталостью к включению в школьное обучение.

Сложившаяся на Западе система обучения и воспитания детей с глубокими интеллектуальными нарушениями предоставляет родителям или попечителям детей широкий выбор вариантов обучения ребенка, как в государственной системе образования, так и в негосударственных образовательных учреждениях. Однако системы и стандартизации в этой области образования нет.

Наиболее важным из последних достижений в области образования детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями является разработка программ раннего вмешательства в развитие. Имеются данные о большой пользе таких программ для детей с резким снижением интеллектуальной деятельности. Отмечается, что IQ возрастает, улучшаются потенциальные возможности развития. Имеются положительные результаты обучения чтению глубоко умственно отсталых детей в рамках программы раннего вмешательства.

Установлено, что глубоко умственно отсталые с IQ ниже 32 могут научиться читать и понимать прочитанное. Обучение чтению стало для этих детей составной частью общего речевого развития. Обучение чтению целыми словами (глобальное чтение) приводит к относительному развитию когнитивных навыков, является важным способом «вхождения» в речевую деятельность. Однако ограниченные возможности моторики не позволили перейти этим детям к письму. Отмечено было также и то, что освоенные навыки быстро распадались. Программы раннего вмешательства в развитие детей по обучению чтению, письму, рисованию в основе своей являются трениговыми, представляют собой отработку множества независимых, но хорошо освоенных отдельных элементов.

Интересен опыт вальдорфских детских садов, где у детей независимо от степени выраженности нарушения интеллекта пытаются развивать эмоционально-положительное отношение к окружающим.

В ряде европейских стран дети с физическими и интеллектуальными нарушениями обязательно обучаются в лечебно-педагогических учреждениях. Тех из них, кого не удается обучать, развивают в условиях практической деятельности.

При обучении в дошкольном учреждении детей определяют в различные группы не по возрастной характеристике, а по уровню общего и интеллектуального развития. В этих группах имеется свой вариант обучающей программы, которая определяет минимально необходимые, доступные знания и навыки. Особое внимание уделяется формированию социально-бытовых навыков.

Люди с выраженными интеллектуальными нарушениями имеют право на дальнейшее начальное и профессиональное обучение. Содержание начального обучения представляет собой элементарные знания и умения по чтению, письму, счету.

Разнообразен круг профессий, которые могут освоить лица с выраженными интеллектуальными нарушениями: автослесарное дело, вязание, плетение, уборка помещений, садоводство, складское хозяйство, уход за больными и др. Как правило, эти люди обучаются в специальных группах при профессиональных училищах.

За рубежом (типичный пример – Финляндия) существует система «защищенного» труда, при которой умственно отсталые, работая в различных учреждениях, получают либо заработную плату, либо небольшие карманные деньги. В каждом округе есть свои мастерские и трудовые центры для умственно отсталых. В США, Бельгии, других странах существуют заводы и фабрики с высоким уровнем автоматизации производственных операций и контроля производства, на которых трудятся инвалиды, в том числе и умственно отсталые лица.

Вопросы и задания

1. Раскройте понятия «дети с трудностями в обучении», «дети с задержкой психического развития».
2. В чем состоит принципиальное отличие ребенка с задержкой психического развития от умственно отсталого ребенка?
3. Каковы содержание и организация коррекционно-образовательного процесса для *детей* с ЗПР?
4. Раскройте понятие «умственная отсталость» и охарактеризуйте степени умственной отсталости.
5. Дайте психолого-педагогическую характеристику группе нарушений, связанных с выраженными интеллектуальным и дефектами.
6. Какие виды образовательных учреждений для лиц с нарушениями умственного развития вы знаете?
7. Каковы основные направления коррекционно-педагогической работы с умственно отсталыми дошкольниками? С детьми школьного возраста?
8. Каково основное содержание и методы работы с «тренируемыми» детьми?

9. Какова система коррекционно-педагогической помощи лицам с тяжелыми нарушениями интеллекта за рубежом? В нашей стране?

10. Что должен знать и уметь учитель массовой общеобразовательной школы, если в его классе учится умственно отсталый ребенок? Ребенок с задержкой психического развития?

ТЕМА X. ОБОСНОВАНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В МОЛДОВЕ

- 10.1. Основные ценности инклюзивного образования
- 10.2. Понятие «нормализация» как альтернатива «медицинской модели»
- 10.3. Характеристика модели «включение»
- 10.4. Положительные и отрицательные стороны инклюзивного образования

10.1. Основные ценности инклюзивного образования

Инклюзивным (включающим) образованием называют в настоящее время возможность детей с особыми образовательными потребностями обучаться вместе с обычными детьми – в школе, детском саду, вузе.

Суть такого образования в том, что дети-инвалиды ходят не в специализированные учебные учреждения, а в самую обыкновенную школу, и не в специальный класс, а в обычный. Инициаторы инклюзивного образования считают, что дети-инвалиды должны в буквальном смысле сидеть за одной партой со здоровыми детьми, учиться по одной с ними программе и чувствовать себя членами социума, а не наблюдателями.

На самом деле обеспечить детям с ограниченными возможностями необходимые условия настолько сложно, что до сих пор эта гуманная идея остаётся нереализованной. Для этого нужен специально обученный персонал: помимо учителей, владеющих стандартной программой обучения, в инклюзивных школах должны работать психологи, коррекционные педагоги и врачи.

Если вести речь о равных возможностях и условиях, необходимо понимать, что «особым» детям требуется и особое внимание и помощь профессионалов, нужна подготовленная развивающая среда, наконец – общество сверстников, не отвергающих «особого» ребёнка (именно в этом и состоит самая большая сложность организации учебно-воспитательного процесса). Если в начальном звене дети толерантно относятся к «особым» сверстникам, то в среднем звене ситуация кардинально обостряется. Подростки более нетерпимы к непохожим на них.

Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, внедряемых системой инклюзивного образования, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями).

Обучение в инклюзивных школах позволяет детям приобрести знания о правах человека (хотя им это не преподаётся специально), а это ведет к уменьшению дискриминации, так как дети учатся общаться друг с другом, учатся распознавать и принимать различия между ними.

Существующие проблемы организации инклюзивного образовательного процесса:

– архитектурная недоступность школ для некоторых категорий детей (у многих детей нарушение двигательных функций или выраженные нарушения пространственных ориентировочных навыков);

– детей с особыми образовательными потребностями часто признают необучаемыми (хотя практика показывает, что в грамотно и своевременно организованной развивающей среде развитие ребёнка происходит вопреки установленным диагнозам);

– большинство учителей и директоров массовых школ обладают недостаточными знаниями о проблемах инвалидности и не готовы к включению детей с особыми образовательными потребностями в процесс обучения в инклюзивных классах. Педагоги должны пройти специальную подготовку для работы с «проблемными» детьми, иначе они заведомо обречены на ощущение беспомощности. А это порождает дополнительный круг проблем: снижение самооценки педагога, повышение тревожности, неудовлетворенность результатами деятельности и как следствие – отвержение «трудных» детей);

– родители детей часто не знают о своих правах и обязанностях при определении формы обучения ребёнка с отклонениями в развитии (они или не знают потенциальных возможностей своего ребёнка, или, напротив, предъявляют неадекватные требования к образовательному учреждению);

– организация комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями требует дополнительных материальных затрат, которые может позволить себе не каждое учреждение.

В международных документах закреплено право детей на обучение в общеобразовательных школах, несмотря на их физические, интеллектуальные и иные особенности.

«Образование является правом каждого человека и обладает огромным значением и потенциалом. На образовании строятся принципы свободы, демократии и устойчивого развития ..., нет ничего более важного, никакой другой миссии, кроме образования для всех ...» **Кофи Аннан, 1998.**

«Включающее образование это шаг на пути достижения конечной цели – создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития..., участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад. «В таком обществе отличия уважаются и ценятся, а с дискриминацией и предрассудками в политике, повседневной жизни и деятельности учреждений ведется активная борьба», – считает *Питер Миттлер, профессор Манчестерского университета.*

Основные ценности инклюзивного образования можно найти во всех культурах, философских системах и религиях, они отражены в большинстве основных статей международных документов о правах человека.

К таким ценностям можно отнести:

- взаимное уважение;
- толерантность;
- осознание себя частью общества;
- предоставление возможностей для развития навыков и талантов конкретного человека;
- взаимопомощь;
- возможность учиться друг у друга;
- возможность помочь самим себе и людям в своем сообществе.

В различных культурах и условиях некоторым из перечисленных выше ценностей и убеждений отдается большее предпочтение. Например, во многих развивающихся странах осознание себя частью общества может быть более приоритетным, нежели развитие индивидуальных навыков, в то время как в развитых странах зачастую наблюдается обратная ситуация. Во всех странах некоторые люди защищают эти ценности и убеждения и руководствуются ими в большей степени, чем остальные.

Образование детей с особыми потребностями является одной из основных задач в программе модернизации образования в нашей республике. Оно рассматривается как необходимое условие создания действительно инклюзивного общества, где каждый сможет ощущать причастность и востребованность своих действий. Мы обязаны дать возможность каждому ребенку, независимо от его потребностей и других обстоятельств, полностью реализовывать свой потенциал, приносить пользу обществу и стать полноценным его членом.

10.2. Понятие «нормализация» как альтернатива «медицинской модели»

Реальные перемены в идеологии и практике общества стали происходить в связи с закрытием интернатов и психиатрических больниц, в которых содержались люди с отклонениями в развитии. Этот процесс начался в середине 60-х годов. Изолированность контингента этих учреждений от мира, отсутствие условий, стимулирующих развитие, отсутствие любви и просто жестокое обращение были свидетельствами грубейшего нарушения прав человека. Стало очевидным, что в условиях закрытого учреждения способности человека атрофируются, круг общения сужается, самооценка снижается, навсегда закрывается путь к полноценной жизни.

Именно тогда появились сомнения в правомерности «медицинской модели». Эта модель предполагает, что человек с особенностями развития – больной, ему необходим долговременный уход и лечение, которые лучше всего осуществлять в специальном учреждении. Следует отметить, что изоляция людей с нарушениями развития предусматривалась и в рамках других моделей, известных под названиями «модель недочеловек», «угроза обществу», «объект жалости», «объект обременительной благотворительности», не

говоря уже об отношении к детям с отклонениями в развитии в античные времена.

Итак, примерно до 1965 года действовала преимущественно «медицинская модель» в отношении людей с нарушениями в развитии. В ответ на существовавшее положение вещей стали раздаваться голоса с призывом реформировать всю систему, сделать ее более гуманной. В результате учреждений типа российских Домов ребенка, в которые помещаются младенцы, оставленные родителями сразу после появления на свет, на Западе практически не осталось. Так, в Англии более 90% семей, в которых рождаются дети с отклонениями в развитии, воспитывают таких детей дома. Остальных младенцев усыновляют либо помещают в патронатные семьи. Интернаты для взрослых во многих странах уже расформированы или расформируются, а поддержку их бывших обитателей организуют по их новому месту жительства. Но на полный отказ от специальных психиатрических лечебниц из всех европейских стран решились только в Англии и Италии.

В 70-х годах в Скандинавии появилось понятие «нормализация» как альтернатива «медицинской модели». Это понятие и определило политику в отношении детей с особыми потребностями в последующие 15-20 лет.

Концепция нормализации заключала в себе новое, открывающее широкие перспективы представление о ребенке с особенностями развития и делала упор на воспитание его в духе культурных норм, принятых в том обществе, в котором он живет. Это понятие было принято в США и Канаде и стало катализатором формирования так называемых «паттернов культурно-нормативной жизни» тех, кто ранее был исключен из общества. С этим периодом связан процесс интеграции детей с особенностями развития в среду обычных сверстников.

Интеграция в этом контексте рассматривалась обычно как процесс ассимиляции, требующий от человека принять нормы, характерные для доминирующей культуры, и следовать им в своем поведении.

В основе понятия «нормализация» лежат следующие положения:

- ребенок с особенностями развития – человек развивающийся, способный осваивать различные виды деятельности;
- общество должно признавать это и обеспечивать условия жизни, максимально приближенные к нормальным.

Внедрение модели «нормализации» приводит:

- к давлению на общество с целью изменения его отношения к детям с особенностями в развитии, что делается в рамках защиты прав и интересов детей;
- к давлению на ребенка, дабы побудить его учиться и мобилизовывать силы.

Со временем эта концепция тоже стала представляться не вполне совершенной. Она, по существу, предполагала, что ребенок должен быть готов для принятия его школой и обществом. Однако меняться быстро общество не способно, и при таких условиях можно говорить только о физической со-

ставляющей интеграции и отсутствии социальной составляющей. Кроме того, как подчеркивают некоторые исследователи, нормализация не предполагает учета широкого спектра индивидуальных отличий, существующих в обществе. К тому же, неизбежно возникает вопрос, что есть «норма» и какова ценность программ, обеспечивающих конформность по отношению к некоторым заранее определенным нормам поведения.

10.3. Характеристика модели «включение»

Включение, напротив, предполагает сохранение относительной автономии каждой группы. В данном случае представления и стиль поведения, свойственные традиционно доминирующей группе, должны модифицироваться таким образом, чтобы допускать плюрализм обычаев и мнений.

В основе модели включения – следующее положение: человек не обязан “быть готовым”, для того чтобы участвовать в жизни семьи, учиться в школе, работать.

В центре внимания:

- автономность;
- участие в общественной деятельности;
- создание системы социальных связей;
- принятие.

Последствия внедрения модели включения:

- развитие способностей ребенка;
- признание того, что сугубо нормальное развитие ещё не является "нормой";
- компенсация особых потребностей;
- создание системы поддержки;
- функциональный подход к лечению и обучению;
- участие родителей в лечении и обучении их детей.

В англоязычных странах термин «включение» стал заменять термин «интеграция». Такая замена, по-видимому, кажется естественной жителям этих стран, если понимать этимологический смысл слов *integrate* как объединять в единое целое и *include* как содержать, включать, охватывать, иметь в своем составе. Тогда слово "inclusion" представляется термином, в бóльшей степени отражающим новый взгляд не только на образование, но и на место человека в обществе.

В истории развития цивилизации отношение общества к людям с ограниченными возможностями жизнедеятельности выражалось посредством системы специального образования, в форме общения, манере обращения с ними и в характере отводимых им социальных «ролей».

Нередко эти представления можно различить во взглядах, представлениях современных людей. Зачастую к людям с нарушениями в развитии относятся только как к больным. Это означает, что человек рассматривается как объект лечения. Общество, полагающее, что человек с ограниченными воз-

возможностями – это больной, может предоставить ему лишь медицинскую диагностику, лечение и уход, исключая его из образовательного процесса.

Если же ребёнок с нарушениями развития воспринимается как «объект жалости», это оказывает разрушительное влияние на развитие личности человека, на его устремление к самореализации. В рамках этой модели к человеку с ограниченными возможностями подходят как к малому ребёнку, не взрослеющему, оставаясь в детском возрасте навсегда (особенно эта точка зрения распространяется на лиц с нарушениями интеллекта). Главная задача в такой модели видится только защита человека с ограниченными возможностями от «плохого» окружающего мира посредством обособления его от общества, создания комфортной среды обитания, а не обеспечения помощи в образовании и развитии.

Прогрессивное человечество, однако, предполагает наличие у лиц с ограниченными возможностями способностей к образованию и развитию. Согласно этой модели, общество ответственно за более полное развитие ребенка с ограниченными возможностями здоровья, и любой ребёнок имеет те же права и привилегии, что и все остальные члены общества: право жить, учиться, работать в своей местности, жить в своем доме, выбирать друзей и дружить с ними, право быть желанным членом общества, право быть таким, как все.

Этот образ мышления отвечает социальной модели инвалидности, которая рассматривает барьеры, существующие в обществе и не позволяющие ребенку на равных участвовать в его жизни, как основную причину, делающую ребенка инвалидом. Социальная модель рассматривает инвалидность следующим образом: «Инвалидность – это утрата или ограничение возможностей нормальной жизни в обществе наравне с остальными его членами из-за физических или отношенческих барьеров» (DPI, 1981).

В данной таблице представлены отличительные особенности рассмотренных выше моделей.

МЕДИЦИНСКАЯ МОДЕЛЬ	СОЦИАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ
Ребёнок несовершенно.	Каждый ребенок ценен и принимается таким, каков он есть.
Диагноз.	Сильные стороны и потребности, определяемые самим ребенком и его окружением.
Навешивание ярлыков.	Определение барьеров и решение проблем.
Нарушение становится центром внимания.	Проведение мероприятий, нацеленных на результат.
Оценка потребностей, мониторинг, терапия нарушений.	Доступность стандартных услуг с использованием дополнительных ресурсов.
Сегрегация и предоставление отдельных, особых услуг.	Подготовка и обучение родителей и специалистов.
Ординарные потребности откладываются.	Налаживание отношений между людьми.
Восстановление в случае более или менее нормального состояния, иначе сегрегация.	Различия приветствуются и принимаются. Инклюзия каждого ребенка.
Общество остается неизменным.	Сообщество развивается.

Ребенок с особыми потребностями вправе учиться в любой школе. Но в реальных условиях он этого права фактически лишен (в силу множества факторов). На современном этапе развития общества специалисты остро осознают необходимость разработки новых направлений психолого-педагогической коррекции, позволяющих включать «особых» детей в общеобразовательный процесс.

Насколько готова массовая общеобразовательная школа принять детей с проблемами в развитии, готов ли учитель оказывать специальную психолого-педагогическую помощь, имеются ли соответствующие специалисты, как психологически совместить разные группы детей, как организовать условия для подготовки детей с ограниченными возможностями к жизни в условиях массовой школы – эти и другие проблемы требуют внимательного изучения и взвешенного решения.

Главная проблема ребенка с ограниченными возможностями заключается в нарушении его связи с миром, в ограничении мобильности, скудности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченности общения с природой, доступа к культурным ценностям, а иногда – и к элементарному образованию. Это проблема, складывающаяся не только ввиду наличия субъективных факторов, каковыми являются социальное, физическое и психическое здоровье, но и результат социальной политики и сложившегося общественного сознания, объясняющего данную проблему недоступной для инвалида архитектурной средой, непригодностью общественного транспорта, отсутствием (или недостаточностью) специальных социальных служб.

У нас в республике эта проблема решается с трудом, так как ещё совсем недавно вопрос о количестве детей с отклонениями в развитии и подробности их жизни широко не обсуждался. Однако отношение к инвалидам в нашем обществе если и не изменилось, то меняется на глазах. Таблички «Школа для детей с умственными и физическими недостатками» сначала сменили на другие – «Школа для детей с ограниченными возможностями», а затем вывески сделали более щадящими: «Школа для детей с особыми образовательными потребностями».

Учитывая, что наша республика встала на путь демократизации и евроинтеграции, на современном этапе более активно стали разрабатываться социально-правовые механизмы реализации идеи инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Актуальной является и проблема ресурсов. Она вызывает множество эмоций в процессе обсуждения инклюзивного образования. Многие заявляют, что они «не могут заниматься инклюзивным образованием, поскольку для этого недостаточно ресурсов». В то же время, опыт многих развивающихся стран свидетельствует о том, что ограниченность ресурсов не является преградой для инклюзивного образования. Всемирная сеть организаций по внедрению инклюзивного образования (EENET) провела симпозиум под названием «Преодолевая ресурсные барьеры». Ниже приведены некоторые выдержки из материалов этого мероприятия:

«У вас есть навязчивая идея об инклюзивном образовании, которая приводит к навязчивой идее о ресурсах... Если у вас есть гибкая идея об инклюзивном образовании, у вас может появиться и более гибкое отношение к ресурсам!»

❖ Какие существуют ресурсные барьеры для инклюзивного образования?

Назовём основные:

– люди – их отношение, недостаточность знаний, страх, предубеждения, чрезмерная специализация, конкуренция, отсутствие опыта восприятия различий, стереотипность мышления;

– денежные и материальные средства – нехватка средств и оборудования, низкая заработная плата, неравномерное распределение ресурсов;

– знания и информация – безграмотность, отсутствие доступа к знаниям, слабая политика или ее отсутствие, отсутствие коллективного опыта в обсуждении и решении проблем.

❖ Какие ресурсы есть уже у нас самих или у наших сообществ?

Более богатые и развитые страны, для того, чтобы инициировать какие-либо изменения, уделяют больше внимания материальным ценностям:

«У нас нет, и, следовательно, мы не можем ...»

То есть, больше внимания уделяется тому, чтобы «иметь», чем тому, чтобы «быть». На семинаре EENET участники из развивающихся стран оспорили правильность такого подхода, заявив:

«Мы есть, и, следовательно, мы можем ...!»

Если мы находчивы и изобретательны, мы можем преодолеть многие ресурсные барьеры.

Таким образом, в реализации инклюзивного обучения есть и положительные, и отрицательные моменты, которые должны быть учтены организаторами инклюзии.

10.4. Положительные и отрицательные стороны инклюзивного образования

Положительные стороны инклюзивного обучения:

– Инклюзивные школы помогают бороться с дискриминацией и боязнью отличий, приучают детей и взрослых ценить, принимать и понимать многообразие и разницу между людьми вместо того, чтобы пытаться их изменить.

– Инклюзивные школы поощряют достижения, доказывая, что все дети могут быть успешными, если им оказывают необходимую помощь. В инклюзивных школах дети могут получать такую поддержку.

– Акцент на оказание помощи вызывает смещение фокуса с восприятия особенностей или инвалидности ребенка как ограничений на то, как нужно изменить среду, чтобы она не ограничивала и не стесняла обучение. Сконцентрированность на поддержке в обучении будет способствовать

развитию школами широкого спектра вспомогательных услуг вместо помещения ребенка в учреждение особого образования.

– Развитие поддержки в обучении демонстрирует членам школьного сообщества, что сложности в обучении заключаются не в детях, и не дети требуют «исправления», а подходы к обучению.

– Инклюзивные школы предоставляют возможность обучения в атмосфере сочувствия, равенства, социальной справедливости, сотрудничества, единства и положительного отношения. Дети и взрослые, учащиеся и педагоги получают пользу от доброжелательной и благоприятной обстановки, в которой ценятся межличностные отношения и ощущение совместной работы ради общего блага.

– Инклюзивные школы расширяют профессиональные знания педагогов. Такое образование требует новых и более гибких способов преподавания, разработки учебных программ, которые являлись бы максимально эффективными для всех учащихся. Накопление профессионального опыта, приобретаемого в этих школах, способствует непрерывному совершенствованию специалистов.

– Инклюзивные школы используют ориентированные на нужды ребёнка педагогические методы, которые идут на благо всем детям и, как следствие, всему обществу. Опыт показывает, что индивидуальный подход к ребенку сокращает число второгодников и учеников, бросивших школу – неизбежность многих систем образования, – одновременно обеспечивая более высокие средние показатели.

– Инклюзивные школы порождают сообщества, ориентированные на нужды лю-дей, где уважают различия и человеческое достоинство. Каждый, кто ознакомливается с инклюзией в школе, имеет возможность узнавать и доносить до других ее принципы, делая их нормой и проводя в жизнь убеждение в необходимости работать над тем, чтобы понимать и уважать различия и находить основы для сотрудничества.

– Инклюзивные школы способствуют достижению социальной справедливости на местном и государственном уровне, демонстрируя и проводя в жизнь убеждение, что все дети имеют право участвовать в жизни школы и развивать свой потенциал посредством равного доступа к образованию и другим службам.

– Ребенок учится в той школе, которая находится рядом с домом. Часто родители не могут позволить себе поместить ребенка в коррекционную школу из-за ее удаленности, материальных проблем, состояния здоровья ребенка.

– Ребенок не исключается из семейного воспитания, находясь во внеурочное и каникулярное время дома.

– Включенность ребенка в микросоциум повышает его опыт общения, формирует навыки коммуникации, межличностного взаимодействия в разных ролевых и социальных позициях, что в целом повышает адаптационные возможности ребенка. В коррекционной школе навыки обычно формируются в лабораторных условиях (на уроках по социально-бытовой ориентировке, на

внеклассных мероприятиях), что зачастую довольно оторвано от реальной жизни.

– Опыт взаимодействия нормально развивающихся детей и окружающих взрослых с людьми, имеющими какие-либо проблемы в развитии (инвалидность, отклонения в интеллектуальном и психическом развитии), способствует формированию у «нормы» альтруистичного поведения, эмпатии и гуманности. Часто происходит переоценка значимости собственного поведения, жизненных ценностей. Люди становятся более терпимыми по отношению друг к другу. «Нормальные» дети учатся воспринимать «особых» детей как нормальных членов общества.

В коррекционной школе навыки коммуникации формируются в среде детей, со сходными проблемами. Общение с обычными людьми зачастую вызывает у такого выпускника стресс, в последующем он отказывается от вступления в контакт или и в дальнейшем строит его на деструктивной основе. Это разрушает межличностные взаимодействия людей с проблемами в развитии и общества.

Отрицательные стороны инклюзивного обучения:

– Массовая школа не ставит перед собой цель профессиональной подготовки, не располагает материальной базой для организации инклюзивного обучения, и дети с особыми образовательными потребностями на общих основаниях будут вынуждены получать профессию. В рамках специальных школ традиционно большое внимание уделяется формированию трудовых и профессиональных навыков. Эта работа проводится специалистами, знающими специфические особенности взаимодействия с данной категорией детей. Кроме того, ученикам предлагаются те виды профессий, которые показаны при данной патологии. Часто выпускникам даже присваиваются те или иные разряды.

– Учитывая сложность работы с данной категорией детей, требующих целого комплекса специфических компетенций, в массовой школе образовательный процесс будет осуществлять недостаточно подготовленный педагогический коллектив, зачастую лишь в общих чертах знакомый с проблемами отдельных категории детей.

– В рамках одного учреждения проще сосредоточить профессиональные кадры, имеющие дефектологическое образование, проще проводить повышение квалификации специалистов, осуществлять их преемственность.

В специальных образовательных учреждениях дети бесплатно питаются, для младших организуются помещения для дневного сна, игровые комнаты, для старших – комнаты отдыха.

В массовой школе груз подготовки с детьми домашних заданий полностью ложится на плечи родителей, которые зачастую не обладают ни временем, ни компетентностью.

Включение ребенка с особыми образовательными потребностями в обычный класс может привести к тому, что для остальных учеников будет снижен темп, объем работы, педагог будет ориентироваться на включенного

ребенка, либо наоборот, при ориентации на весь класс этот ребенок будет выпадать из образовательного процесса.

Количество учащихся в коррекционном классе сокращено, их не более 12. Это позволяет осуществлять индивидуальный подход, учитывать темп работы каждого ученика, добиваться понимания инструкций и учебного материала, проводить опрос.

У нормально развивающихся учащихся не сформированы навыки взаимодействия с особыми детьми, и, несмотря на то, что они, в принципе, положительно настроены на общение с ними, те все равно оказываются изолированными.

Находясь в среде сверстников с подобными проблемами, ребенку проще пережить психологическую травму, связанную с его особенностями.

Педагогам в специальных образовательных учреждениях проще организовать межличностные взаимодействия детей, прежде всего потому, что они знают закономерности их формирования; во-вторых, схожесть уровня социальной перцепции упрощает этот процесс, снижает риск психической травмы.

ТЕМА XI. ПРАВОВАЯ СТОРОНА РЕФОРМ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

- 11.1. Международно-правовые акты в отношении детей с особенностями в развитии
- 11.2. Вопросы обучения детей с особыми образовательными потребностями в нормативно-правовых документах Республики Молдова
- 11.3. Проект Концепции инклюзивного образования в Республике Молдова
- 11.4. Условия необходимые для благополучного совместного обучения

11.1. Международно-правовые акты в отношении детей с особенностями в развитии

Стремление к гуманизации общественной жизни началось после окончания второй мировой войны в ответ на ее ужасы и зверства. Человечество стало искать средства, которые могли бы в этом смысле оказать воздействие на весь мир, и одним из таких средств было создание Организации Объединенных Наций. За период своего существования ООН было принято множество международно-правовых актов, в том числе и тех, которые связаны с правами человека и прямо повлияли на ситуацию с детьми, имеющими особенности развития. Во-первых, это Всеобщая декларация прав человека, принятая в 1948 году, затем, в 1959 году, Декларация прав ребенка. В 1989 году Генеральной Ассамблеей ООН была единогласно принята Конвенция о правах ребенка, которую на сегодняшний день подписали 193 страны, в их числе и Республика Молдова.

Законодательства большинства стран-членов ООН менялись, отражая правовые документы, принятые этой организацией. Среди относящихся к нашей теме документов можно назвать Декларацию ООН о правах людей с интеллектуальной и психической недостаточностью, Всемирную декларацию об обеспечении выживания, защиты и развития детей, ранее упомянутую Конвенцию ООН о правах ребёнка, Стандартные правила по созданию равных возможностей для людей с инвалидностью, и, наконец, Декларацию, принятую в июне 1994 года в Саламанке. Эта Декларация обязывает правительства всех стран сделать «включение» детей с особыми потребностями приоритетной задачей. Ее положения позволяют защитникам прав и интересов детей с особыми потребностями с большей уверенностью оказывать давление на свои правительства, отстаивать и внедрять в жизнь идеи инклюзивного обучения:

- каждый ребенок имеет основное право на образование и должен иметь возможность получать и поддерживать приемлемый уровень знаний;
- каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности;

– необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы таким образом, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих особенностей и потребностей;

– лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах, которые должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных в первую очередь на детей с целью удовлетворения этих потребностей;

– обычные школы с такой инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством для борьбы с дискриминационными воззрениями, создания благоприятной атмосферы в общинах, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех; более того, они обеспечивают реальное образование для большинства детей и повышают эффективность и, в конечном счете, рентабельность системы образования. (Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г. Саламанская Декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями).

Современные исследователи отмечают, что на сегодняшний день среди стран с наиболее совершенными законодательствами можно назвать Канаду, Данию, Исландию, Нидерланды, Норвегию, Испанию, Швецию, Италию, США и Великобританию. В то же время отмечается, что при наличии хорошего законодательства «включение» работает не везде. Например, в Германии существует хорошая законодательная база, однако большинство детей с особыми потребностями учатся в специализированных школах. Дания – пионер в переходе к включающему образованию, но там число детей с особыми потребностями в специальных школах заметно возрастает. Как показывает опыт, одних хороших законов недостаточно. В разных странах ситуация, даже сугубо статистически, очень разная. Можно предположить, что причины этого кроются и в историческом, и в культурном, и в религиозном характере.

Положительная динамика инклюзии во многом объясняется эффективной реализацией программ ЮНЕСКО в вышеназванных странах. Одна из таких крупных программ – «Образование для всех», нацелена на вовлечение детей, ранее не имевших возможности посещать школы, в образовательный процесс. И этот процесс уже с самого начала предполагал включение «особых» детей. В рамках этих программ странам-участникам оказывают помощь специалисты из Швеции, Норвегии, Великобритании. В 1980-х годах ЮНЕСКО разработала несколько информационных пакетов и руководств, касающихся подготовки педагогов и администраторов, практических рекомендаций по работе в классах и т.п., и эта информационная поддержка оказывала и оказывает влияние на успешность перехода к включающему образованию.

11.2. Вопросы обучения детей с особыми образовательными потребностями в нормативно-правовых документах Республики Молдова

По данным Министерства здравоохранения, в РМ зарегистрировано 15,3 тыс. детей-инвалидов. Ежегодно в Молдове рождается около 150 детей со специальными нуждами.

В 1994 году Парламент республики принял Конституцию Республики Молдова, в которой провозглашено право на образование для всех граждан, без ограничений и дискриминаций.

Переход к рыночной экономике вызвал изменения во всех сферах социально-экономической жизни, инициировал модернизацию системы образования, как важного фактора развития молдавского государства. Это проявилось, прежде всего, в реализации идей демократизации и гуманизации образовательной системы, что нашло отражение в Законе «Об образовании», принятом Парламентом Молдовы в 1995 году.

Реализация положений Закона «Об образовании» отражена в государственной программе Strategia națională "Educație pentru toți", утвержденной правительством республики 4 апреля 2003 года, а также в других нормативно-правовых документах, содержащих требования общества к современному и будущему образовательной системы республики.

Такие тенденции, как деполитизация, децентрализация образования напрямую сказались на активности педагогической общественности в обсуждении вопросов реформирования образовательных институтов.

Как положительное следует отметить стремление соответствовать общеевропейским тенденциям и нормам, что привело к характерным изменениям в содержании и организации образовательной системы (менеджмент, финансирование, куррикулумы, учебники, дидактические материалы, оценивание и контроль).

В республике были созданы гимназии, лицеи, профессиональные полivalentные школы, колледжи, постуниверситетское образование.

В основу реформирования образования был положен ряд международных документов. Один из них – Конвенция о правах ребенка – документ, ратифицированный Молдовой вместе с другими документами, касающимися защиты социальных прав семьи, матери и ребенка. С 1994 года обеспечение психического и физического здоровья ребенка в нашей республике гарантировано Законом «О правах детей», в котором под защиту государства взяты дети, оставшиеся без попечения родителей и попавшие в сложные жизненные ситуации. Особое внимание в этом документе уделяется детям-инвалидам, их правам в области реализации образовательных потребностей.

С 3 по 5 декабря 2001 года в Кишиневе состоялась национальная конференция «Образование для всех», участниками которой были определены приоритеты Республики Молдова в направлении совершенствования образования для всех категорий граждан, сформирован национальный консилиум и

установлены минимальные сроки выполнения национальной стратегии «Образование для всех».

Одно из направлений, определенных в данном документе, – интеграция детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную систему. В связи с этим были предприняты действия по созданию классов коррекции, логопедических центров, домов семейного типа, дневных центров, расширился перечень психолого-педагогических услуг, обеспечивающих включение детей с особыми нуждами в общеобразовательную школу.

Но эти нововведения не нашли полной поддержки у родителей и педагогической общественности. Особую неприязнь у общества вызвали попытки интегрировать детей с умственной отсталостью, а также имеющих сложные психофизические дефекты. Их главный аргумент – недостаток ресурсов в государственном бюджете.

В то же время правительство, совместно с национальными и международными организациями, такими как СОРОС, UNICEF, ЮНЕСКО, центр информирования и документирования прав ребенка и др., последовательно проводило в жизнь фундаментальные положения национальной стратегии «Образование для всех», где один из принципов – интеграция детей с особыми образовательными потребностями в массовую школу. При этом был взят курс на интеграцию образования в республике в общеевропейскую образовательную систему. Одно из направлений этой деятельности – доступ к качественному образованию начиная с раннего возраста, в том числе и детей с ограниченными возможностями. Среди критериев мониторинга этого процесса – «количество детей, интегрированных в общеобразовательную школу», «количество детей, охваченных системой альтернативных образовательных услуг», «количество детей, не охваченных системой образования».

Национальная политика в сфере инклюзивного обучения находит отражение в следующих правительственных документах:

- ❖ Национальном плане действий по осуществлению Национальной стратегии «Образование для всех» (2004-2008).
- ❖ Программе по модернизации системы образования на 2005-2009 годы.
- ❖ Стратегии и Национальном плане действий сообщества по поддержке детей, находящихся в трудном положении на 2007-2009 годы.
- ❖ Стратегии и Национальном плане действий по осуществлению резиденциальной реформы по уходу за ребенком, на 2007-2012 годы.
- ❖ Национальном Плане развития страны на период 2008-2011 годов (именно в отдельном разделе – «Социальная интеграция»).

С целью улучшения ситуации в данной области Министерством образования и молодежи с участием международных организаций ведётся работа по поддержке инклюзивного образования по ряду проектов и программ, как то:

- Программа «Школа, дружественная ребенку», поддержанная представительством ЮНИСЕФ в Молдове, преследующая цель улучшения ситуации в системе среднего образования посредством создания в школе здо-

ровой инклюзивной среды для детей, повышения педагогического мастерства преподавателей в использовании методов и подходов, ориентированных на ребенка.

➤ Проект «Школа – среда без насилия», поддержанный представительством ЮНИСЕФ в Молдове, ориентированный на формирование у детей, преподавателей, родителей навыков ассертивного общения, ненасильственного разрешения конфликтов.

➤ Проект «Социальная интеграция детей, оставшихся без родительской опеки в результате миграции», осуществляемый Центром информации и документации по правам ребенка в Молдове. Задачей проекта является создание условий для большей защищенности детей-мигрантов от социальных трудностей.

➤ Проект «Дети координируют осуществление собственных прав», также осуществляемый Центром информации и документации по правам ребенка в Молдове, имеющий целью ускорение процесса внедрения Конвенции по правам ребенка в Республике Молдова посредством облечения полномочиями детей координировать осуществление и защиту собственных прав.

11.3. Проект Концепции инклюзивного образования в Республике Молдова

В 2010 году Департаментом образования Республики Молдова был разработан Проект «Концепция инклюзивного образования в Республике Молдова».

Концепция основывается на принципах Закона «Об образовании», гарантирующего право на образование независимо от национальности, пола, возраста, происхождения и равный и качественный доступ к образованию всем детям, независимо от социального положения, политических или религиозных убеждений. Данная концепция рассматривает проблему инклюзивного образования в республике всесторонне, что нашло отражение в ее разделах:

1. Актуальная ситуация в системе образования.
2. Базовые проблемы.
3. Нормативно-правовые документы.
4. Концептуальная основа инклюзивного образования.
5. Структуры и модели организации и сотрудничества в области инклюзивного образования.
6. Виды услуг для обеспечения инклюзивного образования.
7. Инструменты и пути решения проблемы.
8. Управление внедрением инклюзивного образования.
9. Финансовая поддержка инклюзивного образования.
10. Нормативные документы, необходимые для решения проблемы.
11. Оценка воздействия.

Анализируя опыт инклюзии в республике за последние годы, авторы концепции приходят к выводу о следующих причинах, тормозящих ее эффективное продвижение:

- отсутствие концептуальной и нормативной базы для развития инклюзивного образования;
- отсутствие согласованности в статьях законодательства в области образования и социальной защиты;
- отсутствие механизмов оценки и развития ребенка, определения его специальных образовательных потребностей;
- неадекватная задачам инклюзии реализация мер на уровне местных органов власти и образовательных услуг;
- отсутствие эффективных механизмов для межсекторной реализации законодательства о защите прав ребенка;
- отсутствие механизмов для сбора и обработки статистических данных;
- различия в доступности и качестве образовательных услуг по месту жительства;
- недостаточность информации для родителей в отношении образовательных возможностей, имеющихся у различных групп детей;
- отсутствие необходимой практики использования в условиях республики теоретически и экспериментально подтвержденных инклюзивных методов;
- перегруженность учебных программ, их негибкость, неориентированность на потенциал каждого ребенка;
- отсутствие или недостаточность специализированных служб (психологической, педагогической, логопедической, социальной).

В концепции подчеркивается, что инклюзивное образование может быть применено к различным формам организации детей с недостатками в развитии. Оно предусматривает различные формы и виды поддержки, в соответствии с целями включения, которые не могут быть решены в рамках общеобразовательного учреждения.

11.4. Условия необходимые для благополучного совместного обучения

Создание безбарьерной среды в инклюзивном обучении подразумевает техническое оснащение образовательных учреждений, дополнительную подготовку педагогов, разработку специальных программ, направленных на облегчение процесса адаптации детей с ограниченными возможностями в образовательном учреждении, и т.д.

Совместное обучение требует новых и более гибких способов преподавания, разработки учебных программ и пр., которые были бы максимально эффективны для всех учащихся.

Родителям, как активным участникам процесса формирования общественного мнения по вопросу об инклюзивном образовании, был задан вопрос

о необходимых, с их точки зрения, условиях, при которых возможно введение системы совместного обучения здоровых детей и детей с ОВЗ в образовательных учреждениях.

Чаще других назывались следующие условия: специальное оборудование кабинетов (48%), дополнительная подготовка педагогов (44%), дополнительное финансирование (43%) и разработка специальных образовательных программ (49%).

Основные условия, необходимые для совместного обучения в образовательных учреждениях, несколько отличаются в зависимости от типа учреждений. Так, родители дошкольников чаще отмечают также условия в следующем порядке: дополнительная подготовка педагогов, специальное оборудование кабинетов и дополнительное финансирование. Родители школьников отмечают специальное оборудование кабинетов, разработку специальных образовательных программ и также дополнительное финансирование. Опрошенные коррекционного образовательного учреждения отмечают подготовку общественного мнения, специальное оборудование кабинетов, дополнительное финансирование и разработку специальных образовательных программ. Отметим, что представители непосредственного окружения детей-инвалидов в первую очередь поднимают вопрос о подготовке общественного мнения.

Для родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, дополнительное финансирование является более приемлемым условием. При этом они чаще затрудняются определить иные необходимые условия для совместного обучения их детей совместно со здоровыми сверстниками.

Задания.

1. Ответьте на вопросы:

– Представьте себе, что вы столкнулись с сопротивлением внедрению инклюзивного образования. Продумайте и приведите аргументы возражений противникам инноваций.

– Согласны ли вы с положениями Проекта Концепции инклюзивного образования в Республике Молдова? Имеются ли у вас возражения и аргументы по поводу возможностей его внедрения в практику образования?

– Какие из названных проблем инклюзивного образования наиболее значимы для вашей школы? Каким вы видите решение этих проблем?

– Какие на ваш взгляд факторы могут повлиять на общественное мнение в пользу инклюзивного образования?

ТЕМА XII. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

- 12.1. Я-концепция человека с инвалидностью
- 12.2. Индивидуальная помощь ребенку-инвалиду
- 12.3. Характеристика и различия в определении понятий «интеграция», «инклюзия»
- 12.4. Реализация принципа «нормализации» при интегрированном обучении
- 12.5. Разработка новой идеологии в сфере образования в ракурсе проблемы интеграции
- 12.6. Методология инклюзивного образования
- 12.7. Принципы инклюзивного образования

12.1. Я-концепция человека с инвалидностью

В общественном сознании понятие «инвалид» имеет устоявшееся смысловое ядро, которое ассоциируется с неполноценностью и слабостью, а также с волевыми качествами личности и преодолением трудностей. Однако инвалидность, как таковая, не может быть ни всеобъемлющей характеристикой человека, ни отрицательным либо положительным компонентом личности. Инвалидность – весьма значимое качество системы, но не единственное. Основываясь на доминанте одного из качеств системы, вполне можно было бы ввести в специальную психологию понятия «человек с инвалидностью», «ребенок с инвалидностью», «индивид с инвалидностью» и, наконец, «личность с инвалидностью», где на первом месте стоит субъект, а на втором – его существенная характеристика. Жизненное кредо рождается в ходе ожесточенной борьбы инвалида, как с собственной беспомощностью, так и с общественными стереотипами. Настоящая борьба символизирует движение потенциальных возможностей человека с инвалидностью (Я-потенциальное) от маргинальности (Я-маргинальное) к полноценности (Я-полноценное), что в совокупности составляет Я-концепцию инвалида. Процесс движения от физической дефективности через психическую компенсацию к социальной полноценности, как писал Л.С. Выготский, – процесс в высшей степени болезненный, хотя именно он ведет к духовному выздоровлению. Формула движения от маргинальности к полноценности не запускается в каждом человеке автоматически, а работает лишь в том, кто стремится жить и надеется на успех. Причем под полноценностью понимается не желание быть «как все», а полное самораскрытие своих способностей и талантов, составляющих духовный потенциал индивидуальности.

Содержание Я-маргинального человека с инвалидностью включает в себя образы телесных дефектов и своеобразии индивидуального психического развития в стесненных обстоятельствах, обусловленного отношением к этим дефектам самого человека и его окружения. Содержание Я-потенциального

включает образы возможностей компенсировать недоразвитые органы или функции путем развития в превосходной степени других органов или функций, причем наличие самих компенсаторных возможностей психики еще не гарантирует их автоматической реализации. Содержание Я-полноценного включает образы будущей самореализации человека с инвалидностью в контексте собственной индивидуальности, что воплотится в гармонизации взаимоотношений с самим собой и окружающей реальностью. Я-маргинальное находится на границе между миром инвалидов и миром людей без инвалидности, поэтому в ходе процесса адаптации и социализации оно может трансформироваться как в Я-полноценное, так и в Я-неполноценное. Такое преобразование зависит от того, насколько человек с инвалидностью в ходе процесса адаптации и социализации сумеет самореализовать индивидуальные творческие потенции.

В начале адаптационного процесса удельный вес Я-потенциального может перекрывать удельный вес Я-маргинального. Тогда в ходе успешной адаптации человек с инвалидностью обретет Я-полноценное. Однако в процессе адаптации и социализации, который инициируется волевым действием и мотивацией достижения, человеку с инвалидностью на каком-то этапе может не хватить компенсаторного фонда, чтобы преодолевать возникающие препятствия для самореализации индивидуальных творческих потенций и достижения поставленной цели. Поэтому он на время или навсегда может прекратить текущую деятельность. Если такое произойдет многократно, это неизбежно приведет к депривации или к депрессии, тогда адаптацию можно считать безуспешной и в итоге человек с инвалидностью вместо Я-полноценного обретет Я-неполноценное. Поэтому третий модуль Я-концепции человека с инвалидностью включает два противоречивых смысла Я-полноценное/неполноценное.

Проявление волевых усилий человеком с инвалидностью всегда сопряжено с преодолением внутренних и внешних препятствий, иначе невозможна никакая адаптационная деятельность. Назовем эту деятельность адаптационно-волевой, где адаптационная – это внешняя деятельность субъекта, а волевая – внутренняя деятельность. Через диалектическое единство этих деятельностей и проявляется Я-концепция человека с инвалидностью.

Динамику развития Я-концепции человека-инвалида графически можно изобразить в виде плоской спирали адаптационно-волевой деятельности, каждый виток которой означает временной отрезок, связанный с завоеванием все более расширяющегося жизненного пространства, выстраиванием иерархии деятельности и формированием индивидуальности. Движение по спирали совершается триадой субъектов: субъектом-инвалидом, субъектом-союзником и субъектом-противником. В качестве субъекта-союзника или субъекта-противника может выступать как отдельный индивид (родитель, педагог, друг), так и среда в целом.

Охарактеризуем витки спирали, на которых раскрывается динамика формирования и развития Я-концепции человека-инвалида.

Первый виток соответствует младенческому периоду формирования Я-концепции. Л.С. Выготский называл этот период кризисом первого года жизни. В этот период родители ребенка с инвалидностью обычно пребывают в состоянии шока, пытаются осмыслить произошедшее в их семье событие и выработать определенный стиль поведения как относительно больного ребенка, так и относительно друг друга. Их поведение опосредовано теми чувствами, которые они испытывают к новорожденному: от жалости до ненависти как на сознательном, так и на бессознательном уровне (модификации образа Я-неполноценного). Родителям трудно определить, каковы перспективы развития их аномального младенца (образ Я-потенциального). Очень важна здесь помощь специалистов, которые должны выступить в качестве субъектов-союзников, чтобы выработать у родителей положительный образ ребенка (образ Я-полноценного).

Второй виток соответствует дошкольному периоду развития. Поведение ребенка с инвалидностью в этот период детерминировано родительской Мы-концепцией, особенно в лице мам и бабушек, а также, возможно, социальной средой больницы или санатория в лице педагогов и сверстников. Этот период характеризуется формированием у ребенка внутренней волевой и индивидуально-адаптационной деятельности. Трехлетний ребенок начинает осознавать свою физическую ограниченность, непохожесть на сверстников. Важно, чтобы чувство неполноценности не переросло в комплекс неполноценности, который будет все больше разрастаться в детском сознании. В этом возрасте опасно закрепление гиперопеки, которая не позволит взрослому инвалиду стать самостоятельной личностью.

Третий виток соответствует младшему школьному возрасту. На этот период приходится кризис 7 лет. Поведение младшего школьника с инвалидностью детерминировано способом воспитания и формой обучения. Кризис усугубляет болезненное осознание комплекса неполноценности (Я-маргинальное) относительно физически здоровых сверстников. Надомное или интернатное обучение в какой-то мере снимает влияние комплекса неполноценности (Я-потенциальное), но они же оттягивают интеграцию ребенка в сообщество сверстников. Обучение в общеобразовательной школе носит в большей степени болезненный характер, но именно этот способ адаптации ускоренными темпами ведет к нормам и ценностям жизни, которые исповедуют большинство людей (движение к Я-полноценному). Главное, чтобы процесс интеграции был взаимообусловленным. Для этого необходимо готовить ребенка к принятию общественных норм поведения и готовить общество принять ребенка с инвалидностью таковым, каков он есть в действительности. Возможно, ребенок с инвалидностью в меньшей степени, чем его сверстники, утрачивает детскую непосредственность, поэтому его внешняя и внутренняя жизнь дифференцируется за больший отрезок времени. Сотрудничество с ребенком родителей и педагогов при максимуме физической самостоятельности и духовной свободы – это тот путь, который поможет вывести ребенка на следующий виток развития.

Четвертый и пятый витки соответствуют среднему и старшему школьному возрасту. Кризис 13 лет был описан под названием негативной фазы возраста полового созревания. У ребенка с инвалидностью происходит психофизиологическая ломка организма на основе пубертата (Я-маргинальное), формируются интересы и выстраивается иерархия деятельностей (Я-потенциальное). Закрепляются представления о способах адаптации в социуме: адаптация среди инвалидов, адаптация среди условно здоровых либо адаптация среди инвалидов и условно здоровых. Фактически это адаптация в родственной, в инородной или в преобразованной среде (Я-маргинальное/Я-полноценное). Осуществляется профессиональный выбор (Я-полноценное). Избираемая адаптационная модель повлияет на все поведение подростка, формирование его интересов, выстраивание иерархии деятельностей.

Главной проблемой подростка с инвалидностью в случае преобладания Я-маргинального будет доминирование в его сознании телесного дефекта, что может повлечь за собой неадекватную самооценку и низкий уровень социальных притязаний (движение к Я-неполноценному); а в случае преобладания Я-потенциального составит острый конфликт, выраженный в рассогласовании между Я-маргинальным и Я-потенциальным, а также между Я-полноценным и Я-неполноценным. В первом случае подросток будет стремиться к конформному поведению и внешнему контролю, нацеленному исключительно на мнение о себе окружающих и избегание неудач. По причине того, что мнение разных людей об инвалиде в большинстве случаев негативно, то и рефлексия подростка с инвалидностью будет пребывать под прессом негатива. Исходя из этого, он построит адаптационную стратегию на отказе от собственного Я и будет находиться в связи с Я другого человека, как правило, матери или отца. Даже став взрослым, такой человек будет меняться лишь в сторону усиливающейся к себе жалости из-за нереализованных возможностей, а окружающих станет все больше обвинять в собственных неудачах. Удельный вес Я-маргинального будет постоянно возрастать и в итоге полностью оккупирует сознание, вытеснит из него Я-потенциальное, что превратит его в инвалидно-маргинальное сознание (Я-неполноценное).

Если подросток с инвалидностью построит адаптационную стратегию на независимом, собственном мнении, использует свое право выбора, выстроит иерархию собственных целей, к достижению которых не перестанет стремиться, он преодолеет внутренние и внешние преграды. Именно таким способом он максимально реализует Я-потенциальное. Механизм самореализации подростка сможет запуститься лишь при условии принятия телесного облика как компонента своей неповторимости и индивидуальности, которые характеризуются не только недостатками, но и достоинствами. Эффективность этого процесса во многом будет зависеть от того, насколько в подростковом сознании самореализация творческих потенций будет доминировать над ограниченными физическими возможностями.

Если четвертый виток соответствует отрочеству, то пятый виток – ранней юности. В случае личности с инвалидностью паспортный и фактический возраст практически никогда не совпадает. Одни стороны психики

обычно отстают от среднестатистических показателей сверстников, другие же, наоборот, опережают их. Все психические новообразования четвертого витка продолжают развиваться и на пятом, только в более сложных жизненных обстоятельствах и в более дифференцированных условиях внутренней и внешней деятельности.

Шестой виток соответствует профессиональному обучению. Поведение личности с инвалидностью на данном витке детерминировано профессиональными целями, а также эффективностью взаимодействия с преподавательским составом и учебной группой. Этот жизненный этап особо сложный и ответственный, потому что от глубины усвоения знаний зависит плодотворность функционирования личности в профессиональной деятельности наравне с остальными ее участниками. Качественный уровень учебной деятельности – лучший стимул для развития самоуважения и тем самым компенсации физического дефекта.

Седьмой виток соответствует профессиональной деятельности. Здесь поведение личности с инвалидностью детерминировано профессиональными задачами и межличностными отношениями в производственном коллективе, от качества которых во многом зависит, в какой мере человек ощущает свою инвалидность и насколько она нивелируется его профессионализмом.

Восьмой виток соответствует интимно-брачным отношениям. Поведение определяется отношением обоих супругов к физическому недостатку и эффективностью совместной деятельности.

Девятый виток – исполнение родительских функций. Поведение личности с инвалидностью детерминировано особенностями воспитания детей и внуков.

И, наконец, *десятый виток* символизирует главную цель адаптационно-волевой деятельности – это самореализация творческих потенций личности в системе общественных отношений и, как высшая ее форма, самоактуализация индивидуальности.

Движение по виткам происходит крайне медленно вперед и скачкообразно назад. Возможно также длительное отсутствие движения, что означает фиксацию личности на определенном возрастном рубеже. Каждая победа и каждое поражение соотносятся в сознании с физическим недостатком и влияют на уровень самооценки.

12.2. Индивидуальная помощь ребенку-инвалиду

В процессе индивидуализации помощи детям-инвалидам их можно объединить в три группы и наметить конкретные реабилитационные меры. Так, у детей первой группы, скрывающих факт инвалидности от других, явно сформировано негативное самоотношение и неприятие факта своей инвалидности. В случае внешне выраженных физических дефектов дети-инвалиды обеспокоены несоответствием своего физического «Я» общему стандарту. При наличии феномена отвержения, неприятия окружающими, такие дети вынуждены преодолевать психологические барьеры первоначального вхождения в новый социум. Окружающие, определив специфичность их поведе-

ния, способны проявить некорректность в поведении, тем самым нанести детям-инвалидам тяжелые психологические травмы.

Сопровождающему (в качестве которого мы рассматриваем взрослого, непосредственно с ним взаимодействующего: это и классный руководитель, и психолог, дефектолог, учитель, родитель) такого ребенка необходимо:

- создать атмосферу безопасного самопознания;
- снять чувство страха в общении со сверстниками и взрослыми, вызванного чувством своей уязвимости;
- подготовить к вероятности некорректного поведения со стороны окружающих, к адекватному восприятию данного поведения;
- сформировать толерантность и независимость от оценочных суждений по поводу его состояния здоровья и внешности, способностей;
- помочь пережить факт психологической агрессивности со стороны окружающих, вскрыв его внутренние резервы (позитивный настрой, успешность в каком-либо виде деятельности, преодоление трудностей и фиксация на успехах и т.п.);
- обучить реагированию негативных эмоций в социально приемлемых формах и т.д.;
- сформировать у ребенка компенсаторный механизм, позволяющий успешно преодолевать трудности социализации;
- стимулировать стремление ребенка стать автором самого себя, своего будущего;
- оказать конкретную помощь в стремлении ребенка обретения смысла своей жизни, конкретных и реально достигаемых жизненных перспектив.

Для детей второй группы, не скрывающих факт своей инвалидности, характерно несколько вариантов поведения.

А. Манипулирование окружающими посредством своей инвалидности, особенно при демонстративном типе акцентуации, с целью извлечения персональной выгоды. У таких детей-инвалидов формируется иждивенческая позиция: «Мне обязаны все: родители, окружающие, государство. Пожалейте меня, сам же я ничего не могу и ни на что не способен».

С представителями данной категории детей-инвалидов сопровождающему необходимо:

- формировать субъектность ребенка, воспитывать самостоятельность и *персональную* ответственность за свою жизнь, исключив чрезмерную опеку;
- научить управлять своими действиями: планировать, искать внутренние и внешние ресурсы, реализовывать намеченные программы, оценивать и контролировать результаты своих действий;
- создавать ситуации успеха, фиксировать внимание на позитивных результатах, культивировать потребность самопомощи, самообслуживания;
- сформировать у ребенка компенсаторный механизм, позволяющий успешно преодолевать трудности социализации;

– запустить внутренние механизмы саморазвития ребенка, его способностей к самопознанию, саморегулированию, корректной самопрезентации.

Б. Дети-инвалиды, отнесенные к данному варианту поведения, демонстрируют следующий поведенческий сценарий: стремятся во что бы то ни стало самостоятельно преодолеть свои трудности, у них возникает чувство раздражения, когда к ним относятся как к немощным, болящим и неспособным самостоятельно справиться с жизненными трудностями. Опасность данного поведения заключается в том, что дети этой группы зачастую не в состоянии адекватно оценить ситуацию и свои возможности, что может привести к нанесению ущерба их здоровью и усугублению тяжести психического состояния. Многие специалисты отмечают, что у детей-инвалидов достаточно часто можно наблюдать переоценку собственных сил, возможностей, знаний и своего положения в группе, что выражается в неадекватно завышенном уровне притязаний.

С данной группой детей сопровождающему необходимо:

- создать атмосферу безопасного самопознания;
- сформировать реальное отношение к своему состоянию здоровья;
- помочь ребенку установить предел допустимых психофизиологических затрат;
- научить обращаться за помощью в случае необходимости, при этом не чувствовать ложного стыда;
- сформировать у ребенка компенсаторный механизм, позволяющий успешно преодолевать трудности социализации.

Для детей третьей группы, не знающих о своей инвалидности, характерно поведение с ориентацией на поведение как и у здоровых детей. Эти дети не осознают тяжести своего состояния здоровья, могут включаться в деятельность, несоизмеримую с ограниченностью их психофизических возможностей. Вследствие отрицательного результата из-за невозможности соответствовать стандарту, испытывают чувство разочарования. Особо остро такие дети реагируют на информирование о том, что они инвалиды – люди с ограниченными возможностями и факт их неудач является тотальной неизбежностью.

С представителями данной категории детей сопровождающему необходимо:

- подготовить, в зависимости от возраста ребенка и особенностей его личности, к восприятию реальной информации о состоянии его здоровья и ограничениях, с которыми он встретится;
- не фиксировать, «не привязывать» его к факту своей дефективности в процессе дальнейшей с ним коррекционно-развивающей деятельности, рассмотреть возможность идти на разумный риск;
- определив «точки роста», перспективы его развития с учетом особенностей дефекта, целенаправленно создавать ситуации успеха, фиксировать внимание на позитивных моментах;

– сформировать у ребенка компенсаторный механизм, позволяющий успешно преодолевать трудности социализации – «превращение минусов дефекта в плюсы компенсации» (по Л.С. Выготскому).

К какой бы группе мы не относили детей-инвалидов и как бы их не группировали при организации комплексного социально-психолого-педагогического сопровождения в условиях интегрированного обучения со здоровыми сверстниками в массовой школе, они требуют особого внимания, педагогической поддержки, искренней заинтересованности педагогов в том, чтобы они состоялись как личности, были оптимально социально-психологически интегрированными в сообщество. Только в таком случае ребенок-инвалид получит опыт защиты собственных прав, а значит и своего будущего.

12.3. Характеристика и различия в определении понятий «интеграция», «инклюзия»

Анализ истории развития почти 30-летнего зарубежного опыта позволяет выделить следующие условия, необходимые для успешности интеграции:

– демократическое общественное устройство с гарантированным соблюдением прав личности;

– финансовая обеспеченность, создание адекватного ассортимента специальных образовательных услуг и особых условий жизнедеятельности для детей с особыми образовательными потребностями в структуре массовой общеобразовательной школы;

– ненасильственный характер протекания интеграционных процессов, возможность выбора, альтернативы при наличии гарантированного перечня образовательных и коррекционных услуг, предоставляемых системой образования общего назначения и специального образования;

– проведение предварительных и сопровождающих диагностико-коррекционных мероприятий;

– соблюдение четких принципов по формированию детской группы (учет уровня социального развития, сочетание разновозрастных и разновозрастных детей);

– обязательное участие семьи во всех интеграционных мероприятиях;

– готовность общества в целом, составляющих его слоев и социальных групп, отдельных людей к интеграционным процессам, к сосуществованию и взаимодействию с людьми с ограниченными возможностями жизнедеятельности.

Несоблюдение этих необходимых условий, то есть механическое помещение детей с различными образовательными возможностями в общие группы, называемое также «псевдоинтеграцией», может привести к различным негативным последствиям.

В настоящее время в массовых общеобразовательных школах Молдовы есть много детей с проблемами в развитии. Однако есть основания утверждать, что это вынужденная интеграция (псевдоинтеграция). Ее причинами являются:

- отсутствие специальных (коррекционных) образовательных учреждений в некоторых регионах;
- их удаленность от места проживания ребенка и его семьи;
- нежелание родителей обучать ребенка в специальном учреждении;
- волевое решение органов управления образованием без одновременного создания соответствующей инфраструктуры в массовой школе.

Принятие интеграции населением, каждым человеком – это длительный процесс воспитания всего общества. Это выращивание с раннего детства нового поколения (а возможно, и не одного поколения), для которого интеграция станет частью мировоззрения.

Ключевым моментом этой точки зрения должна стать убежденность в том, что люди с ограниченными возможностями жизнедеятельности и трудоспособности не приспособиваются к правилам и условиям общества, а включаются в его жизнь на своих собственных условиях, которые общество понимает и учитывает.

Проблема включённого, интегрированного обучения является в настоящее время дискуссионной, так как интеграция имеет свои положительные и отрицательные стороны. Конечно, хорошо, что дети с особыми образовательными потребностями не будут изолированы от общества, но, зачастую, в массовых школах возможности специального интегрированного обучения ограничены.

Интеграция – это не перемешивание и не вживление кого-то «ненормального» во что-то «нормальное». Интеграция – это обычная жизнь в нормально организованной среде. При этом интеграцию неправильно понимать просто как включение ребенка с нарушениями развития в произвольное сообщество, в среду, которая ни материально, ни духовно не готова его принять. Такая интеграция может быть губительна для обеих сторон. Интеграцию понимают как сложный процесс, как тщательное построение последовательной цепочки адекватных коммуникативно-познавательных сред, каждая из которых содействовала бы расширению возможностей ребенка и готовила бы его к переходу на следующий уровень интеграции.

Интеграция – это взаимная адаптация индивида и общества друг к другу. Это процесс, в ходе которого не только индивид адаптируется к сообществу, но и сообщество делает необходимые шаги для того, чтобы приспособиться к этому индивиду.

Абилитация, адаптация и собственно интеграция могут рассматриваться как этапы единого сложного процесса включения «особого» ребёнка в общеобразовательное пространство.

Абилитация – создание новых возможностей, наращивание социального потенциала, т.е. возможности личности реализоваться в данном сообществе. Речь идет о развитии у ребенка тех функций и способностей, которые в норме появляются без специальных усилий окружающих, а у ребенка с проблемами могут возникнуть только в результате направленной работы специалистов.

Адаптация – собственно реализация накопленного социального потенциала в данном сообществе.

Интеграция – процесс, в рамках которого данное сообщество обеспечивает условия для реализации максимального социального потенциала каждого индивида этого сообщества. Задача интеграции не может быть решена снаружи, эта задача может решаться только изнутри самим сообществом.

В существующей образовательной системе помощь детям с проблемами сосредоточилась на достижении адаптации, что подразумевает в основном некоторую локальную «работу над дефектом», в то время как полноценная работа по развитию и обучению предполагает смещение акцента на интеграцию. В учреждениях специального образования чаще всего достигается абилитация, а не интеграция, а во многих случаях – просто приспособление путем тренировки.

Абилитационные и адаптационные задачи включены как этапы в более общий процесс. Целью является помещение ребенка в релевантную для него среду. Ребенку необходимо выстроить маршрут в то сообщество, в котором он сам пока оказаться не в состоянии и которое не готово его принять.

12.4. Реализация принципа «нормализации» при интегрированном обучении

Интеграция основывается на концепции «нормализации», в основу которой положена идея о том, что жизнь и быт людей с ограниченными возможностями должны быть как можно более приближенными к условиям и стилю жизни общества, в котором они живут.

Применительно к детям это означает следующее:

- ребенок с особыми образовательными потребностями имеет и общие для всех потребности, главная из которых – потребность в любви, принятии и стимулирующей развитие обстановке;
- ребенок должен вести жизнь, в максимальной степени приближающуюся к нормальной;
- лучшим местом для ребенка является его родной дом, и обязанность местных властей – способствовать тому, чтобы дети с особыми образовательными потребностями воспитывались в своих семьях;
- учиться могут все дети, а значит, всем им, какими бы тяжелыми ни были нарушения развития, должна предоставляться возможность получения образования.

Принципы «нормализации» сегодня закреплены рядом международных правовых актов: Декларацией прав ребенка, Декларацией о правах лиц с отклонениями в интеллектуальном развитии, Декларацией о правах инвалидов.

Одним из первых идею максимальной ориентации в обучении на нормально развивающихся детей обосновал в своих трудах Л.С. Выготский.

Л.С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества детей с нормальным развитием.

Впоследствии идеи Л.С. Выготского реализовались в практике работы школ Западной Европы и США и только в последние годы начинают все активнее воплощаться на постсоветском пространстве.

Интеграция как социально-педагогический феномен насчитывает несколько столетий. Обращение к истории специального образования показало, что идея совместного обучения детей с отклонениями в развитии и обычных детей существует с тех времен, когда было признано их право на образование. История специальной педагогики знает немало примеров организации совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями и обычных детей.

Но в большинстве случаев эти опыты не были удачными, так как учитель массовой школы не владеет специальными способами и приемами обучения. Этот период считается периодом псевдоинтеграции и наблюдается в истории многих стран и регионов мира. Сегодня псевдоинтеграция существует в ряде развивающихся стран Азии, Африки, Латинской Америки.

Параллельно с процессом псевдоинтеграции возник и ширился процесс образовательной сегрегации детей с особыми образовательными потребностями.

В XX в. было завершено формирование системы сегрегационных образовательных учреждений. В СССР к середине 80-х гг. насчитывалось восемь типов школ для детей с отклонениями в развитии. Мировая практика знает и более тонкую дифференцированную систему специального образования, насчитывающую до 12-13 типов.

В начале 60-х гг. XX в. наиболее благополучные в социально-политическом и экономическом отношении страны вступают на путь интеграции. К этому их побуждает необходимость проведения в жизнь международных актов, касающихся прав лиц с ограниченными возможностями.

Обозначив интегративный подход к обучению в качестве стратегии специального образования, специалисты определяют интеграцию как один из возможных подходов к обучению детей с проблемами в развитии и разрабатывают социальные, психологические и педагогические условия интеграции этой категории лиц в общество.

В современной литературе ученые предлагают следующие организационные формы интегрированного обучения:

- обучение в обычных классах общеобразовательной школы;
- обучение в специальных классах общеобразовательной школы, частичная интеграция во время внеклассной деятельности;
- обучение в коррекционном учреждении и перевод ученика в общеобразовательную школу;
- полная или частичная интеграция лиц с отклонениями в развитии в ходе профессионального обучения.

Одной из наиболее распространенных моделей интегрированного обучения в настоящее время являются специальные классы в массовой школе.

Они создаются:

- для детей с нарушением интеллекта (там, где нет поблизости специальных школ для этой категории детей); их число сравнительно невелико;
- для детей с задержкой психического развития (ЗПР) – классы выравнивания или коррекции;
- для детей группы риска (с трудностями в обучении, поведении, ослабленным здоровьем) – классы компенсирующего обучения, педагогической поддержки, адаптации, здоровья и т. д.

Преимущества интеграционной системы для личностного и когнитивного развития как детей с ограниченными возможностями, так и детей без подобных ограничений условно можно разбить на следующие подгруппы (на практике неразделимые друг с другом).

Преимущества социального характера:

- развитие самостоятельности всех детей через предоставление помощи;
- обогащение социального (коммуникативного и нравственного) опыта детей;
- развитие толерантности, терпения, умения проявлять сочувствие и гуманность.

Преимущества психологического характера: исключение формирования чувства превосходства или развития комплекса неполноценности.

Преимущества медицинского характера:

- подражание «здоровому» типу поведения как поведенческой норме конкретного социума;
- исключение социальной изоляции детей, усугубляющей патологию и ведущей к развитию «ограниченных возможностей».

Преимущества педагогического характера:

- рассмотрение развития каждого ребенка как уникального процесса (отказ от сравнения детей друг с другом);
- активизация когнитивного развития через социальные акты коммуникации (в том числе языковое развитие) и имитации.

(Ф.Л. Рагнер, А.Ю. Юсупова. «Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей». - Москва: Гуманитарный издательский центр, 2006).

Исходя из проблем интегрированного обучения, которые затрагивают интересы и потребности самих учащихся с ограниченными возможностями здоровья и их родителей, вытекает необходимость существенного обновления содержания обучения.

12.5. Разработка новой идеологии в сфере образования в ракурсе проблемы интеграции

Разработка новой идеологии в сфере образования, как указывают ученые Л.С. Волкова, Т.С. Зыкова, В.В. Коркунов, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, М.И. Никитина, Н.Д. Шматко, Е.А. Ямбург и др., предусматривает:

- формирование многовариативной образовательной системы;
- переход к образовательным стандартам, гарантирующим успешную социализацию и улучшение «качества жизни» всем детям с проблемами в развитии;
- создание эффективной системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения учащихся с проблемами в развитии;
- пересмотр системы подготовки и повышения квалификации не только социальных педагогов и психологов, но и учителей массовых школ по обучению детей с проблемами в развитии.

В самом деле, зачастую проекты, основанные на принципе интегрированного обучения, не всегда встречают одобрение учителей массовых школ и руководства на местном и региональном уровнях.

Обычно дело не в том, является ли интеграция благом (большинство соглашаются, что да, является). Более всего дискутируются вопросы:

- все ли дети потенциально могут быть интегрированы;
- каким образом решить проблему отношения к этим детям в среде родителей, детей, учителей в школах и в государственных образовательных органах;
- как обеспечить средства, необходимые для эффективной интеграции.

Конечной целью специального образования детей с физическими и психическими отклонениями является интегрирование в общество, использование ими социальных привилегий и благ, доступных остальным гражданам.

В связи с этим основной задачей интеграции «особого» ребёнка в общеобразовательное пространство является предоставление ему возможности естественного и гармоничного сосуществования в единой школьной реальности со здоровыми детьми.

Реализация именно этой задачи оказывается, порой, для школы невыполнимой:

- во-первых, это очень уязвимые дети. Они могут нормально жить и обучаться только в спокойной, доброжелательной, ритмичной обстановке с привычными, повторяющимися изо дня в день ритуалами. Они совершенно не выносят шума и суеты (а школа, отнюдь, не самое тихое место);

- во-вторых, при обучении детей с особыми образовательными потребностями требуются совершенно особые методики преподавания, с учётом особенностей развития:

- специфики восприятия (позднее включение, рассеянность внимания, проблемы с запоминанием и т. п.);
- физических особенностей (дефекты зрения, слуха, невозможность долго находиться в сидячем положении, пониженный (повышенный) мышечный тонус и т. п.);
- отсутствие бытовых навыков (умения манипулировать школьными инструментами, неопрятность – от неумения);

- особенности поведения (неумение владеть эмоциями, сформировавшееся понятие о том, чего делать нельзя, и т. д.).

То есть, классный руководитель должен разбираться в вопросах коррекционной педагогики и обладать положительным опытом взаимодействия с детьми с особенностями развития. Помимо него в классе постоянно должны работать коррекционные педагоги.

Определение сроков начала интегрированного обучения также является сложной задачей и решается индивидуально по отношению к каждому ребенку и по желанию его родителей.

Прежде всего, это зависит от выраженности отклонений в развитии. Так, дети с легкими отклонениями могут быть интегрированы в социум с раннего дошкольного возраста и включены в интегрированное обучение с начальной школы. Детей с более серьезными нарушениями зрения, слуха, речи и др. целесообразно интегрировать в массовую школу после начального коррекционного обучения, а для детей с тяжелыми и сложными отклонениями обучение возможно только в специальной школе (Малофеев Н.Н.).

В последние годы за рубежом (в США, Канаде, Великобритании, других странах) на смену понятию «интеграция» приходит понятие включение (inclusion). Этому способствовало распространение Декларации ЮНЕСКО о мерах в социальной политике, способствующих «включающему образованию» (Испания, г. Саламанка, 1994 г.).

Рекомендации Конференции основывались на принципе инклюзивного образования:

«... школы должны отвечать потребностям всех детей, независимо от их материальных, интеллектуальных, социальных, эмоциональных или иных условий, они должны охватывать как детей-инвалидов, так и одаренных детей, беспризорных и работающих детей, детей из отдаленных районов и детей кочевников, детей, относящихся к языковым, этническим или культурным меньшинствам, а также детей из других находящихся в неблагоприятном положении или маргинальных групп населения.»

(ЮНЕСКО, 1994 г. Рамки действий по образованию детей с особыми потребностями).

Инициаторы введения нового понятия и соответствующей системы действий полагают, что как простое физическое присутствие в рабочем коллективе человека с цветом кожи, отличным от белого, еще не означает его принятия и подлинного равноправия, так и механическое объединение в одном классе детей с обычным и особым развитием не означает полноценного участия последних в жизни класса.

Английский глагол include переводится как «содержать, включать, охватывать, иметь в своем составе». Поэтому слово inclusion представляется термином, в большей степени отражающим новый взгляд не только на образование, но и на место человека в обществе.

Обоснование необходимости инклюзивного образования:

– обязательства по правам человека и правам детей должны рассматриваться в равной степени;

– анализ того, что отвечает истинным интересам каждого ребенка, определяет, что именно является для него благом. Факты говорят, что институциональная (например, в интернатах, школах-интернатах) опека далеко не всегда отвечает интересам опекаемых людей;

– анализ данных говорит о том, что социальные услуги улучшаются в результате того, что становятся более гибкими и адаптируемыми;

– в тех случаях, где ресурсы ограничены, результат может быть достигнут без дополнительных ресурсов, если отношение и поведение участников поддерживает методологию инклюзии.

Итак, понятие «включающее образование» представляет собой такую форму обучения, при которой учащиеся с особыми потребностями:

- посещают те же школы, что и их братья, сестры и соседи;
- находятся в классах вместе с детьми одного с ними возраста;
- имеют индивидуальные, соответствующие их потребностям и возможностям учебные цели;
- обеспечиваются необходимой поддержкой.

Успешное включение должно строиться на соответствующем фундаменте, который может быть крепким только при наличии четырех составляющих:

- педагогического коллектива единомышленников;
- информации о процессе преобразований;
- надлежащей подготовке кадров;
- постоянной поддержке общества.

Инклюзивные школы не возникают сами по себе. Создание и поддержка такой школы требует приверженности поставленной цели и совместной работы многих. Ценность участия общества в работе школы не подвергается сомнению. Функционирование инклюзивных школ зависит от содействия и доброго отношения членов общества, которые участвуют в принятии решений и оказании помощи ученикам. Поэтому инклюзия – это не просто «образ действия или выбор учреждения. Суть ее заключается в причастности к обществу – группе друзей, соседей, школьному сообществу».

Инклюзивные школы опираются на сотрудничество с обществом для достижения успешного обучения всех детей. Это взаимосвязь двусторонняя. Школа и общество тесно связаны друг с другом. Таким образом, для всего общества, в том числе определяемого границами поселка, города, села и республики, полезны инклюзивные школы.

Инклюзивные школы порождают сообщества, ориентированные на нужды людей, в которых уважаются различия и человеческое достоинство. Каждый, кто знакомится с инклюзией в школе, имеет возможность узнавать и доносить до других ее принципы, делая их нормой и проводя в жизнь

убеждение в необходимости работать над тем, чтобы понимать и уважать различия и находить основы для сотрудничества.

Инклюзивные школы способствуют достижению социальной справедливости на местном и государственном уровне, демонстрируя и проводя в жизнь убеждение, что все дети имеют право участвовать в жизни школы и развивать свой потенциал через равный доступ к образованию и другим службам, независимо от своих способностей и потребностей.

Инклюзивное (включенное, интегрированное) образование – термин, используемый для описания процесса организации обучения и воспитания детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах. (*Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д.* Институт коррекционной педагогики РАО, по материалам международной конференции «Инклюзивное образование: перспективы развития в России», 23-25 июня 2006 года. Голицыно, Москва).

Инклюзивное образование – это более широкий процесс интеграции, подразумевающий доступность образования для всех и развитие общего образования в плане приспособления к различным нуждам всех детей.

Инклюзия помогает претворять в жизнь подобные устремления не только детям с особенностями в развитии, но и детям, которые так или иначе отличаются от большинства. Это дети, которые говорят на другом языке, которые принадлежат иным культурам, отличающимся друг от друга стилем жизни, дети, имеющие разные инте-ресы и способности к обучению. Для таких детей необходимы различные модификации и варианты в способах подачи информации преподавателями.

Все эти термины, как правило, используются для описания процесса обеспечения доступа к образованию для детей с особыми потребностями.

В международной практике (ЮНЕСКО) термин «интегрированное образование», описывающий данный процесс, был заменен термином «инклюзивное образование» (integration-inclusion).

12.6. Методология инклюзивного образования

Инклюзивное образование – подход, который стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – это индивидуумы с различными потребностями в обучении. Поэтому инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет *более гибким для удовлетворения различных потребностей* в обучении.

Инклюзия в образовании включает в себя:

- Признание равной ценности для общества всех учеников и педагогов.
- Повышение степени участия учеников в культурной жизни местных школ и одновременное уменьшение уровня изолированности части учащихся от общешкольной жизни.

- Реструктурирование методики работы в школе таким образом, чтобы она могла полностью отвечать разнообразным потребностям всех учеников.

- Избавление от барьеров на пути получения знаний и полноценного участия в школьной жизни для всех учеников, а не только для тех, кто имеет

инвалидность или относится к тем, у кого есть особые образовательные потребности.

- Анализ и изучение попыток преодоления барьеров и улучшения доступности школ для отдельных учеников. Проведение реформ и усовершенствований, направленных на благо всех учеников школы в целом.

- Различия между учениками – это ресурсы, способствующие педагогическому процессу, а не препятствия, которые необходимо преодолевать.

- Признание права учеников на получение образования в школах, расположенных по месту жительства.

- Улучшение ситуации в школах в целом, как для учеников, так и для педагогов.

- Признание роли школ не только в повышении академических показателей учащихся, но и в развитии общественных ценностей местных сообществ.

- Развитие отношений поддержки и сотрудничества между школами и местными сообществами.

- Признание того, что инклюзия в образовании – это один из аспектов инклюзии в обществе.

(Показатели инклюзии. Практическое пособие. Тони Бут, Мэл Эйнскоу, под редакцией Марка Вогана, основателя Центра изучения инклюзивного образования. Бристоль, Великобритания. *Перевод пособия осуществлен РООИ «Перспектива», Москва, Россия*).

Важнейшей задачей инклюзивного обучения остается включение детей в социум. Основной вопрос: как научить их общаться, взаимодействовать, наконец, жить в одном обществе?

Оптимальный вариант для достижения такой цели – это создание среды, в которой дети могут взаимодействовать, общаться и развиваться в меру своих возможностей. Это требует всесторонней продуманности, чтобы суметь охватить все грани развития ребенка, учесть и использовать в работе его возможности, особенности, интересы.

Социализация – двусторонний процесс, включающий усвоение социального опыта и активное воспроизведение индивидуумом системы социальных связей, благодаря которым происходит становление личности, развитие самосознания (Г.М. Андреева, В.Г. Крысько). Основными критериями социализации человека являются содержание и эффективность усвоения социальных норм и умений, общая адаптированность личности, её предпочтения, поведение, образ жизни, социальная идентичность.

В случаях возникновения проблем в развитии ребенка социализация приобретает особое значение, так как создает реальные возможности не только для коррекции и компенсации нарушенных функций, но и обеспечивает приобщение ко всему, что доступно его нормальным сверстникам (Л.С. Выготский).

12.7. Принципы инклюзивного образования

В Резолюции ООН № 48/96 от 1993 года определены принципы реабилитации лиц с ограниченными возможностями в обществе, которые должны неукоснительно соблюдаться странами, участвующими в процессе реализации задач интеграции инвалидов в общество.

❖ *Принцип нормализации*

Принцип нормализации предполагает создание нормальных условий для жизни людей с особыми потребностями, приведение их жизни в соответствие со стандартами, по которым живёт большинство членов общества. Тот факт, что принцип нормализации учитывает не только способ адаптации человека с особыми нуждами к социальной жизни, но и то, как общество примет нужды и способности данных лиц, этот принцип предполагает увеличение количества услуг для людей с инвалидностью.

В литературе представлены четыре уровня нормализации:

1. Физическая нормализация.
2. Функциональная нормализация.
3. Социальная нормализация.
4. Общественная нормализация.

❖ *Принцип равных прав*

Обеспечение социальной справедливости является одним из основополагающих принципов демократического общества. Даже если фактически его реализация "неравная" (в различных уровнях общественной жизни: политической, экономической, культурной и т.д.), он всё же является демократическим принципом, будучи закрепленным в Конституциях государств, а также в различных национальных и международных регламентах (Эмиль Паун, 1998).

❖ *Принцип равных возможностей в сфере образования*

Принцип равных возможностей в сфере образования связан с принципом равных прав. Обеспечение равных возможностей – процесс, при котором все граждане, в том числе и лица с ограниченными возможностями, могут иметь доступ к различным системам общества: материальным, услугам, информации и т.д.. Человек становится практически инвалидом тогда, когда ему запрещен доступ к возможностям получения образования, семейной жизни, занятости, участию в различных организациях, объединениях и т.д.. Общество обязано определить и устранить или сократить барьеры, затрудняющие доступ инвалидов к образованию. Самым красноречивым выражением этого принципа в сфере образования является принцип равных образовательных возможностей, а также право на образование.

Сферы приравнивания возможностей для получения образования:

- а) равенство возможностей доступа;
- б) равные возможности для обучения и воспитания;
- в) равные возможности для интеграции, социального успеха.

Претворение данного принципа в жизнь провозглашает лозунг "Школа для всех", что означает:

- предоставление базового образования для всех;

- институциональная организация образования и обучения, с тем чтобы обеспечить базовое образование каждому ребенку, развитие в соответствии с его возможностями и устремлениями, социальными потребностями;
- реализацию гендерной политики в области образования.

❖ *Принцип деинституционализации специального образования*

Институциональная реформа рассматривается как процесс, состоящий из нескольких этапов. Однако на практике эти этапы должны осуществляться одновременно, в интегрированной форме и дополнять друг друга:

- институционализация;
- институциональная перестройка;
- развитие альтернативной службы услуг и специальной системы защиты;
- деинституционализация.

❖ *Принцип раннего вмешательства*

Этот принцип указывает на эффективность института реабилитации, перевоспитания и интеграции в раннем возрасте, что значительно облегчает интеграцию в школьную жизнь, совместное обучение с обычными детьми (Alois Ghergut, 2001).

❖ *Принцип развития*

В «Школе для всех» проявляется гибкость, участие и терпимость к физическим, социально-культурным, языковым и психологическим различиям между детьми. Цель обучения заключается в том, чтобы дать ученикам возможность учиться в соответствии с ритмом, возможностями и потребностями, выражать себя в качестве индивидуальной личности.

❖ *Принцип сотрудничества и партнерства*

Этот принцип предполагает постоянную интеграцию, сотрудничество и партнерство между участвующими в инклюзивном процессе (здоровые дети и дети с особыми нуждами; учителя; родители; правительственные и неправительственные организации; школы).

❖ *Принцип обеспечения услуг поддержки*

Детям с особыми нуждами, взрослым инвалидам, родителям, родственникам детей-инвалидов следует предоставлять больше информации, чтобы они социализировались, получали поддержку и помощь, на которые они имеют право.

Существуют следующие категории услуг помощи:

- служба поддержки на уровне школы;
- служба поддержки за пределами школы;
- целостные услуги поддержки.

Предполагаемые результаты инклюзии:

– у учеников есть возможность активного и постоянного участия во всех мероприятиях общеобразовательного процесса;

- адаптация как можно менее навязчива и не содействует выработке стереотипов;
- мероприятия направлены на включение ученика, но достаточно для него сложны;
- индивидуальная помощь не отдаляет и не изолирует ученика;
- появляются возможности для обобщения и передачи навыков;
- педагоги общего и специального преподавания делят обязанности в планировании, проведении и оценке уроков;
- существуют процедуры оценки эффективности.

Школьники обучаются и используют полученные знания по-разному. Тем не менее, цель образования заключается в достижении всеми учащимися определенного общественного статуса и утверждении своей социальной значимости:

- ребенок, имеющий инвалидность, может быть так же способен и талантлив, как и его сверстник, не имеющий проблем со здоровьем, но обнаружить свои дарования, развить их, приносить с их помощью пользу обществу ему мешает неравенство возможностей;
- ребенок – не пассивный объект социальной помощи, а развивающийся человек, который имеет право на удовлетворение разносторонних социальных потребностей в познании, общении, творчестве;
- государство призвано не просто предоставить ребенку, имеющему инвалидность, определенные льготы и привилегии, оно должно пойти навстречу его социальным потребностям и создать систему социальных служб, позволяющих снивелировать ограничения, препятствующие процессам его социализации и индивидуального развития.

(Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Институт коррекционной педагогики РАО, по материалам международной конференции «Инклюзивное образование: перспективы развития в России», 23-25 июня 2006 года, Москва).

Инклюзия – это попытка придать уверенность в своих силах учащимся с ограниченными возможностями здоровья, тем самым мотивируя их пойти учиться в школу вместе с другими детьми: друзьями и соседями. Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются не только в особом отношении и поддержке, но и в развитии своих способностей и достижении успехов в школе. (Материалы Национальной Недели инклюзивного образования в США, 2001 г. – Инклюзивные школы: польза детям).

Инклюзивные школы – это школы, в которых процесс обучения и условия работы учитывают потребности всех детей, это школы, воплощающие лучшее в образовании. Инклюзивные школы помогают детям развиваться и находить свое место в обществе, претворяя в жизнь установку, что все дети способны учиться. Инклюзивные школы – это такие школы, в которых «каждый приобщен, принят, оказывает поддержку и поддерживается сверстниками и другими членами школьной общины в процессе удовлетворения своих образовательных потребностей» (Stainback & Stainback, 1990).

Инклюзивные школы поощряют достижения, доказывая, что все дети могут быть успешными, если им оказывается в этом необходимое содействие. В инклюзивных школах дети могут получать соответствующую поддержку. Акцент на оказание помощи вызывает смещение фокуса с восприятия особенностей или инвалидности ребенка как ограничений на то, как нужно изменить среду, чтобы она не ограничивала и не стесняла обучение. Концентрация на поддержке в обучении будет способствовать развитию в школах широкого спектра вспомогательных услуг вместо помещения ребенка в учреждение особого образования. Развитие поддержки в обучении показывает членам школьного сообщества, что сложности в обучении заключены не в детях, и не дети требуют «исправления», а подходы к обучению.

Инклюзивные школы предоставляют возможность обучения в атмосфере сочувствия, равенства, социальной справедливости, сотрудничества, единства и положительного отношения. Дети и взрослые, учащиеся и педагоги получают пользу от доброжелательной и благоприятной обстановки, в которой ценятся межличностные отношения и ощущение совместной работы ради общего блага.

Существование обычных школ с установкой на инклюзию – самый эффективный способ борьбы с дискриминацией, налаживания добрых отношений в школьных сообществах, построения общества, приемлемого для всех и обеспечения возможности всеобщего образования (Декларация Саламанки, 1994 г.).

Задания:

1. Ответьте на вопросы:

- Какие положения теории инклюзивного образования доказывают, что это процесс, центрированный на ребенке?
- Как можно определить/оценить, достигнуты ли цели инклюзивного обучения?
- С учетом современных реалий социально-экономической ситуации в республике, приведите перечень аргументированных предложений по внедрению в общественную практику принципа нормализации.

ТЕМАА XIII. МОДЕЛЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

- 13.1. Характеристика модели инклюзивного обучения на основе социального подхода
13. 2. Модель образовательного пространства
- 13.3. Школьное оборудование для детей-инвалидов
- 13.4. Необходимость организации ранней коррекционной помощи детям и родителям как условие реализации модели инклюзивного обучения
- 13.5. Алгоритм психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями развития

13.1. Характеристика модели инклюзивного обучения на основе социального подхода

Традиционно к людям с ограниченными возможностями здоровья относятся сквозь призму медицинского подхода. С точки зрения такого подхода, нарушение, которое имеет человек с ограниченными возможностями, заслоняет собой его личность. На вопрос «Что делает человека инвалидом?», человек, смотрящий на мир сквозь призму медицинского подхода, ответит: «То, что он не может ходить, видеть или слышать и т.д.». И через эти «линзы», фокус которых наведен на нарушение и неспособность, мы приходим к тому, что такие люди не подпадают под определение нормы, поэтому не могут работать, не могут посещать обычные школы, не должны иметь детей, являются иждивенцами и обузой. Понимая, что медицинский подход определяет людей с точки зрения того, что они не могут делать, становится легче увидеть, почему общество создает специальные учреждения, принимает определенные законы и строит свою политику таким образом, чтобы изолировать людей с инвалидностью от большей части жизни общества. Когда на людей с инвалидностью смотрят исходя из медицинского подхода, инвалиды просто оказываются вне жизни общества (*Д-р Билл Альберт, Великобритания, 2003*).

В противоположность медицинскому подходу, социальный подход более точно рассматривает реальность инвалидности. Сквозь призму этого подхода мы видим инвалидность по-другому и многим более позитивно. Понимание инвалидности с этой стороны помогает нам бороться с барьерами, не позволяющими людям с инвалидностью полноценно участвовать в жизни общества. На тот же самый вопрос, заданный ранее: «Что делает человека инвалидом?», человек, смотрящий на мир сквозь призму социального подхода, ответит: «Люди являются инвалидами из-за физических барьеров в окружающей среде, из-за отсутствия доступа к информации и общению, из-за отсутствия доступа в обычные школы и вузы, из-за того, что не имеют равных возможностей при получении работы, из-за недоступного жилья, транспорта, наконец, из-за негативного отношения к себе и дискриминации со стороны

общества». Таким образом, инвалидность – это в основном вопрос, касающийся прав человека.

Социальный подход позволяет признать, что люди с инвалидностью, как и все другие, время от времени нуждаются в медицинской помощи. Однако инвалидов не надо рассматривать исключительно как объекты медицинского вмешательства (*Д-р Билл Альберт, Великобритания, 2003*). Следовательно, медицинский подход гласит: *изменять надо людей, а социальный – надо изменять общество и отношение общества к инвалидам.*

Таким образом, модель инклюзивного образования строится на основании **социального подхода**. Основные ценности такого подхода можно найти во всех культурах, философских системах и религиях, они отражены в большинстве основных статей международных документов о правах человека. К таким ценностям можно отнести: взаимное уважение, толерантность, осознание себя частью общества; предоставление возможностей для развития навыков и талантов конкретного человека, взаимопомощь, возможность учиться друг у друга, возможность помочь самим себе и людям в своем обществе. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая *исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создаёт особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.*

Ожидаемые результаты инклюзивного образования

Ожидаемые результаты инклюзивного образования для детей с инвалидностью и без нее можно описать через параметры: причастность (взаимодействие ребенка с группой сверстников), отношения (широкий ряд моделей поведения и сложных межличностных взаимодействий), знания, навыки (коммуникативные, учебные, мыслительные, двигательные навыки в соответствии с требованиями к уровню подготовки школьников) (Schwartz, Staub, Gallucci, Peck, 1995).

В следующей таблице представлены параметры, критерии, способы оценки и сами результаты инклюзивного обучения ребенка.

Параметры	Способ оценки	Критерии оценки	Результат
Причастность. Взаимодействие ребенка с группой сверстников. Ребенок может приобщаться к жизни группы как через организованную (занятия в кружках), так и через свободную (игры на	Наблюдение за группами, созданными учителем или самими учениками в классе и за его пределами (участники игр или совместного творчества), а также за мероприятиями, в которых весь класс или вся	Принятие ребенка группой: активность его в группе: включенность в социальную структуру группы.	Уменьшение розни различий между людьми и одновременно большее спокойствие и понимание действительности: рост социальной сознательности; развитие самосознания и самооценки: становление собст-

детской площадке) деятельность.	школа участвуют как одна группа, и за внешкольной деятельностью (спортивные команды, кружки и другое).		венных принципов: искренняя забота и дружба.
Отношения Широкий ряд моделей поведения и сложных межличностных взаимодействий. Ребенок может завязывать отношения в любом окружении. в котором он проводит время.	Наблюдение	Модели поведения в разных ситуациях: игровых – принятие помощи, оказание помощи, поддержки.	Включение в различные социальные связи; терпимость и принятие, как инвалидов, так и людей без инвалидности; появление желания помочь другим и принять помощь других, когда это необходимо.
Знания/навыки	Принятые процедуры оценивания достижений	Коммуникативные учебные, мыслительные, двигательные, в соответствии с требованиями к уровню подготовки школьников.	

Результаты для педагогов инклюзивного образования – принятие ребенка, взаимодействие по поводу включения ребенка в учебный процесс (разрабатывают индивидуальную образовательную программу) и его медико-социального психолого-педагогического сопровождения.

Результаты для образовательного учреждения – изменение системы ценностей людей и отношений; разработанные процедуры оценки эффективности инклюзии учащихся и т.д.

13. 2. Модель образовательного пространства

В ходе многочисленных исследований была разработана *модель образовательного пространства*, обеспечивающего успешную инклюзию школьников с ограниченными возможностями здоровья, в условия массового обучения. Данная модель, является шагом в решении задач модернизации общего образования – формирования учебной самостоятельности школьников, сохранения их психического и физического здоровья, и проблемы республиканской системы специального образования – отсутствия должного обеспечения и сопровождения инклюзивного подхода к обучению детей в

условиях массовой школы (кадры, учебно-методические комплексы, психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение ребенка).

Задачи успешной инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья в условия массовой школы могут быть решены, если педагоги обеспечат возможность движения этих детей по индивидуальным образовательным маршрутам, что позволит им осваивать стандарт общего образования, будет способствовать их социализации, реализации индивидуальных способностей. Тогда необходимо выстроить образовательное пространство, обеспечивающее возможность построения и реализацию таких маршрутов.

Под *образовательным пространством* понимают такое пространство, которое содержит возможности и ресурс (условия) для обеспечения ситуации развития детей, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья. Такое пространство ограничено рамками возраста, периодом обучения детей, классно-урочной системой.

Под *образовательной средой* понимают условия, создаваемые педагогом и другими специалистами для развития ребенка. Содержанием такой среды является совместная различная деятельность взрослых и детей и отношения между ними. Организуя образовательную среду, педагог создает условия для становления личностных, деятельностных, познавательных, коммуникативных компетентностей младших школьников.

Пространство пронизано различными видами образовательных сред и ими задается. В образовательном пространстве на основании базовых процессов среды выделяются учение, обучение, социализация.

Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса.

Личностный компонент в этом подходе предполагает, что в центре обучения находится непосредственно ученик – его мотивы, интересы, цели, способности, неповторимая индивидуальность. Обучение строится с учетом прошлого опыта ребенка, его особенностей и возможностей.

Деятельностный компонент предполагает формирование самостоятельности, инициативности и ответственности ребёнка. Развитие и коррекция способностей ребенка происходят за счет включения его в те или иные виды деятельности, занятий совместно со сверстниками, педагогами, специалистами.

Личностно-деятельностный подход предполагает организацию процесса образования как организацию и управление учебной и другими видами деятельности учащихся, что означает ориентацию учебного-воспитательного процесса на постановку и решение детьми разного типа задач: учебно-познавательных, познавательных, исследовательских, преобразующих. Взаимодействие строится на основе уважения, признания уникальности, принятия и понимания каждого ребенка, включённости его в коллективную деятельность.

Принципы построения образовательного пространства инклюзии детей с разными возможностями

Обеспечение индивидуальных образовательных маршрутов детей

Разные дети, попадая в образовательное пространство, имеют возможность, в соответствии с уровнем их психического развития, продвигаться индивидуальными маршрутами в познавательной, личностной, деятельностной сферах, осваивая образовательный стандарт начальной школы и способы социализации. При этом обеспечивается различный темп прохождения учебного материала детьми, различный уровень его усвоения, различные формы организации учебного процесса.

Безотметочное оценивание

Образовательное пространство строится на принципах безотметочного оценивания на протяжении всех четырех лет обучения. Безотметочное обучение является средством обеспечения психологической безопасности и содержательного оценивания ребенком собственного движения в усвоении содержания учебного предмета, социальных норм поведения, творчества. Детские пробы оценивания себя в различных ситуациях жизни становятся средством социализации. В нашей республике данный принцип находит отражение только в школах, работающих по программе «Шаг за шагом».

Сочетание зоны ближайшего и актуального развития ребенка

Под зоной актуального развития понимаем уже сформированные способности ребенка, которые позволяют ему осуществлять те или иные действия самостоятельно, без помощи взрослого.

Образовательный процесс, как развивающий, строится в зоне ближайшего развития ребенка, т.е. педагогом создаются не те ситуации, в которых школьник уже умеет что-то делать (это зона актуального развития), а те, в которых он пока не может действовать самостоятельно, но способен решать определённые задачи с помощью взрослых и сверстников. Те способности, появляющиеся у ребенка в зоне ближайшего развития, закрепляются и доводятся до зоны его актуального развития, что позволяет школьнику действовать самостоятельно и за счет этого снова выходить в зону ближайшего развития.

Для детей с разными способностями зона ближайшего развития различна. Поэтому педагог для решения одной и той же познавательной задачи создает ситуацию возможности выбора детьми способа действия, темпа выполнения задания, уровня его сложности и т.д. и ситуацию предъявления ребенком себя.

Образовательное пространство представлено средами, которые взаимосвязаны и задаются базовыми процессами, обеспечивающими развитие: *процесс учения, обучения, социализации.*

Каждая из сред создается на основе единых принципов (перечисленных выше), ценностей, принятых в образовательном учреждении и является условием продвижения ребенка в зоне его ближайшего развития, обладает свойством сохранять его психическое и физическое здоровье за счет использования специальных средств и методик. Проживая полноценно ситуации

развития в каждой среде, ребенок осваивает культурные нормы, переходя из одной среды в другую.

Соответствующая обустроенность сред помогает детям различать их, формируя тем самым рефлексивность школьников. В каждой среде созданы места учения, тренировки, игры, отдыха, социализации, зоны сохранения здоровья и коррекции нарушений психического развития ребенка.

Среда учения

Под средой учения понимают систему организации деятельности педагога и учащихся, обеспечивающую развитие основ учебной самостоятельности, инициативности и ответственности, теоретического мышления младшего школьника.

Учение – это процесс взаимодействия взрослого и ребенка, в ходе которого ребенок приобретает собственные смыслы, способы действий исходя из содержания учебного предмета. Формой учения является учебная деятельность, результат которой – желание и умение ребенка учить себя (появляется способность ставить цель и добиваться ее реализации), формируется положительная Я-концепция и коммуникативные умения. Учение ребенка осуществляется не только исходя из содержания учебных предметов, но и из содержания дополнительного образования, организуется как на уроке, так и на факультативе, кружке, внеклассном мероприятии.

Субъектами в этой среде являются ребенок и педагог. Младший школьник осваивает учебную деятельность, когда он постепенно превращается в человека, изменяющего и совершенствующего самого себя: определяет границу своего умения и неумения действовать в зависимости от содержания учебного предмета, ставить учебную задачу, осуществлять поиск необходимых способов для ее решения, контролировать и оценивать собственное продвижение по предмету. Педагог организует детское целеполагание в изучении содержания учебного предмета, поиск предметных недостающих действий, детское действие контроля и оценки.

Взаимодействие между субъектами строится на основе организации учебного сотрудничества, предполагающего критическое сопоставление разных позиций, действий, результатов, и осуществляется в форме развернутого учебного диалога.

Таким образом, в качестве основных компонентов среды выступают:

- совместная деятельность педагога и учащихся;
- совместная деятельность сверстников;
- средства организации совместной деятельности.

Последовательность рождения предметного знания организуется за счет выполнения предметного действия (измерение, сложение чисел, разбор слова по составу и т. д.), его словесного описания, выделения его операционного состава и изображения выполненного действия в виде рисунка, схемы, формулы. Освоение найденного способа действия происходит в ходе выполнения различных заданий, которые дают возможность использовать этот способ в

различных условиях. Затем организуется контроль и оценка ребёнком освоения этого действия.

Коллективно-распределенная деятельность детей позволяет каждому ребенку чувствовать себя причастным к постановке учебной задачи, открытию предметного способа действия, быть значимым в совместном деле, так как каждая высказанная ребенком мысль является общей ценностью.

Для организации совместной деятельности используются следующие дидактические и психологические средства.

Дидактические:

- конструирование учителем таких учебных заданий, в содержании которых заключена возможность детских вариантов их решения;
- предоставление детям возможности самостоятельного выполнения заданий индивидуально или в группе;
- набор вариантов решения задания, поляризация этих вариантов;
- аргументация вариантов, понимание и фиксация оснований детского действия (почему действовал так);
- координация, коррекция вариантов решения задачи через выражение отношения к ним;
- предоставление возможности свободного выбора позиции, принятие собственного решения.

Психологические средства:

- способы организации безопасного общения: понимание, принятие, признание каждого ребенка как человека;
- техники активного, эмпатийного, рефлексивного слушания, Я-высказывания, предоставление возможностей.

Среда учения способствует не только становлению учебной самостоятельности, но и личностному развитию ребенка и его социализации, так как вырабатываются и применяются нормы коммуникации, совместной деятельности, взаимоотношений за счет совместного проживания учебных ситуаций и группового взаимодействия.

Среда оформляется таким образом, чтобы у ребенка была возможность оценивать собственные достижения, самоопределяться по поводу выбора места подготовки, средств осуществления действия.

Среда обучения

В этой среде базовым процессом является процесс обучения ребенка.

В качестве основных компонентов среды выступают:

- обучающие действия учителя, репродуктивные действия ребенка;
- отношения руководства-подчинения, исполнительство;
- средства организации процесса обучения.

Среда для детей с ограниченными возможностями способствует проявлению детского исполнительства, за счет которого происходит достраивание внимания, памяти, воображения, эмпирического мышления, речи и коррекция нарушений в развитии познавательной сферы ребенка. Проживание в

среде обучения позволяет детям учиться выполнению тех или иных функций в общественной жизни, осваивать стандарт образования.

Обучающими действиями учителя являются: постановка задачи перед ребенком, демонстрация, объяснение, контроль по выполнению заданий, организация наблюдения, исследования, участия детей в специальных тренингах, дополнительных тренировках по усвоению содержания учебных предметов, организация выполнения школьниками мыслительных действий анализа, классификации, сравнения, эмпирического обобщения.

В этой среде используются такие формы обучения, как индивидуальная, фронтальная, групповая. В основе технологии обучения лежит алгоритм, подражание, демонстрация.

Коррекционно-развивающие занятия узких специалистов (дефектологов, психологов, логопедов) на основании медико-психолого-педагогической диагностики и индивидуального образовательного маршрута ребёнка дают ему дополнительные возможности в формировании познавательной, сенсорной, двигательной сфер и т.д.

Ребенок в этой среде воспринимает задачу учителя, слушает объяснение, тренируется, выполняет действия по решению поставленной перед ним задачи, понимает оценку своих действий учителем.

В этой среде особое значение приобретает участие в художественных, спортивных, трудовых, общественно-полезных делах и играх, так как в них создаются дополнительные условия для социализации и коррекции нарушений в развитии ребенка.

Процесс обучения разворачивается на содержании, как учебных предметов, так и внеурочных занятий (кружков, студий и т.д.) и внеклассных мероприятий.

Среда должна быть представлена в пространстве школы и класса предметно, т.е. необходимы оборудованные места занятий, отдыха и игр (ковры, наборы для различных видов игр, живые уголки, наглядные пособия, дидактический и раздаточный материал, материалы и инструменты для художественной и трудовой деятельности и т. д.), специальное оборудование для слабослышащих, слабовидящих детей, детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и т.д.

Среда социализации. Базовый процесс в инклюзивной среде – социализация. Он направлен на обеспечение помощи ребенку в усвоении общественных норм поведения, способов коммуникации, на формирование психо-социальных компетентностей ребенка, позволяющих ему проявлять свою индивидуальность, осознавать свои возможности и действовать в социуме.

Это среда социальных проб. Перед педагогами стоит задача: обустроить места самоопределения и проб, где ребенок может осуществить собственную идентификацию (понять свои возможности, осознать свои желания и соотнести их друг с другом, исходя из занимаемой позиции). Например, я как школьник: что я могу, какой я, что хочу, а что делает школьник? Что делать мне, чтобы быть школьником?

Составляющими механизма социализации являются также подражание и имитация.

Обустроивается среда за счет организации мест активного действия каждого ребенка совместно с другими (сверстниками, взрослыми), в разных позициях.

Социализация как базовый процесс реализуется в коллективных творческих играх и делах, детских проектах, что позволит каждому ребенку на основе его возможностей включаться в процесс по выработке правил, их использованию и осознанию.

13.3. Школьное оборудование для детей-инвалидов

Школьное оборудование для детей-инвалидов – необходимая составляющая инклюзивного образования, открывающая детям с ограниченными возможностями путь к обучению совместно со своими сверстниками.

Вход в школу

Для детей-инвалидов с нарушением опорно-двигательного аппарата у входа в школу необходимо установить пандус. Пандус должен быть достаточно пологим (10-12%), чтобы ребенок на коляске мог самостоятельно подниматься и спускаться по нему. Ширина пандуса должна быть не менее 90 см. Необходимыми атрибутами пандуса являются ограждающий бортик (высотой не менее 5 см) и поручни (высотой 50-90 см), длина которых должна превышать длину пандуса на 30 см с каждой стороны. Ограждающий бортик предупреждает соскальзывание коляски. Двери должны открываться в противоположную от пандуса сторону, иначе ребенок на коляске может скатиться вниз. Вход в школу рекомендуется оборудовать звонком для предупреждения охраны.

Для детей-инвалидов по зрению крайние ступени лестницы при входе в школу необходимо покрасить в контрастные цвета. Лестницы в обязательном порядке должны быть оборудованы перилами. Дверь тоже необходимо сделать яркой контрастной окраски. На стеклянных дверях яркой краской должны быть помечены открывающиеся части.

Внутреннее пространство школы

Коридоры по всему периметру школы необходимо оснастить поручнями. Ширина дверных проемов должна быть не менее 80-85 см, иначе человек на инвалидной коляске через нее не пройдет. Для того чтобы человек на коляске смог подняться на верхние этажи, в школьном здании должен быть предусмотрен хотя бы один лифт (возможно, понадобится ограничить доступ в него остальных учащихся), а также подъемники на лестницах. Если в школе есть телефон-автомат, его надо установить более низко, чтобы ребенок на инвалидной коляске смог им воспользоваться.

Для детей-инвалидов по зрению необходимо предусмотреть разнообразное рельефное покрытие полов: при смене направления меняется и рельеф пола. Это может быть и напольная плитка, и просто ковровые дорожки.

Крайние ступени внутри школы, как и при входе, нужно покрасить в яркие контрастные цвета и оборудовать перилами. Названия классных кабинетов должны быть написаны на табличках крупным шрифтом контрастных цветов. Необходимо дублировать названия шрифтом Брайля.

Школьная раздевалка

Детям-инвалидам нужно выделить зону в стороне от проходов и оборудовать ее поручнями, скамьями, полками и крючками для сумок и одежды и т.д. Также можно для этих целей выделить отдельную небольшую комнату.

Школьная столовая

В столовой следует предусмотреть проходную зону для учащихся-инвалидов. Ширину прохода между столами для свободного передвижения на инвалидной коляске рекомендуется увеличить до 1,1 м. Желательно, чтобы эти столы находились в непосредственной близости от буфетной стойки в столовой. В то же время нежелательно детей-инвалидов сажать в столовой отдельно от остальных одноклассников.

Школьный туалет

В школьных туалетах надо предусмотреть одну специализированную туалетную кабинку для инвалидов с нарушением опорно-двигательного аппарата (в том числе и инвалидов-колясочников) размерами не менее 1,65 м на 1,8 м. Ширина двери в специализированной кабине должна составлять не менее 90 см. В кабине рядом с одной из сторон унитаза должна быть предусмотрена свободная площадь для размещения кресла-коляски и обеспечения возможности пересадки из кресла на унитаз. Кабина должна быть оборудована поручнями, штангами, подвесными трапециями и т.д. Все эти элементы должны быть прочно закреплены. Не менее одной раковины в туалете следует предусмотреть на высоте 80 см от пола. Нижний край зеркала и электрического прибора для сушки рук, полотенце и туалетная бумага располагаются на такой же высоте.

Спортивный зал

Раздевалку, душевую и туалет при физкультурном зале для детей-инвалидов с нарушениями опорно-двигательного аппарата также необходимо оборудовать широкими проходами и дверными проемами, ширина которых должна быть не менее 90 см. Инвалидная коляска должна входить в душевую кабину целиком.

Школьная библиотека

В читальном зале школьной библиотеки часть кафедры выдачи книг необходимо понизить до уровня не выше 70 см. Несколько столов также нужно сделать на такой высоте.

Книги, находящиеся в открытом доступе, и картотеку рекомендуется располагать в пределах зоны досягаемости (вытянутой руки) человека на ко-

ляске, т.е. не выше 1,2 м при ширине прохода у стеллажей или у картотеки не менее 1,1 м.

Классные кабинеты

В учебных классах ребенку-инвалиду необходимо дополнительное пространство для свободного перемещения. Минимальный размер зоны учебного места для ребенка на коляске (с учетом разворота инвалидной коляски) – 1,5 × 1,5 м.

Детям-инвалидам с нарушениями опорно-двигательного аппарата около парты следует предусмотреть дополнительное пространство для инвалидной коляски (если ребенок пересаживается с нее на стул), костылей, тростей и т.д. Ширина прохода между рядами столов в классе должна быть не менее 90 см. Такая же ширина должна быть у входной двери без порога. Также желательно оставить свободным проход около доски, чтобы ребенок на коляске или на костылях смог спокойно перемещаться там. Если занятия проходят в классе, где доска или какое-либо оборудование находятся на возвышении, это возвышение необходимо оборудовать съездом.

Детям-инвалидам по зрению нужно оборудовать одноместные учебные места, выделенные из общей площади помещения рельефной фактурой или ковровым покрытием поверхности пола.

Необходимо уделить внимание освещению рабочего стола, за которым сидит ребенок с плохим зрением, и помнить, что написанное на доске нужно озвучивать для того, чтобы он смог получить информацию. Парту ребенка со слабым зрением должна находиться в первых рядах от учительского стола и рядом с окном. Когда используется лекционная форма занятий, учащемуся с плохим зрением или незрячему следует разрешать пользоваться диктофоном – это его способ конспектирования. Пособия, которые используются на разных уроках, должны быть не только наглядными, но и рельефными, чтобы незрячий ученик смог их потрогать.

Детям-инвалидам по слуху необходимо оборудовать учебные места электроакустическими приборами и индивидуальными наушниками. Для того чтобы слабослышащие дети лучше ориентировались, в классе следует установить сигнальные лампочки, оповещающие о начале и конце уроков.

Территория школы

Для обеспечения безопасности и беспрепятственного перемещения детей с инвалидностью по школьной территории следует предусмотреть ровное, нескользкое асфальтированное покрытие пешеходных дорожек. Имеющиеся на пути небольшие перепады уровней должны быть сглажены. Ребра решеток на пешеходных дорожках должны располагаться перпендикулярно направлению движения и на расстоянии друг от друга не более 1,3 см. В нескольких местах с бордюрного камня тротуара должен быть устроен съезд шириной не менее 90 см. Для этого рекомендуется покрыть поверхность дорожки направляющими рельефными полосами и яркой контрастной окраской. Опти-

мальными для маркировки считаются ярко-желтый, ярко-оранжевый и ярко-красный цвета.

Каждая среда решает задачи развития и коррекции нарушений в развитии. Организация трех сред обеспечивает зону актуального и ближайшего развития каждому ребенку. Чтобы удерживалось развитие ребенка, в каждой среде, кроме базового процесса, протекают и другие процессы. Например, в среде учения сосуществуют процессы учения (базовый), обучения и социализации (дополнительные), которые обслуживают базовый процесс.

Среды обустроены таким образом (содержательно, предметно, организационно), чтобы они были представлены в учебно-воспитательном процессе как разные, причем они могут быть созданы не только в пространстве школы, но и за ее пределами.

Управление реализацией модели образовательного пространства

Управление обеспечивает анализ имеющихся ресурсов, привлечение или создание недостающих ресурсов, координацию субъектов образовательного процесса для обустройства мест образования и развития ребенка, мониторинг процесса инклюзии, организацию режима занятий.

Субъектами, выстраивающими образовательное пространство, являются руководители школы, педагоги, психологи, дефектологи, логопеды, медицинские работники.

Основной орган, осуществляющий координацию деятельности этих субъектов – психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПК). ПМПК есть место взаимодействия разных специалистов по определению и организации адекватных условий для развития детей в соответствии с их специальными образовательными потребностями, возрастными особенностями, индивидуальными возможностями в зависимости от состояния их психического и физического здоровья.

ПМПК функционируют на уровне муниципалитета, района, республики.

ПМПК разрабатывает возможные типы образовательных маршрутов движения детей в соответствии с особенностями их развития, даёт рекомендации педагогам и специалистам по созданию условий для обеспечения обучения и развития ребёнка.

Профессиональное образование специалистов, строящих образовательное пространство, сопровождает методическая служба, организованная как тьюторство.

Организация жизни детей осуществляется на основе расписания, в котором отражается уклад школьной жизни, а не только перечень уроков, специальных занятий, внеклассных мероприятий.

При разработке механизма реализации идеи инклюзивного образования (Sue Stubbs, Inclusive Education Where There are few resources) необходимо учитывать следующее:

– реальную ситуацию местонахождения школы, образовательного учреждения;

- имеющиеся в наличии ресурсы (людские, финансовые и материальные);
- культурную среду.

Правовая поддержка инклюзивного образования

Каждый ребенок, подросток и взрослый должен иметь возможность воспользоваться преимуществами, которые дает образование, предназначенное и предоставляемое для удовлетворения основных потребностей в обучении и включающее как базовые учебные навыки (чтение, письмо, счет), так и основные составляющие (знания, умения, систему ценностей и взглядов), необходимые человеку для выживания, развития своих способностей, достойного существования и работы, полноценного участия в общественной деятельности, улучшения качества жизни, принятия осознанных решений и продолжения обучения. (Декларация Саламанки, 1994 г).

Поскольку специальный закон, регулирующий вопросы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, несмотря на многочисленные разработки, в Молдове так и не принят, организаторам инклюзивного образования следует обращаться к действующим нормам в области социального и образовательного права, частично регулирующим эту проблему.

В Республике Молдова вопросы, связанные с образованием инвалидов регулирует довольно большое количество нормативных актов, включая республиканские акты, а также акты субъектов органов местного самоуправления.

Существует множество методических материалов по привлечению к участию, часто именуемых «материалами по привлечению к участию в обучении». В некоторых странах в методических материалах и практических пособиях для учителей также уделяется много внимания привлечению к сотрудничеству. Из этих материалов можно почерпнуть множество идей. Однако участие в конечном итоге неотъемлемо связано с основными ценностями, принципами, местными условиями и культурной средой, и поэтому необходима совместная творческая разработка методики с учетом местных особенностей.

Ниже представлены уроки, извлеченные из практического опыта реализации модели инклюзивного обучения.

- ❖ Чтобы участие было реальным, а не формальным, необходима настоящая приверженность основным ценностям. Для этого потребуются серьезный самоанализ и понимание собственного поведения.

- ❖ Желание услышать, самокритичность и «признание ошибок».
- ❖ Необходимо осознавать и учитывать соотношение сил.
- ❖ Родители часто считают себя менее авторитетными, чем учителя, поэтому необходимо сделать их желанными гостями в школе, встречаться с ними дома и с вниманием прислушиваться к их пожеланиям.

- ❖ Местные традиции и представления нужно полностью уважать и использовать.

❖ Необходимо развивать умение понимать других. Некоторые люди по своей природе хорошо владеют этой методикой, а некоторые нуждаются в обучении и практике. Например, большинству людей очень трудно реально услышать ко-го-нибудь, особенно если человеку трудно выразить свои взгляды, или если беседа ведется через переводчика.

❖ Использовать как можно больше различных приемов в процессе обучения: например, обмен мнениями, рисование, рассказы, составление графиков и диаграмм, ролевые игры, моделирование, кукольные представления, театр и т.д.

Участие необходимо на всех этапах инклюзивного образования, в том числе при:

- определении систем, процедур и показателей самого участия;
- сборе исходных данных и технико-экономическом обосновании проектов;
- выработке политики;
- формулировании ценностей, убеждений и принципов;
- определении факторов, затрудняющих инклюзию;
- определении показателей успеха;
- реализации программы на всех уровнях;
- разработке систем контроля и оценки.

13.4. Необходимость организации ранней коррекционной помощи детям и родителям как условие реализации модели инклюзивного обучения

Общепризнанным является мнение о том, что в рамках общеобразовательной системы крайне сложно организовать обучение детей с ограниченными возможностями, так как эта система мало приспособлена к созданию условий для реализации индивидуальных способностей и возможностей обучаемых.

В то же время практика показывает, что не всегда установленный в медицинской карте диагноз соответствует истине. Иногда при вовремя созданных адекватных условиях развитие ребёнка оптимизируется вопреки диагнозу.

Комплексный характер нарушений, их сочетание и неоднородность обуславливают большое разнообразие проявлений психики детей и, следовательно, невозможность проведения коррекционно-развивающей работы в рамках общепринятых привычных организационных форм обучения. В связи с этим перед администрацией школы стоит задача разработки ряда внутришкольных положений по индивидуализации учебно-воспитательного процесса.

Зачастую даже в коррекционных школах не созданы условия для работы с детьми, развитие которых серьезно осложнено комплексной структурой нарушения. Поэтому зачастую помощь оказывается фрагментарно, ее каче-

ство находится в прямой зависимости от опыта специалиста и возможностей родителей. Часто эти дети находятся на домашнем обучении.

А дальше – замкнутый круг: тревожные родители, один на один с трудным ребёнком, педагоги, которые просто не знают, как работать с «такими» детьми, родители здоровых детей, не желающие видеть рядом со своим «особого» ребёнка. В результате количество социально дезадаптированных родителей и их детей увеличивается с каждым годом.

Вышеописанные проблемы привели к необходимости организации ранней коррекционной помощи детям и родителям.

Сложности организации коррекционно-развивающей работы объясняются тем, что многие дети впервые включаются в образовательный процесс в 5-6 лет (до этого родители или занимались лечением ребёнка, или просто не знали, что делать).

Необходимость организации коррекционно-развивающей работы с детьми разного возраста, имеющими нарушения развития, в условиях школы требует пересмотра имеющихся и поиска новых, наиболее приемлемых организационных форм обучения, которые могли бы учитывать особенности всех детей школы.

Общеизвестно, что существует три основных формы организации учебной деятельности: индивидуальная, групповая и фронтальная.

Содержание деятельности, ее продолжительность регламентируется уровнем работоспособности ребенка.

Условия реализации моделей инклюзивного обучения предполагают соблюдение *основных принципов построения коррекционной, развивающей работы с детьми.*

- ❖ Основной принцип: *коррекция – это не обучение, а формирование базовых психических процессов, необходимых для обучения:* зрительного восприятия, пространственных представлений, звуковосприятия и звуковоспроизведения, программирования и контроля, управления кинетическими и кинестетическими процессами и т. д.
- ❖ *Базовые системы связаны не только с познавательной, но и с личностной сферой* ребенка. Для успешного обучения необходимо создать систему мотивов, интересов и потребностей, что обеспечивает последующее усвоение знаний.
- ❖ Перед началом коррекционной работы необходимо оценить, насколько уровень развития психических функций соответствует биологическому возрасту ребенка. *Нельзя сформировать то, к чему еще не готовы мозг и организм в целом.*
- ❖ *Постепенное введение новых видов деятельности.* Осваивать новое умение ребенку с нарушениями развития нелегко. Поэтому вводить новые задания и игры нужно постепенно. Иногда ребенок некоторое время не приступает к выполнению задания (не включается в новую игру), а наблюдает за педагогом и только после нескольких занятий решается сам осуществить какое-либо действие с помощью взрослого.

Человек с нарушениями развития имеет право на включение во все аспекты жизни общества, на независимую (по возможности) жизнь, свободу выбора, как и все другие люди.

Независимая жизнь предполагает снятие зависимости от проявлений недуга, ослабление ограничений, им порождаемых, становление и развитие самостоятельности ребенка, формирование у него умений и навыков, необходимых в повседневной жизни, что должно дать возможность интеграции, а затем и как можно более активного участия в жизни общества.

Однако степень независимости ребёнка будет зависеть всё же от выраженности нарушений развития и от своевременности проведения диагностических и коррекционных мероприятий.

На первом этапе более эффективной оказывается индивидуальная форма работы, потому что дети часто нуждаются в индивидуальной помощи и инструкциях, содержащих психотерапевтический эффект. Однако организация работы на территории школы, наличие активного детского коллектива, необходимость общения с разными взрослыми значительно ускоряют процесс освоения ребёнком школьного пространства, нежели бы его обучали на дому. Хотя следует отметить, что поведенческие реакции «особых» детей бывают зачастую неадекватными (крики, капризы, плач и т. д.). Для такого ребенка необходимо специально продумывать расписание, проводить разъяснительную работу с детьми и родителями.

В зарубежной практике на первых этапах коррекционной работы ребёнка сопровождает куратор, который помогает освоить пространство, способствует снижению тревожности ребёнка, является связующим звеном между педагогами, родителями и ребёнком. В отдельных случаях куратор находится рядом с ребёнком не один год (если в этом сохраняется необходимость).

Выбор форм организации деятельности зависит не только от физического состояния и психологических особенностей детей с ограниченными возможностями. Ориентиром при разработке коррекционных направлений служат возможности ребенка (реальные и потенциальные), которые позволяют включить его в ту или иную форму организации деятельности.

Важно учитывать и то, как регулярно ребенок посещает занятия, чем обусловлены и насколько продолжительны пропуски занятий. Имеют значение и вынужденные изменения в распорядке дня детей, состояние их здоровья, обстановка в семье, метеоусловия и другое. В подобных случаях выбирается оптимальный для ребенка на данный момент режим обучения и форма организации деятельности.

Для тех детей, которые быстро адаптируются, идут на контакт с педагогом, предлагается организационная форма «урок-занятие» (на первом этапе – индивидуально).

Если же ребенок по ряду причин не готов взаимодействовать с педагогом на занятии в рамках элементарной деятельности, для него разрабатывается индивидуальная программа со специальной организацией деятельности.

Особую группу составляют дети с диагнозом «аутизм», у которых на первый план выступают чрезвычайные трудности взаимодействия с окружающей средой, а следовательно, традиционные подходы к организации их обучения не могут быть эффективными. Именно эти дети требуют особенно тщательно проработанных направлений и методов коррекции.

Постоянная индивидуализация коррекционно-образовательного процесса, являющаяся условием реализации любой организационной формы обучения, обеспечивает повышение познавательной активности детей и уровня их работоспособности, улучшение эмоционального состояния, приближенность к индивидуальным нуждам ребенка.

Кроме того, опыт работы показывает, что для детей, испытывающих трудности во взаимодействии с окружающими, в период адаптации значимым оказывается присутствие на занятиях родителей. При этом педагог организует деятельность таким образом, что родители выполняют все задания, действуя вместе с детьми, их руками, или дают детям образец выполнения действия.

Совместное с родителями освоение ребенком школьного пространства и времени способствует укреплению чувства безопасности у ребенка, включению в коррекционно-образовательный процесс на положительной эмоциональной основе. Причём, активность родителей и понимание ими сути и цели занятий является необходимым условием эффективности коррекционного процесса.

На втором этапе расширяются возможности включения детей в групповую работу по мере преодоления ребенком аутистических тенденций в поведении, появления готовности к взаимодействию с окружающими.

Целесообразно объединение детей для проведения музыкальных занятий, коллективных игр, прогулок, экскурсий (парами или группами), что в конечном итоге обеспечивает гибкость организационных форм деятельности. Как правило, в работу, помимо куратора, постепенно включается другой педагог, в целях расширения зоны взаимодействия ребёнка.

В последующем, большое значение имеет увеличение доли самостоятельности самого ребенка при выполнении того или иного задания, а кроме того постепенно обеспечивается способность взаимодействовать с другими взрослыми и детьми.

Таким образом, обучение детей с различной структурой дефекта, представленной значительным разнообразием его качественных характеристик и индивидуальными возможностями компенсации, возможно, но требует гибкого, часто нетрадиционного подхода к выбору организационных форм обучения.

Организуя инклюзивное обучение, следует разработать различные формы и методы обучения, которые наиболее полно отвечают индивидуальным возможностям и потребностям «проблемного» ребенка. Тем более практика показывает, что совместное обучение детей с выраженными нарушениями в развитии, хотя и с различной структурой дефекта, разного возраста и различным уровнем обучаемости, возможно организовать так, что оно будет способствовать развитию и благотворно влиять на становление личности ка-

ждого ребенка. (По каждому направлению работы проводится сравнительная диагностика, позволяющая определить эффективность методов или вовремя скорректировать неудачно выбранное или малоэффективное направление работы).

Однако неперенным условием успеха такой работы является готовность самих педагогов выйти за рамки жесткой дифференциации и их стремление к творческому поиску форм и методов работы в процессе обучения детей с ограниченными возможностями. То есть подготовка педагогов к работе с «особыми» детьми является одним из важнейших направлений в организации инклюзивного образования.

13.5. Алгоритм психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями развития

Координатору инклюзивного обучения важно знать основные этапы процесса психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями развития.

1. *Подготовительный этап* включает в себя следующие задачи:

- ◆ установление контакта со всеми участниками сопровождения ребенка;
- ◆ определение объема работы и последовательности процесса сопровождения;
- ◆ подготовка необходимой документации;
- ◆ составление графика (расписания) работы.

Психолог, устанавливая контакт со специалистами, обязательно должен объяснить цели психологического сопровождения ребенка.

2. *Во время* ориентировочного этапа:

- ◆ устанавливается контакт с родителями и родственниками ребенка;
- ◆ устанавливается контакт с классным руководителем или воспитателями;
- ◆ происходит ознакомление специалистов с результатами психологического обследования;
- ◆ совместно обсуждаются с педагогами и другими специалистами особенности психического развития ребенка.

3. *На этапе планирования* создается индивидуальная программа сопровождения ребенка, утверждаемая специалистами.

4. *Этап реализации* индивидуальной программы включает в себя следующие задачи:

- ◆ Оказание необходимой помощи родителям ребенка, педагогам в создании условий, необходимых ребенку с нарушением в развитии для полноценного здорового образа жизни и успешного овладения образовательными программами с учетом его психических и физических возможностей.

- ◆ Оказание необходимой психологической помощи родителям ребенка, его родственникам, друзьям с целью гармонизации межличностных отношений, оптимизации воспитательного процесса.
- ◆ Просвещение и консультирование педагогов и других специалистов, работающих с ребенком.
- ◆ Профилактика перегрузок учащихся. В этой связи коррекционная работа специалистов планируется с учетом суммарной нагрузки каждого учащегося.

5. На заключительном этапе выясняется, насколько эффективно проведена работа, даются рекомендации по дальнейшей деятельности ребенка (профессиональное обучение, продолжение обучения в школе с профессиональной ориентацией и т. п.).

Для регламентации деятельности специалистов в процессе психологического сопровождения необходимо вести соответствующую документацию. Опыт некоторых школ показывает целесообразность ведения дневника по типу истории болезни, в котором каждый специалист отражает динамику психического состояния и развития познавательных процессов и личности ребенка.

В этом дневнике психолог представляет развернутое психологическое заключение о ребенке, план психокоррекционной работы. Дневник обязательно должен храниться у психолога.

Психологическое сопровождение должно осуществляться постоянным психологом, который может адекватно оценить процесс развития ребёнка в динамике.

Консультирование педагогов (индивидуальное и групповое) включает в себя:

- Консультирование по поводу изменения стратегии педагогической помощи и обучения (например, конкретного ребенка или группы детей).
- Консультирование по вопросам трудностей в работе с детьми для выработки программы совместного решения проблемы.
- Консультирование для создания и реализации плана решения проблем того или иного класса.
- Консультирование по результатам (промежуточным и итоговому) работы с ребенком.
- По запросу педагогов и администрации.

Консультирование педагогов должно базироваться на принципах взаимного доверия и уважения. Если это получается, то совместная работа позволяет интенсифицировать процесс сопровождения детей и приносит высокие результаты.

В соответствии с основным нарушением развития ребенка, у каждого учащегося может быть курирующий специалист, который организует взаимосвязь направлений в коррекционной работе тех специалистов, в помощи которых нуждается ученик.

Таким образом, коррекционно-развивающее направление обеспечивает междисциплинарное взаимодействие специалистов в работе с учащимися, позволяет проследить эффективность коррекционного воздействия и скорректировать программы коррекционных занятий в соответствии с достижениями ребенка.

Для этого проводится комплексное динамическое обследование детей (сентябрь-октябрь-апрель-май). Результаты обсуждаются на заседаниях команды специалистов. По итогам работы (в случае необходимости) корректируется коррекционная работа с учащимися, составляются комплексные рекомендации родителям и педагогам.

Необходимо ещё раз подчеркнуть, что успех организации инклюзивного образования всецело зависит от гибкости администрации, от наличия единомышленников в коллективе, от уверенности педагогов в правильности выбранного направления работы и от продуманной системы психолого-педагогической поддержки всех участников образовательного процесса.

Задания

Ответьте на вопросы:

1. Какие отрицательные последствия для ребенка с ограниченными возможностями можно прогнозировать в случае неготовности общества ни материально, ни духовно его поддержать?

2. Какими характерными проявлениями вы можете описать период «псевдоинтеграции» в Республике Молдова?

3. В чем суть новой идеологии в сфере образования? Почему зачастую проекты, основанные на принципах инклюзивного обучения, не всегда встречают одобрение учителей массовых школ и руководителей на местном и региональном уровне?

4. Что кардинально нового в вашей школе будет предпринято для того, чтобы учебно-воспитательный процесс был ориентирован на современную модель инклюзивного образования, стал более гибким, удовлетворял как можно полнее потребности детей?

5. Предположите конкретные результаты инклюзивного образования на уровне вашего местного сообщества, определив положительный эффект для всех участвующих субъектов.

6. Как при реализации идеи инклюзивного образования в вашей школе будут учтены следующие факторы:

- а) реальная ситуация местонахождения школы, образовательного учреждения;
- б) имеющиеся в наличии ресурсы (людские, финансовые и материальные);
- в) культурная среда, обычаи, традиции населения.

ТЕМА XIV. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

14.1. Обучение в сотрудничестве

14.2. Организация учебного пространства в классе

14.3. Индивидуальная программа обучения

14.4. Компетентностный подход и инклюзивное образование

14.1. Обучение в сотрудничестве

Сотрудничество в процессе обучения

Сотрудничество в процессе обучения – это основной принцип построения инклюзивного образовательного процесса, в котором каждый член школьного сообщества несёт ту или иную ответственность за успех общего дела.

В школах с ориентацией на всеобщее сотрудничество всегда сильна атмосфера работы в команде, общей ответственности за успех дела и уверенности в достижимости конечной цели.

Для наиболее благоприятного развития и становления всех учащихся в инклюзивной школе необходима позитивная социальная атмосфера, которая упразднит изолированность, отталкивание и стереотипное мышление, внесёт в процесс обучения высокую интерактивность, характеризующуюся поддержкой, уважением и вовлечением всех без исключения детей в учебный процесс.

Преимущества технологии обучения в сотрудничестве можно сформулировать следующим образом:

- интерактивность и кооперация вместо индивидуализма и конкуренции в обучении;
- возможность достижения индивидуализированных целей обучения наряду с индивидуальной ответственностью;
- структурированное и позитивное обучение в гетерогенных группах;
- более высокий уровень вовлечённости учащихся в процесс обучения по сравнению с традиционным методом односторонней подачи материала;
- улучшение у учеников самооценки и их отношения к предмету обучения;
- повышение уровня участия в работе класса всех учеников;
- более высокая успеваемость и улучшение качества усвоения знаний;
- создание оптимальной атмосферы для изложения учебного материала, решения задач и демонстрации позитивных социальных примеров поведения;
- улучшение взаимоотношений учителя с учениками, а также взаимоотношений в среде учащихся;
- формирование уважительного отношения к возможности многообразия школьной среды;

– формируются навыки совместной работы – важное качество в работе и социальной жизни современного общества.

Как мы видим, использование этой технологии обучения как нельзя более соответствует концепции инклюзивного образования, рассмотренной выше, целям и задачам инклюзивной школы, хотя следует учесть, что *данная педагогическая технология не разрабатывалась исключительно для нужд инклюзивного образования.*

Разработка и использование данной технологии обучения лежит в русле гуманистического подхода, для которого характерно внимание не только к интеллектуальному развитию человека, но и к формированию нравственных основ личности, таких необходимых качеств, как самостоятельность, критичность мышления, доброжелательность, уважение и принятие человеческого многообразия, позитивность.

Использование данной технологии обучения характерно для образовательных систем многих стран мира, в том числе для стран, наиболее развитых в социально-экономическом отношении, таких как страны Западной Европы, США, Великобритания, Япония. Можно сказать, что технология обучения в сотрудничестве является глобальным явлением, хотя, разумеется, существуют значительные локальные вариации, обусловленные теми или иными педагогическими и социально-психологическими контекстами различных стран.

Организация учебного сотрудничества

Учебное сотрудничество – совместность, позволяющая упорядочить и скоординировать высказанные позиции. При сравнении мнений и обмена ими возникает социокогнитивный конфликт, обозначающий противопоставление позиций, вызванное различием точек зрения. Разрешая конфликт, субъект координирует точки зрения, что и приводит к развитию способностей, изменению способов деятельности, становлению диалогичности.

Учебное сотрудничество – такая форма сотрудничества взрослого и детей, при котором ребенок осваивает учебную деятельность (деятельность по изменению себя) и соответствующие ей формы взаимодействия, позволяющие решать поисковые нерепродуктивные задачи. В учебном сотрудничестве формируется способность учить себя и основными её характеристиками является следующее:

1) определяющая рефлексия – способность знать о собственном незнании, уметь ответить на вопрос: чему надо учиться? Каких средств недостает для решения новой задачи?

2) продуктивные действия необходимые для ответа на вопрос: как освоить недостающие знания? Эта составляющая связана с учебной инициативой ребенка – сконструировать совместно с другими недостающий способ действия либо обратиться к учителю с просьбой о помощи (уметь умело спрашивать).

Партнёрское взаимодействие детей и педагога необходимо при постановке и решении учебной задачи, а также при осуществлении контроля и оценке выполнения предметного действия.

В учебном сотрудничестве интериоризируется (присваивается) способность изменять себя и диалогичность – способность понимать позицию другого, аргументировать и координировать свои позиции для решения общей задачи.

За счёт такого типа совместности школьники могут осуществлять поиск нового знания, осваивать теоретические понятия, диалоговый способ разрешения противоречий и конфликтов.

Для организации учебного сотрудничества педагогу необходимо освоить некоторые техники:

- *конструирования специальных учебных заданий*, позволяющего каждому ребёнку действовать, исходя из собственного опыта, своего понимания ситуации;

- *организации детской коммуникации*, когда дети аргументированно высказывают свою точку зрения по поводу обсуждаемого вопроса, понимают позиции сверстников, могут за счёт этого корректировать свои представления. Педагог поощряет появление различных версий решения задачи, какими бы они ни были. Ребёнку предоставляется возможность объяснить, почему он так считает, понять, почему другие считают по-иному. При этом педагог уважительно относится к любым точкам зрения, в его оценке версий нет слов «правильно» и «неправильно», свою точку зрения он представляет не как учитель, знающий правильный ответ, а как человек, думающий по этому поводу определённым образом, но сомневающийся в истинности своего высказывания;

- *организации работы детей в малых группах* как места, где они учатся распределять функции при выполнении работы, договариваться, где каждый высказывает свой взгляд на решаемую проблему и отношение к мнению других членов группы, делит ответственность за результат работы с группой и психологически защищён. Основой этой работы является столкновение учащихся с необходимостью кооперации и координации их совместных действий в процессе выполнения практических заданий.

В разработанной методике можно выделить такие основные моменты, которые характеризуют процесс обучения:

- Учебная деятельность строится в формах совместной работы взрослого и групп детей.

- Эта работа направлена на решение учащимися стоящих перед ними практических задач и основывается на выполнении необходимых практических действий.

- Групповая работа школьников опирается на особые по своему содержанию учебные действия: дети выясняют условия совместного выполнения опытов, фиксируют ход совместной работы, обсуждают полученные группой результаты и способ работы по заданному признаку, оценивают свой способ работы, способ организации работы в группе.

– Деятельность учителя на уроке состоит в организации совместного действия детей как внутри одной группы, так и между группами.

– Учитель работает с группой не по содержанию задания, а по организации взаимодействия детей: Что будете делать в группе? Как распределите обязанности? Как будете действовать? и т.д.

– Широко используются такие формы учебной работы детей, как обмен учебными тетрадями между группами, взаимные проверки, взаимное обсуждение заданий, совместное выполнение заданий группами.

Организуя на уроке совместную деятельность детей, учитель должен предвидеть, какие вопросы могут возникнуть в процессе обсуждения, какие варианты решений могут предложить ученики, что может стать предметом дискуссии. Дети сами должны выбрать способ работы – индивидуальный, парный или групповой, с тем чтобы учитель смог увидеть детей, которые не хотят работать в группе. Именно отказ работать в группе может быть симптомом личностных проблем ребенка (демонстративность поведения, желание обратить на себя внимание, страх и неумение общаться с другими детьми и т.п.). Задача учителя и психолога – разобраться в детских проблемах и помочь ребенку.

Внутри группы дети сами организуют свои действия: либо сначала обсуждают способы выполнения, а затем каждый самостоятельно пробует выполнить эти задания, либо сначала каждый пробует выполнить то или иное задание, а потом сравнивает свой способ решения со способами других детей. Дети могут выполнять по очереди каждый свою часть общей работы. Для выполнения задания в группе может проводиться распределение ролей между детьми по позициям: организатор работы в группе, критик, «генератор» идей, фиксирующий результат и т.д.

Итоги работы каждой группы обсуждаются. При обсуждении учитель предлагает детям аргументировать свои действия, высказывать отношение к суждениям, обращается к детям с вопросом: «Как мог рассуждать тот, кто получил такой результат?» А потом сопоставить ответы и рассуждения.

Использование этого методического приема учит одних детей понимать других, учитывать форму записи результата, лаконично излагать свою точку зрения, оценивать свою работу, глядя на нее «со стороны».

Именно групповая форма работы наиболее эффективно развивает речь ребенка, позволяя в совместной деятельности детей при участии учителя вновь и вновь возвращаться к осмыслению исследуемого материала.

Механизм организации учебного сотрудничества:

– конструирование учебных заданий, в содержании которых заключена возможность вариантов позиций при решении задачи (типы заданий смотри ниже);

– предоставление детям возможности самостоятельного (без участия учителя) выполнения заданий индивидуально или в группах;

– набор вариантов решения проблемы, полученных в ходе самостоятельного решения в группах или индивидуально, и их поляризация;

- обеспечение аргументации детьми полученных ими вариантов решения при представлении их для обсуждения, понимания и фиксации высказанных суждений;
- координация, коррекция вариантов посредством выражения отношения к ним;
- свободный выбор детьми собственного решения.

Для организации учебного сотрудничества необходимо учебное задание, в котором будет заключена возможность пересечения плоскостей личного опыта учащихся, благодаря чему возникает противоречие позиций (взглядов на решение задачи) и потребность в координации различных точек зрения. С помощью таких заданий учитель поляризует класс на группы, занимающие разные позиции.

Одним из основных способов реализации данной педагогической технологии является структурированная *работа в малых группах*. Суть такого способа организации учебной деятельности состоит в том, что учащиеся кооперируются в работе друг с другом с целью достижения совместного результата. То есть в группе ставится одно задание для всех, и в то же время в фокусе находится улучшение индивидуального понимания и качество усвоения того учебного материала, над которым дети работают в группе. Важная задача – развитие положительного отношения к предмету изучения и к процессу учёбы в целом. Кроме того, очевидно, *что обучение в сотрудничестве способствует развитию навыков решения задач межличностного и социального характера*.

Совершенно очевидно, что для того, чтобы эффективно использовать данную педагогическую технологию, совершенно недостаточно просто разбить учеников на группы и дать им конкретное задание.

Существует множество путей оптимизации использования данной педагогической технологии обучения, из которых наиболее актуальными будут следующие:

- создание гетерогенных (смешанных по составу) групп, в которых есть учащиеся с разным уровнем и мотивацией к обучению;
- оптимальный размер групп должен быть не более 4-6 человек;
- формирование групп должно проводиться с учётом уровня активности и возможности взаимодействия её участников;
- постоянный анализ состава групп и их изменение, отсутствие постоянно закреплённых участников групп;
- круговое расположение учебных мест в группе, чтобы все участники видели друг друга и никто не оказывался в «лидирующем» положении;
- выбор для работы в группе такого задания по теме изучения, которое ученики станут выполнять с интересом и желанием;
- подбор раздаточного материала, стимулирующего участие в работе группы и концентрацию на предмете обучения;
- определение академических задач и навыков для достижения результата при совместной работе;

- установка правил взаимного участия в групповой работе;
- распределение в группе «ролей», необходимых для выполнения данного задания, например: «мотиватор», «генератор идей», «обозреватель», «документатор», «исследователь», «проверяющий» и т.д.;
- обучение участников правилам работы в группе: тому, как следует задавать вопросы, слушать друг друга, делиться, перефразировать и т.д.;
- анализ и наблюдение за взаимодействием учеников в группах;
- для каждого учащегося необходимы обучение и практика в роли координатора группы;
- расположение отдельных групп на достаточном расстоянии друг от друга для снижения отвлекающего фактора;
- использование различных форм индивидуальной и групповой ответственности;
- применение индивидуальных критериев и требований к заданию для максимальной вовлечённости всех участников группы в её работу;
- комментарии о работе учеников в группе и успешности выполнения задания;
- оценка вклада каждого ученика в отдельности в работу группы и всей группы в целом;
- признание и поощрение наиболее успешных в работе групп.

Таким образом, мы видим, что «технологический» процесс обучения в сотрудничестве с использованием структурированной работы в малых группах имеет свои чётко фиксированные и обозначенные критерии и правила.

14.2. Организация учебного пространства в классе

Одним из важных факторов для успешного использования данной технологии в инклюзивном классе является вопрос организации физического пространства класса.

Он отнюдь не случаен, поскольку именно от того, как организовано учебное пространство в классе, будет во многом зависеть, сможет ли ученик с особыми потребностями реально включиться в процесс обучения, или его пребывание в классе будет всего лишь одним из вариантов процесса «географического» перемещения из пространства специального обучения в пространство общей школы.

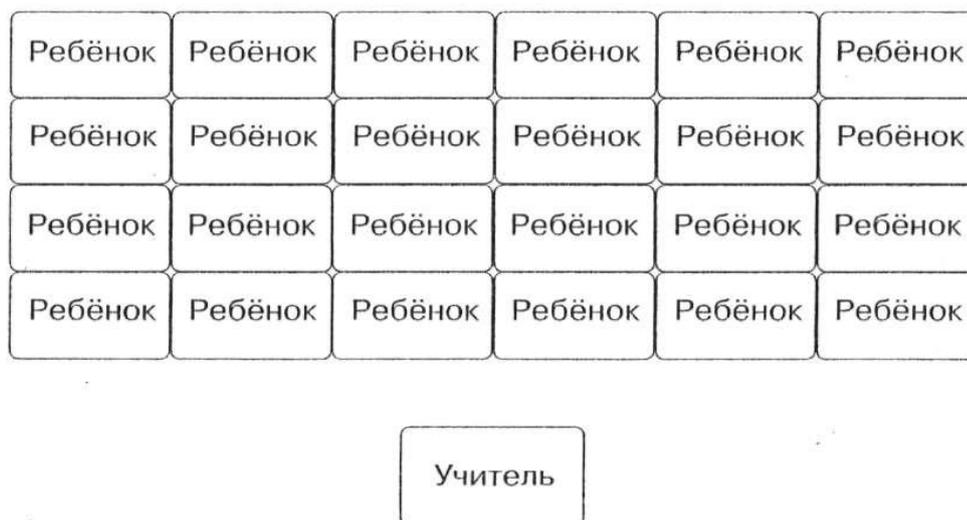


Рис.14.1. Традиционный способ при классно-урочной системе обучения

Недостатки подобного расположения учебных мест:

- сконцентрированность на учителе, что сокращает возможности обучения через дискуссию и диалог со сверстниками;
- обучение в таких условиях становится для учеников пассивным восприятием учебного материала – ученики становятся скорее пассивными получателями «знаний», нежели активными участниками образовательного процесса;
- активизации и вовлечения учеников в процесс обучения не происходит;
- трудно соответствовать индивидуальным потребностям обучения;
- ученики с особыми потребностями могут чувствовать себя изолированными, сидя впереди, всё время под пристальным взглядом учителя, и не имея возможности общаться со своими товарищами;
- социальные барьеры не снижаются, а наоборот, нарастают и становятся всё более выраженными.

Значимым становится тот факт, что данный способ организации учебного пространства не обеспечивает для детей с особыми образовательными потребностями необходимую вовлечённость в процесс обучения.

При такой модели ребёнок может взаимодействовать только с детьми, сидящими рядом с ним. Между тем у детей во время обучения обязательно должна быть возможность более разнообразно взаимодействовать друг с другом на уроке, для того чтобы это обучение было эффективным для всех учеников класса. Наиболее эффективным в инклюзивном обучении считается формирование смешанных групп учащихся.

Этот подход означает, что ученики, имеющие разные способности, для работы на уроке объединяются в одну смешанную группу.

В таких неоднородных по составу группах дети с разным происхождением, интересами и способностями могут активно взаимодействовать на уроке и учиться друг у друга. И поскольку при таком расположении дети могут активно взаимодействовать, можно использовать различные, центриро-

ванные на ребёнке методы и подходы к обучению, такие как обучение сверстниками друг друга, совместная работа в группе. При этом дети могут также выполнять индивидуальные задания.

Преимущество этого способа организации учебного пространства для учителя состоит в том, что меняется его роль, и он в большей мере начинает содействовать процессу обучения, нежели при использовании методов, центральных на учителе.

Учитель может также осуществлять учебный процесс в любой части класса и с лёгкостью подходить к детям, если нужно оказать кому-то из них индивидуальную помощь.

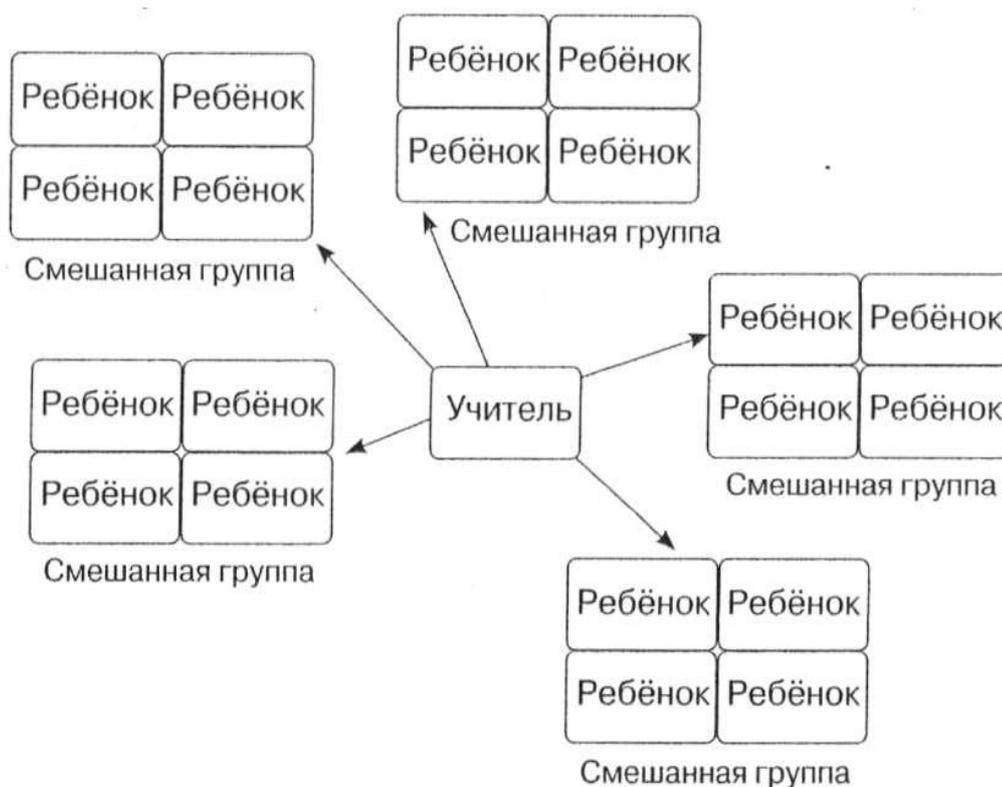


Рис. 14.2. Формирование смешанных групп учащихся

Необходимо иметь в виду, что долговременными целями инклюзивного обучения не следует считать исключительно цели совершенствования академических навыков учащегося с особыми образовательными потребностями.

Не менее важно видеть среди них цели по развитию навыков социального взаимодействия, навыков независимой жизни и, возможно, навыков, связанных с дальнейшим профессиональным выбором учащегося.

И таких долговременных целей не должно быть слишком много, на каждый учебный год определяется не более трёх самых важных долговременных целей.

Для того чтобы определить, каким образом следует достичь выполнения долговременных целей, необходимо *сформулировать задачи по их дости-*

жению, а также определить стратегии их достижения в условиях инклюзивного обучения – это очень важно!

Например: для задачи, связанной с формированием навыков чтения, индикатором достижения может быть указание на то, сколько правильно прочитанных слов из 10 предложенных, или правильно названных букв алфавита будет считаться положительным результатом. И эти индикаторы должны быть сугубо индивидуальными; в их определении не следует стремиться к унифицированным показателям общих стандартов (а специальных образовательных стандартов в РМ пока не разработано).

Очевидно, что работа по инклюзивному обучению в существующих в настоящее время реалиях развития Молдовы будет носить отчётливо экспериментальный характер, поскольку обучение ребёнка с особыми образовательными потребностями в условиях общего образования по такой сугубо индивидуализированной программе не является до настоящего времени законодательно закреплённым механизмом.

Это влечёт за собой противоречие в том, что касается существующей процедуры оценки результатов обучения, выполнения образовательных стандартов и т.д.

Но следует признать, что наличие такой проработанной программы в любом случае придаст процессу обучения учащегося с особыми потребностями в инклюзивных условиях чёткий и рациональный характер, при котором можно формулировать конкретные цели, определять стратегии их достижения и отслеживать результаты – всё то, что является необходимыми компонентами любой педагогической технологии.

14.3. Индивидуальная программа обучения

Индивидуальная программа обучения, составленная для учащихся со специальными образовательными потребностями, помогает учителям обрести чувство уверенности в том, что школьное обучение этих детей будет иметь положительный результат.

Качественно составленная индивидуальная учебная программа помогает также учителю структурировать и систематизировать процесс обучения в определённых образовательных областях (целевых направлениях).

Это не означает, что всё, что изучает ребёнок в школе, должно быть обязательно включено в эту программу. Скорее, индивидуальная программа фокусируется на тех моментах, которые являются приоритетными для обучения этого ребёнка в определённый период времени. При правильном использовании такие программы могут стать хорошими помощниками в ежедневной учительской практике.

Командный принцип работы при составлении индивидуальной программы обучения

Составление индивидуальной программы обучения (ИПО) основывается на командной работе специалистов, учителей общего и специального образования, школьных администраторов, сотрудников ресурсных центров и

внешних организаций (например, центров психолого-педагогической реабилитации и коррекции). В команду по составлению ИПО обязательно следует включать родителей, и, при возможности, самих детей с особыми образовательными потребностями, особенно в старшем школьном возрасте.

Командный принцип работы по разработке ИПО – это краеугольный камень данного процесса, поэтому первым шагом обязательно должно стать создание группы поддержки планирования.

Неправильно, если составлением ИПО занимается только учитель класса или специальный педагог.

А. Перед составлением ИПО обязательно следует понять, какие цели и результаты обучения в инклюзивной школе видят родители для этого ребёнка, чего они ждут от будущего, как соотносят сформулированные ими ожидаемые цели и свой собственный вклад в достижение этих целей.

Это очень важные вопросы, выяснение их может быть даже достаточно болезненным для некоторых родителей, но без такого формулирования ожиданий на будущее невозможно составить действительно индивидуализированную программу обучения.

Прояснить эти ожидания на будущее могут помочь такие вопросы:

– Какая деятельность приносит этому ребёнку удовольствие? Приносит ли эта активность какие-либо долговременные результаты?

– О чём мечтает этот ребёнок? Каковы его планы на будущее?

– Каковы планы на будущее родителей этого ребёнка? О чём они мечтают для него?

– Кем бы вы хотели видеть этого ученика после окончания школы?

– Как вы видите счастливую и наполненную жизнь для этого ребёнка в будущем? Что может способствовать обретению такой жизни?

– Есть ли что-то мешающее исполнению планов на будущее в отношении этого ученика? Как и в какой степени можно устранить эти препятствия?

Именно такое начало работы по составлению ИПО поможет сформулировать долговременные цели обучения ребёнка с особыми образовательными потребностями.

Б. Другой краеугольный камень для составления ИПО – это проведенная комплексная психолого-педагогическая диагностика и оценка. Сводный результат такой комплексной оценки имеет очень важное значение для процесса индивидуального планирования. По сути своей, это краткий, суммарный отчёт, некоторое резюме всех видов оценки, с которым должны обязательно ознакомиться все участники группы поддержки планирования.

Целью ознакомления группы с этим сводным отчётом является информирование участников группы о тех наиболее важных результатах, которые были получены в ходе проведения оценки. Это не должно иметь вид детального и подробного описания каждого аспекта проведенной оценки.

Важным является то, что ко времени проведения собрания группы каждый её участник уже заранее должен иметь возможность ознакомиться с результатами и заключениями по всем видам проведенной оценки.

Координатор, ответственный за координирование работы по составлению индивидуальной программы, составляет сводный результат проведенной комплексной оценки и знакомит участников группы с этим документом перед первой встречей группы по планированию. Этот документ не должен занимать более одной страницы и должен быть чётко структурирован, расписан по пунктам.

Набор инструментов оценки зависит от возможности привлечения к этой работе специалистов различного профиля, У каждой школы эти возможности разные.

Тем не менее, аналитический отчёт о проведении психологической оценки, результаты включённого наблюдения в классе, результаты педагогической оценки уровня сформированности учебных навыков, информация, полученная от родителей и внешних специалистов – всё это является важнейшими составными частями данного документа.

Основываясь на сформулированных целях обучения и жизненных планах в отношении ученика с особыми образовательными потребностями и на результатах проведенной комплексной оценки, следует сформулировать долговременные цели ИПО, а также установить иерархию данных целей.

Цели – это утверждения, определяющие результат или достижение, которое должно быть выполнено ребенком. Задачи – это промежуточные шаги, которые необходимо предпринять для достижения целей. Они должны соответствовать текущим потребностям детей и рассматриваться в различных сферах (когнитивной, физической, социальной, эмоциональной), преобладающих в данный момент. Они должны быть доступны как для учащихся, так и для преподавателей, осуществляющих учебный процесс. Чётко определенная цель должна быть связана с вопросами: Кто? Зачем это нужно? Когда? Как? Что? Где? и т.д.

Поправки, направленные на пересмотр и корректировку содержания учебных программ (при необходимости), могут происходить при участии детей.

Непрерывная оценка осуществляется с помощью различных инструментов, таких как прямое и косвенное наблюдение, обсуждения, анкеты, анализ успеваемости в школе, формальные и неформальные тесты, замечания, контрольные списки и т.д. Их обработка позволяет установить прогресс ребенка.

Главная цель индивидуального плана обучения ребенка с особыми образовательными потребностями – гармонизировать требования Куррикулума к уровню развития ребенка и его отклонению.

Индивидуальный учебный план является адаптированной моделью к существующему Куррикулуму, который гармонично и сбалансировано материализуется во взаимодействии учебных целей, интересов, потребностей и

нужд детей, родителей и учителей для стимулирования и обеспечения развития личности ребенка.

Индивидуальный образовательный план представляет структурированное и персонализированное планирование целей, предназначенных для согласования учебных программ, с требованиями развития ребенка и с его особыми образовательными потребностями.

С помощью этого плана мы можем обеспечить равные возможности для каждого ребенка, потому что с наличием такого плана учитель будет следовать тщательно выбранным стратегиям, направленным на индивидуальный подход.

Содержание и функции индивидуального образовательного маршрута

В практике инклюзивного обучения индивидуальный образовательный маршрут определяется как:

- Совместный план, разработанный родителями, учителями и специалистами.
- Инструмент, который помогает команде в выявлении потребностей, обеспечении успеха ребенка.
- План специального обучения и адаптации.
- Инструмент для оценки прогресса.
- Гибкий документ, который меняется в зависимости от меняющихся потребностей ребенка, предусматривающий непрерывный мониторинг и оценку (2-3 раза в год).
- Совместная, скоординированная работа для всех учителей.
- План необходимых изменений.

Функции индивидуального образовательного маршрута:

- создание пути развития ребенка с особыми образовательными потребностями;
- предоставление более подробной информации для всех участвующих в процессе инклюзии ребенка;
- определение цели и задач инклюзивного обучения;
- содействие функциональному и эффективному планированию;
- содействие процессу самооценки (оценки прогресса и неудач);
- определение направленности и содержания действий со стороны персонала.

Компоненты индивидуального образовательного маршрута

Индивидуальный образовательный маршрут должен быть сосредоточен на нескольких (3-4) ключевых отдельных задачах, поставленных в течение определенного периода времени.

Индивидуальный образовательный маршрут содержит следующую информацию:

- индивидуальные особенности;
- наличие интеллектуальных психических процессов { язык, мышление, воображение, память, внимание);

- тип интеллекта;
- оценка актуального развития ребенка (сильные и слабые стороны, трудности);
- краткосрочные цели и задачи;
- изменения и коррективы в учебном процессе;
- инструменты мониторинга прогресса;
- инструменты для оценки эффективности программы.

Кто составляет индивидуальный образовательный план?

При подготовке ИОП, как правило, должна участвовать междисциплинарная команда (учителя, врачи, психологи, логопеды, родители и т.д.), состоящая из профессионалов в различных областях (образование, здравоохранение, специальная педагогика, социальная работа и т.д.) и ребенка.

Координатор несет ответственность за привлечение специалистов для разработки программного обеспечения индивидуального образовательного маршрута.

ИОМ основывается на базе оценки (диагнозе ПМПК) первых результатов обучения ребенка в школе, тестов, проведенных специалистами, замечаний и предложений родителей.

После разработки ИОМ, основанного на формирующей и итоговой оценке (регулярный мониторинг, наблюдение, анкетирование, тематические исследования, индивидуальные беседы с ребенком, родителями, специалистами и т.д.), дается оценка прогресса (достижений) ребенка и как следствие – определение эффективности разработанного плана. Результаты обсуждаются совместно с родителями, всеми учителями, специалистами.

Непрерывная оценка осуществляется с помощью различных инструментов, таких как прямое и косвенное наблюдение, обсуждения, анкеты, анализ успеваемости в школе, формальные и неформальные тесты, замечания учителей, контрольные работы и т.д. Их обработка позволяет установить прогресс ребенка.

14.4. Компетентностный подход и инклюзивное образование

Основным концептуальным положением обновлённого Куррикулума в Молдове является формирование *системы школьных (образовательных) компетенций*. Школьные компетенции обусловлены личностно-деятельностным подходом к преподаванию, поскольку относятся непосредственно к личности учащегося и реализуются, а также проверяются и контролируются в процессе выполнения им целостного комплекса учебных действий.

Термин *компетенция* (от латин. *competentia*) буквально означает «круг вопросов, явлений», в которых кто-либо хорошо осведомлён, владеет знаниями и умениями, обладает авторитетностью и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней. Понятие «компетенция» включает в себя совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, спо-

собов деятельности), которые заданы к определенному кругу предметов и процессов и необходимы для продуктивной деятельности по отношению к ним.

В дидактике под школьной компетенцией понимается совокупность (интегрированная система) знаний, умений и навыков, ценностных отношений, которые приобретены учащимся в ходе обучения и могут быть востребованы и реализованы в специфических условиях, адаптированных к возрасту ученика и его интеллектуальным способностям.

Компетентностный подход тесным образом связан с задачами внедрения инклюзивного образования, поскольку может стать одним из факторов развития этого процесса. Почему это так?

Компетентностный подход в образовании предполагает, что смысл образования заключается не в увеличении объёма информированности в различных предметных областях, а в развитии у учащихся способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и социальный опыт учащихся. А смысл организации инклюзивного образовательного процесса на основе компетентностного подхода заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования. Этот подход акцентирует внимание на развитии практически целесообразной деятельности учащихся, выдвигая на первый план общие и специальные умения, непосредственно востребуемые в жизни и последующем профессиональном образовании выпускников школы.

При таком подходе цели инклюзивного образования и цели применения компетентностного подхода полностью совпадают, поскольку именно задачи социального развития, сочетания интеллектуально-информационной и «навыковой» составляющих образования лежат в основе тех педагогических технологий, которые характеризуют образовательный процесс в инклюзивной школе.

Формирование ключевых компетенций в инклюзивном обучении

С позиций компетентностного подхода результатом образования должно стать формирование *ключевых компетенций* – таких универсальных умений, которые помогают человеку ориентироваться в новых ситуациях своей профессиональной, личной и общественной жизни и достигать поставленных целей.

Существенные признаки ключевых компетенций в инклюзивной школе:

– Ключевые компетенции – это универсальные средства, инструменты (способы, методы, приёмы) достижения школьником значимых для него целей.

– Ключевыми компетенциями в той или иной степени должен овладеть каждый член общества.

– Ключевые компетенции позволяют достигать результата в неопределённых, проблемных ситуациях. Они позволяют также самостоятельно и в сотрудничестве с другими решать проблемы, то есть справляться с ситуациями, для разрешения которых нет полного комплекта наработанных средств.

– Определение и отбор ключевых компетенций определяется основными потребителями образовательных результатов и зависят от того, какие способности и качества являются ценными в данное время, в данном обществе, для каждой категории школьников.

Ключевыми компетенциями в инклюзивном образовании могут быть следующие:

❖ *Ценностно-смысловые*, т.е. формирование ценностных ориентиров ученика, его способности видеть и понимать окружающий мир, умения принимать решения, осознавать смысл своих действий. От этой компетенции зависит программа жизнедеятельности ребенка.

Для ученика с особенностями психофизического развития представляется целесообразным индивидуальный образовательный маршрут. Он зависит от многих составляющих, в том числе от характера имеющегося нарушения, ближайшего социального окружения. Учитель помогает семье и ребенку определить ценностные ориентиры, целевые установки, реалистические перспективы. Правильные ожидания облегчают жизнь детей и родителей. Их усилия будут направлены по реалистическому пути. А главное, не будет упущено время на формирование тех психических новообразований, которые имеют в данный момент сензитивный, наиболее благоприятный период для своего развития.

❖ *Социально-трудовая компетентность* означает владение знанием и опытом, позволяющими быть гражданином (знать свои права и исполнять обязанности), быть подготовленным в социально-трудовой сфере, знать и уметь пользоваться правилами участника труда, потребителя, покупателя, клиента, пациента, быть сведущим в сфере семейных отношений и обязанностей, в сфере профессионального самоопределения и трудового законодательства. Ученик овладевает знаниями, необходимыми для жизни, а также трудовыми умениями и функциональной грамотностью. Эти задачи ставятся в процессе изучения всех предметов, а не отдельных, избранных.

Содержание образовательных предметов формирует практические знания и способы деятельности, необходимые для самостоятельной жизнедеятельности.

❖ *Коммуникативные компетенции* предусматривают формирование умений как устного, так и письменного общения, включают знание языка (языков) и умение пользоваться им (ими) в группе в связи с исполнением различных социальных ролей (подчиненного и руководителя, члена семьи и т. д.) Ученик должен уметь написать письмо, объявление, записку, доверенность, расписку, заявление, задать вопрос, заполнить анкету, денежный пе-

ревод. На уроках вводятся реальные ситуации, объекты коммуникации, чтобы ученик умел пользоваться языком.

❖ В учебно-познавательную и информационную компетентность входят знания и умения организации, планирования, осуществления, рефлексии учебно-познавательной деятельности, умения пользоваться компьютером, магнитофоном, телевизором, телефоном, аудиовидеозаписями. Ученик умеет добывать знания, может отличить факты от домыслов, он умеет учиться, у него сформированы необходимые обще-учебные умения и навыки.

❖ Социально-личностная компетентность обеспечивает физическое и духовное саморазвитие. Ученик овладевает способами деятельности, позволяющими развивать необходимые современному человеку личностные качества. Он соблюдает правила гигиены, заботится о своем здоровье, соблюдает правила здорового образа жизни, обладает половой грамотностью, экологической культурой, соблюдает правила поведения в социуме, знает и соблюдает правила безопасной жизнедеятельности.

Компетентностный подход в инклюзивном обучении означает, что предметом изучения является реальная действительность. Ученики погружаются в мир реальных отношений, в результате чего у них формируются обусловленные реальной практикой способы деятельности и компетенции.

В инклюзивном образовании изучение реальных объектов актуализирует чувственный образ, помогает осмыслению происходящего, пониманию причин и зависимостей между явлениями и следствием.

Для внедрения компетентностного подхода в процесс инклюзивного обучения потребуются оценка каждого конкретного учебного предмета, его возможностей для формирования у школьников определенных компетенций, прежде всего ключевых. На их основе определяются объекты реальной действительности, которые становятся предметом изучения. Определяются общие и общеучебные умения, навыки, способы деятельности, которые будут формироваться у школьников. Общие умения включают умения организовать, планировать, осуществлять и анализировать свою деятельность. Формируемые компетенции имеют комплексный характер, так как только в совокупности решается проблема компетентностного подхода.

Таким образом, педагогические технологии инклюзии – это важная и очень актуальная в период модернизации системы образования проблема, которая обязательно должна стать предметом исследований и анализа методистов, дидактов, учителей, психологов общего и специального образования, содержанием экспериментальной деятельности в складывающихся школьных инклюзивных образовательных пространствах республики.

Задания

1. Ответьте на вопросы:

1. Какими педагогическими технологиями можно воспользоваться для того, чтобы инклюзивное образование в Молдове стало «технологичной» педагогической практикой, а не только набором догадок, предположений и интуитивных действий педагога, решившегося воплотить в жизнь концепцию

образовательной инклюзии и одиноко стоящего перед вызовами инклюзивной практики обучения?

2. Чем определяется отбор ключевых компетенций в области инклюзивного образования?

3. Согласны ли вы с мнением о том, что классно-урочная система не может обеспечить решение задач инклюзивного образования? Если да, то назовите проблемы с которыми вы можете столкнуться в процессе реализации концепции инклюзивного обучения в вашей школе?

4. В чем смысл организации инклюзивного образовательного процесса на основе компетентностного подхода?

5. Какие техники необходимо усвоить педагогическому коллективу для организации учебного сотрудничества?

ТЕМА XV. ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ С УЧЕТОМ ТИПА ОТКЛОНЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ

- 15.1. Специфика психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе
- 15.2. Реализация индивидуального подхода в процессе инклюзивного обучения
- 15.3. Своеобразие преподнесения нового материала детям с отклонениями в развитии
- 15.4. Этапы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями в развитии
- 15.5. Обучение слабослышащих детей в массовой школе
- 15.6. Обучение детей со зрительными нарушениями в общеобразовательной школе
- 15.7. Инклюзивное обучение детей с интеллектуальной недостаточностью
- 15.8. Инклюзия детей с физическими недостатками
- 15.9. Инклюзивное обучение детей с отклонениями в поведении

15.1. Специфика психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе

Коррекционно-развивающий учебно-воспитательный процесс строится в соответствии со следующими основными положениями, это:

– необходимость пребывания ребенка с трудностями в обучении в комфортном психологическом климате;

– коррекционная направленность всех учебных предметов, включающих наряду с общеобразовательными задачами, задачи активизации познавательной деятельности, формирование общеинтеллектуальных умений и навыков, нормализацию учебной деятельности, развитие устной и письменной речи, формирование учебной мотивации, навыков самоконтроля и самооценки;

– комплексное воздействие на ребёнка с целью преодоления негативных тенденций развития, осуществляемое на индивидуальных и групповых коррекционных занятиях при тесном взаимодействии учителя, психолога, дефектолога, логопеда, социального педагога (Н.Г. Морозова, Г.Ф. Кумарина, Н.Г. Лусканова, С.Г. Шевченко).

По данным Т.В. Егоровой, Н. Г. Лускановой, А.Л. Сиротюк и др., абсолютное большинство детей «группы риска» характеризует повышенная утомляемость, быстрая истощаемость центральной нервной системы, склонность к патологическому реагированию на чрезмерные нагрузки.

У подавляющего большинства детей со специальными образовательными потребностями в силу указанных обстоятельств регистрируется неблагоприятная динамика работоспособности в течение учебного дня, учебной недели и учебного года. Заметно обнаруживает себя нарастание признаков неблагополучия в состоянии здоровья (увеличивается количество жалоб на усталость, головную боль, плохой аппетит, нарушение сна и т.д.).

Исходя из этого, при разработке комплекса коррекционно-педагогических мероприятий в этом направлении, нами определены основные формы обучения детей с проблемами в развитии:

- индивидуальное обучение (в отдельном помещении, с педагогом);
- частично индивидуальное обучение (по основным предметам индивидуально, по остальным – со всеми в классе);
- дополнительные занятия по отдельным предметам (во внеурочное время);
- групповая форма обучения (в классе, в подгруппе);
- возможность дополнительного выходного дня в середине недели (при рекомендованном специалистами щадящем учебном режиме);
- обучение по индивидуальному учебному плану.

Каждый вариант рассматривается индивидуально на заседании школьной команды специалистов, по школе издаётся приказ об изменении формы обучения (с учётом рекомендаций других специалистов).

Наряду с этим, педагоги должны учитывать крайнюю неравномерность самого процесса развития детей с отклонениями в развитии. Сложность заключается в том, что педагоги ограничены в действиях жесткими требованиями образовательного стандарта, временными рамками изучения программного материала и т.д. То есть возникает необходимость создания гибкой образовательной системы и разработки комплексных мероприятий, направленных как на коррекцию недостатков в развитии детей, так и на создание условий, максимально реализующих потенциальные возможности каждого ребенка.

Поэтому в работе с этими детьми требуется дифференцированный подход, который заключается в создании адекватной системы педагогических требований, соответствующих возможностям того или иного ребенка. (В.А. Крутецкий, Л.М. Фридман, К.Н. Волков, Е.А. Ямбург).

Эффективные методы работы педагогов массовой школы с детьми, имеющими отклонения в развитии

Коррекционно-развивающая работа с детьми с отклоняющимся развитием в системе общеобразовательной школы включает специальные психолого-педагогические направления, формы и методы.

Индивидуально-дифференцированный подход в процессе обучения требует особой организации урока.

С целью оптимизации процесса обучения рекомендуется использовать наиболее эффективные методы обучения детей с нарушениями развития:

- адекватный темп подачи материала, демонстрация, наглядный показ этапов работы, способов действия;
- использование на уроках (занятиях) дидактических развивающих игр и упражнений, занимательность;
- чередование форм и методов обучения (использование нестандартных приемов, эффекта неожиданности и т.д.);
- формирование навыков самостоятельной и совместной работы;
- гибкая система контроля знаний и их оценки;
- специальное обучение приемам умственной деятельности и учебной работы;
- использование проблемно-поисковых методов обучения;
- использование сокращенных заданий, направленных на усвоение ключевых понятий;
- использование альтернативных замещений письменных заданий (лепка, рисование, панорама и др.);
- четкое разъяснение заданий, часто повторяющееся;
- акцентирование внимания на задании, поэтапное разъяснение заданий;
- предоставление альтернативы объемным письменным заданиям (например, напишите несколько небольших сообщений; представьте устное сообщение по обозначенной теме);
- предоставление дополнительного времени для завершения задания;
- предоставление дополнительного времени для сдачи домашнего задания;
- использование листов с упражнениями, которые требуют минимального заполнения;
- использование упражнений с пропущенными словами/предложениями;
- обеспечение школьника с ограниченными возможностями копией конспекта других учащихся или записями учителя;
- использование индивидуальной шкалы оценок в соответствии с успехами и затраченными усилиями;
- акцентирование внимания на хороших оценках;
- разрешение переделать задание, с которым он не справился;
- оценка переделанных работ;
- использование системы оценок достижений учащихся.

Для формирования интереса к учебной деятельности целесообразно использовались методы Н.Г. Морозовой:

- организация активного восприятия объекта изучения;
- четкое вычленение цели, объекта, акцент на главных свойствах, сравнение, схематизация и т.д.;
- организация самостоятельной деятельности учащихся;
- подача материала, которая побуждает к активному его сознанию и обобщению. Понимание нового через уже известное.

При этом наиболее активизирующими факторами являются:

- использование новых и нетрадиционных форм обучения;
- чередование форм и методов обучения;
- проблемное обучение;
- обучение с компьютерной поддержкой;
- применение мультимедиа-систем;
- использование интерактивных компьютерных средств;
- взаимообучение (в парах, микрогруппах);
- тестирование знаний, умений;
- показ достижений обучаемых;
- создание ситуаций успеха;
- соревнование (с товарищами по классу, с самим собой).

Основными условиями формирования положительного отношения детей с особыми образовательными потребностями к учебной деятельности являются:

- создание положительной учебной мотивации посредством формирования учебных интересов;
- коррекция отклонений в системе межличностных отношений.

Учебно-коррекционная работа с детьми, имеющими нарушения развития, весьма обширна и разнообразна.

Наиболее общие принципы и правила этой работы сводятся к следующему: необходимо осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку в процессе его обучения и воспитания.

15.2. Реализация индивидуального подхода в процессе инклюзивного обучения

Индивидуальный подход к детям данной категории необходим для того, чтобы:

- а) более точно выявить структуру данного нарушения;
- б) установить хороший контакт и доброжелательные отношения с ребенком, что в дальнейшем будет способствовать более успешному проведению коррекционной работы.

В процессе обучения следует использовать те методы и приемы, с помощью которых можно максимально активизировать познавательную деятельность детей, развивать их речь и формировать необходимые навыки учебной деятельности.

Наиболее эффективными и часто используемыми методами и приемами являются:

- Использование игровых приемов на занятиях. Разнообразие видов деятельности, как групповых, так и индивидуальных, свободное перемещение детей во время занятий вызывает положительную реакцию и стимулирует их познавательную активность.

– Использование оценки работы ребенка на занятиях как стимулирующего фактора его познавательной активности. Педагог должен замечать и положительно оценивать любые достижения ребенка (даже если они незначительны). Это позволяет выработать у детей положительную мотивацию к учению.

– Создание ситуаций успеха для ребенка. Ситуация успеха формирует чувство удовлетворенности, уверенности в себе, высокую самооценку, укрепляет положительную мотивацию к учению.

– Предоставление учащимся права покинуть класс и уединиться в так называемом «безопасном месте», когда этого требуют обстоятельства.

– Разработка кодовой системы (слова), которое даст учащемуся понять, что его поведение является недопустимым на данный момент.

– Игнорирование незначительных поведенческих нарушений.

– Разработка мер вмешательства в случае недопустимого поведения, которое является непреднамеренным.

– Знания об изменениях в поведении, которые предупреждают о необходимости применения медикаментозных средств или указывают на переутомление учащегося с ограниченными возможностями.

Ситуация успеха формирует чувство удовлетворенности, уверенности в себе, высокую самооценку, укрепляет положительную мотивацию к учению.

Необходимо предотвращать наступление утомления, используя для этого разнообразные средства. Такими средствами могут быть: чередование умственной и практической деятельности, обязательные физкультминутки, сокращение занятия до 25-30 минут, своеобразие преподнесения нового материала, красочное оформление дидактического материала и средств наглядности.

15.3. Своеобразие преподнесения нового материала детям с отклонениями в развитии

К своеобразию преподнесения нового материала относится то, что он расчленен и дается детям в строгой последовательности. Объемы заданий уменьшены. При отборе нового материала необходимо не допускать перегруженности детей излишней информацией, иначе дети будут испытывать трудности, которые приведут к снижению интереса к занятиям.

Своеобразие в оформлении наглядного материала проявляется в том, что предлагаемый детям в процессе обучения материал должен быть свободен от лишних, неиспользуемых непосредственно на данном уроке деталей.

Перегрузка, например, картинной иллюстрации различными персонажами и предметами, о которых педагог не намерен говорить, может привести к отрицательному эффекту – ребенок не усвоит самого необходимого.

Все лишнее целесообразно убирать и закрывать от взглядов детей. Демонстрация наглядного материала должна сопровождаться подробными словесными комментариями, которые должны облегчать объединение отдельных элементов материала в целостный образ. Необходимо привлекать внимание

детей к существенным деталям изображения, которые иначе могут остаться вне поля зрения учеников.

В системе коррекционных мероприятий необходимо предусматривать проведение подготовительных (к усвоению того или иного раздела программы) занятий (пропедевтический период) и обеспечить обогащение детей знаниями об окружающем мире. Обогащение детей знаниями об окружающем мире служит одним из средств активизации познавательной деятельности детей и повышения уровня их общего развития.

Во время работы с детьми педагог должен проявлять особый педагогический такт, обеспечивать положительную эмоциональную поддержку детям, укреплять их веру в собственные силы. Необходимо обращать внимание на то, как работает ребенок: успевает ли за темпом всего класса, быстро ли устает, что дается ему труднее. В любых ситуациях необходимо сохранять спокойный тон, доброжелательность. Ребенок должен быть уверен, что вы всегда в отношении его справедливы.

Коррекционный процесс предполагает последовательное прохождение ряда этапов, соответствующих закономерностям развития каждой психической функции в онтогенезе. Время перехода к новому этапу зависит от индивидуальных особенностей ребенка, глубины нарушений.

В некоторых случаях возможна отрицательная динамика развития (например, после тяжелой болезни, длительного перерыва в занятиях ребенок утрачивает приобретенные навыки). В таком случае, как и на начальном этапе работы, необходимо еще раз вернуться к предшествующему хорошо освоенному этапу и повторно освоить незакрепившуюся деятельность.

Некоторые учащиеся с ограниченными возможностями нуждаются в изменении способов подачи информации или модификации учебного плана с целью более успешного усвоения общеобразовательной программы. Закон не дает определения терминам «изменение способов подачи информации» и «модификация», но существует некое соглашение о том, что следует понимать под этими определениями. В данном контексте под «изменением способов подачи информации» понимается предоставление учащимся с ограниченными возможностями особых условий по сравнению с их одноклассниками, в частности – изменение сроков сдачи, формы выполнения задания, его организации, способов представления результатов.

Модификацию можно определить как некое изменение задания или теста, которое меняет стандартную процедуру его проведения, или изменение требований, предъявляемых к уровню знаний учащегося с ограниченными возможностями. Примером модификации может служить частичное выполнение учащимся общеобразовательной программы.

15.4. Этапы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями в развитии

Следует выделить основные этапы процесса психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями развития.

1. **Подготовительный этап** включает в себя следующие задачи:
 - установление контакта со всеми участниками сопровождения ребенка;
 - определение объема работы и последовательности процесса сопровождения;
 - подготовка необходимой документации;
 - составление графика (расписания) работы.

Психолог, устанавливая контакт со специалистами, обязательно должен объяснить цели психологического сопровождения ребенка.

2. **Во время** ориентировочного этапа:
 - устанавливается контакт с родителями и родственниками ребенка;
 - устанавливается контакт с группой, которую посещает ребенок, а если это школа или детский сад, то с классным руководителем или воспитателями;
 - происходит ознакомление специалистов с результатами психологического обследования;
 - совместно обсуждаются с педагогами и другими специалистами особенности психического развития ребенка.

3. **На этапе планирования** происходит создание индивидуальной программы сопровождения ребенка и утверждение этой программы со специалистами.

4. **Этап реализации** индивидуальной программы включает в себя следующие задачи:
 - Оказание необходимой помощи родителям ребенка, педагогам в создании условий, необходимых ребенку с нарушением в развитии для полноценного здорового образа жизни и успешного овладения образовательными программами с учетом его психических и физических возможностей.
 - Оказание необходимой психологической помощи родителям ребенка, его родственникам, друзьям с целью гармонизации межличностных отношений, оптимизации воспитательного процесса.
 - Просвещение и консультирование педагогов, педагогов-дефектологов и других специалистов, работающих с ребенком.
 - Профилактику перегрузок учащихся. Коррекционная работа специалистов планируется с учетом суммарной нагрузки на учащегося;
 - Взаимодействие специалистов в рамках психолого-медико-педагогического консилиума.

5. **На заключительном этапе** разбирается, насколько эффективно проведена работа, даются рекомендации по дальнейшей деятельности ребенка (профессиональное обучение, продолжение обучения в школе с профессиональной ориентацией и т.п.).

Таким образом, успех в организации психолого-педагогического сопровождения детей всецело зависит от гибкости администрации, от наличия единомышленников в коллективе, от уверенности педагогов в правильности

выбранного направления и от продуманной системы психолого-педагогической поддержки всех участников образовательного процесса

15.5. Обучение слабослышащих детей в массовой школе

Особенности инклюзивного обучения слабослышащих детей

Учителя массовой школы нередко встречаются с ребенком, который внешне ничем не отличается от других учеников: он сообразителен, понимает обращенную к нему речь, усваивает элементарный счет, правильно ведет себя в классе, но по непонятным на первый взгляд причинам затрудняется в усвоении первоначальной грамоты, а овладев в результате огромных усилий учителя грамотой, в дальнейшем оказывается неуспевающим учеником. При объяснительном чтении он не может ответить на вопросы учителя. Постепенно такой ученик замыкается, становится забитым, плаксивым и производит впечатление ребенка, склонного к немотивированному упрямству, а подчас кажется и умственно отсталым. В первую очередь у такого ребенка необходимо проверить слух.

Существенно, что выявление патологии детского слуха затрудняется тем, что ребенок, как правило, не жалуется на тугоухость, а окружающие замечают ее тогда, когда время для эффективных мероприятий бывает упущено.

Даже незначительная степень понижения слуха может служить препятствием к усвоению чтения и письма в обычных условиях обучения.

Выявленное у ребенка снижение слуха должно быть компенсировано слухопротезированием; ребенок должен сидеть в классе за первой партой; он должен быть обеспечен педагогической помощью специалиста-сурдопедагога. Учитель и родители ребенка должны регулярно получать дополнительные консультации относительно особенностей обучения такого ребенка.

Важная задача школы – обеспечение слабослышащих детей техническими средствами обучения. Помимо средств слухопротезирования и звукоусиливающей аппаратуры процесс образования таких детей должен быть оснащен разнообразными техническими средствами, обеспечивающими передачу информации на зрительной основе. Это разнообразные средства статической и динамической проекции, видеотехника, лазерные диски, кодирующие изобразительные или звуковые сигналы.

Все бóльшее место в процессе коммуникации таких детей занимают сегодня телекоммуникационные средства. Слабослышащие школьники широко пользуются видеотелефоном, пейджинговой связью. Особое место в жизни таких детей занимает компьютер, выступая как средство обучения, развития слуха, речи, навыков чтения с губ.

Для них компьютер в учебном процессе является не только и не столько средством оптимизации учебного процесса, сколько средством преодоления или уменьшения вторичных отклонений в развитии, средством компенсации утраченной или нарушенной слуховой функции.

Так, индивидуализированные компьютерные программы по различным темам и по разным учебным предметам, предлагаемые слабослышащим, по-

зволяют им получать учебную информацию в более доступном для них оптическом, а не акустическом варианте, получать при необходимости своевременную специализированную помощь. Специальное построение компьютерных программ позволяет педагогу целенаправленно работать над развитием мышления, речи, памяти, внимания и других психических процессов ребенка, нуждающихся в коррекции и развитии.

Главная цель образования и воспитания детей с нарушением слуха в массовой школе – это их интеграция в общество на основе расширения сфер и способов взаимодействия с окружающей средой через деятельность, формирование образованной, способной к культурной коммуникации, социально-ориентированной личности, стремящейся к овладению опытом нравственного поведения; личности, способной (по возможности) к профессиональному самоопределению и саморазвитию своих творческих способностей.

Направления в инклюзии слабослышащих школьников

Условно выделяются два направления в работе по инклюзии слабослышащих детей:

- 1) средствами учебно-воспитательной работы школы, семьи;
- 2) средствами различных социальных институтов.

Средствами инклюзии в учебно-воспитательном процессе являются:

– совершенствование учебной работы школьников посредством включения нетрадиционных форм и технологий обучения (компьютерные технологии, интегрированные уроки, уроки-игры и другое);

– создание условий для развития личностных интересов и способностей через включение школьников в творческую деятельность на уроке (написание творческих письменных работ, работа с приборами, работа со словарями, с научно-познавательной литературой);

– создание условий для развития интересов и способностей через включение школьников в творческую деятельность в системе дополнительного образования;

– расширение социального опыта детей средствами учебных предметов и разнообразной внеурочной и внешкольной деятельностью (экскурсии, походы, встречи, смотры, конкурсы, предметные недели, общешкольные праздники т.д.);

– широкое использование на всех уроках и внеклассных занятиях наглядно-практической деятельности;

– приобщение школьников к трудовой практике, осмысление ее значимости, овладение общетрудовыми умениями и навыками;

– усиление роли психолого-педагогического сопровождения в учебно-воспитательном процессе.

Деятельность, реализуемую в учебно-воспитательном процессе, условно можно поделить на блоки:

1 блок (коррекционно-компенсирующий)

– развитие слуха и речи во всех ее аспектах;

- развитие психофизических процессов.
- 2 блок (социально-корректирующий)
 - обучение языку, навыкам общения и коммуникации;
 - обучение социальным навыкам через обеспечение безопасности жизни, самореабилитацию, через социально-правовое образование;
 - система взаимодействия семьи и школы;
 - социально-психологические тренинги и мониторинг;
 - лечебно-профилактическая работа.
- 3 блок (интегрированно-развивающий):
 - спортивно-оздоровительная деятельность;
 - дополнительное образование;
 - профориентационная и предпрофильная подготовка;
 - внешкольные мероприятия (экскурсии, посещение культурных учреждений);
 - проведение общешкольных праздников, смотров, конкурсов выставок, концертов.

Другим направлением в работе по интеграции слабослышащих учащихся является взаимодействие школы и различных социальных институтов.

Задача инклюзивной – школы помочь преодолеть как можно больше проблем, возникающих у слабослышащих детей, при вхождении их в мир слышащих, привлечь внимание социума к школе. Этому должны способствовать разнообразные формы сотрудничества с учреждениями культуры, внешкольными учреждениями, с образовательными учреждениями города, с различными предприятиями и организациями, с научными, медицинскими, социальными учреждениями.

Исключительно важна разработка и реализация методов взаимодействия учителей и слабослышащих детей в соответствии с программами, определяющими траекторию их индивидуального личностного развития, отбор педагогических технологий и средств, адекватных целям и возможностям образовательного процесса. При этом важное значение имеет взаимообучение учащихся, с тем, чтобы дети осознавали и собственную значимость в развитии другого ребенка, и значимость другого в собственном развитии.

Советы учителю, работающему со слабослышащим ребенком

1. Поддерживайте визуальный контакт, не закрывайте лицо учебником во время чтения, не разговаривайте в то время, когда вы повернуты к ученику спиной.
2. Источник света не должен находиться за спиной преподавателя, чтобы лицо оставалось освещенным.
3. Записывайте на доске номер страниц, темы уроков и значимые объявления.
4. Используйте как можно чаще наглядный материал.
5. Говорите ясно и громко.
6. Используйте простые слова и предложения, комбинированные с жестами и картинками, чтобы помочь ребенку осознать, что от него требуется;

7. Проверьте, понял ли ребенок задание.
8. Поощряйте ребенка за каждый успех и попытку.
9. Организуйте совместную работу слабослышащего ребенка со здоровым.
10. Слушайте ребенка, проявляя терпение, даже если он выражается не ясно.

Презентационные стратегии в обучении:

- Используйте как можно больше способов представления материала.
- Передавайте информацию после того, как установлен зрительный контакт с ним. Сообщение должно быть ясным, логичным, соответствовать уровню развития ученика, должно быть записано на доске или в тетради.
- Подчеркните или выделите наиболее важное в тетради или на доске.
- Следуйте маленькими шагами от простого к сложному.
- Провоцируйте и стимулируйте ребенка задавать вопросы.
- Отдавайте предпочтение коротким объяснениям, нежели длинным и сложным.

Чтение:

- Сокращайте текст, который должен читать слабослышащий ребенок.
- Обращайтесь к словарю поддержки.

Письмо:

- Слабослышащий ребенок должен писать только после того, как прослушал задание внимательно и осознал его.

Математика:

- Используйте картинки, предметы для обучения математике.
- Выполняйте задания с ребенком пошагово.

Контрольные работы:

- Готовьте ребенка к контрольной работе заблаговременно.
- Создавайте аналогичные тесты, проверяйте их вместе с ребенком, указывая на слабые и сильные стороны выполненной работы.
- Убедитесь, что ребенок понял содержание работы.
- Давайте дополнительное время для выполнения работы.

Оформление класса, в котором обучается слабослышащий ученик

1. Ученик должен сидеть как можно ближе к учителю.
2. Место ученика должно находиться в самой спокойной части класса.
3. Шум в классе должен быть сведен к минимуму, дверь закрытой, столы накрытыми, полы застеленными.
4. Класс должен быть расположен вдалеке от источника шума.
5. Шумные и тихие виды деятельности следует чередовать, чтобы дать возможность ребенку отдохнуть.

Оценивание слабослышащих учащихся:

- Оценивается содержание, а не способность общения.
- Если ребенок использует слуховой аппарат, проверьте его исправность, включен ли он и пригодность батареек.
- Говорите громко и ясно.

- Используйте простые слова и предложения, комбинированные с жестами или картинками, чтобы помочь ребенку понять, что от него требуется.
- Слабослышащие дети учатся лучше, наблюдая, нежели слушая, поэтому в процессе оценивания используйте картинки, панно с буквами.
- Слабослышащий ребенок должен работать в паре со здоровым, который при необходимости может повторить задание, указания учителя.
- Слабослышащий ребенок должен внимательно слушать, что говорят другие дети, отвечая на вопросы. Если ребенок не успел расслышать, повторите ответы детей, соблюдая зрительный контакт.
- Постоянно проверяйте, понял ли ребенок задание.
- Избегайте оценивания в группе, так как слабослышащий ребенок не способен работать в коллективе, где говорят все и много.
- Если ребенок испытывает трудности в произношении, проявляйте терпение и выслушивайте всё, что он пытается сказать. Помогите подобрать ему нужные слова, хвалите за каждую попытку и успех.
- При проверке контрольных работ подчеркивайте в первую очередь правильные ответы, а не ошибки.

15.6. Обучение детей со зрительными нарушениями в общеобразовательной школе

Особенности обучения детей, имеющих зрительные нарушения

Тема инклюзивного обучения слабовидящих детей весьма сложная и актуальная. Многие исследователи считают, что на первое место в работе с такими детьми в массовой школе следует поставить фактор психологической адаптации. От того, как слабовидящий ученик сможет адаптироваться в коллективе зрячих, зависит многое. Естественно, что в коллективе зрячих учащихся он будет первое время "белой вороной" и ограниченным физиологически человеком. Физиологическая ограниченность слабовидящего ученика иногда дает ему преимущества перед зрячими, т.к. он легче и быстрее воспринимает информацию со слуха. И это преимущество слабовидящего ребенка надо использовать.

Значительное снижение зрения слабовидящих детей отрицательно сказывается на их познавательной деятельности, прежде всего на процессе восприятия, которое у них отличается большой замедленностью, узостью обзора, снижением точности. Формирующиеся у слабовидящих детей зрительные представления менее четки и ярки, чем у нормально видящих, а иногда искажены. У них нередко наблюдаются трудности в пространственной ориентировке. При зрительной работе такие дети быстро утомляются, что приводит к дальнейшему ухудшению зрения при отсутствии мероприятий по его охране и развитию. Зрительное утомление в свою очередь вызывает снижение умственной и физической работоспособности.

При обучении детей данной категории в массовой школе темп их работы отстает от темпа работы учащихся с нормальным зрением. Это приводит к

неуспеваемости или успеваемости ниже их возможностей. Слабовидящие дети в таких условиях становятся раздражительными, проявляют негативизм, обособляются от коллектива, что может явиться одной из причин школьной дезадаптации.

И все-таки слабое зрение у них остается наряду со слуховым восприятием основным анализатором, как и у нормально видящих. В связи с этим обучение слабовидящих детей осуществляется в особых условиях, способствующих охране зрения, облегчающих зрительное восприятие и предотвращающих повышенную утомляемость.

Для слабовидящих детей необходимы учебники с крупным шрифтом, с четкими без излишней детализации рисунками, тетради с четкой разлиновкой, специальные средства наглядности.

Процесс формирования сенсорного опыта у слабовидящих детей, их познавательная деятельность, становление личности в целом имеют свои особенности, требующие применения специальных психолого-педагогических средств коррекции, лечебно-физкультурных мероприятий по исправлению недостатков физического развития. Правильно организованная система, содержание, методы и условия обучения и воспитания, предусматривающие развитие незрячих и слабовидящих детей, являются важным средством компенсации недостатков их развития.

Серьезной проблемой могут оказаться для слабовидящего ученика некоторые требования к оформлению письменных работ. Это особенно важно для учащихся выпускных классов общеобразовательной школы. Одной из основных форм обучения в них становятся лекции, и тем самым требования к их оформлению практически не могут быть выполнены слабовидящим учеником в полном объеме.

Значительно облегчает процесс интегрированного обучения применение слабовидящим учеником современных компьютерных технологий, адаптированных для слабовидящих. Их внедрение в учебный процесс существенно увеличивает объем прочитанного текста. Работая с компьютером, ученик может значительно увеличить продуктивность работы и уменьшить время, затрачиваемое на получение и обработку информации. Там где зрячий применяет зрение, слабовидящий ученик может применить компьютерные технологии, адаптированные для работы слабовидящего. В силу вполне понятных причин многие слабовидящие ученики не способны быстро и качественно выполнить задание, которое требует длительного использования зрения.

При активном внедрении компьютерных технологий в учебный процесс слабовидящего ученика эта проблема полностью не отпадает, но значительно облегчает его работу. Компьютер избавляет ученика от долгого и подчас малопродуктивного перелистывания страниц и конспектирования, что само по себе очень утомительно для глаз. Активное и творческое применение компьютерных технологий облегчает также процесс оформления письменных работ и решает часто встречающуюся проблему почерка. Слово "компьютер" сегодня все чаще ассоциируется со словом "Интернет". Если человек имеет

доступ в Интернет, то он получает ключ к самой последней и точной информации. Доступ в Интернет может уменьшить число посещения слабовидящим учеником библиотеки и существенно преодолеть затруднения, возникающие при работе с печатными материалами. Интернет – это и библиотека, и друзья, и информация на любой вкус.

Условия необходимые для обучения слабовидящих детей в общеобразовательной школе

Обучение слабовидящих детей должно проходить в особых условиях, способствующих развитию осязания, охране и развитию остаточного зрения, облегчающих зрительное восприятие и предотвращающих переутомление.

Для обучения слабовидящих детей в общеобразовательной школе необходимы следующие условия:

- наличие специальных учебников, учебных пособий, рельефно-наглядных пособий;
- специальное тифлооборудование для организации учебного процесса (оптические приборы: лупы, линзы и телескопические средства – по рекомендации офтальмолога);
- специальная школьная мебель в соответствии с возрастными и физическими особенностями учащихся;
- применение назначенных офтальмологом средств коррекции зрения (очки, контактные линзы, лупы, телескопические очки);
- повышение норм освещенности в учебных помещениях, на рабочей поверхности парты и др.;
- устройства (приспособления), позволяющие регулировать естественное освещение;
- специальные одноместные парты, обеспечивающие правильную посадку при чтении, письме, рисовании, рассматривании иллюстраций; другая специальная школьная мебель, соответствующая возрастным и физическим особенностям слабовидящих;
- вспомогательное оборудование для учащихся;
- учебники с крупным шрифтом и иллюстрациями, разгруженными от мелких деталей и от резких контрастов;
- специальные учебные пособия, отвечающие требованиям охраны зрения (географические карты, схемы и т.п.);
- тетради с четкой разлиновкой;
- специальное тифлооборудование;
- аудио- и видеоаппаратура;
- компьютеры.

15.7. Инклюзивное обучение детей с интеллектуальной недостаточностью

Особенности инклюзивного обучения детей с легкой формой умственной отсталости

Среди детей с выраженными особенностями психофизического развития, самую большую группу составляют дети с умственной отсталостью.

Особенность содержания обучения детей с умственной недостаточностью – проведение коррекционных занятий, которые являются важной частью индивидуального плана такого ребенка. Если коррекционные занятия не проводятся, то тем самым не признается наличие особых образовательных потребностей у детей и необходимость коррекции отклонений в их развитии. Коррекционный компонент учебного плана включает занятия по коррекции интеллектуальной и речевой деятельности.

В младших классах изучается только один, родной язык. Совместное изучение родного и иностранного языков в первые четыре года обучения не рекомендуется из-за явления интерференции, вследствие некритического перенесения законов одного языка на другой, а также ослабленности дифференцировочной деятельности.

На начальном этапе обучения таких детей большое внимание уделяется игре. Назначение игровых занятий – сформировать у детей игровые действия, умение играть, что позволит на первых этапах обучения в начальной школе использовать игру в качестве метода обучения и ведущего вида деятельности.

В старших классах четверть учебного времени и более отводится на трудовое (профессионально-трудовое) обучение. Цикл трудового обучения является приоритетным в образовании данной категории детей.

Трудовое обучение требует наличия хорошей материально-технической базы. При ее отсутствии в общеобразовательной школе целесообразна организация трудового обучения на базе специальной школы. Практика в связи с трудовым обучением организуется в школьных мастерских, на пришкольном учебно-опытном участке, на базовом предприятии, стройке, в больнице, колхозе и в порядке индивидуального трудоустройства. Если в школе нет условий для обеспечения профессионально-трудового обучения, то может вестись трудовое обучение.

Для проведения занятий, предусмотренных коррекционным компонентом индивидуального учебного плана для таких учащихся, рекомендуется в общеобразовательной школе иметь кабинет коррекционно-педагогической помощи или соответствующее оборудование в кабинете интегрированного обучения, позволяющее проводить с ними занятия по коррекции психофизического развития и формированию социально-бытовых умений и навыков.

Этапы обучения детей с умственной недостаточностью в инклюзивной школе

В процессе обучения детей с умственной отсталостью в инклюзивной школе следует учитывать важность поэтапной работы с учащимися:

а) обеспечение внешних благоприятных условий для проведения урока и мотивация учебной деятельности. Этот этап можно назвать мотивационным, создающим положительную установку на предстоящее учение, раскрывающим частный и общественный смысл знаний;

б) ориентировочный этап включает анализ задания, конкретное объяснение его выполнения;

в) содержательно-операционный – обеспечивает выделение системы формируемых знаний, умений, способов обучения;

г) стимулирующий этап предполагает оказание помощи учащимся, создание ситуации успеха;

д) оценочный – означает, что ученики получают информацию о результатах выполнения работы, сами оценивают свои достижения.

Таким образом, процесс обучения детей с легкой формой умственной отсталости требует:

- учета психологических особенностей учащихся;
- практической направленности учебного процесса, так как практические мотивы – побудительный стимул к занятиям;
- социальной направленности учебного процесса, так как ученик выпадает из социального сотрудничества без целенаправленной работы в этом направлении;
- поддерживающего характера обучения, предполагающего своевременную помощь и поддержку на уроке.

Дидактические стратегии обучения детей с умственной отсталостью

Учителю важно знать стратегии обучения детей с умственной отсталостью, которые целесообразно учитывать в условиях образовательной инклюзии.

Особое значение имеет оборудование учебного процесса наглядными средствами. Наглядность является средством формирования полноценных знаний, обогащения речи и борьбы с вербализмом, когда за словом нет образа. Наглядные средства, как известно, могут быть представлены натуральными предметами, изобразительной наглядностью (рисунки, картинки), условно-символической (схемы, диаграммы, опорные конспекты), словесной (рассказ, учебники и др.).

При первичном ознакомлении с учебным материалом, таким детям предпочтительнее в качестве наглядности использовать конкретные предметы и материалы, которые интересны и значимы для ребенка, соответствуют его возрасту.

Наглядный материал включается в практическую деятельность учащихся, которая программируется указаниями учителя. Учащиеся анализируют предметы, выделяют существенные связи, находят сходство и различие. Использование наглядности предполагает полисенсорную деятельность (ученики смотрят, ощупывают, пробуют, нюхают), развитие перцептивных способностей.

Формированию речи и более глубокому осмыслению учебного материала содействуют задания на наглядно-действенной и наглядно-образной основе, которая постепенно переходит в словесно-логическую.

Учебная информация вводится последовательными шагами с частым повторением одного и того же материала. Как известно, познание, в том числе

и учебное, может идти двумя путями: дедуктивным и индуктивным. Оба пути используются в учебном процессе. В обучении детей младшего возраста с умственной отсталостью используется преимущественно индуктивный путь формирования знаний. Это значит, что учащиеся вначале накапливают факты, наблюдения, качества и признаки, затем делают обобщения (путь от частного к общему). Дедуктивный путь познания, ведущий от общего к частному, сложен для младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Оба пути познания могут выступать в процессе обучения не в чистом виде, а во взаимосвязи. Сообщение новых связей может вестись индуктивным методом, затем переходят к дедуктивному, позволяющему делать выводы. Индуктивный путь познания более распространен и более успешен в младших классах. Дедуктивный путь чаще применяется в работе со старшеклассниками, уже имеющими определенный запас знаний.

Использование наглядности, индуктивного пути формирования знаний все же не всегда делает учебный материал доступным. В связи с этим возникает необходимость подготовительной, пропедевтической работы, предполагаемой непосредственно процессом обучения. У детей формируется предварительный объем знаний, позволяющих подготовить их к усвоению учебного материала. На уроках математики длительное время формируются доматематические представления (больше – меньше, выше – ниже, толще – тоньше, глубже – мельче, шире – уже, вперед – назад), на основе чего затем переходят к формированию математических представлений. Обучению грамоте предшествует длительный период формирования коммуникативных умений, развития фонематического слуха, коррекции мелкой моторики пальцев рук и артикуляционной моторики. На этой основе дети затем обучаются чтению и письму.

В учебном процессе учитывается большое значение первоначального запечатления. Из-за не критичности и инертности мышления отрицательное запечатление прочно закрепляется. В связи с этим учебный процесс строится таким образом, чтобы первоначальное восприятие было правильным, как можно более полным и точным. Учитель предупреждает неправильное написание на доске, ошибочные ответы, предусматривает немедленное и последовательное подкрепление, использование материала, который имеет жизненно важное значение для учащихся, соответствует их интересам.

При проведении занятий с детьми, имеющими умственную отсталость, учитывается характер динамики трудоспособности на уроке: у детей этой категории очень растянута фаза начала продуктивной работы, они не могут быстро, через 1-2 минуты, включиться в работу, необходимы мобилизующие, организующие их внимание упражнения. Фаза оптимально продуктивной работы очень короткая и предполагает небольшой объем учебного материала, непродолжительное объяснение, вариативность работы на уроке.

Адаптация класса

– Сокращение количества предметов, которые привлекают внимание детей.

– Более активные дети с умственной отсталостью должны сидеть у стены, рядом с детьми постарше. Им можно давать задания, которые позволят им передвигаться по классу, не беспокоя других детей. (Например, раздать тетради, работы, дидактические материалы).

– Присутствие волонтера, который будет приходить в определенные дни, для оказания индивидуальной помощи определенному ребенку во время занятий. Можно попросить волонтера уделить внимание всему классу, а в это время работать с одним ребенком.

– Использование даже коротких интервалов времени для работы с учеником с умственной отсталостью (например, когда все дети заняты).

– По возможности следует исключить влияние отвлекающих факторов (шум, ненужные предметы).

Типы сотрудничества учителя и учащихся с умственной отсталостью

В процессе обучения детей с умственной отсталостью важно правильно организовать сотрудничество учителя и учащихся. В опыте инклюзивного обучения можно выделить несколько типов сотрудничества. Один из них – *ситуативный*, когда учитель только время от времени обращается к ученику, так как считает, что последнему многое недоступно, он ограничен в возможностях познания. Этот тип сотрудничества чаще встречается по отношению к детям с более тяжелыми формами умственной отсталости. Иной тип сотрудничества – *операциональный*. Учитель берет инициативу в свои руки, обучает делать так, как умеет сам: смотрите, повторяйте, делайте, как я, делайте самостоятельно.

Следующий тип взаимоотношений – *лично-ценностный*. Эти взаимоотношения можно выразить формулой: «Я верю, что у тебя все получится. Я радуюсь твоему успеху». При таком обучении личность ученика признается самой высокой ценностью, а учитель становится более внимательным, изобретательным и находчивым. Для него ученик – предмет особой заботы, которому необходимо обеспечить комфортность, создать положительный эмоциональный настрой на уроке. Такие отношения в процессе обучения рожают у детей чувство защищенности, ученик становится более уверенным, смелым, самостоятельным.

Особенно важен такой тип сотрудничества в первые дни пребывания ребенка в школе, когда его поведение характеризуется импульсивностью, закомплексованностью, замкнутостью. Ребенок не умеет сотрудничать и не проявляет интереса к окружающим предметам. Учитель учитывает эти особенности, демонстрирует предметы, обеспечивает многогранный чувственный опыт, организует контакты с детьми и взрослыми, расширяет жизненное пространство ребенка. Этому содействуют драматизация сказок, организация игр, наблюдений, проведение экскурсий, применение на занятиях занимательного материала, необычных форм работы.

15.8. Инклюзия детей с физическими недостатками

Основные проблемы школьной интеграции детей с ограниченными физическими возможностями

В массовых школах в среде детей, имеющих недостатки в развитии, выделяется категория школьников с физическими недостатками, которым также должно быть уделено внимание координатора.

Моторные проявления должны рассматриваться в тесной связи с интеллектуальным, словесным, аффективно-мотивационным развитием и качеством отношений между людьми, которое является выражением социальной зрелости.

Это проявляется в слабом двигательном развитии, в особенности дети испытывают затруднения, связанные с движениями рук. Это не должно стать препятствием для школьной интеграции детей с ограниченными возможностями.

Основные проблемы школьной интеграции детей с ограниченными физическими возможностями включают:

- школьные ресурсы, касающиеся интеграции детей, нуждающихся в поддержке при передвижении из дома в школу, на территории школы;
- неверие школьного персонала в возможность их успешной адаптации;
- недостаточная возможность использования письменных принадлежностей детьми с грубыми нарушениями в моторике;
- самооценка и степень общительности ребенка с нарушениями;
- возможность выполнения физических упражнений, способствующих улучшению мышечного тонуса.

Пути решения трудностей, возникающих в области образования детей с ограниченными нейромоторными возможностями

Двигательные навыки

Слабые двигательные навыки, спазмы и непроизвольные движения, характерные для детей с ограниченными возможностями, особенно для тех, которым свойственен спастический паралич, влияют на функционирование их движений и затрудняют учебную деятельность таких детей. Одно из главных последствий этих дисфункций проявляется в скорости письма, а также в манипуляции ручкой и карандашом. Вследствие этого у детей снижается самооценка, нарушается социально-эмоциональное равновесие, возникают проблемы с усвоением школьного Куррикулума и т.д.

Многие из этих проблем могут быть решены с помощью простых средств.

Чтобы снизить трудности, испытываемые ребенком во время учебы, необходимо:

- определить нужное положение этих детей в классе, приблизив их к учителю;
- использовать прочные и надежные письменные принадлежности;

– если ученик в инвалидной коляске, необходимо обеспечить условия для его мобильности в классе во время уроков.

Общение

Первый, очень важный шаг в проектировании заданий, адаптированных к таким детям, это оценивание речи и разговора детей, которое должно включать:

- обследование моторных функций органов речи;
- оценивание возможностей понимания речи.

Существует целый ряд практических методов и процедур по развитию речи и языка в целом, а некоторые имеют особое значение для компенсации трудностей у детей с ограниченными возможностями:

- активация произвольных движений, генерация звуков;
- развитие двигательных навыков, необходимых для речи;
- имитация движений рта учителем и т.д.

Общие рекомендации по стимулированию речи

– Стимулирование речи с помощью изменения интонации, ритма разговора, использование иллюстраций, рисунков; параллельно можно также использовать речь в сочетании с жестами.

- Использование альтернативных способов общения.

Чтение

В методике обучения чтению используется два базовых подхода – аналитический и синтетический.

Письмо

При обучении письму следует помнить, что существуют двигательные ограничения. Чтобы усвоить основные понятия для овладения техникой письма, следует использовать серию специальных упражнений, связанных с психомоторным и пространственным обучением.

Формирование учебных умений

В связи с ограниченными физическими возможностями дети с физическими недостатками обладают ограниченными возможностями в накоплении необходимого опыта обучения в школе.

Они зависят от помощи и часто проводят больше времени в изолированной среде, в которой отсутствует возможность приобретения опыта работы с предметами и явлениями, с реальными фактами.

Это может негативно повлиять на формирование когнитивных структур, связанных с пространством (размер, форма, расстояние, направление, месторасположение), временем (длительность, ритм, скорость), цветом, количеством и т.д.

Это можно компенсировать следующими условиями:

– если учитель будет творчески подходить к реализации задач в работе с такими детьми;

- если проектирование опыта преподавания будет предварять диагностическая деятельность по установлению актуального уровня развития ребенка;
- если будут предприняты усилия по изысканию местных ресурсов для обеспечения сервисных услуг этой категории;
- если эти дети будут активно включаться в учебно-воспитательный процесс наравне со здоровыми школьниками.

Зрительно-моторная координация

Наиболее распространенная проблема у детей с физическими недостатками – это ориентация в пространстве. В качестве компенсации этих проблем могут быть использованы определенные стратегии и процедуры, разработанные для развития функций зрительно-моторной координации.

Чтобы их осуществление было эффективным, необходимо использовать сенсорное стимулирование:

- *рисование букв и цифр на песке;*
- *использование различных форм при работе с песком и водой;*
- *письмо с закрытыми глазами;*
- *вырезание букв;*
- *использование пишущей машинки или компьютера, что увеличивает скорость и снижает степень трудности.*

Менеджмент образовательной среды

Координатор должен учесть следующие проблемы, с которыми могут столкнуться эти дети и для этого сделать всё необходимое, чтобы их минимизировать:

- здание школы может быть первым барьером. Наличие входа для учащихся в инвалидных колясках относительно легко достигается путем построения ramпы/склона рядом с лестницей. Перила на лестнице необходимы для учащихся с ограниченными возможностями, которые могут нуждаться в поддержке, с тем, чтобы облегчить проблемы баланса. Высокий порог им может быть недоступным;

- *класс должен находиться как можно ближе ко входу в школу.* Учащийся с ограниченными физическими возможностями испытывает явную потребность в пространстве вокруг него. Парты должны максимально соответствовать их росту. Адекватное освещение и локализация источника света также играют важную роль в поддержании и сосредоточении внимания на уроках;

- передвижение по школе часто может быть облегчено для этих учеников с помощью транспортных средств – кресла-каталки;

- рабочее положение ребенка в классе необходимо периодически изменять. Смена позиции нужна не только исходя из физиологических потребностей, но и для увеличения шансов на получение новых впечатлений и опыта;

– парта является еще одним важным фактором, влияющим на способность к обучению в классе. Целесообразно в этой связи, чтобы она обладала следующими характеристиками:

- соответствующей высотой;
- удобным положением для сидения;
- позволяла педагогу видеть ребенка.

15.9. Инклюзивное обучение детей с отклонениями в поведении

Интеграция детей с отклонениями в поведении предполагает применение педагогических стратегий вмешательства с целью предотвращения и устранения нежелательного поведения учащихся в школе и в её социальном окружении.

Формирование положительного отношения к школе учеников с отклонениями в поведении

Важная роль в этом процессе возлагается на школьного координатора, который, может координировать работу команды специалистов, использующих различные методы и техники работы по изменению чувств и отношений, лежащих в основе возникновения асоциального поведения.

Необходимо, чтобы каждый учитель класса, где есть интегрированные дети с отклонениями в поведении, постоянно работал в тесном контакте с психологом и координатором.

В обучении особое внимание должно быть уделено процессу оценивания, который окажет поддержку педагогам в процессе стимулирования адаптации ребенка к нормам и правилам жизни в школьном коллективе.

Непослушание детей на уроке учитель может предотвратить следующими действиями:

- регулировать поведение ребенка, используя рационально метод поощрения и наказания;
 - определить причины отклоняющегося поведения детей и действовать исходя из конкретной ситуации;
 - предвидеть отклоняющееся поведение ребенка, для чего попробовать отвлечь его, или положить руку ему на плечо легким нажатием;
 - можно поменять место ребенка в классе;
 - постоянно поощрять ребенка, если он ведёт себя должным образом.
- Зачастую этим достигается лучший эффект, если весь класс получает похвалу за хорошее поведение. Это создает "давление" на непокорных учеников, ведущих себя ненадлежащим образом;
- использовать тон голоса, мимику, короткие, простые предложения для выражения своего неодобрения относительно поведения учащихся;
 - в любой ситуации сохранять спокойствие;
 - применять наказания только тогда, когда ребенок понимает, за что его наказывают. Нецелесообразно использовать в качестве наказания дополнительные задания;
 - объяснять ребенку последствия такого поведения;

- обсуждать с учениками меры наказания за асоциальное поведение;
- выявлять характер поведения ребенка дома в подобной ситуации.

Задания

1. Какие группы детей с отклонениями в развитии могут быть интегрированы в общеобразовательную школу?
1. В чем своеобразие обучения детей с особыми образовательными потребностями в массовой школе?
2. Как может быть охарактеризован современный подход к учету типов отклонений учащихся в инклюзивной школе?
3. Какие сложности наблюдаются у подавляющего большинства детей со специальными образовательными потребностями?
4. Какие вы знаете основные формы обучения детей с проблемами в развитии?
5. Что включает в себя коррекционно-развивающая работа с детьми, имеющими особые нужды в системе общеобразовательной школы?
6. Какие наиболее эффективные методы обучения детей с нарушениями развития?
7. В чём заключается индивидуальный подход к детям с особыми образовательными потребностями?
8. В чём заключается своеобразие преподнесения детям с отклонениями в развитии нового материала?
9. Как можно определить модификацию в учебной работе с детьми, отстающими в развитии?
10. Какие задачи индивидуальной программы обучения ребенка с особыми нуждами включает в себя этап реализации?
 - Какие стратегии используются в обучении слабослышащих школьников?
 - Что необходимо учесть при оформлении класса, где учится слабослышащий школьник?
 - На что надо обратить внимание при оценивании слабослышащего школьника?
 - Какими особенностями обладают слабовидящие школьники?
 - С какими трудностями в общеобразовательной школе встречаются слабовидящие учащиеся?
 - Какие условия необходимо обеспечить, организуя обучение слабовидящих детей в общеобразовательной школе?
 - Какие можно выделить особенности инклюзивного обучения в массовой школе детей с легкой формой умственной отсталости?
 - Какова последовательность этапов в обучении детей с умственной недостаточностью в инклюзивной школе?
 - Какие дидактические стратегии обучения используются в работе с детьми с умственной отсталостью?
 - Какие советы вы дадите педагогу по адаптации класса к нуждам ребенка с умственной отсталостью

– С какими трудностями сталкиваются педагоги, интегрируя детей с ограниченными физическими возможностями в образовательное пространство массовой школы?

– Что необходимо сделать, чтобы снизить трудности, испытываемые в массовой школе ребенком с физическими недостатками?

– За счет чего может быть улучшена зрительно-моторная координация детей с физическими недостатками?

– Что предполагает интеграция детей с отклонениями в поведении?

2. Заполните третью графу таблицы.

Существующие барьеры для детей с особыми образовательными потребностями и способы их устранения

	Барьеры	Способы их устранения
Ребенок, пользующийся инвалидной коляской	Мешки с мусором на тротуарах	
	Разбитые школьные дорожки и выбоины	
	Отсутствие съездов с тротуаров	
	Лестницы	
	Слишком узкие, с трудом открывающиеся двери	
	Крутые пандусы	
	Отсутствие столов, регулируемых по высоте	
	Автомобили, припаркованные на тротуаре рядом со школой	
	Отсутствие доступных туалетов	
	Любопытные взгляды посторонних людей	
	Издевательства, поддразнивания	
	Слабовидящий ребенок, пользующийся тростью	Сложный маршрут от дома до школы
Скользкие поверхности		
Отсутствие поручней		
Очереди		
Издевательства		
Мелкий шрифт		
Плохой цветовой контраст		
Необозначенные ступени		
Загроможденные проходы		
Отсутствие выпуклостей на школьных дорожках, предупреждающих о препятствиях		

Слабослышащие школьники	Отсутствие понимания	
	Слабые навыки общения	
	Бесшумные светофоры и пешеходные переходы рядом со школой	
	Речевое недоразвитие Расценивание их как умственно отсталых	
Дети с трудностями в обучении	Слишком сложный язык	
	Низкая мотивация учебной деятельности	
	Отсутствие времени для объяснения	
	Отсутствие пиктограмм	
	Оскорбления и обзывания	
	Отсутствие друзей	
	Гиперопека	

ТЕМА XVI. РАБОТА ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ С СЕМЬЯМИ, ИМЕЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

- 16.1. Концепция педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с особыми образовательными потребностями
- 16.2. Направления работы образовательного учреждения с семьями, имеющими детей с отклонениями в развитии
- 16.3. Основные направления изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии
- 16.4. Принципы работы с родителями «особых детей»
- 16.5. Содержательный аспект работы с семьями, имеющими детей с отклонениями в развитии
- 16.6. Этапы и формы работы в инклюзивной школе с семьей ребенка с особыми нуждами
- 16.7. Работа с родительскими группами

16.1. Концепция педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с особыми образовательными потребностями

Под *концепцией педагогической помощи* семьям, воспитывающим детей с особыми образовательными потребностями, мы понимаем системный подход, позволяющий оказывать этим семьям комплексную всестороннюю педагогическую и психокоррекционную помощь, включающую их изучение, консультирование и психокоррекцию.

Цели педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с особыми образовательными потребностями:

- обеспечение адекватных микросоциальных условий развития ребенка с психофизическими недостатками в семье;
- оптимизация самосознания родителей в отношении развития, обучения и воспитания детей;
- формирование позитивного отношения близких лиц к ребенку с отклонениями в развитии.

Основные концептуальные положения:

– Создание системы государственной психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии, является одним из важнейших условий, обеспечивающих необходимый уровень социально-психологической адаптации детей с психофизическими нарушениями и реабилитации их семей.

– Помощь семье является важным направлением в системе медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей с отклонениями в развитии. Через оптимизацию внутрисемейной атмосферы, гармонизацию межличностных, супружеских, родительско-детских и дет-

ско-родительских отношений решается проблема дифференциальной и адресной помощи проблемному ребенку.

– Каждая семья, воспитывающая ребенка с отклонениями в развитии, имеет право на получение комплексной психопедагогической помощи, включающей психологическую диагностику, консультирование и психокоррекционные мероприятия.

– Комплексная помощь семье организуется с момента выявления у ребенка нарушений в развитии. Сроки ее реализации не могут ограничиваться совершеннолетием человека с ограниченными возможностями здоровья. Психолого–педагогическое сопровождение семьи должно осуществляться постоянно, в течение всей жизни лица с психофизическими нарушениями в развитии.

– При проведении психокоррекционных мероприятий *семья понимается как естественная адаптивная развивающая среда*, необходимый уровень гармоничных взаимоотношений в которой обеспечивается родителями ребенка с психофизическими нарушениями (или лицами, их замещающими).

– Оказание комплексной помощи семьям позволяет через нейтрализацию личностных проблем родителей, возникающих вследствие их эмоциональных переживаний, связанных с нарушениями в развитии ребенка, оптимизировать его развитие и интеграцию в социум.

– Основной целью в работе с родителями является формирование у них позитивного взгляда на ребенка, имеющего нарушения развития. Адекватность позиции родителя позволяет ему обрести новый жизненный смысл, гармонизировать самосознание и взаимоотношения с ребенком, повысить собственную самооценку.

– Целенаправленное педагогическое воздействие качественно изменяет роль родителей. Они активно включаются в воспитательный процесс собственного ребенка. Этот процесс оказывает положительное воздействие на формирование адекватных родительско-детских контактов. Своевременно оказанная психолого-педагогическая помощь оптимизирует личностное развитие ребенка и способствует снятию психологических проблем у самих родителей.

16.2. Направления работы образовательного учреждения с семьями, имеющими детей с отклонениями в развитии

Работа с семьями, имеющими детей с отклонениями в развитии, может быть представлена в трех направлениях:

- *психологическом изучении* проблем, возникающих у разных членов семьи в связи с воспитанием в ней ребенка с нарушениями развития;
- *психологическом консультировании семей*;
- *психолого-педагогической и психокоррекционной работе* с детьми и их родителями.

Цели и задачи изучения семей:

- основная цель изучения семьи – выявление причин, препятствующих адекватному развитию ребенка с ограниченными возможностями здоровья и нарушающих гармоничную внутрисемейную жизнедеятельность;
- определение степени соответствия условий, в которых растет и воспитывается ребенок дома, требованиям его возрастного развития;
- выявление внутрисемейных факторов, как способствующих, так и препятствующих гармоничному развитию в семье ребенка с психофизическими нарушениями;
- установление причин, дестабилизирующих внутрисемейную атмосферу и межличностные отношения;
- выявление неадекватных моделей воспитания и деструктивных форм общения в семье;
- определение путей гармонизации внутрисемейного климата;
- определение направлений социализации как детей с отклонениями в развитии, так и их семей.

Принципы изучения семьи ребенка с отклонениями в развитии

❖ *Принцип комплексности и многоаспектности изучения проблем семьи*

На современном этапе в качестве субъекта исследования уже не может рассматриваться только ребенок с отклонениями в развитии. В спектр диагностических мероприятий включаются все лица и факторы, влияющие на развитие ребенка. Выбор психодиагностического инструментария должен также отвечать поставленным требованиям.

❖ *Принцип гуманного и чуткого отношения к членам семьи и к самому ребенку*

Этот принцип, представленный многоаспектно, позволяет определить причины, нарушающие гармоничное развитие ребенка, а также факторы, оказывающие деструктивное влияние на членов семьи и внутрисемейные отношения

❖ *Конфиденциальность и профессиональная этика специалиста, изучающего семью*

Этот принцип предполагает создание между членами семьи и специалистом необходимых доверительных отношений. Информация личного характера, которую сообщают близкие ребенка, не может быть разглашена или использована против членов семьи и ребенка с отклонениями в развитии.

❖ *Принцип выявления факторов, оказывающих негативное воздействие на внутрисемейную атмосферу и развитие ребенка*

Изучение семьи не должно быть направлено на «потрясение» семьи и ухудшение взаимоотношений между ее членами. Напротив, оно должно включать кроме диагностических и психокоррекционные, психотерапевтические аспекты. Этот принцип обязывает следовать и другому положению – принципу единства диагностики и коррекции, в соответствии с которым

точное выявление причины нарушений предполагает и возможность максимально успешного исправления.

❖ *Принцип изучения семьи и ее проблем на разных возрастных этапах жизни ребенка с психофизическими нарушениями*

❖ *Принцип учета психологических особенностей родителей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии, или лиц, их заменяющих*

Реализация этого принципа позволяет наметить пути коррекции негармоничных типов воспитания, деструктивных форм общения в семье, нейтрализовать конфликты, смягчить проявление личностных акцентуаций членов семьи в целом, гармонизировать атмосферу в семье и отношение ее здоровых членов к проблемному ребенку.

16.3. Основные направления изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии

Первый блок. Психологическое изучение ребенка с отклонениями в развитии

Этот блок представлен исследованием факторов, влияющих на развитие ребенка с психофизическими нарушениями:

- изучение особенностей личности детей с отклонениями в развитии;
- изучение факторов, определяющих личностное развитие детей с психофизическими нарушениями на разных возрастных этапах;
- изучение особенностей межличностного взаимодействия ребенка, страдающего психофизическими недостатками развития, со сверстниками, братьями, сестрами, друзьями и их влияния на его развитие;
- изучение эмоционально-волевой сферы детей с нарушениями развития;
- изучение причин, препятствующих формированию адекватной личностной самооценки у ребенка с отклонениями в развитии;
- изучение особенностей формирования «системы Я» у детей с отклонениями в развитии;
- изучение потребностей ребенка с отклонениями в развитии и внутрисемейных факторов, их определяющих;
- изучение формирования мотивации к труду в условиях семьи;
- изучение формирования мотивации к профессиональной деятельности в трудовом коллективе.

Второй блок. Изучение родителей (лиц, их замещающих) и членов семьи ребенка с отклонениями в развитии:

- изучение личностных особенностей родителей и членов семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии;
- изучение внутрисемейного климата и межличностных контактов в семьях, воспитывающих ребенка с отклонениями в развитии;
- изучение факторов, влияющих на родительские позиции (отцовскую и материнскую) по отношению к ребенку с отклонениями в развитии;

- изучение уровня воспитательской и педагогической компетентности родителей;
- изучение воспитательных качеств, умений и способностей родителей, выступающих в качестве педагогов своих детей;
- изучение социально-культурных условий жизни семьи на разных возрастных этапах развития ребенка с отклонениями;
- изучение ценностных ориентаций родителей различных социально-культурных групп в отношении ребенка с отклонениями в развитии;
- определение основных типов взаимодействия в семьях с проблемным ребенком;
- изучение моделей воспитания в семьях, воспитывающих детей, страдающих различными аномалиями развития;
- изучение форм родительского участия в формировании навыков социальной и трудовой адаптации ребенка с отклонениями в развитии;
- изучение влияния родительской позиции на формирование личности ребенка с отклонениями в развитии;
- изучение мотивационно-потребностной сферы родителей детей с отклонениями в развитии;
- изучение особенностей внутренних личностных переживаний родителей (близких лиц), связанных с нарушениями развития ребенка;
- изучение влияния фактора присутствия в семье ребенка с психофизическими недостатками на развитие и контакты его здоровых братьев и сестер;
- изучение особенностей отношения здоровых братьев и сестер к ребенку с отклонениями в развитии;
- изучение динамики родительско-детских и детско-родительских отношений под воздействием психокоррекции;
- сравнительное изучение родительских позиций отцов и матерей детей с отклонениями в развитии;
- изучение родительского отношения к ребенку с отклонениями в развитии в зависимости от религиозных и культурных традиций семьи.

Третий блок. Изучение социального окружения семьи ребенка с отклонениями в развитии и факторов, влияющих на его социальную адаптацию в инклюзивной школе:

- изучение отношения различных социальных групп населения к детям, подросткам и лицам с психофизическими нарушениями;
- изучение влияния здоровых сверстников на характер и динамику развития ребенка с психофизическими недостатками;
- изучение макросоциальных условий, определяющих развитие и социальную адаптацию детей с психофизическими недостатками;
- изучение макросоциальных условий, определяющих максимально возможную реабилитацию семей, в которых воспитываются и живут дети, с отклонениями в развитии.

Психолого-педагогическая и психокоррекционная работа с родителями

Семьи, в которых воспитываются дети с отклонениями в развитии, живут под грузом многочисленных проблем. Это осложняет внутрисемейную атмосферу, а порой накаляет ее до предела. Не каждый родитель оказывается способен принять недуг ребенка и адекватно реагировать на его проблемы, которые постоянно возникают в процессе жизни.

Адекватное восприятие проблем, связанных с воспитанием в семье ребенка с отклонениями в развитии, достигается не сразу и не всеми родителями. Известно, что рождение ребенка с отклонениями в развитии оказывает отрицательное воздействие на психику родителей проблемных детей и опосредствованно негативно влияет на их отношение к ребенку. Одни родители переносят воздействие стресса очень тяжело, и трагичность ситуации ломает их судьбы. Другие находят в себе силы противостоять возникшим трудностям, умеют самореализоваться и достигают максимальных успехов в социализации ребенка. Таким образом, оказывается, что при сходных обстоятельствах способности и адаптационные возможности у разных родителей проявляются различно. Родители, испытывающие трудности во взаимодействии с проблемными детьми, нуждаются в оказании им специальной психологической помощи. Именно эти факты и объясняют острейшую необходимость организации и проведения психокоррекционных мероприятий с семьями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии.

Условно выделяют 3 основные группы родителей по их отношению к воспитанию и обучению ребенка:

Активные родители. Они интересуются жизнью своего ребенка, постоянно общаются с учителями, правильно понимают свои обязанности, стараются найти специальную литературу, обсуждают и решают со специалистами вопросы, связанные с обучением ребенка, выполняют рекомендации дефектологов, проявляют инициативу.

Пассивные родители. Они, несомненно, заботятся о своих детях, но при этом совершенно безынициативны. Требования педагога выполняются только под контролем с его стороны. Жизнь класса этих родителей не волнует, успехи детей не впечатляют.

Безразличные родители. Это те родители, которые привезли ребенка в интернат и на неделю забыли о нем. Они тяжело переживают непосредственное общение с детьми и, если бы была возможность оставлять детей на весь учебный год, они с радостью бы это делали.

16.4. Принципы работы с родителями «особых детей»

❖ *Принцип гуманистической направленности психолого–педагогической помощи.* Этот принцип основан на признании самоценности личности ребенка с отклонениями в развитии и создании условий для его гармоничного развития.

❖ *Принцип интегративного использования психолого-педагогических и психотерапевтических методов и приемов.* Комплексный системный подход

в применении разнообразных средств, методов и приемов психокоррекционного воздействия позволяет учитывать особенности различных нарушений развития и успешно осуществлять их коррекцию.

❖ *Принцип гармонизации внутрисемейной атмосферы.* Этот принцип ориентирует работу команды специалистов инклюзивной школы на разрешение личностных и межличностных конфликтов между членами семьи.

❖ *Принцип формирования положительного отношения к ребенку с отклонениями в развитии.* Этот принцип предполагает формирование положительных ценностных ориентаций и установок у родителей ребенка, принятие нарушений в его развитии членами семьи и лицами социального окружения.

❖ *Принцип оптимизации воспитательных приемов, используемых родителями во взаимоотношениях с ребенком с отклонениями в развитии.* С помощью реализации этого принципа повышается педагогическая грамотность, психологическая компетентность и общая культура родителей. Повышение культурного уровня родителей – фактор, обеспечивающий укрепление адаптационных механизмов семьи.

❖ *Принцип единства воспитательного воздействия семьи, школы и специалистов психолого-педагогической службы.* Успех работы с ребенком, имеющим отклонения в развитии, возможен только при условии тесного взаимодействия между семьей, образовательным учреждением и специалистами службы психологической помощи семье.

16.5. Содержательный аспект работы с семьями, имеющими детей с отклонениями в развитии

Цели:

- создание оптимальных условий для гармоничного развития в семье ребенка с отклонениями в развитии;
- реструктурирование иерархии жизненных ценностей родителей ребенка с отклонениями в развитии, оптимизация их самосознания;
- гармонизация психологического климата в семье;
- коррекция межличностных взаимоотношений в семье (детско-родительских, супружеских, родительско-детских);
- формирование психолого-педагогических знаний и умений, повышение воспитательной компетентности родителей (лиц, их замещающих).
- обучение родителя специальным воспитательным приемам, необходимым для коррекции личности ребенка с отклонениями в развитии;
- обучение родителя специальным коррекционным и методическим приемам, необходимым для проведения занятий с проблемным ребенком в домашних условиях;
- коррекция понимания родителем проблем его ребенка, а именно: исключение гиперболизации, минимизации или отрицания наличия проблем у ребенка;
- коррекция внутреннего психологического состояния родителя: состояние неуспеха, связанное с недостаточностью ребенка, должно постепенно

перейти в понимание возможностей ребенка, в радость его «маленьких» успехов;

- осуществление личностного роста родителя в процессе взаимодействия со своим ребенком, в процессе его обучения и воспитания с помощью психолога; переход родителя с позиции переживания за своего ребенка из-за его недуга в позицию творческого поиска реализации возможностей ребенка;

- коррекция неконструктивных форм поведения родителя (агрессии, подавления негативных желаний, примитивизации поведения и др.), их замена на продуктивные формы взаимоотношений в социуме;

- повышение личностной самооценки родителя в связи с возможностью увидеть результаты своего титанического труда в успехах ребенка;

- трансформация образовательно-воспитательного процесса, реализуемого родителем по отношению к ребенку, в психокоррекционный процесс по отношению к себе самому; созидательная деятельность родителя, направленная на его ребенка, помогает ему самому, излечивая от негативного воздействия психотравмирующей ситуации.

Психокоррекционное направление реализуется в виде индивидуальной и групповой психокоррекции.

Задачами этого направления являются:

- формирование новых жизненных ориентиров родителя ребенка с отклонениями в развитии;

- коррекция взаимоотношений в диаде родитель – ребенок с отклонениями в развитии;

- коррекция личностных нарушений у родителей больных детей;

- коррекция неадекватных поведенческих реакций родителей как в отношении своих больных детей (наказание за любую провинность, окрик, подавление личности ребенка), так и в отношениях с социумом (скандальное поведение, неадекватные поведенческие реакции, агрессивное поведение, реакции протеста);

- коррекция нарушенного психологического состояния родителей больных детей (тревоги, ожидания перманентного неуспеха в учебе своего ребенка, состояний, связанных с пониманием себя как несостоявшегося человека).

16.6. Этапы и формы работы в инклюзивной школе с семьей ребенка с особыми нуждами

Этапы психолого-педагогической работы с семьей

В работе с родителями можно выделить три этапа.

Первый этап *направлен на привлечение родителей к учебно-образовательному процессу ребенка. Педагог должен убедить родителя больного ребенка в том, что именно в нём особо нуждается его малыш, что кроме него, этим процессом заняться некому.*

Второй этап. *Формирование увлеченности родителя процессом развития ребенка. Педагог демонстрирует родителю возможность наличия не-*

значительных, но очень важных для его ребенка достижений. Родитель обучается отрабатывать дома с ребенком те задания, которые предлагает педагог или специалист по коррекционно-развивающей работе.

Третий этап характеризуется раскрытием перед родителем возможности личного поиска творческих подходов к обучению своего ребенка и личного участия в исследовании его возможностей.

Формы работы с семьей:

- 1) демонстрация родителю большого ребенка приемов работы с ним;
- 2) конспектирование родителем занятий, проводимых командой специалистов;
- 3) выполнение домашних заданий со своим ребенком;
- 4) чтение родителем специальной литературы, рекомендованной педагогом, специалистами инклюзивной школы;
- 5) реализация родителем творческих замыслов в работе с ребенком;
- 6) индивидуальные практикумы по обучению родителей совместным формам деятельности с детьми, носящим коррекционную направленность (главным образом это различные виды продуктивной деятельности, артикуляционная гимнастика, психогимнастика) лекция, показ присутствия на занятии, на котором проводится коррекционная работа с ребенком;
- 7) включение матери в совместное выполнение упражнений в ходе занятий;
- 8) наблюдение и конспектирование занятий педагога, подбор дидактического материала по каждому заданию;
- 9) ведение дневника наблюдений за развитием ребенка;
- 10) просмотр видеоматериалов;
- 11) практические консультации по подбору дидактических игрушек;
- 12) организация поведения ребенка в специально созданной предметно-развивающей среде – «Библиотеке игрушек», помощь педагога в подборе литературы, освещающей вопросы воспитания, обучения и развития детей с психофизическими нарушениями.

Основные формы вовлечения родителей в процесс инклюзивного образования

Форма	Цель	Характер информации	Содержание работы
Изучение и сопровождение семьи	Получение базовой информации, определяющей стратегию и тактику взаимодействия образовательного учреждения и семьи. Проектирование на ее основании содержания и способов информирования	Социально-демографическая характеристика семьи	Анкеты и тесты для родителей. Сочинения и рисунки для учащихся. Описание своего генеалогического древа учащимися. Сочинения родителей педагогические консультации. Психолого-педагогические бе-

	ния, просвещения, обучения и консультирования родителей, а также работа по индивидуальному сопровождению семьи		седы.
Внутри-школьный мониторинг	Изучение степени удовлетворенности семьи качеством образования. С появлением в школе детей ОВЗ-ориентация родителей таких детей в сфере образовательных услуг.	Рейтинги аналитические справки	Наблюдение, анкеты для родителей; методика незаконченных предложений, беседы с родителями; интервью; открытые уроки для родителей с последующим их обсуждением; проведение «круглых столов и семинаров для родителей
Проведение совместных детско-взрослых мероприятий	Привлечение родителей к сотрудничеству со школой в создании инклюзивного образовательного пространства	Информационные запросы родителей; наличие времени, материальные и профессиональные возможности родителей, наличие хобби	Организация праздников, родительских собраний, походов «выходного дня», совместных творческих мероприятий и т.д.
Информационно-просветительская работа с родителями	Создание информационного поля школы, ориентированного на родителей.	Правовая, психолого-педагогическая компетентность родителей по проблемам инклюзивного образования	Лекторий «Права и обязанности родителей» Консультационный пункт Дискуссионный Педагогические студии

16.7. Работа с родительскими группами

Наряду с индивидуальными формами работы с родителями, имеющими детей с отклонениями в развитии, в инклюзивной школе желательной является и групповая форма работы. Руководство родительскими группами ставит своей целью улучшение детско-родительских отношений, когда имеет место непонимание родителями базовых факторов развития ребенка, его потребностей и соответствующей им динамики отношений. Выбор групповых форм воздействия определяется рядом общих принципов организации этого вида работы, включающих:

- учет степени готовности к сотрудничеству при определении сроков начала работы в родительской группе;

- учет уровня родительской мотивации при выборе вариативных форм групповой работы;
- возможность работы с родительскими группами, разноуровневыми в плане родительской мотивации.

Исходя из этих принципов сроки начала работы с родительскими группами (однородными по составу) вариативны и определяются степенью готовности к сотрудничеству. Так, групповая работа с родителями с низкой мотивацией может быть рекомендована со второй половины учебного года, так как изменение их внутренней позиции, осознание их участия в коррекционном процессе происходит только тогда, когда ребенок демонстрирует определенные успехи в результате направленной систематической работы с ним. Это происходит не раньше чем через полгода, учитывая длительность адаптационного периода таких детей. При условии готовности к взаимодействию, работа с родительскими группами начинается с начала учебного года.

В работе с каждой группой родителей реализуются их собственные цели и задачи, которые и определяют тематику и формы работы. Основными задачами групповой работы с родителями с низким уровнем мотивации являются:

- активное привлечение родителей к реализации целей коррекции через формирование у них адекватной оценки психического развития их ребенка;
- изменение родительской позиции и отношения к ребенку и вооружение родителей соответствующими способами коммуникации;
- обучение родителей элементарным приемам дефектологической практики с целью повышения их компетентности при оказании действенной помощи их детям.

Эти задачи наиболее продуктивно реализуются в следующих формах работы:

- тематические консультации;
- семинары-практикумы;
- групповые собрания родителей с просмотром фрагментов занятий с детьми.

Примерный перечень групповых тематических консультаций на учебный год:

- причины отставания ребенка в развитии;
- особенности психофизического развития ребенка;
- проблемы развития речи и некоторые рекомендации в помощь родителям;
- формирование познавательной активности у детей;
- нарушение поведения детей и возможности его коррекции;
- эмоциональное развитие детей, имеющих особые образовательные потребности;
- влияние семейных отношений на развитие ребенка;
- профилактика детских неврозов;

- адаптация ребенка к инклюзивной школе.

Активными формами работы являются семинары-практикумы, проводимые при действенном участии родителей. Тематика семинаров – практикумов взаимосвязана с темами групповых консультаций и способствует овладению более широким кругом знаний по проблеме, а также необходимыми практическими навыками, как то:

- 1) внимательное отношение (навыки наблюдения за развитием ребенка);
- 2) использование артикуляционной гимнастики в коррекционной работе по формированию правильного звукопроизношения;
- 3) проведение развивающих игр в коррекционной работе с детьми;
- 4) проведение психогимнастики для коррекции эмоциональной сферы ребенка;
- 5) формирование графических навыков у детей с целью подготовки руки к письму.

Такой вид работы, как групповые собрания с просмотром фрагментов занятий с детьми, способствует формированию у родителей адекватной оценки психического развития их детей.

Для групповой работы с родителями с более высоким уровнем мотивации дополнительно может быть предложена следующая тематика консультаций:

- ознакомление с окружающим и развитие речи;
- значение развития мелкой моторики рук для развития речи детей;
- обучение детей сравнению предметов и сравнительному их описанию как путь развития мышления;
- половозрастная идентификация как фактор психического развития ребенка.

Предлагаются также соответствующие семинары-практикумы:

- развитие пространственных и временных представлений у детей в период адаптации к массовой школе;
- обучение детей связной речи с использованием графических схем;
- пальчиковый театр на руках детей и родителей;
- формирование половозрастной идентификации у детей младшего школьного возраста;
- развитие мышления детей в процессе чтения литературных произведений.

Состав родительских групп может быть как однородным в плане родительской мотивации, так и разнородным, когда в работе группы родителей с низким уровнем мотивации участвуют родители с высоким уровнем, выполняя роль интегрирующего звена между участниками коррекционного взаимодействия.

Вопросы и задания:

1. Как изменяет жизненные перспективы семьи рождение ребенка с недостатками в развитии?
2. Что является итоговым достижением школы в работе с родителями детей, имеющих особые образовательные потребности?
3. В каких направлениях инклюзивная школа оказывает помощь семьям, воспитывающим детей с особыми образовательными потребностями?
4. В чем проявляется комплексность помощи семьям детей с ограниченными возможностями?
5. Что предполагает профессиональная этика при взаимодействии с родителями, имеющими детей с особыми нуждами?
6. Что означает принцип учета психологических особенностей родителей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии?
7. Назовите направления, в которых может быть представлена работа с семьями, имеющими детей с отклонениями в развитии?
8. Какие факторы влияют на родительскую позицию (отцовскую и материнскую) по отношению к ребенку с отклонениями?
9. В чем проявляются ценностные ориентации родителей различных социально-культурных групп в отношении ребенка с отклонениями в развитии?
10. Что характеризует активных родителей по отношению к ребенку с отклонениями в развитии?
11. Что необходимо использовать, реализуя принцип формирования положительного отношения к ребенку с отклонениями в развитии в работе с семьей?

Заполните вторую графу таблицы.

Задачи инклюзивной школы	Методы реализации задач
Изучение степени удовлетворенности родителей здоровых детей качеством образования в связи с появлением в школе детей с ОВЗ.	
Ориентация родителей детей с ОВЗ в сфере образовательных услуг школы.	
Создание в школе информационной базы данных о родителях детей с ОВЗ.	
Привлечение родителей к сотрудничеству со школой в создании инклюзивного образовательного пространства.	

ТЕМА XVII. ОПЫТ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН В ОБЛАСТИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

- 17.1. Современный этап развития инклюзивного образования в мировой практике
- 17.2. Специальная образовательная помощь в Германии, определение и оценка целевых групп
- 17.3. Опыт организации инклюзивного обучения в Италии
- 17.4. Опыт интеграционных процессов в Испании
- 17.5. Реализация идей интеграции в российской системе образования
- 17.6. Законодательная база и основные направления инклюзивного образования в Румынии

17.1. Современный этап развития инклюзивного образования в мировой практике

Опыт инклюзивного обучения многих стран мира показал вред бездумного копирования и переноса моделей образовательной интеграции в условия своей страны. Именно поэтому педагогам Молдовы необходимо взять все ценное и перспективное в другой науке и культуре и с учетом собственного отечественного опыта строить процесс интеграции в общественную жизнь детей с особыми образовательными потребностями.

К началу XXI в. интеграция в широком социально-философском смысле понимается за рубежом как форма бытия, совместной жизни обычных людей и людей с ограниченными возможностями (инвалидов), “за” или “против” чего выступает общество и его подсистемы (в том числе подсистема институтов образования), и в отношении чего и те, и другие члены общества имеют право свободного выбора (Е.Е. Коби, 1983, 1999).

Интеграция как форма социального бытия предусматривает неограничиваемое участие лица с особыми потребностями во всех социальных процессах, на всех ступенях образования, во время досуга, на работе, в реализации различных социальных ролей и функций, причем это право законодательно закреплено в большинстве развитых стран мира.

Зарубежная педагогика рассматривает интеграцию как возможность совместной жизни и обучения обычных детей и детей с ограниченными возможностями при поддержке и сопровождении этого процесса мерами экономического, организационного, дидактического и методического характера. В педагогическом понимании интеграция означает, что все дети учатся, трудятся, играют вместе, с учетом специфических возможностей и потребностей каждого, в общем содержательном и коммуникативном пространстве. При этом детям и подросткам с ограниченными возможностями в совместном образовательном процессе создаются условия для их *активного участия во*

всех составляющих этого процесса, содействующие их развитию и образованию.

В настоящее время применение и трактовка термина *inclusion* за рубежом различны. Данный термин используют часто для обозначения радикально противоположных феноменов. Это и неквалифицированный энтузиазм (преимущественно управленческих структур) по поводу возможности *полной инклюзии*, и воодушевленная пропаганда *философии инклюзии*, базирующейся на моральной и нравственной идее, а также на социальной ответственности и правах человека. Это также обозначение реальных возможностей совместного обучения обычных детей и детей с особыми образовательными потребностями, подтвержденных пока сравнительно небольшим эмпирическим опытом, обнаруживающим, однако, как преимущества, так и недостатки такого совместного обучения. Из этого опыта также следует, что массовая школа имеет пределы (границы) допустимых в ней изменений, предусматривающих возможности осуществления образовательного включения детей с особыми потребностями.

Отдельное внимание при анализировании феномена совместного обучения уделяется эмоциональным аспектам принятия, согласия группы, общества с существованием особого человека, с реализацией его прав во всех сферах жизни, что подчеркивается в зарубежных трактовках термином «инклюзия» и противопоставляется понятию «экслюзия» (исключение из общества) (Т.В. Фурьева, 2005). Американская педагогика рассматривает применение термина «инклюзия» как акцентирование кардинальных преобразований массовой школы в соответствии с задачами и потребностями совместного обучения обычных детей и детей с проблемами в развитии. В немецкоязычных странах термин «инклюзия» употребляется сравнительно мало. Здесь продолжают пользоваться традиционными терминами «интеграция», «совместное обучение», «включение». Страны, ориентирующиеся на американскую образовательную модель, все шире внедряют термин «инклюзия» в виде кальки в профессиональный и научный обиход.

Современная зарубежная педагогика, исходя из общих принципов интеграции и инклюзивного образования, сформировавшихся на основе почти полувекового опыта, располагает сегодня вполне конкретной шкалой показателей, признаваемой странами с развитой системой интеграции, посредством которой можно сравнивать и оценивать наличие и уровень развития интеграционных процессов в разных странах. Приведём лишь некоторые из этих показателей:

- наличие и исполнение в стране соответствующего законодательства, согласно которому возможно или рекомендуется интегрированное (инклюзивное) образование;
- обеспеченность экономической основы этих законодательных актов;
- отсутствие нормативно-бюрократических препятствий для инноваций, связанных с инклюзивным образованием;

- рассмотрение воспитания и школьного обучения лиц с ограниченными возможностями как отдельной, самостоятельной задачи специалистов и профессионалов массовой и специальной системы образования;
- готовность и способность специалистов, имеющих отношение к этой проблеме, к коллективной совместной работе;
- реализация системы мер по профилактике, раннему выявлению и ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями и их семьям, способствующей уменьшению последующих затруднений в совместном воспитании и обучении детей с ограниченными возможностями и обычных детей;
- проведение массовой школой системных преобразований учебно-воспитательного процесса, благодаря которым становится возможным или облегчается прием в школу детей с ограниченными возможностями и их полноценное участие в образовании и во всей жизни школы;
- сохранение функционального статуса существующих учреждений системы специального образования и улучшение специальных образовательных условий для обучающихся в этих учреждениях детей с проблемами в развитии;
- дифференциация образовательных затруднений учащихся как основа организации их обучения, включающая тщательный и индивидуальный подбор образовательной среды для предупреждения вторичных отклонений в развитии ребёнка и необходимости его изолированного обучения;
- сертифицированность специальной образовательной среды в образовательных учреждениях общего назначения;
- открытость систем общего и специального образования для свободного перехода, при необходимости, учащихся в массовую систему образования и обратно;
- наличие социальных и образовательных условий для жизни ребенка с ограниченными возможностями в семье и полноценного участия семьи в его воспитании;
- соблюдение права выбора родителей: родители детей с ограниченными возможностями вправе свободно выбирать либо инклюзивное образование, либо обучение в специальном образовательном учреждении; наличие экономического обеспечения реализации этого права;
- обеспечение доступности инклюзивного образования (транспорт, жилищные условия и социальные отношения, архитектура и близость расположения образовательного учреждения и др.);
- доставка необходимых педагогических ресурсов к нуждающемуся в них ребенку, а не наоборот, когда ребенок доставляется к имеющимся ресурсам;
- соблюдение принципа добровольности: все участники интеграционного процесса и инклюзивного обучения взаимодействуют и сотрудничают друг с другом добровольно;
- реализация интеграционного процесса в различных формах – от изолированных классов в структуре массовой школы через индивидуальную

интеграцию к интеграционным (инклюзивным) классам, в зависимости от потребностей и возможностей учащихся.

Инклюзивное образование требует *системного подхода* при решении проблем интеграции, т.е. принятия во внимание и приведения в соответствие на государственном, региональном и муниципальном уровнях всех подсистем (образовательных, социальных, нормативно-правовых, экономических), прямо или косвенно связанных с интеграционными процессами.

Общая характеристика законодательства и практики в странах ЕС и в странах-кандидатах в ЕС в отношении детей-инвалидов

В странах ЕС и в странах-кандидатах для вступления в ЕС наблюдается тенденция разработки законов, закрепляющих возможность обучения детей-инвалидов в обычных школах посредством создания специальных условий: дополнительные сотрудники – специальные педагоги, технические средства, обучение учителей.

В зависимости от законодательства об образовании, страны можно разделить на три группы.

❖ Страны, законы и практика которых гарантируют возможность интегрированного обучения для всех или почти всех детей с инвалидностью, это достигается путем создания всевозможных специальных условий в обычных школах. Это Испания, Греция, Португалия, Италия, Швеция, Исландия, Норвегия и Кипр.

❖ Страны, в которых существует и возможность обучения в обычной школе, и система специальных школ. Интеграция достигается посредством различных методов взаимодействия данных систем. Это Дания, Франция, Ирландия, Люксембург, Австрия, Финляндия, Великобритания, Латвия, Лихтенштейн, Чехия, Эстония, Литва, Словения, Словакия.

❖ К третьей категории относятся страны, в которых существуют две разные системы: система специального образования и система обычного образования. Дети с инвалидностью обучаются в системе специального образования. Как правило, программа специальных школ отличается от программы обычной школы. Эти системы регулируются разными законами: Законом об образовании и Законом о специальном образовании. Такие системы существуют или во всяком случае существовали в Швейцарии и в Бельгии.

Некоторые страны трудно отнести к какой-либо категории – это Германия и Голландия. До недавнего времени они принадлежали к третьей категории, однако сейчас меняют политику в сфере образования в сторону второй категории.

В некоторых странах, например в Дании, Италии, Норвегии, основные положения законов, касающиеся интегрированного образования, были выработаны давно. В других странах эти положения разрабатываются сейчас.

Уже в 1980 г. некоторые страны возложили на специальные школы функцию центров поддержки для обычных школ и учителей, которые обучают

детей с инвалидностью. Большинство стран сейчас двигаются в сторону этой модели, это Германия, Голландия, Финляндия, Португалия, Чехия.

В законодательстве Австрии, Голландии, Великобритании, Литвы закреплено право родителей выбирать тип школы для своих детей.

В некоторых странах внесены изменения в закон, согласно которым обязанности центральной власти по созданию специальных условий передаются органам местного самоуправления или самим школам. К таким странам относятся Великобритания, Финляндия, Голландия, Литва, Чехия. В Великобритании органы местного самоуправления предоставляют школе возможность самой распоряжаться школьным бюджетом, для того чтобы учитывать нужды всех учеников, в том числе и учеников с инвалидностью.

Законодательство, касающееся интегрированного обучения в средней школе, сейчас разрабатывается в Австрии, Голландии, Испании.

В настоящее время наблюдается тенденция к превращению специальных школ в специальные ресурсные центры по образованию детей-инвалидов. Они по-разному называются и выполняют различные функции, например:

- *проведение тренингов для учителей;*
- *разработка и распространение методов обучения;*
- *поддержка общеобразовательных школ и родителей;*
- *занятия с отдельными учащимися;*
- *профориентация, трудовая подготовка.*

В некоторых странах сложился богатый опыт деятельности таких ресурсных центров (Австрия, Норвегия, Дания). Ресурсные центры обязаны взаимодействовать с обычными школами в Испании, предоставлять различные услуги не только школам, но и самим детям с инвалидностью в Голландии, Греции, Великобритании.

Роль специальных школ как ресурсных центров зависит от системы образования в стране. В тех странах, где таких школ почти нет, они играют роль национальных ресурсных центров.

Закон Кипра о специальном образовании предусматривает, что специальные школы должны строиться в непосредственной близости от обычных школ, для налаживания контактов между обычными и специальными школами, с тем, чтобы способствовать обучению детей с инвалидностью в обычных школах.

В тех странах, где система специальных школ развита относительно хорошо, интеграция достигается посредством проведения совместных мероприятий обычных и специальных школ. В таких системах сложно добиться полной интеграции и возможности обучения детей с инвалидностью в обычных школах.

В законодательстве Италии четко отражено право каждого ребенка-инвалида обучаться в обычной школе. Для этого итальянская система образования была реформирована и переориентирована на создание специальных условий в обычных школах.

В большинстве стран обучение детей с инвалидностью в обычных школах происходит в соответствии с индивидуальными образовательными программами, разработанными для каждого такого ребенка.

Специальные потребности классифицируются в зависимости от видов инвалидности. В Польше таких видов 10, в большинстве стран 6-8. Только в Лихтенштейне такая система не применяется. Однако в последние годы наблюдается тенденция отхода от определения специальных потребностей исходя из медицинских показателей и более полного учета образовательных возможностей.

Финансирование

Система специальных школ финансируется центральной властью в Германии, Голландии, Ирландии и Швейцарии. В некоторых странах с неразвитой системой специальных школ (Кипр, Испания) финансирование также осуществляется центральной властью. При финансировании исходят из количества учащихся в данной школе и вида инвалидности у детей, обучающихся в данной школе.

В других странах денежными средствами на специальное образование распоряжаются органы местного самоуправления. Если орган самоуправления выделяет больше денег специальным школам, значит меньше денег останется для создания специальных условий в обычных школах (Дания, Исландия, Норвегия, Швеция).

В ряде стран средства на специальное образование перечисляются центральным правительством административно-территориальным единицам. Там органы, ответственные за специальное образование, распределяют эти средства. Такая система используется в Дании для организации обучения детей с тяжелыми формами инвалидности, Франции (для создания условий в обычных школах), в Чехии, Словакии, Польше.

В Великобритании средства на специальное образование распределяют местные органы образования.

В отдельных странах деньги как бы “привязаны” к ребенку с инвалидностью. Чем тяжелее инвалидность и больше потребности, тем больше денег причитается данному ребенку. Родитель, выбирая, где будет учиться ребенок, выбирает и куда пойдут деньги на его обучение. Такая система существует для некоторых детей в Австрии, Англии, Франции, Чехии, Люксембурге. Планируется такую же систему ввести в Голландии. В некоторых странах все обычные школы получают определенную сумму денег на создание условий для обучения детей с незначительными нарушениями здоровья. Такая система применяется в Австрии (сумма зависит от общего количества учеников в школе), Дании и Швеции.

Выдержки из законов Дания

Акт о начальных школах 1994 г. «Каждому ребенку гарантирован доступ к образованию. Ребенку должны даваться задания в соответствии с его

возможностями и уровнем развития. Школа обязана подготовить ребенка с инвалидностью к дальнейшему образованию или трудовой деятельности».

Великобритания

Закон об образовании 1996 г.; Закон о специальном образовании инвалидов 2001 г. Дети-инвалиды должны обучаться в обычных школах за исключением тех случаев, когда родители хотят отдать ребенка в специальную школу или обучение ребенка в обычной школе будет негативно влиять на результаты других детей. Школа не должна допускать дискриминацию детей с инвалидностью. Администрация школы должна убедиться, что ребенок-инвалид не находится в ущемленном положении по сравнению со своими сверстниками, и для него создаются все необходимые условия. Каждая школа должна иметь в штате работника, который будет координировать работу с детьми-инвалидами.

Если ребенок с инвалидностью не может освоить стандарт образования (стандарты гибкие и могут быть адаптированы), для него создается индивидуальная программа, например больше ориентированная не на усвоение общеобразовательных дисциплин, а на получение жизненных навыков.

Финляндия

Закон 1999 г.

Каждый имеет право на качественное образование, соответствующее его возрасту, потенциалу и специальным потребностям.

Закон возлагает на органы местного самоуправления обязанность обеспечить возможность получения образования для каждого ребенка. Это может быть сделано путем создания условий самим, переговоров с другими муниципалитетами или договоренностей с государственными специальными школами.

Дети с инвалидностью обучаются в обычных школах или им создаются специальные условия путем обучения в маленьких группах. Если в обычной школе создать условия невозможно, ребенок помещается в специальный класс или спецшколу.

Исландия

В Законе об образовании Исландии сказано, что дети с инвалидностью имеют право обучаться в тех же школах, что и дети без инвалидности.

Италия

Кроме права на образование для всех и права на обучение в обычной школе, законодательство закрепляет такой институт, как индивидуальный план образования, который разрабатывается совместно учителями, врачами и родителями для каждого ребенка-инвалида. Все учителя школы обязаны следовать этому плану.

17.2. Специальная образовательная помощь в Германии, определение и оценка целевых групп

Определение особых образовательных потребностей детей, условия зачисления и выбора школы

В Германии широко развита сеть специализированных школ для детей с особенностями развития, но законодательство не ограничивает возможности интегрированного образования, развивающегося в условиях интенсивного взаимодействия специальных и общих школ.

В Германии к категории детей, имеющих особые образовательные нужды, относят тех, чьи способности к обучению, развитию и пониманию ограничены до такой степени, что они не могут обучаться в обычных школах без получения дополнительной образовательной помощи. Многим из них требуется терапевтическая и социальная помощь, участие других организаций.

Особые образовательные нужды соотносятся с заданиями, требованиями и мерами поддержки, которые школа может предоставить таким учащимся. Более того, в определении особых образовательных нужд ребенка учитывают окружающую среду, в которой находится ребенок, включая школу, личные возможности ученика, его интересы и ожидания в будущем.

Процедура определения особых образовательных нужд состоит из выяснения необходимости в получении индивидуальной поддержки и принятия решения о том, какой курс обучения лучше выбрать. Ответственность за проведение данной процедуры лежит на школьных властях. Они определяют, могут ли сами удовлетворить особые образовательные нужды детей-инвалидов, или им требуются консультации и помощь экспертов специальной образовательной поддержки. Просьба об определении особых образовательных нужд может поступить от родителей или опекунов ребенка, от самого ученика, если ему уже исполнилось 18 лет, от конкретной школы или от соответствующей службы. Учитываются также возможности лиц, участвующих в поддержке таких детей.

Дети-инвалиды, как и их здоровые ровесники, должны посещать школу. Когда ребенок достигает школьного возраста, родители записывают его в Grundschule или в Sonderschule. Если ребенок не получает необходимой помощи в процессе обучения со своими сверстниками, школьные власти признают, что такой ребенок имеет специальные образовательные нужды, и принимают решение о том, какую школу такому ребенку следует посещать и где (или определенный тип школы Sonderschule, или обычную школу, предлагающую дополнительную поддержку нуждающимся в ней ученикам). Ученики, посещающие обычную школу, но не получающие необходимой помощи, переводятся в другую школу, которая может предоставлять им эти дополнительные услуги.

Решение о переводе ребенка в другую школу обычно принимается после консультации с родителями, во время которой учителя объясняют им, с какими проблемами сталкивается их ребенок в процессе обучения. Если родители отказываются переводить ребенка в другую школу, тогда школьные

власти могут обжаловать их решение в суде. При принятии решения о будущей школьной жизни ребенка, школьные власти кооперируются с некоторыми агентствами, действующими во внешкольной системе, включая психологические службы, общественное здравоохранение, общество благополучия молодых людей и образовательные консультационные агентства.

Возрастные уровни и группировка учеников с особыми образовательными потребностями

Sonderschulen, обычно работают в течение всего дня и очень часто являются школами-интернатами. Всесторонняя помощь ученикам является частью преподавательской работы. Преподавание в них организовано так, чтобы максимально учитывать нужды всех; некоторые предметы преподаются в небольших группах или индивидуально. Классы в таких школах в большинстве случаев небольшие. В зависимости от отклонений, которые имеет ученик, в процесс преподавания могут включаться такие терапевтические методы, как физиотерапия, речевая терапия и т.д. Если необходимо, то в процессе обучения используется вспомогательная техника.

Sonderschulen можно классифицировать в соответствии с образовательными курсами, классами и возрастными группами. Отдельные типы Sonderschulen (например, школы для детей с ослабленным восприятием) комбинируют образовательные курсы, по которым обучаются ученики в Hauptschule, Realschule и гимназиях (Gymnasium). Дети получают ту же квалификацию, что и их здоровые ровесники. В обычных школах эти образовательные курсы разделены на два уровня – начальный и средний, и организуются в классах в зависимости от возраста учеников. Тем не менее, в обычных школах на обучение по таким курсам может уйти больше времени. В школах для детей с трудностями в обучении организуются классы по возрастному признаку, а также в зависимости от уровня подготовленности детей. Школы для умственно отсталых детей состоят их 4 классов, из которых последний известен более как «рабочий класс» (Werkstufe). Каждый уровень обучения представлен несколькими возрастными группами. Эти два типа образовательных курсов также могут быть организованы и в других Sonderschulen, например, в школах для детей с ослабленным восприятием.

Ввиду небольшого количества учеников в различных типах специальных школ возникает необходимость в создании Sonderschulen, которые существуют сегодня на всей территории Германии.

Переход учеников в следующие классы

Постоянное оценивание работы и достижений учеников в Sonderschulen происходит так, как и в обычных школах. В случае, когда ребенок является умственно отсталым или имеет очень сильные отклонения, обычное оценивание дополняется отчетами о его личностном развитии.

В конце каждого учебного года проверяется прогресс ученика и принимается решение, в какой класс он должен идти, нужно ли ученику перейти в другую специальную школу или он может вернуться в обычную школу. Ре-

шение о переводе ученика в другой класс принимает преподавательский персонал самой школы, а решение о переводе ученика в другую школу принимают образовательные власти после консультации с родителями ученика.

Специальные школы с коррекционными классами и классы выравнивания в обычной школе

Под этим термином понимаются классы или школы для детей с отклонениями в поведении, или для “детей с выраженными психофизическими нарушениями в области социального поведения и успеваемости”.

В этих классах дети начальной школы могут обучаться 2, 3 и 4 года, при необходимости повторно.

Максимально через 4 года обучения дети должны возвращаться в 5 класс обычной школы. По настоянию медиков, педагогов и психологов, в эти школы не принимают трудновоспитуемых детей (педагогически запущенных, с девиантным поведением, “грубиянов”), а принимают детей, у которых отклонения в поведении связаны с мозговой, органической причиной (повреждение мозга в раннем детстве, неврологические и психиатрические заболевания, физические заболевания, связанные с воздействием на центральную нервную систему).

Школы здравоохранения и социального обеспечения

В эти школы принимают детей, которым необходимы длительное или постоянное лечение или уход. Такие школы созданы в Германии при клиниках или специализированных больницах. В основном в них обучаются дети с неврологическими и психиатрическими заболеваниями. В отдельных случаях в такие учреждения принимают детей на дневное пребывание. Занятия проводятся на основе учебных планов средней или вспомогательной школы. Работают здесь специальные педагоги и клинические психологи.

Консультационные центры педагогов-специалистов для детей с нарушениями речи и слуха

В каждом городском районе Германии имеется такой консультационный центр, где работают педагоги по лечению голоса и речи, а также педагоги, работающие с детьми с нарушением слуха. Цель таких центров – обслуживание детей, которые не были приняты или еще не приняты в подготовительные к школе группы или классы обычных школ. Совместно с медиками и психологами педагоги этих центров устанавливают диагноз и определяют содержание коррекционной работы. Целью центров является выявление еще в дошкольном возрасте нарушений речи, преодоление или снижение этих нарушений в такой степени, чтобы обеспечить обучение в обычной школе, соответствующей возрасту. Педагоги центров работают также в массовых детских садах и вместе с воспитателями проводят консультации с родителями.

Педагогико-медицинский центр

ПМЦ существуют с 1989 года и являются учреждениями, подчиняющимися Министерству народного образования. В Центр входят школа, ин-

тернат и психодиагностическое отделение. В ПМЦ лечат детей с первого по восьмой класс, особенно подверженных эксцентричности, со значительными отклонениями в социальном поведении и в уровне развития. После 6-недельного пребывания в центре подготавливается психолого-педагогическое заключение со специальными педагогическими рекомендациями. Сотрудниками ПМЦ являются воспитатели, педагоги-специалисты, психологи, детские психиатры, медсестры, психотерапевты.

Учреждения при церквях

Церковные учреждения для детей и подростков с нарушениями в развитии играют важную роль в социальной системе Германии. Длительное время они были единственным местом существования для людей с определенными нарушениями (например, с комплексными нарушениями). В них организуются различные формы обслуживания, например:

- отдельные места для подростков, детей с нарушениями, взятых из семей;
- дневные учреждения для детей, проживающих в данном районе;
- пребывание детей в церковных интернатах.

Образовательные программы, предметы

Количество уроков, обозначенное в расписании обычных школ, дополняется мерами специального образования. Некоторые образовательные курсы в *Sonderschulen* могут длиться годом дольше, чем те же курсы в обычных школах.

В отличие от *Sonderschulen* – школ для детей с трудностями в обучении и умственно отсталых, все специальные школы действуют на основе образовательных программы обычных школ, с теми же целями и содержанием уроков. Однако методы преподавания в них учитывают специфику требований по работе с детьми-инвалидами. Школы для детей с трудностями в обучении и умственно отсталыми работают по инструкциям, которые составляют для них Министерство образования и культурных отношений.

Особая поддержка детей в начальном образовании Германии

Обучение отстающих детей (Förderunterricht)

Ученики, имеющие проблемы в обучении, получают обычно особую помощь в классах совместно со здоровыми детьми и с детьми, имеющими отклонения в развитии. Чтобы поддержать этих учеников, на определенный период времени организуются обучающие группы. Но эти меры сопровождаются интеграционной работой в классе.

Дети с особыми образовательными нуждами (*Sonderpädagogischer Förderbedarf*) могут посещать начальную школу, если в ней обеспечивается особая образовательная и материальная поддержка и есть соответствующее помещение. Помимо внешних формальных условий, существуют и другие требования: подготовленный преподавательский персонал, обученный работать с детьми с особыми потребностями; элементы индивидуализации в планиро-

вании; управление педагогическим процессом при согласованном взаимодействии преподавателей и различных специалистов.

Профессиональная подготовка

Молодые люди со специальными образовательными нуждами должны получить возможность прохождения профессиональной подготовки в anerkannter Ausbildungsberuf (признанная профессиональная формальная подготовка). Если нет возможности пройти такую подготовку, то таким студентам должны помочь в устройстве на работу, специально предназначенную для людей-инвалидов.

Особое внимание уделяется тому, чтобы молодые специалисты могли полноценно участвовать в трудовой жизни общества. Обязательное посещение школы не завершается получением основного образования, а предусматривается и профессиональная подготовка, иногда в профессиональных Sonderschulen. Ученики принимают решение о выборе будущей профессии ещё в процессе обучения (специальные предметы Arbeitslehre, посещение различных компаний и мест работы). В этой области школы взаимодействуют с департаментами карьерного роста общественных агентств по трудоустройству.

Цель профессиональной подготовки людей-инвалидов – развитие всех их возможностей до максимума, что поможет им полноценно участвовать в жизни общества. Обычно школьная часть профессиональной подготовки проходит в Berufsschulen или в образовательных учреждениях для инвалидов. Первая ступень подготовки проходит обычно на основе полного по времени обучения, т.е. одного года основной профессиональной подготовки. До этого возможен год предпрофессиональной подготовки. Практическая подготовка проходит в компаниях, подготовительных центрах компаний или в центрах профессиональной подготовки инвалидов.

Помимо профессиональной подготовки в рамках дуальной системы, есть и другие возможности пройти такую подготовку в профессиональных школах. Ученики с соответствующими школьными аттестатами также могут продолжить образование в Fachoberschule или Fachschule. Эти институты осуществляют профессиональную подготовку инвалидов, характеризуются большим охватом и предоставляют своим ученикам общежития.

Если подготовка в данном учреждении невозможна, молодые инвалиды могут получить другую подготовку, соответствующую их возможностям и навыкам, причем получают ее в таких организациях, где они в будущем продолжат профессиональную карьеру. Если то или иное отклонение или болезнь позволяют, то Sonderschulen дают те же квалификации, что и обычные школы. В то же время на изучение в них некоторых предметов может уйти больше времени, чем в обычных школах.

Забота об учениках имеющих особые образовательные потребности во внешкольные часы. Вечерние центры (Horte)

Изменения жилищных условий ребенка означают, что начальная школа должна осуществлять контроль над ребенком до, после уроков и вечером. В большинстве случаев за контроль и уход за детьми в течение всего дня отвечают вечерние центры (Horte). В большинстве земель они управляются государственными службами по защите молодежи. В настоящее время все попытки направлены на более тесное взаимодействие школ и этих центров.

Большое число начальных школ ввели установленные часы работы (примерно с 7.30 до 13.00-14.00, в зависимости от местных условий), для того чтобы родители были уверены, что детям есть где находиться даже вне обязательных учебных часов. Это связано и с разработкой измененного школьного и преподавательского принципа в проведении деятельности, дополняющей уроки, управляемой внешкольными органами. Участие в дополнительной деятельности обычно добровольное.

Тенденция организации школы на полдня с гарантированным посещением для детей осуществляется между 7.30 и 14.00 часами. Здесь главная отличительная черта – за детьми присматривают до и после уроков по расписанию по инициативе школы, родителей или властей, поддерживающих школу, или это часть мер, введенных школьными властями. Преподавательский персонал обычно не привлекается к этим обязанностям. За детьми присматривает персонал, иногда оплачиваемый органами социальной защиты, покрывающими также многие материальные расходы, связанные с обучением детей с особыми образовательными потребностями. Родители обычно должны оплачивать такие услуги; размер платы зависит от конкретных условий.

Школьная служба по охране здоровья

Местный отдел здравоохранения (Gesundheitsamt) вместе со службой школьного здравоохранения отвечают за охрану здоровья детей начальной (и средней) школы. За некоторыми исключениями, земли обладают административной властью над службами здравоохранения.

Задача главного врача отдела общественного здравоохранения – обеспечить соответствующее стандартам оказание медицинских школьных услуг, включая стоматологические услуги. Работой школьных докторов заведует служащий общественного здравоохранения (Amtsarzt). Служба школьного здравоохранения среди прочих имеет следующие обязанности:

- осуществлять медицинские обследования, главным образом детей поступивших и покидающих школу;
- контролировать учеников, чье здоровье требует постоянной проверки;
- проводить стоматологический осмотр;
- осуществлять медицинские процедуры для детей, имеющих отклонения в развитии;
- давать советы и консультировать учителей по вопросам охраны здоровья учащихся.

Общественная организация “LIBENSHILFE” – жизненная помощь, ее вклад в организацию инклюзивных школ

В г. Гизен с 1998 г. учредителем многих инклюзивных школ и детских садов является спонсируемая общественная организация “LIBENSHILFE” – жизненная помощь. Сфера деятельности этой организации широка, она оказывает помощь не только школами и детскими садами, но и всестороннюю помощь людям с инвалидностью и содержит 5 учебных заведений по профессиональному обучению людей с инвалидностью, где после освоения какой-либо профессии люди с инвалидностью могут работать. Ею организован также Центр ранней помощи детям с нарушениями в развитии. В Центр ранней помощи на консультацию приходят родители с детьми, у которых явные недостатки в поведении, умственном и физическом развитии. В консультации принимают участие сразу несколько специалистов: педагог, психолог, логопед, физиотерапевт, специалист по психомоторному развитию, которые в течение 3-х месяцев наблюдают за поведением ребёнка дома, на занятиях в Центре, а по истечении этого срока делают заключение. Основным принципом работы Центра является сопровождение детей и советы родителям. В Центре 15 рабочих мест, на которых занято около 20 человек. Каждый сотрудник работает с одним ребенком и его семьей, находясь в постоянном контакте с родителями. Семья посещает Центр примерно 1 раз в неделю по 1,5 часа. После того, как ребенок переходит в детский сад и продолжает нуждаться в дальнейшем сопровождении, а его семья – в помощи сотрудника Центра, в детском саду вводится трудовая единица для сотрудника Центра. В Центре существует вечерняя родительская группа, куда приходят представители школ и детских садов и рассказывают о системах обучения. Представители Центра обращают внимание учителей и воспитателей, посещающих эту родительскую группу, на проблемы и нарушения, которые имеются у детей. Важно то, что беседа происходит на одном уровне, поскольку родители являются главными специалистами по отношению к своему ребёнку. На этих встречах определяется образовательное учреждение, куда может пойти ребенок (школа, детский сад). Центр ранней помощи активно сотрудничает также с Центром помощи и развития аутичных детей.

В каждый класс инклюзивной школы этой организации зачисляется 20-22 ребенка с нормальным развитием без инвалидности и 5 детей, имеющих какие-либо ограничения. Причем в классе дети разного возраста и дети с различной инвалидностью чтобы избежать создания группы в группе. При приёме в школу ребенок оценивается, подходит ли данная школа для данного ребенка. Главное, что в одном классе обучаются дети по трем образовательным уровням. И все работают по плану, только план у всех разный. Например, тема на уроке одна, но осваивают её по трем образовательным уровням одновременно. Это касается не только детей с инвалидностью. Дети могут учиться на том уровне, на котором они находятся. В процессе общения дети тоже учатся, перенимая друг у друга опыт в освоении той или иной темы. В школе существует распорядок дня: утренний круг, учебное время, перерывы на завтрак и обед, прогулки и послеучебное время. В течение всего дня (во время учебного процесса и вне его) с детьми постоянно находится воспитатель, так как для детей важно, чтобы был человек, который их постоянно со-

проводит. Помимо воспитателя в школе работают практиканты из вузов, а также лица, проходящие альтернативную гражданскую службу. Таким образом, в классе постоянно присутствуют учитель или двое учителей и еще 3-4 взрослых. Если детям с определенными особенностями в развитии необходим сопровождающий (ассистент), что закреплено на законодательном уровне, то этот человек сопровождает ребенка в течение всего времени пребывания в школе. Для получения такого ассистента родители подают заявление. Необходимость подобной помощи следует подтвердить и доказать, о чём прямо указано в законе. Обучение в школе построено следующим образом: существуют три ступени обучения – первая ступень это 1-2 классы, вторая ступень это 3-4 классы и третья ступень это 5-6 классы. Причем половина детей может быть переведена в следующий класс, а вторая половина может оставаться еще один год обучаться в этом же классе. Тогда на следующий учебный год к оставшейся половине детей подбирают вторую половину из вновь прибывших. В школе во внеучебное время организуется также до 37 кружков по интересам: рисование, пение, вышивание, лепка из соленого теста, мангал-рыба и множество других, в работе и организации которых активно принимают участие родители, возглавляющие эти кружки. На 264 ребенка предлагается около 405 мест в кружках. Занятия в кружках оплачивают родители.

17.3. Опыт организации инклюзивного обучения в Италии

Законодательная база интеграции в Италии

Итальянская Конституция 1948 г. внесла радикальные изменения в вопросы интеграции детей с особыми образовательными потребностями. Статья 3 гласит, что все граждане имеют равное социальное положение и равны перед законом независимо от личных и общественных условий (пол, раса, язык, религия, политические взгляды), а статья 34 признает за инвалидами право на образование и работу. С этого времени начинает проявляться повышенный интерес к детям-инвалидам, который привел к интеграции этих детей в обычные классы.

Основные этапы этого процесса:

- Отчет Falcucci от 1975 г., в котором сформулированы предложения по интеграции в школах.
- Закон от 4 августа 1977 г., № 517 «О критериях оценки в обязательной школе, включая также правила интеграции и поддержки».
- Программы преподавания для scuola media (1979 г.) и начальной школы (1985 г.), где уделяется внимание школьной интеграции, как и в Законе от 5 июня 1990 г. № 148 «О реформе начальной школы».
- Решение Конституционного суда № 215 от 3 Июля 1987 г. «Об обязательной интеграции также и в старших средних школах».
- Система закона от 5 февраля 1992 г., № 104 «О детях-инвалидах».

В соответствии с законом, местные здравоохранительные власти должны выявлять детей-инвалидов на основе проверок, в соответствии с установленными критериями.

Последующие шаги:

– *функциональная оценка* проводится местными здравоохранительными органами, и результаты записываются врачом специалистом в этой области – нейропсихиатром, реабилитационным терапевтом, общественными работниками. Функциональная оценка должна представлять собой аналитическое описание психофизического состояния ученика;

– *динамико-функциональное* заключение осуществляется местными здравоохранительными органами, преподавателями и преподавателями-помощниками после первого периода интеграции; его целью является подготовка Piano Educativo Persona-lizzato – индивидуального образовательного плана.

Индивидуальный образовательный план включает описание психолого-педагогических действий, предусмотренных для ученика на определенный срок. Его составляют специалисты местных здравоохранительных органов, преподаватели и учителя-помощники при содействии родителей.

Посещение школы детьми-инвалидами предусмотрено во всех школах и любых классах любого типа и уровня. Таким образом, говорить о специальных учреждениях для детей-инвалидов в Италии не приходится.

Существует несколько учреждений для слепых и глухих, которые существовали до введения правил интеграции учеников. Эти учреждения наряду с обучением проводят курсы профессионального обучения для возможности будущего трудоустройства, что является исключительным шансом для слепых.

Для того чтобы осуществлять интеграционную деятельность, школы должны иметь соответствующую структуру, устранить все препятствия при передвижении детей внутри здания школы, использовать все оборудование надлежащим образом для нужд детей-инвалидов.

Техническое и дидактическое оборудование должно соответствовать нуждам учеников, что связано с функциональными и чувствительными ограничениями их деятельности. Школы могут также использовать помощь «специализированных центров по педагогической консультации, производству и применению особых дидактических материалов».

Закон «О детях-инвалидах» предусматривает создание обычных классов как отдельных секций в реабилитационных центрах и больницах, где дети, которые пока в силу состояния здоровья не могут посещать школу, имеют возможность продолжать свое обучение. Эти секции и классы учреждаются школьной администрацией совместно с местными здравоохранительными органами (Azienda Sanitaria Locale – ASL), общественными и частными центрами посредством контрактов с Министерством здравоохранения и Департаментом труда.

Учителя, прошедшие особое психолого-педагогическое обучение, могут быть приняты на работу в реабилитационные центры и больницы.

Возможность обеспечить обучение в больницах (обязательное и не-обязательное) расширена, начиная с 2001 г. Образование в больницах стало

доступно не только инвалидам, но и детям с серьезными патологиями с помощью оказания альтернативных школьных услуг, позволяющих не прерывать обучение. Это, главным образом, следующие услуги:

- школы в больницах,
- обучение на дому.

Особые меры по оказанию помощи

Дошкольное образование

То, каким образом организована образовательная деятельность в Италии, дает широкие возможности интеграции детей дошкольного возраста, имеющих трудности психофизической природы, сложности в семейных отношениях и непосредственно имеющих инвалидность.

В Италии каждый год издаются постановления о комплектации групп детьми-инвалидами. *Orientamenti educativi* (образовательные цели) утверждают, что “детские сады принимают всех детей, включая тех, с трудностями в обучении и понимании, для которых необходимо предоставить большие образовательные возможности. Обучение проблемных детей в таких дошкольных учреждениях дает возможность их личностного развития”.

Службы по улучшению благосостояния и здравоохранения Национальной системы здравоохранения и социальные службы Муниципалитета поддерживают интеграционную деятельность.

В Италии является общепризнанным положение, что своевременные меры по интеграции детей в области образования – эффективный способ предотвратить проблемы при обучении в школе.

Начальное образование

Детям-инвалидам в начальной школе оказывается комплексная образовательная помощь и преподавательская поддержка. Расширенная и дифференцированная преподавательская практика имеется в достаточном объеме, но для некоторого контингента детей с очень серьезными отклонениями предусмотрена квалифицированная помощь и разностороннее обучение посредством специальных методов, а также помощь терапевтов по реабилитации. Школы сотрудничают с ближайшими к ним специалистами, службами и структурами. Цели обучения должны быть достигнуты при любых условиях; развитие навыков общения является одной из этих целей.

Образование детей среднего школьного возраста

Чтобы обеспечить осуществление права на образование детей, имеющих особые нужды, и создать условия, способствующие их самовыражению, в планирование образования на этом этапе входят интеграционные (и поддерживающие) меры, часто междисциплинарного характера, организуемые для групп учеников одного или разных классов. Они нацелены на индивидуальную работу с учениками, исходя из персональных нужд учеников.

Вспомогательные меры, нацеленные на развитие интеграции детей-инвалидов, подпадают под эту схему при участии специально подготов-

ленных учителей и содействии начального образования.

Обучение детей старшего школьного возраста

Строгое расписание, большое количество предметов, междисциплинарный подход делают интеграцию детей-инвалидов на этом образовательном уровне очень сложной. Вспомогательные меры при этом в основном те же, что предусмотрены для школ других типов и уровней (учителя, ассистенты, терапевтическое, социальное, здравоохранительное вмешательство).

Большинство учеников продолжают обучение в технических и профессиональных учреждениях, в которых программы предусматривают *area di approfondimento*, что означает организацию вспомогательных курсов для отстающих школьников, нуждающихся в получении общекультурных знаний, и для тех, кто испытывает затруднения в обучении. Такие курсы посещают учащиеся-инвалиды, им там оказывается квалифицированная помощь с учетом типа отклонения.

Университетское высшее образование

В соответствии с итальянским законом № 104 от 5 февраля 1992 г., дети-инвалиды имеют право обучения не только в обычных классах и школах любого типа, но и в университетах. В университетской интеграции детей-инвалидов также имеет место координированное планирование социальных и вспомогательных услуг, услуг по здравоохранению и развитию спорта с помощью использования технического оборудования, оказание образовательной помощи посредством заключения соглашений со специализированными центрами, работа с переводчиками, помогающими посещать занятия слепым. Кроме того, для студентов-инвалидов должно быть закреплено определенное количество мест для проживания в общежитиях, университеты должны иметь специальное спортивное оборудование для инвалидов. Студентам-инвалидам гарантируется право на бесплатный проезд, а также на сопровождение, услуги чтения и использования образовательных технологических лабораторий и т.д. Правилами институтов предусмотрены вспомогательные меры, если тип отклонения соответствует профилю института.

Основные направления интеграции детей с особыми образовательными потребностями в Италии

В 1992 г. в Италии был принят закон «О реформе образовательной системы», обеспечивающий регулирование и поддержку общественной интеграции и прав детей-инвалидов. Закон предоставляет таким детям право на образование в обычных школах любого уровня, включая университеты, при наличии документов, подтверждающих инвалидность. С этой целью были подписаны «программные соглашения» ("*accordi di programma*") со службами здравоохранения, общественностью, культурными центрами, с местными властями и специализированными учреждениями по педагогической поддержке и взаимодействию с учениками, имеющими физические и сенсорные недостатки. Было введено также назначение на должности преподавате-

лей-ассистентов. Они должны обладать соответствующими званиями по данной специальности и специализацией в соответствии с классом, в котором работают. Они должны также участвовать в составлении школьного расписания и в проверке качества работы классных советов (Consigli di classe).

Количество должностей ассистентов определено законом и зависит от общего количества зачисленных учащихся (одна преподавательская ставка на 138 учеников в школах любого уровня и типа, в любой местности). Однако в ситуациях со сложной степенью инвалидности школы имеют право нанимать на работу учителей-ассистентов на временной основе, несмотря на пропорцию 1:138.

Единый документ от 16 апреля 1994 г. № 297 «О школах» содержит перечень правил школьной интеграции.

Последующие директивы, изданные Министерством образования, определяют деятельность, нацеленную на усиление и улучшение интеграции детей-инвалидов, как приоритетную и направленную на обогащение и расширение образовательных услуг в школах, уделяя особое внимание детям-инвалидам. Министерство образования выделило в 2003 г. более 6.000.000 евро, которые предназначены для обучения преподавателей работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности (циркуляр № 83 от 10 ноября 2003 г.).

Общие цели

Законы Италии определяют общие цели школьной интеграции инвалидов: «школьная интеграция имеет своей целью развитие потенциала ребенка-инвалида в обучении, общении, взаимоотношениях. Трудности, связанные с физическими отклонениями, не должны препятствовать использованию права на обучение» (документ от 16 апреля 1994 г. № 297 «О школах»). Отдельных постановлений, касающихся детей с особыми нуждами, не существует, т.к. эти дети обучаются в учреждениях внутри обычной образовательной системы.

Особые меры, применяемые по отношению к детям иммигрантов

Уже долгое время осуществляется интеграция детей иммигрантов в обычные школы. Меры для развития интеграции могут варьироваться в зависимости от количества времени, которое родители прожили в Италии. Дети, прожившие в Италии долгое время, обычно хорошо владеют итальянским языком. В этих случаях, если требуются вспомогательные меры, то они идентичны тем, которые применяются к ученикам/студентам с подобными трудностями. Дети, только что приехавшие в Италию, могут обучаться на курсах итальянского языка и их определяют в классы с меньшим количеством учеников. Специальных учителей не предусмотрено, но на первом этапе школы прибегают к помощи специалистов или волонтерских ассоциаций для развития интеграции и сохранения традиций и привычек родной культуры учеников/студентов.

Учебные программы

Итальянская система, основанная на централизме (adinnîstratif) власти в области образования, всегда представляла для образовательных программ предписывающий характер.

Введение понятия *currîculum* в образовательные программы подразумевает доскональное знание школой реальности, необходимости описания и точного анализа предполагаемой цели, определения использованных материалов, методов преподавания и оценки образовательного процесса (Maragliano и Vertecchi, 1992).

Понятие программы "включает в себя все основные элементы учебного процесса и основывается, в основном, на критериях гибкости, рационального выбора, учете состояния окружающей среды и конкретной ситуации, присутствующей в школе, наличии материалов, ресурсов и, в частности, *coïmaïssances* – способностей и мотивации учащихся" (М. Понтекорво, 1978).

Программы для детей с особыми образовательными потребностями основаны на индивидуальном преподавании, на разработке учебных ситуаций, которые адаптированы к индивидуальным различиям учащихся, с тем чтобы изменения, связанные с обучением, не отразились отрицательно на развитии учащихся и способствовали бы лучшему достижению образовательных стандартов, приемлемых для всех (Ballanti и Фонтана, 1989).

В анализе преподавания и качества обучения участвуют и социально-образовательные институты (*obseiwation*).

Разработка программ не может игнорировать содержание и требования национальной программы.

В начальной школе программа предусматривает увеличение количества учителей в классе, включая поддержку учителя, непосредственно работающего в тесном контакте с основным педагогом.

Для реализации образовательных программ, устанавливаются конкретные процедуры, с помощью которых можно достичь целей программы, оценивание проводится по мере необходимости, учитывая расширение возможностей программы, либо за счет интеграции с новыми организациями, либо путем модернизации традиционного учения.

Процесс интеграции

В настоящее время в Италии реализуется гипотеза индивидуализации учебно-воспитательной работы, новых образовательных стратегий в процессе обучения детей с особыми нуждами. Эта деятельность направлена на достижение образовательных стандартов посредством дифференцированных учебных мероприятий, осуществляемых при поддержке и помощи современных образовательных технологий.

Наличие детей-инвалидов в обычных классах порождает стремление к применению методов, способствующих улучшению учебного процесса для всех категорий учащихся, удовлетворяющих потребности всех, и это, в конечном счете, стимулирует развитие инноваций в образовательной практике. Такой подход требует гибких и скоординированных действий всех сотруд-

ников школы, будь то учителя, работники социальных и медицинских услуг, и семей учащихся.

Для достижения истинной и полной интеграции учащихся с ограниченными возможностями в обществе, образовательный процесс направлен на развитие полной автономии учащихся, на самоактуализацию и самореализацию их в жизненном пространстве.

Поскольку система образования Италии обслуживает учащихся с различными типами инвалидности, эта ситуация создает для школы сложности в образовательной поддержке, что выражается не только в обустройстве зданий и их оборудовании, но и в дифференциации учебных практик, мероприятий, терапевтической поддержки, необходимой для успешной интеграции.

Учитывая сложность различных ситуаций, особенности программирования инструментов учебно-воспитательного воздействия, главным образом при подготовке индивидуального плана обучения (ИЕР), всем этим действиям предшествует функциональная диагностика.

Она "указывает на физическое, психологическое, социальное и эмоциональное состояние учащихся, подчеркивает трудности учебной деятельности в зависимости от вида инвалидности и возможности восстановления потенциала ученика, который должен быть поддержан, укреплен и развит в соответствии с культурным выбором человека с ограниченными возможностями" (статья 12 Рамочного Закона № 104 от 05.02.1992).

Диагноз, поставленный в местном отделе здравоохранения (USL), содержит медицинское заключение (наименование болезни, характеристику возможностей использования реабилитационных или фармакологических мероприятий). На основании этого сертификата определяется поддержка учителей, в самых серьезных случаях к каждому ученику прикрепляется один учитель, а в менее сложных – один на четверых учащихся.

Функциональная диагностика, предшествующая этапу индивидуального планирования обучения (ИЕР), проводится совместно со специалистами-медиками, учителями, родителями учащихся.

рабочая группа, которая в сотрудничестве определяет возможности интеграции, прогнозирует влияние различных мероприятий и окружающей среды в целом. Что касается обязательного школьного образования как части общей программы, то он осуществляется советом класса. Учителя определяют сроки, условия и ресурсы для использования в плане лечения, в соответствии с потребностями каждого школьника. В индивидуальном плане, обучения учащегося проводится отбор специального содержания обучения для достижения поставленных целей. Это означает, что оценивание должно проводиться согласно тому, что было намечено в плане, а не исходить из того, что предусматривается в программах обучения для всех детей.

Итальянская модель образования для детей с ограниченными возможностями не основывается исключительно на концепции нормализации (при которой переход от одного уровня на другой допускается только для тех, кто обладает соответствующим потенциалом и "нормальным" уровнем развития). В качестве цели избрана непрерывность учебного процесса и образования для

учащихся на любом уровне, на основе общего со здоровыми детьми учебного плана, где это возможно, с дифференцированными маршрутами, зависящими от характера инвалидности. В работе с этими детьми максимально используется весь их остаточный потенциал развития ([Trisciuzzi, 1993](#)). Можно заключить, что принцип интеграции в Италии стал действительностью в государстве в целом. Родители и большая часть общества восприняли интеграцию как важнейшее достижение педагогики.

На сегодняшний день 99% всех детей со специальными нуждами интегрированы в системе общего образования. Наиболее успешно интеграция проводится во Флоренции, Болонье, Триесте и Парме, где даже дети с самыми тяжелыми отклонениями посещают обычные классы в школе.

Как показывает статистика, интеграция возросла количественно, но процесс интеграции наталкивается на некоторые трудности. В начале 80-х годов специалисты пришли к заключению, что хотя интеграция детей со специальными нуждами продолжает развиваться дальше, но все же остались проблемы, которые требуют своего разрешения. Например, количество государственных специальных школ сократилось, но при этом наблюдается рост числа учеников с умственной и сенсорной отсталостью в частных специальных школах; эта проблема может стать показательной в плане интеграции в обычных школах. Кроме того, было бы ошибочно говорить об интеграции как о гармоничном и продолжающемся процессе. Наблюдаются огромные различия в разных регионах страны по претворению интеграции в жизнь и по практической ее реализации. Координация процесса интеграции на государственном уровне сводится к минимуму. Более того, помощь, которую, в конце концов, получают учащиеся, в большой мере зависит от тех возможностей и средств, которые ассигнованы для того или региона. Размер такой помощи может существенно колебаться от области к области, в зависимости от политического климата и социальных и экономических факторов.

17.4. Опыт интеграционных процессов в Испании

Возможности реализации образовательных потребностей детей с особыми нуждами в Испании

В Испании ученики с особыми образовательными потребностями могут обучаться в специальных образовательных учреждениях, в основных (массовых) и школах комбинированного типа. Предпочтительным в Испании является обучение в обычных школах, где функционируют программы, адаптированные для таких детей. Считается, что обучение в специальных образовательных учреждениях должно иметь место только тогда, когда ученику не могут быть созданы все необходимые условия в основной школе.

Таким образом, в основных учреждениях «Educación Infantil», начального и среднего образования, такие учащиеся обучаются как обычные дети. Учреждения, которые принимают учащихся с особыми образовательными потребностями, помимо составления адаптированной к потребностям учеников программы, располагают необходимыми ресурсами (преподавателями

соответствующей специальности, квалифицированными специалистами и др.), они также предпринимают меры по решению педагогических, организационных и операционных вопросов, чтобы обеспечить ученикам возможность обучаться по этим программам. Более того, все автономные области предусматривают наличие центров, куда могут быть приняты учащиеся с особыми образовательными потребностями, для которых необходимо специальное оборудование или требуется особая специализация преподавателей, чего нет в обычной школе. Посредством таких мер может быть гарантировано внимательное отношение к обучению таких групп учащихся.

В Испании существуют школы, где обучение учащихся с особыми образовательными потребностями осуществляется по программам заниженного уровня по отношению к образовательному стандарту. По такому учебному плану учащиеся могут быть частично или полностью освобождены от изучения отдельных предметов. Учреждения такого типа должны иметь соответствующее разрешение на адаптацию программы к образовательным возможностям учащихся данной категории.

Все образовательные учреждения, в которых обучаются дети с особыми образовательными потребностями, должны отвечать санитарно-гигиеническим условиям, а также соответствующим требованиям безопасности, которые установлены Королевским Указом от 5 декабря 2003 года. Данный Указ обращает особое внимание на необходимость создания безбарьерной среды для удобства учащихся. Новые образовательные учреждения, финансируемые государством, должны соблюдать действующие требования и разрабатывать программы по устранению барьеров в образовательных учреждениях, которые могут быть препятствием для учащихся, имеющих проблемы с передвижением и общением.

Изменения в учебном плане в зависимости от образовательных потребностей учащихся

Обучение на различных уровнях образовательной системы для учащихся с особыми образовательными потребностями, обусловленными инвалидностью, обычно претерпевает изменения, с тем, чтобы такие группы учеников могли достичь поставленных целей. Учебный план может быть изменен по двум направлениям: могут быть изменены подходы к составлению учебного плана (соотнесение его с пространственными возможностями, использование новых материалов и дополнительных коммуникационных систем) и может быть изменен учебный план как таковой (изменены цели, содержание, методология, типы деятельности, критерии оценивания и планирования в проведении занятий).

Изменения учебного плана, в свою очередь, могут быть распределены по двум группам: на несущественные и значительные. Первая не затрагивает основных принципов обучения, а вторая существенно видоизменяет эти принципы (цели, содержание и критерии оценивания). Некоторые изменения требуют наличия определенных материальных и кадровых ресурсов и влекут

изменение организации работы образовательного учреждения и методологии, а также предполагают замену или введение новых предметов.

Существует также возможность, при особых обстоятельствах, на начальном уровне образования в «Educación Secundaria Obligatoria», сократить срок обучения для особо одаренных детей. Такие меры принимаются в исключительных случаях и должны быть одобрены органами управления образованием по рекомендации инспекции, осуществляющей психолого-педагогический контроль. Такие учащиеся могут быть приняты в класс на год старше их возрастного уровня. Подобные меры могут приниматься не более чем трех раз на уровне обязательного образования и только один раз на уровне “постобязательного” образования. Но в исключительных случаях органы управления образованием могут одобрить изменения в организации процесса обучения по заявлению родителей учащихся.

Объединение и координация основных и специальных школ

Объединение и координация основных школ для детей с особыми образовательными потребностями и специальных образовательных учреждений – один из принципов интегрирования школ. Все автономные области развивают и регулируют взаимодействие специальных и основных школ с тем, чтобы дети с особыми образовательными потребностями могли быть приняты в основные школы с учетом их особенностей. Это преследует цель взаимодействия специальных и основных школ в совершенствовании профессиональных возможностей преподавателей основных школ в обучении детей с особенностями развития.

Решение о принятии ребенка в основную школу и определение направлений и целей его обучения (типов обучения, изменений учебного плана) принимается на основе обследования, проводимого компетентными органами каждой автономной области. Это делается для того, чтобы отвечать потребностям и необходимым условиям учащегося, преподавателя и самого учреждения.

Большинство автономных областей передали эту функцию обществу образовательной, психопедагогической, междисциплинарной комиссии (они имеют различные наименования) Департамента среднего образования.

Помимо таких организаций, работающих в интересах образовательных учреждений соответствующего района, области, округа, в некоторых автономных областях учреждены консультационные департаменты, которые помимо решения о принятии ребенка в основную школу выполняют функции выявления, оценки и определения типа образовательной потребности учащихся, а также осуществления консультационной деятельности для преподавателей и родителей, непосредственно участвующих в процессе обучения.

В большинстве автономных областей такие организации, будучи внешним поддерживающим органом, закреплены обычно за одним из образовательных учреждений. Их сотрудники, например, часто являются членами школьного Совета, преподавателями консультационного отдела школы, когда

таковой существует, или членами комиссии по педагогической координации и др.

Подобные организации работают в учреждениях среднего образования, а в некоторых областях – в «Educación Infantil» и на уровне начального образования. Результат их работы – улучшение услуг, оказываемых школами учащимся данной категории.

Как минимум, один из представителей такой организации – преподаватель школы по предмету “психология и педагогика” и ответственен за работу консультационных групп, проведение психопедагогического обследования, за принятие решения о зачислении ученика, за выполнение требований учащегося. Консультационные департаменты призваны также содействовать Комиссии по педагогической координации и Совету преподавателей в принятии мер по выполнению требований учащегося, касающихся его образовательных потребностей; они также вносят предложения по изменению учебного плана.

В Испании существуют учреждения, финансируемые государством, где работают специалисты, которые могут предоставить учащимся с особыми образовательными потребностями все необходимые условия для обучения. Это «Maestros» со специализацией «терапевтическая педагогика», «Maestros» – «слух и язык». Такие учреждения располагают соответствующими кадрами, дидактическими материалами, оборудованными помещениями, они построены соответствующим образом.

Для каждого типа потребности учащегося существуют определенные методологические принципы. Если у учащегося присутствуют чувственные изменения (зрение, слух), то обучение организуется соответственно потребностям такого ученика, так чтобы извлечь максимальную пользу из обучения, задействовать зрение и слух насколько это возможно, увеличить возможность общения учащегося и преподавателя, учащегося с учащимися.

Учащиеся, имеющие зрительные нарушения, лишённые возможности писать и читать обычный текст, обучаются по брайлевской системе. Особое внимание уделяется развитию сенсорных способностей и пространственной ориентации.

Учащиеся со слуховыми нарушениями обучаются альтернативным средствам общения: языку жестов, двухуровневой системе и др., изучение которых имеет свои методологические принципы, которые могут быть совмещены в отдельных случаях с устным изложением материала.

Учащиеся с нарушениями моторики обучаются обращению с окружающими предметами, ориентации в классе, работе с дидактическими материалами, при этом делается акцент на устном объяснении и наглядной демонстрации, которые облегчают понимание.

Потребности учащегося принимаются во внимание и при выборе для их обучения инструментов, оборудования и технической помощи, а также при разработке различных планов и соглашений, цель которых – способствовать взаимодействию учащихся между собой и со взрослыми.

Поддержка инклюзивных школ испанским обществом слепых (ONCE)

Испанское общество слепых (ONCE) оказывает поддержку учащимся с нарушениями зрения. Эта общественная организация включает в себя Службу поддержки интегрированного образования ('Servicio de Apoyo a la Educación Integrada'), работающую в основных учебных заведениях. Эта служба сотрудничает с региональными и местными властями и насчитывает 33 филиала по всей стране. В нее входят «maestros», оказывающие поддержку, инструкторы по реабилитации, преподаватели по системе чтения и письма для слепых, психологи и педагоги, социальные работники и др. Она использует четыре основных стратегии: консультирование учреждений и классных руководителей, обучение некоторым сферам деятельности на практике, консультирование семей учащихся, предоставление адаптированных средств (брайлевское письмо, адаптированные приложения к учебникам и др.). Техническое объединение для слепых и глухих ('Unidad Técnica de Sordoceguera') также входит в эту систему. Это объединение предоставляет специализированные услуги для интегрированного образования в основных школах, а также специальных учреждениях «ONCE».

Особенности наполняемости классов

Количество учащихся, интегрированных в классы основной школы, зависит от степени сложности отклонений у ребенка, от его психологических особенностей и типа необходимой помощи при обучении. Если ребенку необходима постоянная поддержка преподавателей и специальное лечение, то в классе может обучаться не больше двух таких учеников. В классах основных школ, где есть учащиеся с особыми образовательными потребностями, количество всех учащихся не должно быть свыше 25.

В специальных классах обычной школы это количество может быть снижено. Когда в классе обучаются дети с физическими или серьезными слуховыми отклонениями, количество учащихся варьирует от 10 до 12; от 8 до 12 – при обучении детей с физическими отклонениями, от 6 до 8 – с отклонениями различного типа, от 3 до 5 – при обучении детей, страдающих аутизмом или имеющих серьезные психологические проблемы.

Помимо основных преподавателей в таких школах есть преподаватели-специалисты. Они оказывают педагогическую помощь каждому 15-20 ученикам, имеющим особые образовательные потребности. Один логопед работает с 35-40 учащимися, имеющими психические и двигательные отклонения, а также с 20 учащимися, имеющими слуховые отклонения. Один физиотерапевт работает не более чем с 35-40 учащимися с нарушениями двигательной системы, одна няня – с 15-20 учащимися с отклонениями в двигательной системе. Как в специальных, так и в основных школах, с каждым из 20 учащихся, страдающих аутизмом или серьезными психическими заболеваниями, работает один психолог. Есть также психолог для каждого из 100 учащихся с физическими отклонениями, заболеваниями двигательной и осязательной систем.

Кроме того, существует персонал, занимающийся коррекцией, реабилитацией, лечением и личным уходом за ребенком.

Когда основные или специальные преподаватели оказывают поддержку ученикам, посещая их на дому, работники органов управления образованием определяют для них максимальное количество учащихся, принимая во внимание расстояние от дома учащегося до школы, а также используемые средства, длительность и интенсивность оказываемой помощи или лечения. Учитель может заниматься не более чем с 10 учащимися одного муниципалитета и с пятью – разных муниципалитетов. Это количество может быть снижено в исключительных случаях из-за степени тяжести заболевания учащегося.

Особые меры, принимаемые при обучении детей иммигрантов

Ежегодное увеличение количества иммигрантов в Испании влечет за собой увеличение количества учащихся детей иммигрантов и поэтому по поводу образования в Испании им уделяют все больше внимания.

Дети-иностранцы обычно имеют те же права и обязанности, что и дети Испании. Их интеграцию в образовательную систему регулирует Статья 22 «ЛОСЕ», которая особое внимание уделяет вопросу взаимодействия культур и гласит, что учащиеся «ESO» должны «быть знакомы с различными культурами общества, уметь критически их оценивать, уважать свою и чужие культуры».

«ЛОСЕ» гласит, что администрации школ обязаны способствовать процессу интеграции детей иностранцев в школы Испании, особенно на обязательном образовательном уровне. В нем также отмечено, что для этих детей должны быть созданы специальные программы развития, для тех, кто не знает испанского языка и не имеет знаний, соответствующих возрасту. Занятия по специальным программам проходят в специальных классах основных школ и осуществляются одновременно с основным обучением, с учетом уровня знаний учащихся. Действия властей в отношении интеграции иммигрантов направлены на создание образовательных программ в рамках компенсирующего обучения, в том числе и для социально неблагополучных слоев общества или для учащихся, у которых был перерыв в обучении как минимум 2 года. Помимо цели получить основное образование, обучение детей иммигрантов преследует еще и другие цели: знание языка, восполнение пробелов в обучении, поддержка и гармонизация атмосферы в процессе обучения.

В некоторых школах детей иммигрантов принимают на класс ниже, чем нужно в соответствии с их возрастом. Это делается для того, чтобы компенсировать пробелы в знаниях учащегося, в соответствии с его уровнем.

Проблемы в интеграции учащихся непосредственно в процесс обучения чаще всего возникают ввиду недостаточного знания языка. Детям оказывается помощь, как непосредственно в классе, так и во внеурочное время, для чего выделяются специальные преподаватели.

Существуют также вспомогательные классы, где иммигранты изучают испанский язык до обучения в основном классе. Таким образом, для этой

группы учащихся предусмотрено постоянное дополнительное обучение. Они должны посещать эти занятия определенное количество часов в неделю, согласно школьному расписанию, а также графику дополнительных занятий. Многие школы включили в свои программы межкультурный аспект обучения. Для этого они взаимодействуют с другими учреждениями, которые помогают в развитии межкультурного общения, предоставляя кадровые и материальные ресурсы, организуя внешкольные мероприятия, обучая преподавателей и др.

В этой деятельности принимают участие все учащиеся и их родители, преподаватели и сообщество в целом.

Для преподавателей, обучающих детей иммигрантов, организуются специальные курсы, где у них формируются навыки работы с этой категорией учащихся.

Многообразие учебных планов и программ в среднем образовании Испании

Как и на других этапах образовательной системы, в системе среднего образования в Испании существуют типичные и нестандартные направления, которые привлекают внимание разносторонностью, обеспечивающей равное обслуживание потребностей всех учащихся, отправным элементом чего является создание гибкой модели учебных планов. Среди мер – увеличение количества вариантов предметов обязательного среднего образования (4 года), кардинальное изменение учебных планов, включая возможность введения различных учебных планов на последнем цикле «Educación Secundaria Obligatoria» (ESO), а также в качестве крайней меры – программы социального обеспечения.

В Основном законе об общей организации образовательной системы от 1990 года (LOGSE) разработано постановление, касающееся условий обучения детей с особыми образовательными потребностями. Оно гласит, что учащиеся старше 16 лет в подобных обстоятельствах должны иметь возможность достичь целей "ESO", что означает получить любой сертификат программ гибких учебных планов для учреждений основного направления. Введение таких мер основано на психологической и педагогической оценке, мнении учеников и родителей, а также отчетах образовательной инспекции.

Разносторонность учебных планов заключается, главным образом, в организации программ индивидуального обучения. Эти меры для каждого ученика должны включать методологию, содержание и индивидуализированные критерии оценивания, при этом не выходя за рамки схемы, установленной образовательными властями.

По окончании "Educación Secundaria Obligatoria", получившие сертификат «Graduado en Educación Secundaria» ученики, желающие продолжить обучение на курсе бакалавриата или специального профессионального обучения в обычных образовательных учреждениях, могут это сделать в тех учреждениях, где есть материальные ресурсы и персонал, которые могут изменить учебный план надлежащим образом.

Лица, которые по окончании обязательного образования не смогли получить сертификат и поэтому не могут продолжать обучение, могут обучаться по программам социального обеспечения, которые обеспечивают им доступ на рынок труда. Эти программы, в которых задействованы также местные власти, регулируются автономными областями. Их цель – обеспечить минимальное основное и профессиональное образование молодым людям, которое поможет им устроиться на работу или продолжить обучение, в частности – получить среднее специальное профессиональное образование. Программы социального обеспечения проводят обучение по пяти направлениям: специальное профессиональное обучение (наделить учеников профессиональными качествами для трудовой деятельности), обучение профессии и ориентация (для ознакомления с юридической системой рынка труда, а также для ориентации при поиске работы или при организации предпринимательской деятельности), основное образование (для получения и углубления знаний и навыков, связанных с обязательным образованием). Кроме того, существуют программы социального обеспечения, нацеленные на специальные группы учащихся, например – программы для пенитенциарных учреждений, для вооруженных сил, специальные программы для молодых людей с особыми образовательными потребностями и программы для молодых людей из неблагополучной среды этнических и культурных меньшинств. По прохождении этих программ учащиеся получают сертификаты, в которых подтверждаются изученные «*módulos*» и сама сфера изучения. Эти сертификаты действительны и дают право сдавать вступительные экзамены на обучение в среднем специальном профессиональном обучении «*ciclos formativos*».

Длительность программы социального обеспечения зависит от особенностей учащихся, типа курсов, условий, выдвигаемых образовательными властями. Обычно она составляет от 6 месяцев до двух лет. Что касается количества участвующих в программе, оно обычно не превышает 20 в одном классе. Если ученик успешно прошел обучение по программе введения в профессию, он получает сертификат “*Graduado en Educación Secundaria Obligatoria*”.

Типы организации и альтернативные структуры в начальном образовании Испании

Среди типов организаций и альтернативных структур, созданных для учащихся на начальном уровне образования, можно выделить следующее: политика выделения стипендий и грантов автономными областями, планирование процесса обучения в сельской местности, внимание к учащимся, неспособным справиться с обычным обучением, дистанционное обучение.

Компенсующее образование

Это образование призвано бороться с существующими неравными возможностями при получении образования между определенными группами населения ввиду социальных, экономических, географических, этнических и других факторов. Таким образом, образовательная политика компенсирую-

щего образования в Испании направлена на обеспечение национального минимума уровня образования и устранения неравенства среди населения.

В компенсирующем образовании, помимо деятельности, уже проводимой в различных образовательных учреждениях, реализуется профилактическая работа.

Среди программ компенсирующего образования, проводимых автономными областями для детей из социально неблагополучной среды – программы по борьбе с прогулами и оказанием помощи в виде бесплатного школьного транспорта, предоставления питания и проживания.

Другая задача компенсирующего образования – помощь в интеграции учеников-иностранцев, достигших возраста обязательного образования. Для не знающих испанского языка и культуры и для тех, чей уровень знаний очень низок, власти в сфере образования организуют специальные учебные программы, чтобы помочь им влиться в процесс на соответствующем уровне. Занятия по программам могут проводиться в специальных классах в основных школах.

Школы специального образования предназначены для тех, кто по каким-либо обстоятельствам не может обучаться в основных школах. Если в данном регионе нет школ специального образования, такие учащиеся получают образование в специальных классах основных школ.

Требования для зачисления и выбор школы

Образовательная поддержка оказывается учащимся с особыми образовательными потребностями, независимо от возраста ребенка, как только были выявлены эти потребности. Специальные консультационные службы, учрежденные автономными областями, занимаются выявлением этих потребностей и определением таких детей в образовательные учреждения. Они проводят психопедагогическую оценку, которая является исходной точкой всех принимаемых решений касательно обучения.

Условия приема учащихся в школы с особыми образовательными потребностями такие же, как и для приема здоровых детей, за исключением тех случаев, когда автономные области создают свои правила для сектора специального образования.

Ученики с особыми образовательными потребностями зачисляются в соответствии со схемой интеграции в основную школу «Educación Infantil» начального или среднего образования, за исключением случаев, когда:

1. психопедагогическая оценка показывает, что учащемуся подходит другой тип обучения;
2. данное заведение не имеет необходимых ресурсов, чтобы отвечать всем потребностям данного ученика.

После вынесения решения, что ребенок не может обучаться в основной школе ввиду своих особых потребностей, его зачисляют в специальную школу или в специальный класс в основной школе. Последние могут иметь различные наименования, в зависимости от автономной области. В любом случае, решение об обучении ребенка в специальной школе или специальном классе

периодически пересматривается. Это необходимо, чтобы сделать всё наиболее возможное для интеграции ученика в общество. При зачислении ученика в школу учитывается мнение родителей и преподавателей.

Возрастные группы и объединение учеников в группы

Если ребенок обучается в специальном образовательном учреждении и его интеграция невозможна, он обучается только по двум образовательным уровням: это основное обязательное образование (от 6 до 16 лет) и дополнительное профессиональное обучение или программы для перехода во взрослую жизнь (от 16 до 19 лет). В такое учреждение можно быть зачисленным только до 20 лет. Лишь в исключительных случаях, при согласии родителей или законных попечителей, могут быть зачислены и учащиеся в возрасте 21 года. Это возможно только при обстоятельствах, когда у ученика сложное заболевание.

Основной закон о качестве образования от 2002 года гласит, что обучение лиц с особыми образовательными потребностями должно осуществляться в соответствии с уровнем и возрастом учащегося. В некоторых случаях эти сроки могут быть изменены, но в любом случае лица, старше 21 года не могут получать обязательное образование в специальном учреждении.

Выдача сертификатов

Учащиеся с особыми образовательными потребностями, достигшие целей «Educación Secundaria Obligatoria», получают сертификат «Graduado en Educación Secundaria», который дает им право обучаться для получения степени бакалавра и специального профессионального образования. Но в любом случае, каждому ученику выдаётся документ, где указан период обучения и полученные по предметам баллы. В этом документе также даны рекомендации для дальнейшего профессионального обучения. «LOGSE» гласит, что те, кто не достиг целей «Educación Secundaria Obligatoria», а, следовательно, не имеет сертификата и не может продолжить обучение, могут обучаться по специальным программам социального обеспечения. Цель этих программ – обеспечить основное и профессиональное обучение, которое позволит заниматься трудовой деятельностью. Учащиеся с особыми образовательными потребностями могут быть зачислены на общие программы социального обеспечения внутри интеграционной схемы или на программы социального обеспечения, созданные специально для учащихся с особыми образовательными потребностями. Их принимают на эти программы после консультации со службами психопедагогического оценивания и с учетом мнения родителей. По окончании обучения по программе учащиеся получают сертификат.

Специальные меры для детей-инвалидов за рамками образовательного учреждения

Существуют определенные обстоятельства, когда ученик не может посещать образовательное учреждение. Ученики, серьезно отстающие в развитии и не имеющие возможности посещать школу, а также пребывающие в больнице или имеющие иные причины отсутствовать продолжительное время

на занятиях, могут обучаться по специальным, организованным автономными областями программам, среди которых стоит отметить «Maestros» – программу, нацеленную на посещение ребенка на дому, которая дает возможность получать образование больным детям с помощью специальных педагогов, посещающих их на дому.

Больничный уход

В соответствии с Европейской конвенцией о правах госпитализированных детей, принятой Европейским парламентом 13 мая 1985 года, испанские власти заботятся о детях, имеющих заболевания или попавших в сложные ситуации, которые должны находиться в больнице длительный срок и не могут посещать образовательное учреждение. Это дети с различными физическими заболеваниями, прооперированные, имеющие переломы и др., которые должны длительное время находиться в больнице. В этой связи все больницы, имеющие педиатрические отделения, располагают «учебным отделением». Обучение проводится в так называемых больничных классах, которые посещают госпитализированные дети. Существуют различные пути обучения госпитализированных детей. Наиболее распространенные вторые – посещение классов, если ученик может это делать, или обучение в палате, если того требует состояние здоровья. Цель этих действий одна – избежать негативных последствий госпитализации. В настоящее время действуют различные проекты для решения данной проблемы. Один из них – телеобразование в больничных классах Национального центра образовательных коммуникаций и информации («CNICE»). Его цель – через Интернет соединить такие классы с образовательными учреждениями. В этом проекте участвуют начальные школы Андалусии, Арагона, Астурии, Кастильи и Леона, Кастильи ла Манча, Каталонии, Ла Риохи, Мадрида и Мурсии. В автономной области Мадрида действует программа виртуальных классов, что позволяет госпитализированным учащимся связываться со школами, тем самым не прерывая обучения и контакта с преподавателями и соучениками. Такая программа работает в больнице «Сан Рафаэль» в Мадриде. В Андалусии работает проект «Мир звезд», цель которого – позволить госпитализированным детям общаться через виртуальную сеть.

Уход за детьми на дому после болезни предусмотрен во всех автономных областях, их поддерживают частные учреждения, обеспечивающие необходимые технические средства для оказания эффективной помощи детям.

Чтобы получать такую поддержку, учащемуся необходимо иметь справку, где указан срок пребывания дома после выписки из больницы. После того, как ребенок был выписан, родители должны сообщить соответствующему учреждению о потребности в образовательной поддержке, при этом обеспечив все условия, чтобы уроки на дому проходили наилучшим образом.

Образовательное учреждение – связующее звено между семьей, администрацией и службами по оказанию образовательных услуг на дому. Сначала оно должно информировать семью о том, что необходимо сделать, чтобы получить такую помощь. Затем оно должно отправить заявление родителей в

администрацию, где содержится вся необходимая информация о ребенке: возраст, год обучения, состояние обучения на данный момент и др. Ребенок при этом зачисляется в то образовательное учреждение, преподаватели которого будут оценивать знания ребенка и решать вопрос перевода его на следующий год обучения.

Передвижные классы

Некоторые учащиеся из-за профессии своих родителей вынуждены постоянно ездить по стране, что не позволяет им обучаться постоянно в одной школе. Передвижные классы имеют своей целью уделить необходимое внимание таким детям. Таким образом, цирковые труппы могут подать заявку на организацию для неё передвижного класса, если в ней имеется хотя бы 5 детей обязательного школьного возраста. Они имеют возможность обучаться у двух преподавателей, а количество учеников может достигать 11. Министерство образования и науки (МЕС) подписывает договоры с владельцами цирка, по которым цирк обязуется предоставить помещения под передвижной класс для обучения и для проживания преподавателей. МЕС со своей стороны спонсирует владельца, позволяя ему таким образом компенсировать эти расходы.

При внедрении идеи интеграции в образовательное пространство Молдовы необходимо учитывать объективную сложность условий практического применения международных норм инклюзивного образования в республике, переживающей сложный экономический и социально-политический период.

17.5. Реализация идей интеграции в российской системе образования

Социально-культурные факторы, обусловившие реконструкцию российской системы специального образования

Россия впервые проявила интерес к проблеме интегрированного обучения детей-инвалидов в начале 90-х годов XX века, что явилось следствием смены политического курса государства.

Россия начала осваивать интеграцию в образовании в ситуации становления демократических норм, первого их законодательного оформления и глубокого экономического кризиса, в то время как Европа – на основе эволюционного развития уже укоренившихся норм демократии и в условиях экономического подъема.

При разработке национальной политики интеграции в образовании Россия ратифицировала международные конвенции и акты: Конвенцию о правах ребенка, Всемирный план действий ЮНЕСКО «Образование для всех», Саламанкскую Декларацию об инклюзивном образовании и пр. Вместе с тем, нельзя игнорировать объективную сложность условий практического применения международных норм в России, переживающей переходный период. Следуя мировому процессу и признавая интеграцию одной из стратегических задач развития российского образования, ее следует рассматривать лишь как один из необходимых подходов к организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья, который сосуществует и будет сосуществовать с диф-

ференцированным специальным образованием в условиях специальных (коррекционных) учебных заведений.

Национальная модель интегрированного обучения

В настоящее время в практике образования России активно внедряются модели образовательной интеграции, учитывающие интересы ребенка и его семьи, а также имеющуюся в стране инфраструктуру специального образования и российские реалии. Реализация существующих моделей позволяет обеспечить каждому ребенку ту меру и форму интеграции, которая является возможной и полезной для его развития, качественного образования и лучшей социальной адаптации.

Целью национальной модели интегрированного образования является интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду нормально развивающихся сверстников.

Обязательными условиями интеграции ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду являются:

- желание родителей обучать своего ребенка вместе с нормально развивающимися сверстниками, стремление и готовность семьи систематически помогать ребенку в процессе обучения;
- наличие возможности подобрать ребенку тот вариант организации интегрированного обучения, который является доступным и полезным для его развития;
- наличие возможности систематически оказывать интегрированному ребенку необходимую ему квалифицированную специальную педагогическую помощь;
- психологическая готовность ребенка с особыми образовательными потребностями к совместному обучению с нормально развивающимися сверстниками;
- готовность образовательного учреждения принять детей с ограниченными возможностями здоровья.

При разработке вариантов организации интегрированного воспитания и обучения российские педагоги исходят из положения о том, что образовательная система должна обеспечивать возможность подобрать каждому ребенку ту форму интеграции, которая доступна и полезна для его психического развития, образования и формирования жизненной компетенции. На основании этого в России существует вариативность индивидуальных уровней развития детей с особыми образовательными потребностями и соответствующий набор моделей интеграции – от полной и постоянной до минимальной и эпизодической.

При разработке вариантов организации интегрированного обучения во внимание принимается существующая в стране инфраструктура учреждений массового и специального образования и укоренившиеся формы организации обучения. Поэтому разрабатываемые модели интеграции максимально используют возможности уже существующих структур образования в организации новых форм интегрированного обучения.

Чем более близким к возрастной норме является уровень развития ребенка и его психологическая готовность к совместному обучению, тем более полная интеграция ему показана, хотя и в этом случае сохраняется необходимость оказания индивидуальной коррекционной помощи.

Полная интеграция предполагает обучение ребенка с тем или иным нарушением в развитии на равных с нормально развивающимися детьми в одних дошкольных группах и классах.

Полная интеграция организована в разных учреждениях – массовом (обычном), массовом интегрированном обучении; комбинированном.

Правила комплектования групп/классов при полной интеграции следующие: дети с отклонением в развитии по 1-3 человека включаются в обычные группы детского сада или классы школы.

Дозировка времени интеграции отсутствует – дети в течение всего дня находятся вместе с нормально развивающимися сверстниками.

Содержание совместной деятельности не регламентируется: дети с ограниченными возможностями здоровья посещают все учебные занятия совместно с нормально развивающимися сверстниками.

В условиях полной интеграции процесс интегрированного обучения обеспечивается педагогами массового образования.

Специальная педагогическая помощь оказывается как внутри учреждения, если это массовое образовательное учреждение интегрированного обучения, или учреждение комбинированного вида, так и вне его, если дети с ограниченными возможностями здоровья интегрированы в массовое учебное заведение.

Дозированная интеграция – это модель, предполагающая постоянную, значительную, но неполную интеграцию. Опишем эту модель интеграции по той же схеме, последовательно отвечая на следующие вопросы: каким детям может быть полезна почти полная интеграция; в каких видах образовательных учреждений она может быть организована; каковы правила комплектования групп и классов, как дозируется время интеграции, каково содержание и характер совместной деятельности детей, какие специалисты участвуют в процессе обучения и воспитания, где и кем оказывается специальная педагогическая помощь, каков механизм взаимодействия массовых и специальных педагогов.

Постоянная, но неполная интеграция существует как для дошкольников, так и школьников с ограниченными возможностями здоровья. Она эффективно используется для тех детей школьного возраста, чей уровень психического развития несколько ниже возрастной нормы, кто нуждается в систематической и значительной коррекционной помощи, но при этом способен в целом ряде предметных областей обучаться совместно и наравне с нормально развивающимися сверстниками, а также проводить с ними большую часть внеклассного времени.

Смыслом постоянной неполной интеграции является максимальное использование всего потенциала уже имеющихся у ребенка и довольно значительных возможностей общения, взаимодействия и обучения с нормально разви-

вающимися детьми. Это попытка добиться максимально возможной для ребенка в данный момент его жизни нормализации способов социального и учебного взаимодействия с целью дальнейшего расширения уже имеющихся значительных возможностей в области образовательной и социальной интеграции.

Неполная интеграция организована во всех типах дошкольных образовательных учреждений: в массовых, комбинированного и компенсирующего вида. Дети с ограниченными возможностями здоровья объединяются с нормально развивающимися детьми в одну дошкольную группу, получившую название «смешанная», или в один класс под названием «гибкий».

Правила комплектования смешанных групп и гибких классов таковы: в дошкольной смешанной группе две трети детей составляют нормально развивающиеся воспитанники и одну треть – дети с определенным отклонением в развитии; гибкие классы могут быть организованы только в тех массовых школах, где имеется несколько параллельных классов, поскольку в состав каждого гибкого класса вводятся 2-3 ребенка с ограниченными возможностями здоровья (прежде всего речь идет о детях с ЗПР и с неотягощенной умственной отсталостью), которые периодически должны объединяться в одну группу для проведения дефектологом ряда учебных занятий по специальным программам.

Время совместного пребывания дозируется, но при этом составляет большую часть дня. В смешанных группах дети с ограниченными возможностями здоровья находятся вместе с остальными постоянно на протяжении всего дня, за исключением времени коррекционных занятий (фронтальных и индивидуальных), которые проводятся учителем-дефектологом. В гибком классе школьники с ограниченными возможностями здоровья (прежде всего речь идет о детях с задержкой психического развития) находятся с нормально развивающимися сверстниками большую часть дня, за исключением времени освоения учебных предметов по специальным программам, а также фронтальных и индивидуальных коррекционных занятий, которые проводятся учителем-дефектологом.

Содержание и характер совместной деятельности регламентируется. В смешанной группе дети с ограниченными возможностями здоровья проводят большую часть учебного и все внеклассное время совместно с остальными. Учащиеся гибкого класса находятся вместе с нормально развивающимися сверстниками на тех уроках и внеклассных мероприятиях, которые доступны им, в оставшееся время они объединяются с другими детьми с ограниченными возможностями здоровья для работы по специальным коррекционным программам.

В случае неполной интеграции в процесс обучения в смешанной группе и гибком классе в равной мере вовлекаются педагоги массового образования и педагоги-дефектологи. В смешанной группе в первой половине фронтальные занятия с детьми с ограниченными возможностями здоровья проводит учитель-дефектолог, а с нормально развивающимися детьми – массовый воспитатель. Во второй половине дня все занятия проводятся совместно под руководством массового воспитателя. Учитель-дефектолог специально готовит детей с ограниченными возможностями здоровья к тем занятиям, которые во вто-

рой половине дня будут проходить совместно с нормально развивающимися детьми. В гибком классе часть учебных предметов преподает массовый педагог, а часть – дефектолог, он же готовит детей к учебным занятиям в общем потоке.

Специальная педагогическая помощь оказывается детям внутри учреждения педагогом-дефектологом.

Методическая помощь педагогам постоянно оказывается учителем-дефектологом смешанной группы/гибкого класса. В условиях смешанной группы и гибких классов процесс взаимодействия массовых педагогов и дефектологов является наиболее комфортным и обеспеченным, поскольку и те, и другие работают в стенах одного учреждения с одними и теми же детьми. Создаются условия для профессионального роста обоих специалистов: дефектолог способен обогатить представления коллег о специальных методах, приемах, «обходных путях», вспомогательных средствах обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Массовый же педагог, в случае успешного обучения ребенка «в общем потоке», способен помочь дефектологу, расширив его представления о потенциальных возможностях детей с ограниченными возможностями здоровья, демонстрируя на практике, что им доступно больше, чем думает специалист в области коррекционной педагогики.

Частичная интеграция используется в работе с детьми, которые способны наравне со своими нормально развивающимися сверстниками овладеть лишь небольшой частью необходимых умений и навыков, проводить с ними только часть внеклассного времени. Смыслом постоянной частичной интеграции является расширение общения и взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья с их нормально развивающимися сверстниками.

Частичная интеграция реализуется в дошкольных учреждениях комбинированного вида, имеющих и обычные группы, и специальные группы, а также в тех массовых школах, где открыты специальные классы для детей с определенным отклонением в развитии.

При частичной интеграции дети с ограниченными возможностями здоровья являются воспитанниками специальной группы или учениками специального класса, которые комплектуются по обычным для таких групп/классов правилам, но предусматривается, что на часть дня эти дети систематически вводятся в обычные группы (классы) по 1-3 человека.

Время интеграции дозируется, содержание совместной деятельности регламентируется. Дети дошкольного возраста в первой половине дня занимают в специальной группе, фронтально и индивидуально, а во второй половине дня могут посещать обычную массовую группу, для чего в ее расписание вносятся изменения. На вторую половину дня переносятся те занятия и виды деятельности, которые могут быть успешно освоены детьми в ситуации совместного обучения и воспитания.

Частично интегрируемые школьники могут посещать отдельные уроки в массовом классе. Для того, чтобы они могли постоянно находиться часть дня в общей среде, особо продумываются и фиксируются в расписании уроки в специальном и массовом классе. Таким образом, дети с ограниченными воз-

возможностями здоровья большую часть дня обучаются в специальной группе или классе, и только часть дня пребывают в массовой группе или классе.

При частичной интеграции в процесс воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья вовлечены массовый педагог и педагог-дефектолог. Учитель-дефектолог специальной группы/класса должен быть знаком с перспективным планом работы воспитателя/педагога той массовой группы или класса, в которые интегрируются его воспитанники. Он на своих фронтальных и индивидуальных коррекционных занятиях обращает особое внимание на подготовку воспитанников к успешному участию в вечерних совместных с нормально развивающимися детьми занятиях.

Учитель-дефектолог специальной группы или класса систематически оказывает методическую помощь массовым педагогам в организации общения с детьми с ограниченными возможностями здоровья, интегрированным на часть занятий в коллектив нормально развивающихся сверстников, в привлечении их к занятиям, к играм. Он наблюдает за их адаптацией в массовой группе, классе. По возможности, он посещает занятия, фиксирует для себя те трудности, с которыми сталкивается каждый ребенок, и пытается подготовить его к их преодолению на проводимых фронтальных и индивидуальных занятиях. Он постоянно дает конкретные рекомендации массовым педагогам по обучению и воспитанию интегрированных детей.

Итак, смыслом постоянной частичной интеграции является расширение общения детей с ограниченными возможностями здоровья с их нормально развивающимися сверстниками. Это попытка целенаправленного расширения уже имеющихся, но еще относительно малых возможностей детей в области социальной интеграции.

В России также распространена модель интеграции, которая получила название временной.

Временная интеграция предполагает, что все воспитанники специальной группы или класса вне зависимости от достигнутого уровня развития объединяются со своими нормально развивающимися сверстниками не реже 2-х раз в месяц для проведения совместных мероприятий воспитательного характера.

Основным смыслом временной интеграции является создание условий для приобретения начального опыта общения с нормально развивающимися сверстниками. Временная интеграция является, по сути, этапом подготовки к возможной в дальнейшем более совершенной форме интегрированного обучения.

Данная модель интеграции реализуется в дошкольных учреждениях комбинированного вида, имеющих как группы для нормально развивающихся детей, так и специальные группы, а также в массовых школах, в которых открыты специальные классы.

Как известно, основной контингент специальных групп и классов составляют дети, остро нуждающиеся в специально организованном коррекционном обучении с учётом структуры нарушения в развитии. Вместе с тем уже в первые годы занятий они могут участвовать вместе с другими в про-

гулках, праздниках, развлечениях, отдельных занятиях. Для того, чтобы использовать даже самые минимальные возможности социальной интеграции, каждая специальная группа или класс должна быть «связана» с группой или классом нормально развивающихся детей такого же возраста или на год младше. Общение и взаимодействие детей обеспечивается в процессе совместных прогулок, подготовки и проведения праздников, развлечений.

Педагог и воспитатели специальной группы или класса проводят подготовительную работу, необходимую для более полноценного включения детей с ограниченными возможностями здоровья в совместные игры, праздники, развлечения и т.п. Учителя и воспитатели массовых групп и классов готовят нормально развивающихся детей к взаимодействию с их сверстниками, имеющими те или иные нарушения в развитии: проводят беседы, приучают детей делать своими руками интересные и доступные их сверстникам из специальных групп или классов игровые пособия, готовить для них спектакли и др. Задача специальных и массовых педагогов состоит в том, чтобы со временем дети с ограниченными возможностями здоровья стали соучастниками этой деятельности, а нормально развивающиеся дети воспринимали их как партнеров, которым нередко требуется их помощь и поддержка.

Время интеграции дозируется. Взаимодействие детей происходит не реже двух раз в месяц. Со временем становятся возможными совместные занятия: иллюстрирование сказок, маленьких рассказов и т.п. В ходе отдельных занятий дошкольники знакомятся с содержанием того или иного произведения в доступной для детей форме, затем они готовят серию рисунков, отражающих содержание текста, после чего объединяются на занятие, где обмениваются рисунками (т.е. у дошкольников специальной группы оказываются рисунки детей из массовой группы, а у дошколят массовой группы – рисунки детей специальной группы). Организуется совместное обсуждение содержания сказки, рассказа. Дети выкладывают рисунки, обосновывая их последовательность. Так из отдельных страниц рождаются две книжки-самоделки.

Школьники с ограниченными возможностями здоровья объединяются с нормально развивающимися детьми в рамках дополнительного образования. Они вместе посещают кружки и спортивные секции.

Таким образом, при временной интеграции дети с ограниченными возможностями здоровья практически все время обучаются в специальной группе или классе, но систематически объединяются с другими детьми. Совместные занятия, как правило, проводит учитель-дефектолог или воспитатель специальной группы. Массовые педагоги организуют в основном совместные соревнования, выставки, конкурсы.

Учитель-дефектолог и воспитатель специальной группы или класса систематически помогают организовать совместные мероприятия и оказывают конкретную методическую помощь массовым педагогам в общении с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в привлечении их к занятиям, к играм.

Эпизодическая модель интеграции в России получила такое название, поскольку она ориентирована на специальные дошкольные и школьные уч-

реждения, которые ограничены в возможностях проведения целенаправленной работы по совместному с нормально развивающимися детьми воспитанию и обучению своих воспитанников.

Ее цель – целенаправленная организация хотя бы минимального социального взаимодействия детей с выраженными нарушениями развития со сверстниками, преодоление тех объективных ограничений в социальном общении, которые создаются в условиях специальных (коррекционных) учреждений, где обучаются только дети с ограниченными возможностями здоровья. Эпизодическая интеграция предполагает, что воспитанники специальных учреждений, практически все время, обучаясь отдельно, эпизодически объединяются с детьми из массовых учреждений на определенное время. Социальное взаимодействие обеспечивается в лагерях отдыха, специально организованных походах, праздниках, конкурсах, кружках, при организации и проведении выставок детских работ. Такое объединение имеет большое воспитательное значение, но связано со значительными организационными трудностями.

Следует подчеркнуть, что в последнее десятилетие специальные школы усилили работу по расширению общения своих воспитанников с обычными школьниками. Дети вместе участвуют в различных конкурсах, фестивалях, одновременно выступают на одних и тех же сценах (например, фестиваль «Надежда»). В городах, областях, регионах проводятся совместные спортивные мероприятия. Многие специальные школы совместно с общеобразовательными организуют оздоровительные, спортивные, туристические лагеря. В процессе эпизодической интеграции предполагается возможность проведения совместных занятий, как правило, под руководством учителя-дефектолога или воспитателя специальной группы.

В настоящее время в России получил распространение новый тип интегрированного учреждения – комбинированного вида. В этих учреждениях есть возможность создавать и обычные, и специальные, и смешанные группы детей, что позволяет осуществлять все формы интеграции, подбирая каждому ребенку необходимую поддержку, обеспечивать квалифицированную специальную педагогическую помощь, налаживать подлинное взаимодействие специальных и массовых педагогов. При этом в комбинированных учреждениях обеспечивается специальное образование детей с выраженными нарушениями развития и качественное образование нормально развивающимся детям, обогащая их социально-эмоциональное развитие уникальным и необходимым в будущей взрослой жизни опытом нормального взаимодействия с теми людьми, кто в силу не зависящих от них обстоятельств оказался менее способным,мышленным, умелым, но от этого не менее добрым, отзывчивым и способным к соблюдению нравственных законов.

Обучение на дому

Закон РФ о социальной защите инвалидов предусматривает, что при невозможности осуществлять воспитание и обучение детей-инвалидов в общих или специальных дошкольных и общеобразовательных учреждениях органы управления образованием и образовательные учреждения обеспечи-

вают с согласия родителей обучение детей-инвалидов по полной общеобразовательной или индивидуальной программе на дому. Основанием для организации надомного обучения является заключение лечебно-профилактического учреждения (перечень заболеваний, дающих право на надомное обучение, утвержден совместным письмом Министерства просвещения РСФСР и Министерства здравоохранения РСФСР от 8/28.07.1980 г.).

Обучение на дому детей-инвалидов осуществляет образовательное учреждение, реализующее общеобразовательные программы, как правило – ближайшее к их месту жительства. Обучение на дому могут осуществлять также и педагоги специальных (коррекционных) школ по программе этих школ. Зачисление ребенка-инвалида в образовательное учреждение осуществляется в общем порядке, установленном законодательством Российской Федерации для приема граждан в образовательные учреждения.

Детям-инвалидам, обучающимся на дому, образовательное учреждение бесплатно предоставляет на время обучения учебники, учебную, справочную и другую литературу, имеющуюся в библиотеке образовательного учреждения; обеспечивает специалистами из числа педагогических работников, оказывает методическую и консультативную помощь, необходимую для усвоения общеобразовательных программ; осуществляет промежуточную и итоговую аттестацию; выдает прошедшим итоговую аттестацию документ государственного образца о соответствующем образовании.

Родители (законные представители) могут при обучении ребенка-инвалида на дому дополнительно приглашать педагогических работников из других образовательных учреждений. Такие педагогические работники по договоренности с образовательным учреждением могут участвовать совместно с педагогическими работниками данного образовательного учреждения в проведении промежуточной и итоговой аттестации ребенка-инвалида.

Образование в семье

Образование в семье – одна из моделей интеграции детей-инвалидов. Родители имеют право дать ребенку начальное общее, основное общее, среднее (полное) общее образование в семье. Ребенок, получающий образование в семье, вправе на любом этапе обучения при его положительной аттестации по решению родителей продолжить образование в образовательном учреждении. Родителям, осуществляющим воспитание и образование несовершеннолетнего ребенка в семье, выплачиваются дополнительные денежные средства в размере затрат на образование каждого ребенка на соответствующем этапе образования в государственном или муниципальном образовательном учреждении, определяемых государственными (в том числе ведомственными) и местными нормативами финансирования. Выплаты производятся за счет средств учредителей государственных или муниципальных образовательных учреждений соответствующих типов и видов до получения ребенком среднего (полного) общего или начального профессионального образования либо до достижения им возраста, определенного законодательством

Российской Федерации в качестве предельного для выплат социального пособия на детей.

Для семейного образования, как и для других форм получения образования, действует единый государственный стандарт. Согласно Примерному положению о получении образования в семье, в форме семейного образования ребенок может освоить общеобразовательную программу. Общеобразовательное учреждение осуществляет текущий контроль за освоением обучающимся общеобразовательных программ. Отношения между родителями и общеобразовательным учреждением по организации семейного образования регулируются договором. Общеобразовательное учебное заведение принимает детей, желающих получить образование в семье, на общих основаниях. В заявлении родители должны указать, что хотят обучать ребенка в семье. Общеобразовательное учреждение предоставляет ребенку, обучающемуся в семье, учебники и другую литературу из своей библиотеки, обеспечивает обучающемуся методическую и консультативную помощь, осуществляет промежуточную и итоговую аттестацию. Общеобразовательное учреждение самостоятельно определяет порядок аттестации. По желанию родителей и по решению педагогического совета и при наличии медицинского заключения аттестация может проводиться по индивидуальным программам (программам компенсирующего обучения). Общеобразовательное учреждение вправе расторгнуть договор, в случае неосвоения учащимся общеобразовательной программы.

Данные положения ограничивают право на образование части детей-инвалидов, которые не могут освоить общеобразовательную программу. Многие дети нуждаются в индивидуальных планах обучения, в специальных методиках обучения и аттестации. Это не может быть реализовано в условиях общеобразовательной школы, в которую, как правило, отправляют родителей детей-инвалидов для оформления семейного образования. Представляется, что договор на организацию обучения в форме семейного образования должен заключаться с коррекционным учебным заведением. Практики заключения договоров на организацию семейного образования со специальным (коррекционным) учебным заведением в России пока нет.

Индивидуальная программа реабилитации (ИПР)

Специальные условия для инвалида создаются с помощью индивидуальной программы реабилитации. Механизм индивидуальной программы реабилитации был установлен Законом о социальной защите инвалидов. *Индивидуальная программа реабилитации инвалида (ИПР)* – это комплекс оптимальных для инвалида реабилитационных мероприятий, включающий отдельные виды, формы, объёмы, сроки и порядок реализации медицинских, профессиональных и других реабилитационных мер, направленных на восстановление, компенсацию нарушенных или утраченных функций организма, восстановление, компенсацию способностей инвалида к выполнению определенных видов деятельности.

Это означает, что в индивидуальную программу реабилитации должны быть включены все мероприятия, технические и иные средства реабилитации и реабилитационные услуги, которые необходимы инвалиду для ведения полноценной независимой жизни.

❖ ИПР должна предусматривать получение инвалидом основного общего образования.

❖ ИПР может предусматривать получение инвалидом среднего и высшего профессионального образования.

❖ Инвалиду оплачивается за счет государства предоставление технических средств и реабилитационных услуг, включенных в ИПР.

❖ Предписания ИПР обязательны для исполнения органами государственной власти, органами местного самоуправления и организациями всех организационно-правовых форм и форм собственности.

В ИПР может быть предусмотрена необходимость создания в учебном заведении специальных условий для инвалида: доступной среды, предоставления технических средств реабилитации и т.д. Любое учебное заведение обязано выполнять предписания ИПР. И это касается не только государственных и муниципальных, но и частных учебных заведений. В соответствии с ИПР, инвалид бесплатно обеспечивается техническими средствами реабилитации (колясками, слуховыми аппаратами и т.п.), которые могут облегчить обучение инвалида в учебном заведении.

Поскольку в соответствии с Законом об образовании учебное заведение самостоятельно распоряжается своими бюджетными и внебюджетными средствами, обычная школа может направить часть этих средств на создание специальных условий для обучения детей-инвалидов. Если определенные условия записаны в индивидуальной программе реабилитации ребенка, и в качестве исполнителя указана школа, то она обязана создать условия для обучения ребенка.

Классы компенсирующего обучения. В отличие от классов коррекции, классы компенсирующего обучения комплектуются детьми разных категорий. В них принимаются или переводятся дети “группы риска”, не имеющие выраженных отклонений в развитии. При нормальном интеллектуальном развитии дети “группы риска” на начальных этапах испытывают трудности в обучении из-за низкой работоспособности вследствие соматической ослабленности, частичных отставаний в развитии высших психических функций или педагогической запущенности, возникающей вследствие неблагоприятных микросоциальных условий обучения и воспитания, т.е. в связи с расстройствами поведения.

Количество классов компенсирующего обучения в общеобразовательных школах России увеличивается очень быстро. В них сегодня обучается около 400 тыс. детей. С их открытием для детей с трудностями в обучении и поведении создаются благоприятные условия для индивидуального подхода и дополнительных занятий, для повышения учебной мотивации и познавательных интересов. Однако наличие этих классов позволяет педагогам без

усилий избавляться от неординарного и трудного ребенка, не пытаюсь найти к нему особый подход, поэтому в этих классах обучаются неуспевающие дети с нарушенным поведением, что делает крайне низкой работу в нем основного учителя, не имеющего, в большинстве своем, ни опыта, ни знаний для работы с такими детьми.

Дистанционное обучение – комплекс образовательных услуг, предоставляемых детям-инвалидам с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь и т.п.). Для осуществления дистанционного обучения используется мультимедийное оборудование (компьютер, принтер, сканер, веб-камера и т.д.), с помощью которого поддерживается связь ребенка с центром дистанционного обучения. В ходе учебного процесса проходит как общение преподавателя с ребенком в режиме онлайн, так и выполнение учащимся заданий, присланных ему в электронном виде, с последующей отправкой результатов в центр дистанционного обучения. На сегодняшний день в России с помощью дистанционного обучения можно получить не только среднее, но и высшее образование – в программы дистанционного обучения активно включились многие вузы.

17.6. Законодательная база и основные направления инклюзивного образования в Румынии

В 1990 году Румыния находилась на пороге больших преобразований. Революция в декабре 1989 года заявила о необходимости изменения во всех областях общественной жизни, в том числе и в образовании. Анализ исторических фактов в первую очередь касался экономических проблем системы общего образования, а также с необходимостью социальных изменений в общественной жизни. Проблемы были вызваны наличием "авторитарных моделей" образования в Румынии, существовавших в период диктатуры Н. Чаушеску. Наиболее важные рекомендации носили жесткий характер, были консервативны и касались в основном результативности учебного процесса. В последнее двадцатилетие эпохи Чаушеску, с 1970 до 1990 года, румынские педагоги столкнулись с отказом в доступе к научной информации и современным исследованиям. В целом образовательная система Румынии характеризовалась серьезными противоречиями. Была подготовлена программа формирования «нового человека», обладающего огромным потенциалом знаний во всех областях, однако это касалось только учащихся обычной школы. Но, несмотря на различные ограничения, в румынской педагогике выделились яркие личности, получившие международное признание. Итак, «индустрия обучения» в стране, с одной стороны, обладала положительными сторонами, а, с другой стороны, отличалась негативными чертами, связанными с нехваткой преподавательских кадров, сложностью и перегрузкой учебных программ, слабой ориентацией на интересы и способности учащихся, их индивидуальные образовательные потребности.

С 1980 года начала реализовываться идея обучения всех детей и обеспечения равных возможностей образования для всех. Однако происходило это без учета проблем учащихся, имеющих особые образовательные потребности. Другими словами, документы ориентировали румынскую школу на соблюдение принципа равенства и необходимость демократизации школы, предоставление альтернативных форм получения образования, но на практике эта возможность была предоставлена лишь тем, кто мог себе это позволить и тем, кто достиг хороших результатов. Сегодня на законодательном уровне также декларируется постоянная забота о детях с ограниченными возможностями, но в практике преподавания изменения пока недостаточны, отсутствует последовательность, ощущается влияние "твердой сердцевины".

Инклюзивное образование в Румынии насчитывает около 20 лет. Начало целенаправленной политики интеграции детей с особыми образовательными потребностями в Румынии относится к 1990 году, когда Румынией была признана и ратифицирована Конвенция о правах ребенка. Важным моментом является также ратификация и подписание международных документов, которые открыли путь к важнейшим преобразованиям в сфере образования. Прежде всего, были признаны самоценность личности ребенка, его потребности в уходе, обучении и поддержке, а также ответственность за ребенка различных социальных институтов и всей системы образования, и других, в результате чего для детей были приняты разнообразные меры социального характера. Однако изменения в системе образования не поспевали за темпами социальных преобразований в обществе, касающихся защиты прав детей. Реформы по защите прав ребенка в Румынии содержали в себе ясную картину изменений и конкретных действий. Поэтому они приветствовались образовательными структурами Центральной и Восточной Европы.

До 1990 года прогресса в инклюзивном образовании Румынии практически не было, ситуация с детьми, имеющими особые нужды, была одной из худших в Европе. Примером применения принципов образования для всех, на основе уважения образовательных потребностей, осуществления равного доступа к образованию и социальной жизни для всех детей, стала модель интегрированного образования, принятая в Румынии в 1990 году. В ней выделяется три области взаимодействия:

- А.** Законодательный план.
- Б.** Практическая реализация.
- В.** Инновационные проекты.

Анализ этих областей связан с:

А. осуществлением законодательных мер, которые были определены в следующих международных документах:

- Конвенция о правах ребенка (1990).
- Джомтьенская декларация «об образовании для всех» (1990).
- Декларация Саламанки (1994), которая определяет основополагающие принципы для доступа и качества образования для детей с особыми потребностями.

В. Пропагандой важности проблемы инклюзивного образования, публикацией материалов, работой со СМИ, всеми структурами, способствующими внедрению идеи «образования для всех» в практику. Необходимо, чтобы образовательными учреждениями поощрялось разнообразие, предоставление равных возможностей для доступа к образованию, участие в интеграции всех категорий детей.

С. Реализация инновационных проектов, международного научного опыта, который обогатил румынскую систему образования разнообразными моделями инклюзивного обучения. Это направление включало также задачу адаптации международного инклюзивного опыта к реалиям румынской действительности.

Законодательные аспекты

В 1991 году румынское законодательство было приведено в соответствие с Конвенцией о правах ребенка, что явилось основой для интеграции детей с отклонениями в развитии в общественную жизнь. Парламент Румынии проголосовал за Конституцию, в которой в ст. 32 и 45 провозглашается право на образование и защиту всех детей и молодых людей в стране.

Закон об образовании №. 84/1995 гарантирует право всех детей на качественное, обязательное и бесплатное начальное образование.

Вот некоторые принципы закона об образовании, которые имеют особое значение для развития инклюзивных школ:

➤ "Государство способствует принципам демократического образования и гарантирует право на изменения в зависимости от образовательного плюрализма" (статья 5, пункт 2).

➤ "Румынские граждане имеют равный доступ ко всем уровням и формам образования, независимо от социального и материального положения, пола, расы, национальности, политической принадлежности или религии" (статья 5, пункт 1.).

➤ В организации и содержании образования не допускаются эксклюзивные и дискриминационные уклоны, политические, религиозные или этнические предпочтения в организации учебного процесса" (Статья 12, пункт 2).

Кроме того, Закон об образовании определяет специальное обучение детей с особыми образовательными потребностями как часть общей системы образования и устанавливает ряд оперативных связей между двумя формами образования, обеспечивая таким образом открытые и равные возможности для получения образования, дает возможность гибко адаптироваться к новой румынской школе.

Рамки Закона об образовании определяют права и обязанности родителей, а в отдельных случаях законных опекунов, которые будут выбирать правильный тип образования для своего ребенка. Включение ребенка в систему образования происходит на основе письменного заявления родителей ребенка или его законного представителя (статья 20 и 180 Закона №. 84/1995). Если родители не выполняют своих обязательств по обеспечению условий

обязательного школьного образования ребенка, акт о правонарушении влечет ответственность по закону (статья 180, пункт 2. Закона №. 84/1995.

При осуществлении этого права, родители могут действовать исходя из своих убеждений, тем не менее, они обязаны принимать во внимание рекомендации специалистов, особенно в случае с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Закон предусматривает изменение типа образования или профессиональной подготовки по решению суда, а также по заявлению ребенка, достигшего 14 лет, в случае его разногласий с родителями в этом вопросе. Суд решает проблему с учетом приоритетных интересов ребенка.

Закон 272/2004 устанавливает основное право ребенка на образование, в том числе на всестороннее развитие его личности. Что касается детей с особыми образовательными потребностями, то они могут быть зачислены в начальные классы специальных школ или же могут обучаться в обычных классах массовых школ.

Начальное и неполное среднее образование является обязательным и длится в течение 10-11 лет. При необходимости дети могут обучаться на дому, а для хронически больных и госпитализированных детей, могут быть созданы группы, в которых реализуются образовательные услуги непосредственно в медицинских учреждениях (статья 15, пункт 10, параграф 3 Закона об образовании).

В целях обеспечения доступа к образовательному процессу всех нуждающихся, особенно в местности, где имеется маленькое количество детей, Министерство образования и органы государственной власти организуют смешанные группы дошкольного, начального и среднего образования именно в тех населенных пунктах, где проживают дети. Там, где это невозможно, дети обучаются в интернатах.

С 2000 года в образовательные учреждения вводятся новые должности: педагог, оказывающий поддержку детям с особыми нуждами, и педагог-психолог. С 2006 года педагоги-психологи работают и в дошкольных учреждениях. Также в 2006 году были созданы ресурсные центры и центры педагогической помощи инклюзивному образованию. В этот период начинается и преобразование специальных школ в ресурсные центры, которые предоставляют образовательные услуги для всех детей с ограниченными возможностями.

Осуществление идеи подготовки специалистов и общественности в области инклюзивного образования

Необходимым направлением реализации идей и принципов инклюзивного образования является перевод и распространение информационных материалов. Во многом этому способствовала международная политика таких организаций, как ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ.

Конвенция о правах ребенка, Джомтьенская Декларация и Декларация Саламанки были переведены и распространены на всей территории страны в 1995 году. Министерство национального образования при поддержке Спе-

циального представителя ЮНИСЕФ в Румынии распространило методические материалы, связанные с интеграцией в общество детей, имеющих особые образовательные потребности. Пакет материалов ЮНЕСКО для преподавателей, а именно: особые потребности в классе (1995) и Открытое досье по инклюзивному образованию (2001) – стал важной поддержкой для учителей в преподавании учебных курсов и подготовке рабочего материала уроков. Благодаря партнерству с гражданским обществом Министерству национального образования, Ассоциации RENINCO Румынии материалы ЮНЕСКО быстро распространились по всей стране: Руководство для учителей (2002), Понимаем и реагируем на потребности учащихся в классе (2003), Достижения для всех (2005) и др.

Распространение этих материалов проводится правительством Румынии с 1990 года и по настоящее время. В этом принимают активное участие такие организации, как "Спасите детей", ANHR, ASCHIF и др. Деятельность ассоциации RENINCO представлена в организации семинаров, симпозиумов, национальных и международных конференций по инклюзивному образованию.

Большую помощь и поддержку Румынии в распространении и внедрении инклюзивного обучения оказывает ЮНИСЕФ: в переводе и в редактировании методических материалов, а также в поддержке многочисленных мероприятий и проектов по продвижению интегрированного и инклюзивного обучения.

Проекты, модели, инициативы

Конкретные действия в свете инклюзивного образования были приняты с 1990 года, на фоне социокультурных реформ и преобразований в политической и экономической жизни Румынии. Пилотные проекты были сначала оформлены в качестве модели для реализации идеи образования для всех детей. Первый из них был посвящён реализации идей инклюзивного образования для всех школ, связанных со специальной реформой образования, и возможностью его использования в обычных школах.

Через национальную программу интеграции (1993-1996) и сотрудничество между Министерством образования и такими международными организациями, как ЮНИСЕФ и ЮНЕСКО осуществлялся ряд проектов инклюзивного образования программы «Шаг за шагом». Наиболее значимыми пилотными проектами были:

- Проект Министерства образования по интеграции в общество детей с особыми образовательными потребностями.

Первый шаг в этом направлении был сделан в городах Клуж-Напока и Тимишоара (1992), а затем в Яссах.

Второй шаг был связан с организацией в 10 областях интеграции детей-инвалидов в обычные школы.

Третьим шагом было осуществление национальной программы с участием четырех университетов Румынии (Клуж-Напока, Бухарест, Яссы и Тимишоара) и их сотрудничество с четырьмя университетами Западной Ев-

ропы. Обеспечение доступа, качества и участия всех детей в образовании достигалось за счет румынских реформ образования. Были разработаны планы, пособия, осуществлялось повышение уровня подготовки учителей, внедрялись идеи инновационных направлений инклюзивного образования.

- Новый национальный Куррикулум, разработанный группой экспертов из Министерства образования в сотрудничестве с Институтом педагогических наук, явился еще одним шагом вперед в открытии инклюзивных школ для всех детей школьного возраста. В Куррикулуме ставится акцент на поддержку деинституционализации и создание условий для каждой семьи, желающей воспитывать и растить ребенка независимо от социальной категории, трудностей развития и других возможных различий.

Создание ресурсных центров для инклюзивного образования (проекты, национальные программы, поддерживаемые PHARE) и педагогических центров помощи, действующих с 2006 года.

Первые национальные проекты инклюзивного образования

Первая информация об инновационных образовательных практиках Румынии была представлена во время международной конференции в Бухаресте по вопросам образования и инвалидности (1992), которую организовали ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ. Впервые в Румынии появилась возможность продемонстрировать опыт деинституционализации детей-инвалидов и идеи школьной интеграции. В реализации инклюзивных методов и стратегий, важным для Румынии был 1995 год, когда после обсуждения результатов экспериментальных проектов по инициативе Министерства образования все школы получили ресурсный пакет методических материалов по инклюзивному обучению, изданный под эгидой ЮНЕСКО. В этих материалах разъяснялся подход к национальной интеграции в общество детей с ограниченными возможностями. Кроме этого, по всей Румынии была организована подготовка учителей в области инклюзивного обучения. С участием консультанта ЮНЕСКО, профессора Мел Эйнскоу из Манчестерского университета, началась подготовка румынских преподавателей. Им были проведены тренинги и учебные семинары в следующих центрах страны: Бакэу, Брашов, Бухарест, Крайова, Яссы, Тимишоара и Клуж-Напока. Эта работа осуществлялась при активном участии и поддержке четырех румынских университетов: в Бухаресте, Клуж-Напоке, Тимишоаре и Яссах.

Один из проектов преследовал цель развития процесса интеграции в 10 уездах Румынии, которые начали внедрение идей школьной интеграции и методов сотрудничества между специальными и обычными школами. Интеграционный проект был поддержан НПО, в основном состоящий из родителей детей-инвалидов.

Важным этапом в разработке проблемы формирования сообщества инклюзивных школ был проект, который осуществлялся в период с февраля 1998 года по июнь 2002 года, с участием 12 школ в Бухаресте, Плоешть и Питешть. Проект координировался Министерством образования, Бухарестским университетом, Университетом Манчестера и Ассоциацией RENNSO

Румынии при поддержке ЮНИСЕФ. Это было составной частью профессиональной подготовки руководителей школ и преподавателей, поддержки научных исследований в области инклюзивного обучения и процессом разработки необходимых мер для приведения политики инклюзивной школы в соответствие с национальной стратегией образования для всех. Все задействованные в проекте школы завершили полный цикл участия в нём и достигли соответствующего требованиям стандарта инклюзивной школы. В плане проекта было определено пять этапов:

Этап 1: Начало цикла – создание координационной группы.

Этап 2: Сбор информации – определение актуального состояния школ.

Этап 3: Подготовка планов развития школы, разработка показателей качества инклюзивного процесса.

Этап 4: Проведение мониторинга инклюзивного образования и реконструкция первоначальных предложений – реализация стратегии развития направления инклюзивных школ.

Этап 5: Оценка достигнутого прогресса – оценка состояния развития, достигнутого участниками всех учреждений с точки зрения интеграции школы.

Решение о возобновлении цикла разработки дальнейших действий принадлежало каждой школе индивидуально, при этом принимался во внимание накопленный опыт, возможные препятствия и ожидаемый прогресс.

На основе этого эксперимента уже в 1998 году была издана первая книга о румынском опыте инклюзии. Это «Руководство для менеджеров», в котором были показаны основные элементы интеграции и дана характеристика проектов инклюзивного образования в пилотных школах.

В 2001 году достоянием румынских педагогов стала работа “Including the Excludes, Meeting Diversity in Education, Example from Romania “ (авторы Блок, А.М. Бадеску и др), которая была высоко оценена представителями румынского движения за инклюзивное образование.

По результатам каскадного обучения были распространены путеводители и информационные материалы, организованы национальные семинары и конференции, на которых педагоги обменивались идеями и опытом.

Школьная интеграция как политика

Хотя программа интеграции детей с особыми нуждами была начата в 1990 году при общественной поддержке неправительственными организациями и финансовой поддержке ЮНИСЕФ, до настоящего времени понимание школьным сообществом проблем инклюзивного образования полностью не изменилось. Пока еще нет открытой и гибкой программы, а результаты, полученные в ходе проектов, признаны незначительными для реальных изменений в румынском образовании. В 2002 г. 18000 детей из специальных школ были переведены в обычные массовые школы. Однако эти дети стали жертвами благих намерений, потому что школы были недостаточно подготовлены для включения в учебный процесс детей с ограниченными возможностями. Несмотря на реализацию Национальной программы подготовки

кадров по интеграции детей с ограниченными возможностями, министерством образования в партнерстве с RENINCO (Национальная сеть по вопросам информации и сотрудничества для интеграции детей с особыми образовательными потребностями), все же реальность показывает прежнюю проблему и необходимость постоянной, углубленной подготовки преподавателей и руководителей школ в этом направлении.

В настоящее время в Румынии реализуется ряд проектов и программ, инициированных общественными объединениями, а также центральной и местной властями, которые призваны обеспечить доступ к качественному образованию всех людей с ограниченными возможностями. И все же, по мнению аналитиков, в этих программах недостаточно внимания уделяется детям с тяжелыми нарушениями развития, безнадзорным детям, пожилым людям.

На данный момент в Румынии предпринимаются различные действия по образовательной интеграции людей с ограниченными возможностями, однако этот процесс является фрагментированным и непоследовательным. Большинство детей-инвалидов ориентированы на специальные школы и детские сады. Есть дети, которые вообще не участвуют в образовательных программах, не разработан инструмент для раннего определения инвалидности.

На сегодняшний день система специального образования страны является частью обязательного образования. Но его получение в Румынии предполагается достигать разными путями.

Оно может быть получено в группе или специальном классе обычной школы, а может быть обеспечено в процессе домашнего воспитания. Но есть ряд препятствий, которые тормозят этот процесс:

- отсутствие достаточной подготовки общеобразовательных школ, учителей и руководителей школ в области инвалидности;
- отсутствие интереса со стороны властей для достижения реальной интеграции, отсутствие национальной программы изучения потребностей всех детей в образовательных услугах;
- отсутствие специального оборудования, необходимого для школы в целях интеграции детей с ограниченными возможностями;
- механизмы оценки достижений учащихся в инклюзивном процессе ограничиваются учебной результативностью, демонстрируют в основном академические навыки, а не социальную интеграцию посредством обучения и образования;
- отрицательное отношение к интеграции всех детей в массовую школу со стороны учителей, работников детских садов, преподавателей специальных школ, особенно в отношении детей с тяжелыми формами инвалидности.

Таким образом, интеграционные процессы в этих странах развиваются интенсивно, находятся в поле зрения политики государства и гражданского общества. Несмотря на небольшой период развития инклюзивных школ в этих странах, можно констатировать положительную динамику этого процесса.

Задания:

Ответьте на вопросы:

1. Как понимается интеграция в широком социально-философском смысле к началу XXI в. за рубежом?
2. Какие вы знаете показатели, с помощью которых можно сравнить и оценить наличие и уровень развития интеграционных процессов в разных странах?
3. Как происходит постоянное оценивание работы и прогресса учеников в Sonderschulen [школах] (Германия)?
4. На основе чего в Испании принимается решение о принятии ребенка в основную школу и определение направлений и целей его обучения (типы обучения, изменения учебного плана)?
5. На что в Испании направлена Служба поддержки интегрированного образования ('Servicio de Apoyo a la Educación Integrada')?
6. Какие постановления, касающиеся интеграционных процессов издаются каждый год в Италии?
7. Какая комплексная образовательная помощь оказывается детям-инвалидам в начальной школе Италии?
8. Что представляет собой национальная модель интегрированного обучения в России?
9. Что предполагает полная интеграция детей с особыми нуждами в России?
10. Что представляет собой индивидуальная программа реабилитации инвалида (ИПР) в России?
11. Чем отличается законодательная база Румынии в отношении вопросов обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями?
12. Какие изменения внесли в образовательную политику страны первые национальные проекты инклюзивного образования в Румынии?

Literatură k cursu:

1. *Bateman D., Bateman F.* Ghid de educație specială pentru directori. – Timișoara: Mirton. 2008.
2. Cerințe speciale în clasa-pachet de resurse pentru instruirea profesorilor, UNESCO&UNICEF (1993-1995).
3. Conferința mondială a miniștrilor educației, Jomtien, Thailanda, 1990.
4. Congresul Internațional al educației speciale, Birmingham, Anglia, 1995.
5. *Danii, A., Popovici, D., Racu, A.* Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă. – Chișinău: 2007.
6. Declarația Conferinței Mondiale UNESCO asupra educației speciale de la Salamanca, Spania (1994).
7. Declarația de la Salamanca și direcțiile de acțiune în domeniul educației speciale: Acces și calitate, Salamanca, Spania (1994).
8. Declarația Universală a Drepturilor Omului – adoptată și proclamată de Adunarea Generală a ONU (1948).
9. Dosar Deschis al Educației Incluzive, RENINCO (2002).
10. Educația integrată a copiilor cu handicap, UNICEF și Asociația RENINCO România, București / coord. Verza E. și Păun E. (1998).
11. *Gherguț A.* Psihopedagogia persoanelor cu cerințe special. – Iași: Polirom, 2001.
12. *Gherguț A.* Sinteze de psihopedagogie specială, – Iași: Polirom, 2005.
13. Ghid de predare – învățare pentru copiii cu cerințe educative speciale, RENINCO (2002).
14. Ghid pentru profesori – Să înțelegem și să răspundem la cerințele elevilor din clasele incluzive UNESCO&UNICEF (2002).
15. Idem + Programul mondial de acțiune în favoarea persoanelor cu handicap, Decada Națiunilor Unite pentru Persoanele cu Handicap, ONU (1983-1992).
16. Implementarea strategiilor de învățare permanentă în Europa: raport asupra progresului înregistrat în urma Rezoluției Consiliului din 2002, cu privire la învățarea permanentă, Comisia Europeană, Directoratul General pentru Educație și Cultură (2003).
17. Inclusiv eu, Studiul eficienței experiențelor de incluziune a copiilor cu CES dezvoltate în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova. – Chișinău, 2010.
18. Integrarea școlară a copilului în dificultate/nevoi speciale – Ghid pentru directorul de școală. Colecția CRIPS (2002).
19. Integrarea socială și profesională a tinerilor în dificultate – Repere pentru profesioniști și autoritățile locale – Colecția Atelier CRIPS (2003).
20. Înțelegerea și satisfacerea necesităților copiilor în clasele incluzive. Ghid pentru pedagogi, UNESCO, 2003.
21. Legea nr. 18 pentru ratificarea Convenției ONU cu privire la drepturile copilului (1990).
22. Practici incluzive pentru adulții cu deficiențe senzoriale din Europa – Raport final Proiect Socrates Grundtvig (2005).

23. *Preda V.* Principiul normalizării în etica intervenției precoce asupra copiilor cu nevoi speciale // Recuperarea și integrarea persoanelor cu handicap, 1995, Nr. 7.
24. Regulile standard privind egalizarea șanselor pentru persoanele cu handicap. ONU, Rezoluția 48/96 (tradusă și editată în limba română prin grija Reprezentanței Speciale UNICEF România (1995).
25. Regulile standard privind egalizarea șanselor pentru persoanele cu handicap adoptate de Adunarea Generală a ONU la data de 20 decembrie 1993 și promovate de politicile de asistență și ocrotire ale UNICEF și ale altor organisme internaționale (Rezoluția 48/96 din 20.12.1993 / publicată în 1994) (1993).
26. Să înțelegem și să răspundem la cerințele elevilor din clasele inclusive: Ghid pentru profesori, UNESCO (2002).
27. *Алейникова С.А.* Отношение педагогов и родителей к интегрированному обучению детей с нарушенным слухом. // Дефектология. - 2005. - №5. - С. 19 -30.
28. *Андреева Л.В.* Педагогические условия осуществления интеграции детей с проблемами в развитии в общеобразовательную школу. // Интегрированное обучение: проблемы и перспективы. – СПб.: Образование, 1996. - С. 81-84.
29. *Беляев Г.Ю.* Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений. - М.: ИЦКПС, 2000. - 115 с.
30. *Беляева, М.Л., Кузнецов И.Е.* Социально-педагогическая работа с семьей ребенка-инвалида. - Екатеринбург: 2001.
31. *Бурова Н.И.* Интегративное обучение детей с особыми образовательными потребностями. Современные тенденции, проблемы, перспективы. // Интегративные тенденции современного специального образования. - М.: Полиграфсервис, 2003. - С. 248-251.
32. *Выготский Л.С.* Проблемы дефектологии. / Сост., авт. вступ. ст. и библиограф. Т.М. Лифанова. Авт. коммент. М.А. Степанова. - М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
33. *Выготский Л.С.* Психология. – М.: 2000.
34. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 томах. Т. 5. Основы дефектологии. – М.: 1983.
35. *Гилевич И.М., Тигранова Л.И.* Если ребенок со сниженным слухом учится в массовой школе. // Дефектология. – 1995. - № 3. – С. 39-46.
36. *Голиков Н.* Индивидуальная помощь ребенку-инвалиду в условиях обучения в массовом образовательном учреждении. // Учитель. - 2006. - № 1. - С. 22-24.
37. *Грозная Н.* Развитие инклюзивного образования: международный опыт, 2004. // http://www.aro.ru/gate/doc_files/doklad_n_grozno.doc
38. *Гэри Банч.* Включающее образование. Как добиться успеха? (Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе). / Пер. с англ. Н. Грозной и М. Шихиревой. – М.: Прометей, 2005. - Переиздание: М.: РООИ «Перспектива», ООО «Издательство МБА», 2008.
39. *Гэри Банч.* Поддержка учеников с нарушением интеллекта в условиях

- обычного класса. (Пособие для учителей). / Пер. с англ. С.Ю. Котова. Ред. И.В. Борисова. – М.: Перспектива, 2008.
40. *Данилова Е.* Инклюзивное образование: понимание и интерпретации: Образование для всех: политика и практика инклюзии. Сборник научных статей и научно-методических материалов. – Саратов: Научная книга, 2008.
41. *Дементьева Е.Г.* Формирование модели взаимодействия родителей и педагогов в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида. // Практическая психология и логопедия. - 2005. - № 4 (15). - С. 43-47.
42. Дети с отклонениями в развитии: Методическое пособие. / Сост. Н.Д. Шматко. - М.: Аквариум, 1997. - 128 с.
43. *Дименштейн Р.* Интеграция или инклюзия? Спор о словах и нерешенных проблемах образования "особых" детей. // Защити меня! - 2008. - № 1. - С. 55-59.
44. *Загрядская В.* Организация учебно-воспитательного процесса для детей с множественными нарушениями развития. // Воспитание школьников. - 2007. - № 9. - С. 33 - 38.
45. *Иванов Д.А.* Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. //Завуч: – 2008. – №1 – См. также <http://analytic.nmc.uvuo.ru>
46. Инклюзивное образование: ключевые понятия./Авторы-составители: И.В. Борисова, С.А. Прушинский. Отв. ред.: М. Перфильева. – М.: Владимир, Транзиг-ИКС, 2009.
47. *Ильина, О.М.* Международные нормы об инклюзивном образовании и имплементация их в российскую правовую систему. // Дефектология. - 2008. - № 5. - С. 68-72.
48. *Кизима А.* Интеграция детей-инвалидов в массовую школу: преодоление психологических барьеров и особенности обучения и воспитания. // Директор школы. - 2008. - № 3. - С. 68-73.
49. *Козырев В.А.* Построение модели гуманитарной образовательной среды. // Педагог. - 1999. - № 2. - С.26-32.
50. Колосков С. Права ребенка в образовании. // Народное образование. - 2001. - № 9. - С. 26 -34.
51. *Кулюткин Ю., Тарасов С.* Образовательная среда и развитие личности. // Новые знания. - 2001. - № 1. - С. 6-7.
52. *Куриакова Е.А.* Рекомендации здоровым детям, общающимся с детьми с ограниченными возможностями. // Классный руководитель. - 2005. - № 6. - С. 65-68.
53. *Леонгард Э.И.* Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья как нормализующий фактор жизнедеятельности социума. / Актуальные проблемы интегрированного обучения. - М.: Права человека, 2001, - С. 72-77.
54. *Лисовская Т.В.* Компетентностный подход в условиях инклюзивного образования. / В сб. «Инклюзивное образование: состояние, проблемы».

55. Локалова Н.П. Слабоуспевающие школьники: психологическое изучение и коррекционная работа с ними. // Начальная школа. - 1992. - № 12. - С. 59-61.
56. Луньков А.И. Как помочь ребенку в учебе в школе и дома (серия «Психологическая помощь и консультирование», вып. 4). - М.: АПО, 1993. - 40 с.
57. Маланцева О. Совместное обучение здоровых детей и детей со специальными нуждами. // Народное образование. - 2008. - № 8. - С. 214-217.
58. Малофеев Н.Н. Перспективы развития учебных заведений для детей с особыми образовательными потребностями. // Начальная школа: плюс-минус. - 2000. - №12. - С. 3-12.
59. Малофеев Н.Н., Зыкова Т.С., Шматко Н.Д. Методические рекомендации по осуществлению интегрированного обучения в условиях специальных образовательных учреждений. – М., 2006. - 48 с.
60. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Базовые модели интегрированного обучения. // Дефектология. - 2008. - № 1. - С. 71-78.
61. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен. // Дефектология. - 2008. - №2. - С. 86-93.
62. Мамайчук И.И. Психолого-педагогическая помощь семье. – Л.: 1984.
63. Мастюкова, Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. - М.: ВЛАДОС, 2004.
64. На пути к инклюзивной школе. (Пособие для учителей). – М.: Перспектива, 2005.
65. Образование для всех? Региональный мониторинговый доклад. UNICEF. Florence. - № 5. 1998.
66. Ольсен Хильдегунн. «Включенное» образование – стратегия для достижения образования для всех. // Актуальные проблемы интегрированного обучения. - М.: Права человека, 2001. - С. 24-30.
67. Первова И.Л. Международная концепция включенного обучения. // Актуальные проблемы интегрированного обучения. – М.: Права человека, 2001. - С. 68-72.
68. Петухова Л. Интеграция детей с ограниченными возможностями в среду здоровых школьников. // Народное образование. - 2008. - № 8. - С. 208-213.
69. Рагнер Ф.Л., Юсупова А.Ю. «Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей». - М.: Гуманитарный издательский центр, 2006).
70. Развитие инклюзивного образования: сборник материалов. / Сост.: С.А. Прушинский, Ю.П. Симонова. – М.: Перспектива, 2007.
71. Родригес Дэвид. «Включенное» образование: дайте ребенку шанс. // Актуальные проблемы интегрированного обучения. - М.: Права человека, 2001. - С. 61-66.
72. Современному этапу образовательной интеграции – современные инструментальные возможности. // Дефектология. – 2008. - №6. - С. 3-4
73. Татарова С.П. Реабилитация детей-инвалидов посредством организации совместной деятельности с их здоровыми сверстниками. // Вестник пси-

- хосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. - 2005. - № 2. - С. 58-64.
74. *Толмачева Г.А.* О проблемах инклюзивного обучения детей со сложными нарушениями развития. // *Коррекционная педагогика: теория и практика.* - 2008. - № 2. - С. 18-21.
75. *Тони Бут, Мэл Эйнскоу.* Показатели инклюзии. (Практическое пособие) / Пер. с англ.: И. Аникеев. Научный ред.: Н. Борисова. Общая ред.: - М. Перфильева. – М.: Перспектива, 2007.
76. *Улановская И.М., Поливанова Н.И., Ермакова И.В.* Что такое образовательная среда школы и как ее выявить? // *Вопросы психологии.* - №6. - 1998. - №6. - С. 18-24.