

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Хрестоматия

Витебск
Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
2007

УДК 376(075)
ББК 74.3я7
И73

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова». Протокол № 1 от 27.09.2007 г.

Автор-составитель: преподаватель кафедры коррекционной работы УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
М.В. Швед

Рецензент: заведующий кафедрой ИПК и ПК УО «ВГУ им. П.М. Машерова», доцент, кандидат психологических наук Н.В. Кухтова

И73 Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: хрестоматия / авт.-сост. М.В. Швед. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007. – 157 с.

ISBN 978-985-425-825-2

Представлены теоретические, экспериментальные и прикладные исследования в области интегрированного обучения детей с особенностями психофизического развития. Рассмотрены научно-методические основы интегрированного обучения, опыт инклюзивного образования, а также методика учебно-воспитательной работы в условиях интегрированного обучения.

Учебное издание рассчитано на слушателей ИПК и ПК специальностей «Логопедия» и «Олигофренопедагогика», а также может быть использовано в работе учителей классов интегрированного обучения, школьных психологов и дефектологов.

УДК 376(075)
ББК 74.3я7

ISBN 978-985-425-825-2

© УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	5
 Раздел I. Научно-методические основы интегрированного обучения в Республике Беларусь	
Коноплева А.Н. Проблемы и перспективы образовательной интеграции в Республике Беларусь	7
Лисовская Т.В. Компетентностный подход во включенном (инклюзивном) образовании	14
Олешкевич В.И. Интегрированное обучение: факторы успешности	19
Лещинская Т.Л. Включенное (инклюзивное) образование как фактор социализации учащихся	26
Швед М.В. Проблема педагогической коррекции межличностных отношений в классах интегрированного обучения	30
Коноплева А.Н. Образовательные технологии в условиях интегрированного обучения	35
 Раздел II. Подходы к интегрированному обучению за рубежом	
Инклюзивное образование: подходы, понятия, ценности. Инклюзивный подход к образованию для всех. Роль ЮНЕСКО	57
Кугельмас Дж. Что такое культура инклюзии?	59
Признаки инклюзии	61
Richard Rieser. Все включены: практика идентификации и включения детей-инвалидов и других детей с особыми образовательными потребностями	61
Х. Мюллер-Колленберг. Интегративное образование в Германии: аргументы «за» и «против»	75
Индивидуальная программа образования	84
Н.Н. Малофеев. Западно-европейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения (по материалам Доклада Европейского агентства по развитию специального образования)	91
Обучение ребенка с инвалидностью в обычной общеобразовательной школе	110
Как улучшить образование	112

Раздел III. Методика работы в условиях интегрированного обучения детей с особенностями психофизического развития

Шедько Е.А. Деятельность родительской ассоциации по организации интегрированного обучения детей с нарушенным слухом	116
Шевчук Л.Е. Интегрированное обучение учащихся с особенностями развития в общеобразовательном учреждении	119
Сакович Л.В. Интерактивные приемы и методы обучения в условиях интеграции	124
Дорофеева И.И., Гиндина Е.А., Теплоухова И.А., Лосева Л.Л. Из опыта работы по интеграции детей с нарушенным слухом (фрагменты статьи)	138
Швед М.В., Шинкаренко В.А. Обучение детей с трудностями в обучении предмету «Технология» в подготовительном, I–III классах интегрированного типа	144
Олешкевич В.И. Социальное развитие в условиях интегрированного обучения	151

ПРЕДИСЛОВИЕ

Наличие значительных социально-экономических преобразований в обществе, утверждение приоритета общечеловеческих ценностей, реорганизация и обновление системы педагогического образования на основе принципов гуманизации и демократизации, признание прав каждого ребенка на получение образования адекватно его познавательным возможностям делают объективно необходимыми поиски путей совершенствования системы специального образования и оптимальной организации работы по социализации детей с особенностями психофизического развития и интеграции их в общество. Одним из путей реализации данной работы является формирование положительных межличностных отношений между нормально развивающимися детьми и детьми с особенностями психофизического развития, в т.ч. в рамках интегрированного обучения.

Понятие «интегрированное обучение» имеет два самостоятельных значения: 1) как совместное обучение детей с особенностями психофизического развития и нормально развивающихся детей в единой общеобразовательной среде; 2) как педагогическая система, ориентированная на формирование системного видения мира и использующая свои особые формы и методы обучения. В данной работе мы будем рассматривать «интегрированное обучение» как совместное обучение лиц, имеющих физические и (или) психические недостатки, и лиц, не имеющих таких недостатков, с использованием специальных средств и методов и при участии педагогов-специалистов. При этом за лицами, имеющими психические и (или) физические недостатки сохраняются все льготы, которыми они пользуются при обучении в специальном образовательном учреждении.

Отечественными и зарубежными учеными выделены следующие виды интеграции: – интернальная, т.е. интеграция внутри системы специального образования; – экстернальная, т.е. взаимодействие специального и массового образования (Назарова Н.М.); – частичная, т.е. обучение ребенка с особенностями психофизического развития в специальной школе с периодическим посещением им некоторых уроков или занятий в общеобразовательной школе; – комбинированная, т.е. дети, близкие по своему психическому развитию к возрастной норме, по 1–2 человека воспитываются в массовых классах (Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л.); – временная, предполагающая процесс подготовки детей с особенностями психофизического развития к полной или частичной интеграции в массовое учреждение формы интеграции (Солнцева Л.И.); псевдоинтегрированное обучение, возникающее вследствие отсутствия специальных образовательных учреждений, удаленности их от места проживания ребенка и его семьи, нежелания родителей обучать ребенка в специальном

учреждении, невыявленность отклонения в развитии (Назарова Н.М., Шматко Н.Д.); обратная – обучение нормально развивающегося ребенка в специальной школе, как результат неправильной диагностики психического развития (Звалова М., Шпотакова М.).

Данная хрестоматия представляет собой попытку создания учебного пособия по проблемам интегрированного обучения детей с особенностями психофизического развития. Основой хрестоматии являются теоретические, экспериментальные и прикладные исследования отечественных и зарубежных авторов в области специальной педагогики. Тексты представляют собой отрывки как из отдельных статей, так и из сборников и учебных пособий. Акцент при отборе текстов был сделан на максимально подробной характеристике особенностей организации интегрированного обучения, специфике педагогической деятельности в классах данного типа.

Хрестоматия не ставит своей целью со всей полнотой представить все существующие разработки отечественных и зарубежных авторов в области интегрированного обучения детей с особенностями психофизического развития. Вместе с тем, в учебном издании представлен комплекс текстов, освещающих наиболее часто встречающиеся проблемы в деятельности педагога в условиях интегрированного обучения.

В хрестоматии представлены работы отечественных специалистов в области дефектологии и интегрированного обучения: А.Н. Коноплевой, Т.Л. Лещинской, В.А. Шинкаренко, Л.В. Сакович, Т.В. Лисовской, В.И. Олешкевич; и зарубежных специалистов в области инклюзивного образования детей с особенностями психофизического развития: Дж. Кугельмас, R. Rieser, X. Мюллер-Колленберг, Н.Н. Малофеева, И.И. Дорофеевой, Е.А. Шедько, Л.Е. Шевчук.

Изучение включенных в хрестоматию текстов позволит педагогу классов интегрированного обучения углубить и расширить свои представления о механизмах осуществления, путях преодоления типичных трудностей интегрированного обучения, специфике учебно-воспитательного процесса в данном типе классов.

Раздел I

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Коноплева А.Н.

Проблемы и перспективы образовательной интеграции в Республике Беларусь¹

Интегрированное обучение и воспитание занимает особое место в ряду актуальных проблем специального образования. Идеи интеграции становятся все более понятными и притягательными. Процессы, имеющие отношение к образовательной интеграции, стали отражением социально-экономических преобразований в нашей стране. Республика Беларусь строит демократическое общество. В нем формируется новое отношение к детям с особенностями психофизического развития. Признается их обучаемость, равноправие всех детей в получении образования. Событием большой значимости явилось принятие Закона «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» от 18 мая 2004 года № 285-3, который определяет правовые, экономические, социальные и организационные основы специального образования. Закон гарантирует создание необходимых условий для получения образования лицами с особенностями психофизического развития, их социальной адаптации и интеграции в обществе.

Изменяются концептуальные основы специального образования, признается самоценность человека, ребенка независимо от выраженности психофизического нарушения. Родителям предоставляется возможность выбора типа образовательного учреждения и формы получения специального образования. Закон позволил определить четкую позицию в области образовательной интеграции и стратегии ее реализации.

Прежде всего приняты меры по обеспечению всем лицам с особенностями психофизического развития возможности получить образование, соответствующее их потребностям и познавательным возможностям. Образование детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) и тяжелыми множественными нарушениями рассматривается в аспекте улучшения прежде всего качества их жизни. Понятие «необучаемый ребенок» изживает себя, потому что обучаемыми признаются все дети.

По данным на 1 января 2006 года, в Республике Беларусь количество детей с отклонениями в развитии составляет 6,53 % от общего количества детей. Наиболее многочисленными категориями являются дети с легкими и тяжелыми нарушениями речи – 70,91 %, с трудностями в обучении – 15,91 % и с интеллектуальной недостаточностью (умствен-

¹ Діфекталогія. – № 5. – 2006. – С. 3–9.

ной отсталостью) – 11,31 %. Количество детей, по тем или иным причинам не охваченных обучением, составляет менее полпроцента.

Мы располагаем научно обоснованными данными об отношении и оценке интегрированного обучения общественностью и состоянии дел по обеспечению интегративности образования. Лабораторией аксиометрических исследований «Novak» при поддержке ЮНИСЕФ проведено изучение общественного мнения по данной проблеме в г. Минске, больших и малых городах республики и сельской местности.

Положительные тенденции в специальном образовании отмечают 76,3 % респондентов; 17,6 % считают, что положение остается неизменным, 2,7 % респондентов – что ухудшается. Чаще всего положительные тенденции в специальном образовании отмечаются в небольших городах с населением 5–19 тысяч человек и в сельской местности (соответственно 85,1 % и 83,8 %), несколько ниже данные по городу Минску (74,1 %). Таким образом, независимой экспертизой установлено, что свыше 75 % респондентов признают положительные тенденции в специальном образовании.

Данные опроса позволяют в определенной мере оценить качество получаемого образования. Отмечая положительные тенденции, респонденты на первое место ставят направленность образования на формирование практических навыков и умений учащихся (74,9 %), затем – индивидуализацию учебного процесса (66,3 %), здоровьесберегающую организацию учебного процесса (65,9 %) и коррекционную направленность учебного процесса (64 %). Наиболее успешными признаются коррекционно-образовательная помощь и учебно-воспитательная работа. В современных условиях в Республике Беларусь определены пути оптимизации и сбалансированного развития специальных учреждений и образовательных структур интегрированного профиля. Приоритетом является предоставление образовательных услуг по месту жительства ребенка с особенностями психофизического развития. Дальнейшее развитие системы специального образования прогнозируется в направлении раннего выявления и оказания ранней помощи детям с нарушениями развития или «группы риска», начиная с первых дней жизни; расширения границ взаимодействия детей с особенностями развития и обычных детей через развитие интегративных образовательных услуг.

При добровольном выборе формы обучения, по статистическим данным на 15.09.2005 г., в Беларуси интегрированы 53,2% детей школьного возраста, которые обучаются в 5113 классах интегрированного обучения, в 250 школах общего типа. Кроме того, учащиеся получают помощь в 1839 пунктах коррекционно-педагогической помощи в школах общего типа. Всего в Беларуси в специальных школах-интернатах обучается 34,6% от общего количества детей школьного возраста с особенностями психофизического развития. Школы-интернаты расположе-

ны, как правило, в крупных городах. За последние пять лет количество классов интегрированного обучения увеличилось на 2083, количество специальных школ-интернатов сократилось на 13 единиц (при увеличении количества детей с особенностями психофизического развития). Количество специальных классов при общеобразовательных школах сократилось на 239 единиц.

Попытаемся проследить детерминацию успешности интегрированного обучения в Республике Беларусь. Прежде всего нами положительно оцениваются усилия по созданию гибкой системы специального образования, позволяющей удовлетворять разнообразные нужды и потребности детей с особенностями психофизического развития. Интегрированное обучение не насаждается административными мерами и не носит обязательного, а тем более принудительного характера.

На наш взгляд, нам удалось удачно определить организационные формы интегрированного обучения и обеспечить финансовые гарантии работы в классах двух педагогов: обычного и специального (учителя-дефектолога). Подготовленные и изданные специальные учебно-методические комплексы обеспечивают создание адаптивной образовательной среды в школе общего типа. Учащиеся с особенностями психофизического развития учатся вместе и в тоже время располагают возможностями удовлетворять свои особые потребности. Каждый ученик осваивает программу, соответствующую его познавательным возможностям.

В осуществлении интегрированного обучения выделяются следующие приоритеты: включение всех учащихся класса в социальное взаимодействие, педагогическое руководство преодолением адаптивного когнитивного кризиса, обусловленного различной подготовленностью к обучению и различными возможностями и потребностями детей, и адаптивного поведенческого кризиса, вызванного явной или скрытой отчужденностью учащихся с психофизическими нарушениями. Научно-разработанные модели интегрированного обучения и его психолого-педагогического сопровождения позволяют создать оптимальные условия для всех учащихся, осуществлять необходимую коррекционную помощь и обеспечивать успешную интеграцию в обществе.

Вместе с тем в условиях интеграции имеются проблемы, требующие внимания и решения. Проблема первая: в классах интегрированного обучения есть «социально изолированные» ученики, находящиеся в самоизоляции. Социометрические методики выявляют отрицательный статус отдельных детей при внешне благополучной, положительной атмосфере в классе. В этом случае взаимодействие в классном социуме носит формальный характер. Имеет место скрытая дезадаптация. Эти данные свидетельствуют о необходимости проведения в сотрудничестве с психологом и педагогом специальных занятий по организации социального взаимодействия. Создание благоприятного климата для изоли-

рованных детей предполагает включение их в интересную для них деятельность. В условиях образовательной интеграции требуется выявление и отслеживание специфики межличностных взаимоотношений в группе (классе), формирование помогающего поведения, включение учеников в деятельность, приносящую пользу другому человеку. Программа педагогической коррекции социальной дезадаптации представляется следующей: диагностика взаимодействия учащихся в классном социуме; выявление учащихся, находящихся в социальной изоляции; формирование коррекционной группы; проведение специальных занятий и упражнений по формированию навыков общения и взаимодействия; отслеживание динамики социального статуса каждого ученика класса.

Вторая, не менее значимая, проблема – организация качественного трудового обучения и формирование жизнеспособной личности, подготовленной к самостоятельной жизни в мобильном социуме. К сожалению, приходится констатировать, что уроки трудового обучения в школе общего типа не всегда имеют такое качественное содержательное наполнение, как в условиях специальной (вспомогательной) школы. Вопросы формирования у школьников социальной (жизненной) компетенции не привлекают должного внимания. Для трудового обучения не всегда создана необходимая материально-техническая база, нет нужного взаимодействия между интегрированными и вспомогательными школами, имеющими в своем составе 11–12 классы, обеспечивающие углубленную социальную и профессиональную подготовку. Требуется изучения вопрос об организации классов допрофильного и профильного обучения, в которых бы учились и школьники с особенностями в развитии.

Успешность работы специалистов в условиях интегрированного обучения зависит от эффективности, системности и целенаправленности их взаимодействия с родителями. По данным лаборатории «Novak», 5,8 % респондентов признают, что родители активно участвуют в работе школ, 74,1 % – что участвуют в той или иной мере, 10,1 % – что не участвуют, 10,0 % респондентов затрудняются ответить на этот вопрос. Ответы дают основание заключить, что в перспективе актуальным является формирование активной позиции родителей в учебно-воспитательном процессе.

Интегрированное обучение требует подготовки соответствующих кадров. В областных государственных институтах повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования открыта переподготовка специалистов интегрированного обучения, на факультетах специального образования (дефектологических факультетах) читается специальный курс «Интегрированное обучение». Вместе с тем имеются кадровые проблемы. Первостепенно важным остается формирование у специалистов **социальной мобильности**, т.е.

того личностного качества, приобретаемого в процессе учебной деятельности, которое выражается в способности быстро осваивать новые реалии в различных сферах жизнедеятельности, находить адекватные способы решения неожиданных проблем и выполнение нестандартных задач, которые возникают в условиях образовательной интеграции. Требуют развития **деятельные способности** специалистов, позволяющие реализовать компетентный подход в обучении детей с особенностями развития и успешно действовать в той или иной области специального образования.

Совместное обучение меняет качество получаемого образования, направленность изучения учебных предметов. Ученики с особенностями развития не только осваивают определенную совокупность знаний. Они учатся ориентироваться в происходящем, анализировать возникающие ситуации и определять пути их решения. В специальном образовании акцент переносится с информационно-гностического (знаниевого) подхода на адаптивный, интегративный, эмоционально-ценностный. Первый уровень взаимодействия учащихся с особенностями психофизического развития с обществом связан с их адаптацией, приспособлением к изменениям системы отношений в социальном и культурном плане. Интегрированное обучение характеризуется приспособлением учеников к новым условиям изменившейся социальной среды. Они осваивают окружающую действительность. Процесс этот сложный. Непременным условием интеграции является социогуманная атмосфера школы, что гарантирует благополучное эмоционально-психологическое состояние каждого участника образовательного процесса.

Гуманистическая ментальность белорусского народа, его толерантность создают условия для преодоления адаптивного кризиса, неблагоприятного периода в связи с учебными затруднениями, формальным взаимодействием учеников. Дети с особенностями психофизического развития успешно осваивают социальные и культурные нормы, включаются в совместную практическую деятельность, что способствует более высокому уровню их взаимодействия – социализации.

Приведенные данные свидетельствуют, что изменилась оценка обществом и государством системы специального образования. Ее дальнейшее развитие ориентировано на гуманизацию и индивидуализацию педагогического процесса, расширение системы интегрированного обучения, совершенствование сети традиционных учреждений специального образования в направлении их большей открытости.

Безусловно позитивное отношение общественности к классам интегрированного обучения находит выражение в ответе на вопрос, важно ли открывать классы по месту жительства. Ответы «очень важно» и «скорее важно» составили 80,8%, «скорее не важно» и «не важно» –

10,2%. Открытие классов интегрированного обучения не обуславливается характером имеющихся у детей нарушений: легкие они или тяжелые, сенсорные, двигательные или интеллектуальные. Интеграция признается возможной и нужной при любой форме нарушения и инвалидности при условии, что учтены особые потребности детей и для них созданы специальные условия, обеспечивающие удовлетворение особых потребностей. Условия конкретизируются респондентами: это безбарьерная среда на улице, в школьном помещении, образовательное пространство, обеспеченное необходимыми дидактическими средствами, работа в классе интегрированного обучения двух педагогов – обычного и специального. Можно полагать, что успешность интегративных процессов обусловлена тем, что процесс интеграции активно исследуется, отслеживается и корректируется.

Следующий этап – развитие интегрированного обучения. При интеграции дети вводятся в регулярное образовательное пространство. Включение (инклюзия) выражает политику и процесс, которые дают возможность всем детям принимать участие не только в образовательных, но и социальных программах. Отличие в подходах состоит в признании необходимости изменения общества, чтобы оно учитывало и приспособлялось к индивидуальным потребностям людей, а не только они адаптировались к требованиям общества. Мы не рассматриваем интегрированное обучение и включение в противопоставлении и строгой дифференциации. Мы солидарны с мнением, что инклюзивный подход предполагает более широкий круг действий и инициатив. Следует согласиться с тем, что концепция интеграции отражает создание специальных условий для детей с особенностями развития в рамках существующей системы образования. Концепцией же включения предполагается создание школы для всех учащихся в соответствии с потребностями всех и каждого и создание обществом возможностей для наиболее полной реализации ими своих потребностей.

Дакарская рамочная концепция действий отражает наиболее современный подход к специальному образованию. Предполагается, что все общеобразовательные школы со временем станут «инклюзивно ориентированными», т.е. готовыми включить любого ученика в образовательный процесс. Это предполагает не только обучение детей с особенностями психофизического развития вместе со своими сверстниками, но и особую культуру взаимодействия в школьном социуме, когда различия детей признаются, приветствуются и налаживается тесное общение всех субъектов образовательного процесса. В условиях интегрированного обучения может присутствовать скрытая социальная дезадаптация учащихся с психофизическими нарушениями. Основой включения является совместное сотрудничество.

Следует обратить внимание на некоторые географические терми-

нологические предпочтения.

В рамках ЕврАзЭС формируется единое образовательное пространство, которое призвано реализовать право граждан – членов Сообщества – на образование, включая равный доступ к нему, возможность получения образования независимо от места жительства, и характеризуется единой нормативной правовой базой в области образования.

В соответствии с национальным законодательством государств, членов ЕврАзЭС, лица с ограниченными возможностями имеют право на обучение в образовательном учреждении общего назначения. В этих странах всемерно содействуют развитию интегрированного обучения как действенной меры, способствующей предотвращению дискриминации лиц с ограниченными возможностями, повышению толерантности общества, воспитанию человеколюбия и росту взаимопонимания между людьми. Термин «интегрированное обучение» используется в ряде европейских стран, в том числе и в Республике Беларусь, в широком значении: как интегрированное, так и инклюзивное образование, в то время как последний термин широко используется в англоязычных странах и различается по содержанию с интеграцией.

Нам представляется, что следует акцентировать внимание не столько на терминологических несовпадениях, сколько на сути осуществляемых преобразований. Мы стоим на многих позициях, которые характерны для включенного образования. Признается, что учащиеся должны получать образование по месту жительства и не отчуждаться от семьи. Эти требования отражают перспективу развития интегрированного образования в Республике Беларусь. Классы интегрированного обучения признаются предпочтительнее специальных классов при школе общего типа. Это предпочтения родителей и педагогов, это предпочтения нашего общества. Вместе с тем в отдельных школах сохраняются специальные классы, так как преобразования осуществляются не административными указаниями. Выбор руководства школы общего типа зависит от ряда факторов, в том числе от кадрового и финансового потенциала школы, поэтому в отдельных школах функционируют специальные классы.

Коррекционную помощь, специальные образовательные услуги учащиеся с особенностями развития получают по месту своей учебы. Сопровождение интегрированного обучения предполагает командный стиль работы, тесное взаимодействие различных специалистов. Как видим, образовательная интеграция решает задачи включенного образования.

Следует признать и наличие неразрешенных проблем. Специальное образование не пронизывает все аспекты деятельности школы общего типа. Вместе с тем мы являемся свидетелями того, что медленно, но поступательно общественное мнение меняется. В республиканском оздоровительном лагере «Зубренок» отдыхали не только здоровые дети, но и их сверстники с отклонениями в развитии. Проводятся совместные

спортивные соревнования, смотры художественной самодеятельности.

Мы пока не можем говорить, что в нашей стране дети-инвалиды (с особенностями психофизического развития) чувствуют себя всегда и везде комфортно. Родители часто концентрируют все внимание на том, как излечить ребенка от нарушений, что не всегда возможно. Медицинская модель помощи доминирует в умах некоторых людей, в то время как более действенной может быть социальная модель: подготовка и обучение родителей, устранение барьеров в социальном взаимодействии, «выращивание» новых, более гуманных отношений между людьми. Мы не привыкли в полной мере ценить многообразие и непохожесть людей и правильно реагировать на особенности. Интегрированное образование в значении инклюзивного ставит много проблем. Главными методологическими предпосылками их решения являются гуманизм и толерантность. Мы исходим из того, что каждый человек – личность, наделенная чувствами и потребностями. Мы солидарны со словами Стюре Густавсон, что «каждый человек продуктивен, хотя то, что он создает, может иметь низкую ценность в глазах окружающих».

Лаборатория аксиометрических исследований «Novak» отслеживала свободу выбора технологий и методов обучения лиц с особенностями психофизического развития. Педагоги считают, что они свободны в выборе методов обучения, воспитания и коррекционно-педагогической работы: ответы «свободны в выборе» и «скорее «да», чем «нет» составляют 88,5%. Ответы «не свободны» – 0,7%, «скорее нет», чем «да» – 10,8%. Ответы об отсутствии свободы выбора методов работы требуют дополнительного изучения. Причины могут быть различными: авторитарность управления, инертность мышления специалистов и наличие устоявшихся традиций, мешающих инновационным процессам.

Ответы специалистов о свободе выбора методов коррекционно-образовательной работы являются подтверждением как свободы и плюрализма в специальном образовании, недопустимости какой-либо дискриминации. Ценностные ориентации педагогов свидетельствуют о том, что они руководствуются установками на гуманистический характер специального образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья ребенка, свободного развития его личности.

Лисовская Т.В.

Компетентностный подход во включенном (инклюзивном) образовании²

В условиях образовательной интеграции наиважнейшим является обеспечение связи получаемых знаний с жизнью, без чего невозможна

² Діфектологія. – № 5. – 2006. – С. 9–13.

активная адаптация в окружающем мире. Социальная ситуация развития ученика в условиях закрытого учреждения образования не благоприятствует овладению им новыми социальными связями и подготовке к независимому, самостоятельному образу жизни. Соприкосновение выпускника с социальной реальностью вызывает разочарование. Знания, полученные в школе, оказываются не всегда применимы в нашей действительности. Ограниченная жизненная компетенция затрудняет успешную интеграцию в жизнь общества. Задачи адаптации детей с отклонениями в развитии к окружающей действительности, необходимость компенсации недостаточного социального развития, побуждающие искать иные пути обучения и воспитания, привели к переосмыслению имеющегося опыта и развитию новых педагогических идей и подходов. В реализации новых целей представляется актуальной реализация компетентностного подхода.

Понятия «компетентностный подход» и «ключевые компетенции» получили распространение сравнительно недавно в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации образования. Сейчас уже появились крупные научно-технические и научно-методические работы, в которых анализируются сущность компетентностного подхода и проблемы формирования *ключевых* компетенций (монография А.В. Хуторского «Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения», книга «Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решений», написанная группой авторов под редакцией А.Г. Каспржака и Л.Ф. Ивановой).

Понятийный аппарат, характеризующий смысл компетентностного подхода в образовании, еще не устоялся. Тем не менее можно выделить некоторые существенные черты этого подхода. *Компетентностный подход* – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу концептуальных положений компетентностного подхода относятся следующие:

- ✓ Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся.
- ✓ Содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем.
- ✓ Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих

содержание образования.

- ✓ Оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения.

Компетентностный подход акцентирует внимание на развитии практически целесообразной деятельности учащихся, выдвигая на первый план общие и специальные умения, непосредственно востребованные в жизни и в последующем профессиональном образовании выпускников школы. В этом смысле он способствует существенному уточнению целей общего образования, усилению его воспитательной, прикладной и практической направленности.

В то же время компетентностный подход, являясь своеобразным гибридом деятельностного и прагматического подходов, не охватывает всей полноты образовательных потребностей личности современного школьника. Поэтому он должен не противопоставляться другим подходам, а взаимодействовать с ними. В значительной степени это было достигнуто за счет коренного пересмотра концептуальных подходов к образованию: от знаниевых к компетентностным.

Компетентностный подход интегрирует интеллектуально-информационную и навыковую составляющие образования и нацеливает обучающегося на личностную интерпретацию содержания образования, применение знаний в практической деятельности, что является условием успешности в жизни. Переоценка приоритетных целей образования состоит в том, что его результаты признаются значимыми не столько как показатель успешности учебного процесса, сколько как инструмент успешной деятельности за пределами системы образования.

С позиций компетентностного подхода основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетенций.

Под *ключевыми компетенциями* применительно к школьному образованию понимается способность учащихся самостоятельно действовать в ситуации неопределенности при решении актуальных для них проблем. Эта способность может быть реализована и за рамками школьного образования. «Компетенция ученика – это образ его будущего, ориентир для освоения», – пишет А.В. Хуторской. Им выделяются компетенции, относящиеся к общему содержанию всех учебных предметов (метапредметного уровня).

На данной основе мы попытались определить ключевые компетенции для специального образования. Сложно сказать, насколько правильно нам удалось это осуществить. Не исключаются другие подходы к выделению компетенций. Вместе с тем обмен мнениями по данному вопросу считается нужным и уместным.

Ключевыми компетенциями в специальном образовании, на наш

взгляд, могут быть следующие.

- *Ценностно-смысловая компетенция*, 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 компетенция*, которая означает владение знанием и опытом, позволяющими быть гражданином (знать и исполнять свои права и обязанности), быть подготовленным в социально-трудовой сфере (знать и уметь пользоваться правилами участника производительного 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 решаются всеми предметами, а не отдельными, избранными. Содержание образовательных предметов формирует практические знания и способы деятельности, необходимые для самостоятельной жизнедеятельности.
- *Коммуникативная компетенция*. Она включает знание языка (языков) и умение пользоваться им (ими) в группе в связи с исполнением различных социальных ролей (подчиненного и руководителя, члена семьи и др.). Ученик должен уметь написать письмо, объявление, записку, задать вопрос, написать доверенность, расписку, заполнить анкету-бланк денежного перевода. На уроках вводятся реальные ситуации, реальные объекты коммуникации, чтобы ученик умел пользоваться языком.
- *Учебно-познавательная и информационная компетенция*. Сюда входят знания и умения организация, планирования, осуществления, рефлексии учебно-познавательной деятельности, умения пользоваться компьютером, магнитофоном, телевизором, телефоном, аудио- и видеозаписями. Ученик умеет добывать знания, может отличить факты от домыслов, он умеет учиться, у него сформированы необходи-

мые общеучебные умения и навыки.

- *Социально-личностная компетенция.* Она 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, имеет половую грамотность, экологическую культуру, соблюдает правила поведения в социуме, знает и соблюдает правила безопасной жизнедеятельности.

Компетентностный подход означает, что предметом изучения является реальная действительность. Изучаются реальные объекты, а не их схемы и заменители. Ученики погружаются в мир реальных отношений. В результате у выпускников будут формироваться обусловленные реальной практикой способы деятельности и компетенции.

Познавательные объекты имеют две формы проявления – реальную и знаковую. Реальная форма отражается в объектах действительности. Это непосредственно растения, животные, люди, продукты, одежда и др. знания отражаются в понятиях, суждениях. В специальном образовании недопустимы вербализм (а он нередко проявляется), словесная бессмыслица, потому что на уроках реальные объекты заменяются их изображениями, копиями, описаниями. Изучение реальных объектов актуализирует чувственный образ, помогает осмыслению происходящего, пониманию причин и зависимостей между явлением и следствием.

Изучение реальных объектов не исключает знаний. Компетентностный подход предполагает, что ученики получают должные общекультурные знания: овладевают основами национальной и мировой культуры, познают отечественные и мировые традиции.

Говоря о проблеме реализации компетентностного подхода, следует отметить, что одномоментно решить ее невозможно. Полагаем, что потребуется оценка каждого конкретного учебного предмета, его возможностей для формирования у школьников определенных компетенций, прежде всего ключевых, которые нами выделены и названы.

На основе компетенций определяются объекты реальной действительности, которые будут предметом изучения. Определяются общие и общеучебные умения, навыки, способы деятельности, которые будут формироваться у школьников. Общие умения будут включать умения организовывать, планировать, осуществлять и анализировать свою деятельность. Формируемые компетенции имеют комплексный характер. Только в совокупности решается проблема компетентностного подхода.

Компетентностный подход в школьном образовании предполагает компетентностный подход в педагогической подготовке специальных педагогов. Это способствует более полной образовательной интеграции школьников и более успешному включению их в социум.

Литература

1. Жук, О.Л. Компетентностный подход к педагогической подготовке студентов в классическом университете // Качество высшего педагогического образования: проблемы и пути повышения: материалы Международной научно-практической конференции, Минск, 15 апреля 2004 г. – Минск: БГУ. – С. 145–152.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
3. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
4. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
5. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.

Олешкевич В.И.

Интегрированное обучение: факторы успешности³

За годы обучения в школе каждый ребенок проживает жизнь, приобретая не только знания, но, прежде всего богатейший опыт человеческих отношений. Очевидно, предназначение современной школы – это не только и не столько передача учащимся объема знаний в пределах заданного, а оказание помощи ребенку в раскрытии его внутреннего мира, создание условий, направленных на постижение им гармонии души и тела. Это процесс органичного взаимодействия ребенка с учителем, окружающим миром, самим собой. Как проживается детская жизнь, какой опыт выносят дети из стен школы, какие ценности и смыслы сумели развить, зависит от окружающих их взрослых людей. «Восхождение» ребенка к себе происходит в условиях тесного контакта с особо важными для него людьми через познание духовно-нравственных ценностей человеческого бытия в процессе диалога, общения и совместной деятельности. Личностные качества тех, с кем он вступает в диалог, общение, совместную деятельность, выполняют функцию связующего звена между ребенком и миром, приобретают для него аксиологически (ценностно) значимые смыслы. Расширяя границы взаимодействия с окружающей средой, включая детей в активную деятельность и общение, школа создает тем самым благоприятные условия для их развития. Очевидно, смысловым ядром понятия «школа» становится **не место, а действие**, процесс динамического развития ребенка, обретение им своего Я, восхождение к духовно-нравственным ценностям человеческого бытия. Это процесс органичного взаимодействия ребенка с учителем, окружающим миром, с самим собой.

³ Печатается по статье в журнале Дефектология. – № 5. – 2006. – С. 21–26.

Для ребенка с особенностями психофизического развития одной из возможностей расширения границ взаимодействия и приобретения опыта отношений является совместное (интегрированное) обучение с обычными детьми. Выдвинутый тезис «научение жить вместе» как нельзя лучше раскрывается при такой форме обучения, где обычные дети и дети с особенностями психофизического развития учатся делать первые шаги навстречу друг другу. Деформация социально-коллективных связей, обусловленная наличием нарушений, создает предпосылки иного подхода к выбору форм, средств и методов обучения таких детей. Как показывает практика, приходится все больше считаться с необходимостью более широкого применения социальных форм обучения, основанных на процессе непосредственного включения детей с особенностями психофизического развития во взаимодействие между собой, во взаимодействие с другими людьми, в налаживании взаимодействия между собой и другими людьми, в налаживании взаимодействия и социальных связей с разными социальными группами и т.д. залогом успешности совместного обучения является принятие идеи, что именно в изменении отношений, в гуманности и духовности общества кроются резервные возможности более успешного развития и раскрытия потенциальных возможностей особого ученика.

Организация интегрированного обучения и сам процесс совместного обучения детей с разными образовательными возможностями имеет свои специфические особенности. Как показывает практика, это сложный двухсторонний процесс, который включает, с одной стороны, приспособление ученика с особенностями психофизического развития к новому для него образовательному пространству, с другой – приспособление школы к ученику с особенностями психофизического развития по удовлетворению его образовательных потребностей и оказание ему помощи и поддержки. Одинаково важным становится успешное обеспечение того и другого. Возникает новая социальная ситуация, при которой создаются и новые механизмы взаимодействия, и налаживание новых социальных связей. Для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения меняется социальная среда и образовательное пространство, для обычных детей – привычный уклад школьной жизни. Таким образом, с одной стороны, в образовательное пространство внедряется (интегрируется) «не такой как все», с другой – создается необходимость изменения внутренних условий учреждения, создание новых механизмов налаживания связей и формирования иных отношений участников педагогического процесса (педагогов, учащихся, родителей). Новая социальная ситуация затрагивает интересы всех и направляет их усилия **на создание оптимальных условий для совместного обучения, на формирование новых социальных связей и отношений, основанных на взаимопонимании и взаимодействии участников.**

Совместное обучение в классе выступает как **общность ситуации**, в которой оказались дети с разными образовательными возможностями и различной мотивационно-потребностной сферой. Однако, на практике, не всякая общность ситуации побуждает к сотрудничеству, к сочувствию, к сопереживанию. Без целенаправленной работы педагога (педагогического коллектива) по коррекции отношений позитивные отношения сами по себе не устанавливаются.

Остановимся более подробно на механизмах формирования новой социальной ситуации и рассмотрим данное явление в предметном поле педагогики. Какие изменения в жизни ребенка происходят в новом для него образовательном пространстве? Как влияет образовательная среда школы, класса на ученика «не такого как все»? Как и в каком объеме оказывать помощь такому ученику? Однозначно на такие вопросы ответить сложно, так как каждая конкретная ситуация имеет свою форму выражения.

Попробуем разобраться, что же происходит при появлении в обычном классе «необычного» ученика. Всех учащихся (обычных детей и детей с особенностями психофизического развития) в данном случае, независимо от их потенциальных возможностей, объединяет **общность ситуации**, ограниченная пространством класса (школы): наличие программ и учебников, учителя класса, учителя-предметники, весь педагогический и ученический коллектив школы, т.е. образовательная среда. В то же время обычная неоднородность состава класса (школы), основанная на уникальности каждого участника образовательного процесса, становится однородной и аппозиционной по отношению к ученику с особенностями психофизического развития – «не такому как все». Таким образом, класс (школа) совместного обучения представляет собой «нетипичную разнородность» своего состава. Именно в «**нетипичной разнородности**» **проявляется специфичность социальной ситуации**. Налицо проявление признаков социальной интеграции, при которой осуществляется взаимное сближение, встречное движение двух социальных объектов – «инакового» ученика и «одинаковых» учащихся. Как показывает практика, проблему сближения «одинаковых» и «инакового» приходится решать только в условиях совместного обучения, так как в условиях раздельного обучения, будь то в специальной школе или же в общеобразовательной, все учащиеся являются «одинаковыми» по отношению к образовательному учреждению. Это существенный факт, непризнание которого может оказаться просто губительным как для детей с особенностями психофизического развития, так и для обычных детей с точки зрения их личностного развития. Уникальность такой ситуации «нетипичной разнородности» не имеет аналогов ни в специальной, ни в общеобразовательной школе, поэтому привычные, устоявшиеся подходы к обучению и воспитанию нуждаются в значительной кор-

ректировке. В условиях совместного обучения **событийность** иная, чем при раздельном (дифференцированном) обучении. На первый план выдвигаются социальные задачи по конструированию позитивных отношений. На практике это означает, что при организации интегрированного обучения первостепенное внимание следует уделять формированию позитивных отношений друг к другу. Без целенаправленного руководства, как показывает практика, такие отношения не налаживаются. Формирование позитивных отношений требует времени, терпения и глубокого понимания проблемы. Посадив ребенка в класс без предварительной подготовки, педагогический коллектив формально решает задачу, обрекая ее с первых моментов на безуспешность. Таким образом, в ряду факторов интегрированного обучения решающими являются позитивные отношения, т.е. **социальная интеграция является первичной по отношению к образовательной**. Позитивные отношения являются ресурсом успешной интеграции.

Процесс взаимного сближения требует готовности с обеих сторон и определенного времени для обоюдной адаптации. Таким образом, мы видим, что социальная интеграция – процесс двусторонний, который требует определенных усилий как со стороны ученика с особенностями психофизического развития, так и со стороны учащихся. При обоюдной готовности процесс социальной интеграции будет протекать значительно легче и быстрее и не повлечет за собой значительных затрат. Обоюдная готовность выступает механизмом формирования социальной ситуации и является значимым психологическим фактором успешной интеграции. Понимание важности приоритета социальной интеграции поможет учителю создать благоприятные организационно-функциональные, морально-психологические и другие условия, облегчающие этот двусторонний процесс.

Яркой иллюстрацией к сказанному может послужить образное сравнение, выдвинутое Я.Л. Коломинским. Когда человек входит в море, ему не нужно забиться о том, чтобы адаптироваться к холодной воде: сперва человек ощущает холод, но по прошествии небольшого количества времени он начинает чувствовать себя хорошо, комфортно, причем ничего не предпринимая для этого сам, ибо все делает психофизический механизм адаптации. В социально-психологической же адаптации человека, в том числе и человека с особенностями психофизического развития, определяющую роль играют его собственные активные установки, мобильность и т.д. Данная аналогия позволяет четко увидеть и другую сторону проблемы: если вода в море окажется ледяной, то адаптация к ней человека окажется невозможной – при длительном пребывании в такой воде он погибнет. Равным образом, если социально-психологическое окружение окажется «ледяным», т.е. враждебным к ребенку, реализующим позицию неприятия или избегания, то его инте-

грация в подобную среду тоже будет невозможной. Отсюда становятся более понятными направления работы по организации совместного (интегрированного обучения). Эффективная социальная интеграция будет в дальнейшем способствовать педагогической интеграции.

Педагогическая интеграция представляет собой организацию комплекса педагогических мер, в том числе комплексной помощи и поддержки, направленных на формирование способности к усвоению учебного материала и овладению способами учебных действий детьми с особенностями психофизического развития.

Методологической базой интеграции детей с особенностями психофизического развития в систему обычного образования является **принцип равных прав и возможностей** в получении образования. В Республике Беларусь этот принцип нашел отражение в Законе «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития» (специальном образовании).

Основываясь на том положении, что обучение и воспитание есть организованный и целенаправленный процесс, выделим и специфические принципы организации новой формы совместного (интегрированного) обучения, которые занимают приоритетное место в ряду утвердившихся общеизвестных дидактических принципов.

Основополагающим принципом организации совместного обучения является **принцип коррекции отношений**. В силу бытующих исторических традиций общество всегда отвергало «не таких как все». Такие тенденции имеют место и в наши дни, несмотря на то, что последнее десятилетие можно назвать десятилетием перемен в отношении лиц с особенностями психофизического развития. По-прежнему существует множество проблем, связанных с жизнедеятельностью таких людей в обществе, с их социальными нуждами, необходимостью создания специальных условий в налаживании связей с социокультурной средой.

Совместное обучение с «нетипичной разнородностью» его участников требует в первую очередь решения задачи успешной социальной интеграции. От эффективности ее решения будет зависеть и успешность педагогической интеграции. «Необычный» ребенок в обычном классе – это прежде всего система отношений: ребенок–дети–ребенок; родители ребенка–родители обычных детей; учитель–ребенок–дети; учитель–дети–ребенок; учитель класса–учитель-дефектолог–психолог–социальной педагог и др. Сложный механизм отношений имеет специфическую направленность – устранение или ослабление социального вывиха путем создания среды комфорта и защищенности для ребенка с нарушениями, содействие развитию его активности и самостоятельности. Без специально налаженной целенаправленной работы учителя и всего педагогического коллектива по коррекции отношений интеграция ребенка будет напоминать вхождение его в ледяное море.

Категория «отношение» понимается отнюдь не в бытовом плане, не на уровне обыденного сознания, а в конкретном психологическом смысле, сутью которого является возникновение у человека психического образования, аккумулирующего в себе результаты познания. Эта сложная психологическая структура представляется в виде множества отношений, но всегда с наличием в ней трех компонентов: познавательного (когнитивного), эмоционального (аффективного), поведенческого (конативного). Категория «отношение» выражает как позитивную, так и негативную характеристику («нравится–не нравится»), всегда имеет адресность и направленность к кому-то или к чему-то («нравится–не нравится кто-то или что-то»), оно всегда субъективно. Каждый человек, усваивая социальный опыт, вырабатывает свое, присущее только ему отношение, которое и является личным психическим образованием.

Необходимым условием успешной интеграции является реализация **принципа сопровождения**, который рассматривается как помощь и поддержка всех участников педагогического процесса: учащихся с особенностями психофизического развития, обычных учеников, педагогов, родителей. Оказание помощи и поддержки направлено, в конечном счете, не только на овладение учащимися с особенностями психофизического развития программным материалом, но прежде всего на развитие активности и формирование самостоятельности как личностного образования. Поэтому особой заботой специального образования являются не только задачи обучения и воспитания детей, имеющих физические и (или) психические нарушения, но главным образом задачи подготовки их к относительно самостоятельному, независимому в практическом плане образу жизни. Самостоятельное существование в социуме требует опыта самостоятельного решения задач, проблем, ситуаций и т.д., начиная с детского возраста. Позитивные отношения, позитивный социально-психологический климат класса, микроклимат урока создают атмосферу защищенности, сплоченности и способствуют развитию активности, уверенности и, в конечном счете, самостоятельности.

Принцип диалогичности отношений основывается на взаимодействии участников образовательного процесса, на терпимости и толерантности по отношению к любым мнениям, в том числе и неверным. Диалогичность отношений между учителем и учеником – это отношения между представителями человеческого рода, имеющими разный социальный опыт и разные интеллектуальные способности. Признать мнение другого, не бояться высказать свое, чувствовать поддержку и помощь, признать ошибку, изменить мнение – все это механизмы первичного опыта гибкости, мобильности и бесконфликтного разрешения ситуации. Это пробы самостоятельности и стимулы к активности. Умелое педагогическое руководство заключается в создании ситуаций, способствующих преодолению ученического страха перед неверным вы-

сказыванием или неверным ответом. Позитивная ориентация педагога на вовлечение ребенка в процесс, стимулирование его активности, коррекцию неверных действий, а не на коррекцию неверного ответа или иного результата является выражением диалогичности отношений. Учитель выступает в роли старшего мудрого, терпимого партнера совместной деятельности.

Аксиологический (ценностный) принцип признает существование иного бытия, выражает ценность человека в его неповторимости, непохожести, инаковости, в его природной и социальной уникальности, где «типичное» и «нетипичное» одинаково ценно. Педагогическая мудрость заключается в том, чтобы ежедневно и ежечасно показывать образцы отношения к любому человеку как ценности.

Принцип коррекционной направленности обучения ориентирует педагога на оказание помощи ученику в первую очередь в овладении способами учебных действий. Дети с особенностями психофизического развития испытывают затруднения в учебной деятельности в силу незрелости психических функций и запаздывания смены этапов ведущей деятельности. Такой ребенок не всегда осознает, в какой помощи он нуждается, ему с трудом удастся находить ошибки и выяснять причины своих трудностей. Обучая ребенка с особенностями психофизического развития, его учат учиться: учат сравнивать, анализировать, выделять главное, делать выводы и обобщения, главным образом учат овладевать способами учебных действий. Для этого используют разнообразные педагогические приемы. К ним можно отнести: **выделение этапов работы, дробление материала или наращивание усложнений, выбор ответа из двух, а затем и нескольких данных, использование технологических и пооперационных карт, кодирование и раскодирование содержания материала в виде опорных сигналов, планирование, поиск по подсказкам, поиск подтверждения, поиск фактов, поиск примеров быденной жизни** и др. Коррекционная задача заключается в том, чтобы помочь ребенку овладеть способами учебных действий, овладеть ориентировочной основой действий с ее исполнительской и контрольной функцией, что в конечном счете является основой формирования знаний. Ценность данного подхода состоит в том, что ребенок, овладевая способами действий, включается в учебную деятельность, осуществляет ее, т.е. приобретает опыт самостоятельной работы, а не дожидается готового ответа или подсказки. Важными являются и процесс включения в работу, и процесс выполнения работы, т.е. собственно учебная деятельность, а не готовый результат. Порой неверный результат, но добытый собственным трудом, более ценен, чем заимствованный у других. Мудрость учителя заключается в том, чтобы, включая различные стимулирования и поощрения, максимально использовать природный ресурс ребенка по приобретению им самостоятельных умений и навыков.

Следует отметить, что вовлечение ребенка (ученика) с нарушениями развития в иное для него образовательное пространство накладывает огромную ответственность на организаторов такой формы обучения и имеет специфические особенности, связанные с созданием определенных условий. От качественного обеспечения условий совместного обучения зависит качество жизнедеятельности ребенка с особенностями психофизического развития, качество его развития и адекватное его возможностям качество усвоения знаний, успешность формирования социальных умений и навыков, а также качество жизнедеятельности обычных учеников класса.

Лещинская Т.Л.

Включенное (инклюзивное) образование как фактор социализации учащихся⁴

Во многих исследованиях признается взаимосвязь между социально-экономическим развитием общества и воспитательными ценностями, которые в нем превалируют. Изменения можно проследить на примере отношения к проблемам специального образования и определения ценности социализации в структуре образовательного процесса. Специальное образование трансформируется в направлении большей открытости, вариативности, личностной ориентированности. Человек не может стать человеком без социального взаимодействия. «Социальная компенсация», на которую указывал Л.С. Выготский, является детерминантой развития интегративных процессов. Социализация возможна при условии включения ребенка в жизненные события, во взаимодействие со взрослыми и сверстниками. Усвоение социального поведения становится действенным при осознании ребенком происходящего, субъективных процессов у других людей, получении необходимой информации, при упражнении в закреплении полученного социального опыта. Таким образом, социализация – это процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта.

В специальной литературе достаточно много написано о негативном влиянии институциализации специального образования, выделения детей с особенностями психофизического развития в закрытые учреждения образования, в которых они находятся среди себе подобных. Недостатки пребывания в школах-интернатах подтверждаются проведенными нами исследованиями о подготовленности выпускников к самостоятельной жизни. Исследования осуществлялись в специальных школах г. Минска и Минской области. Выпускникам предлагался вопрос об оплате жилой площади, обязательна ли оплата, какие установлены сро-

⁴ Дзэфекталогія. – № 5. – 2006. – С. 26–30.

ки для оплаты или можно вносить квартплату по собственному усмотрению. Для выбора давались правильные и ошибочные ответы. Среди выпускников с интеллектуальной недостаточностью 14% считают, что жилую площадь оплачивать не обязательно, 19% ответили, что вносить деньги можно в любое время в течение года, по своему усмотрению. Все выпускники с нарушениями зрения правильно ответили на поставленные вопросы. Среди учеников с нарушениям слуха (Ждановичи) 14% опрошенных также полагали, что можно оплачивать по желанию, в любое время. Несовершенство подготовки к самостоятельной жизни подтверждают и следующие данные. В одной из вспомогательных школ г. Минска 60% выпускников ответили, что их бюджет проживания после окончания школы будут составлять алименты с родителей. Отдельные ответы такого рода (4%) были и в среде неслышащих старшеклассников.

Исследовались предполагаемые мотивы выбора профессии. Ответы «по материальным соображениям», «устойчивый доход» составили во вспомогательных школах 25%, «комфортные условия труда» – 50%. Можно предполагать, что комфортность (или некомфортность) жизни в школе-интернате делает этот мотив ведущим. Дети с нарушениями зрения определяющими признавали материальные соображения, гарантированность постоянного дохода (71%); близкие к этим данным были получены при анкетировании выпускников с нарушением слуха. На вопрос «Твоя семья, как ты ее представляешь?» выпускники с интеллектуальной недостаточностью выбрали следующие ответы: «брак регистрирую» – 62%, «гражданский брак» – 18%, «предпочитаю одиночество» – 7 %, «буду жить у друзей» – 12%, «брак по расчету» – 1%. Среди выпускников с нарушениями зрения 71% предполагают зарегистрировать брак, 14% предпочитают гражданский брак, 15% воздержались от ответа на вопрос. Среди выпускников с нарушениям слуха получены следующие данные: собираются зарегистрировать брак 72%, выберут гражданский брак – 8%, предпочитают одиночество – 3%, планируют жить у друзей 10%, брак по расчету привлекает 7%. Ответы, отражающие планы «жить у друзей», и отсутствие ответов свидетельствуют о несформированности соответствующих представлений.

Задавался вопрос о знании учреждений сферы обслуживания своего микрорайона (поликлиники, почты, отделения милиции и др.). Положительный ответ дали 19% выпускников с нарушениям интеллекта, 100% – с нарушениями зрения и 19% – с нарушением слуха. Эти данные свидетельствуют о неиспользованных школой и родителями возможностях. Подавляющее большинство выпускников с интеллектуальной недостаточностью и с нарушением слуха этих учреждений не знают.

Задавался вопрос о том, к кому обратятся выпускники при затруднениях, когда им плохо. Предпочитают обращаться к друзьям 43% выпускников с интеллектуальной недостаточностью, 57% – с наруше-

ниями зрения и только 30% – с нарушением слуха. Обращение в трудных ситуациях в школу и к родственникам получает примерно одинаковый выбор (29%), кроме выпускников с нарушением слуха, среди которых 56% предполагают обращение к родственником.

Выпускникам специальных школ (школ-интернатов) предлагалось самим оценить их подготовленность к самостоятельной жизни. Считают, что готовы проживать самостоятельно, 29% выпускников с интеллектуальной недостаточностью и с нарушениями зрения, 25% – с нарушениями слуха.

Полученные данные позволяют констатировать недостаточную целенаправленность и планомерность работы школ по социализации учащихся. Обращает на себя внимание незрелость, наивность суждений выпускников с интеллектуальной недостаточностью, предполагающих жить после окончания школы у друзей и выбирающих профессию с ориентацией прежде всего на комфортные условия труда. Наблюдается низкая оценка учащихся своей подготовленности к самостоятельной жизни: только третья часть выпускников с интеллектуальной недостаточностью и нарушениями зрения считают себя подготовленными. Это отражает объективное положение дел.

Проводилось исследование по изучению социального развития учащихся классов интегрированного обучения (г. Солигорск). Материалы исследования выявляют положительные стороны и имеющиеся пробелы. Учащиеся с особенностями психофизического развития более тесно связаны с родителями. В трудных жизненных ситуациях они предполагают обратиться прежде всего к родственникам – 59% респондентов против 29% респондентов школ-интернатов, 35% предполагают помощь друзей, желания обратиться за помощью в школу не зафиксировано. Отмечается более высокий, чем в школе-интернате, уровень социально-бытовой адаптированности учащихся, 69% респондентов оценивают его как средний, неплохой; данные самооценки в школах-интернатах 25–29%. Вместе с тем выявляются низкий уровень подготовки к самостоятельной жизни, социальный инфантилизм. Это наблюдается прежде всего у детей с интеллектуальной недостаточностью. Одной из причин, можно полагать, является скрытая социальная дезадаптация учащихся с нарушением интеллекта. Исследование выявило, что 70% учащихся с интеллектуальной недостаточностью имеют нулевой социальный статус в классе, т.е. не имеют ни положительных, ни отрицательных выборов, только 12% имеют положительный социальный статус и 18% – отрицательный. Учащихся с интеллектуальной недостаточностью затрудняют вопросы, связанные с социальным взаимодействием. Показательным является следующий пример. Предлагалась ситуация: «Ты поехал на экскурсию в Минск и потерялся. Каковы твои действия?» Из числа респондентов – учащихся с интеллектуальной не-

достаточностью 18% не предложили ни одного верного варианта возникшей проблемы, 6% детей сказали, что будут стоять на месте и ждать, 35% – что будут разыскивать вокзал и ехать, но как они это сделают, не конкретизировали, 24% предполагали звонить знакомым или учителю с мобильного телефона, 6% планировали обращаться в милицию. Их одноклассники с нормальным интеллектом прежде всего намеревались звонить учителю и знакомым, а также разыскивать в Минске родственников, знакомых (37%), отдельные школьники заявили, что им помощь не нужна, они сами доберутся домой. Никто не собирался стоять на месте, не было учеников, которые бы не предложили своих вариантов разрешения данной ситуации.

Становится очевидным, что сама по себе образовательная интеграция автоматически не решает проблем социализации. Учащиеся тесно взаимодействуют с родителями, лучше овладевают бытовыми навыками. Вместе с тем имеется настоятельная потребность в целенаправленной работе по включению учащихся в социальные связи и отношения.

Изучение опыта образовательной интеграции свидетельствует, что учащиеся с интеллектуальной недостаточностью не включаются в деятельность, которая бы требовала от них личной ответственности и свободы действий. Ученики не принимают решения, за них решают вопросы здоровые сверстники. Нельзя научить человека плавать, не пуская в воду. Социальное развитие учащихся блокируется тем, что не обеспечиваются развитие автономности личности и свободы принятия решений. В условиях интеграции имеет место сверхопека в обучении и воспитании.

В классах интегрированного обучения не выявлено явного отгорожения. Не прослеживается стремление к превосходству здоровых сверстников и комплекса неполноценности у детей с нарушением интеллекта. Однако можно с полной определенностью говорить об отсутствии социального интереса к детям с нарушениями, стремления к кооперации, проявления эмпатии, идентификации с классом. Нужны определенные усилия для проявления социальной предрасположенности учащихся. Процесс социализации связан с общением и совместной деятельностью. Если в условиях образовательной интеграции не будут уделять внимание тому и другому, то не произойдет подлинного **включения** детей с интеллектуальной недостаточностью в образовательный процесс.

Важнейшим средством социализации является семья. Но социализация может носить регулируемый, целенаправленный и нерегулируемый, стихийный характер. При отсутствии направляющей и руководящей роли школы в условиях семьи мы констатируем последнее. Учащиеся не в полной мере усваивают социальный опыт, и прежде всего страдает формирование их как субъектов деятельности. Отсутствует ак-

тивная переработка опыта, что лишает ученика субъектного начала. В условиях образовательной интеграции в большей мере происходит приспособление учащихся с нарушением интеллекта к среде. Процесс адаптации не является активно развивающим.

В классах интегрированного обучения г. Гомеля 50% детей с нарушениями зрения имеют положительный социальный статус, что сказывается на их большей социальной адаптированности и социальной зрелости. Учащиеся привлекаются к организации своей жизни. Их адаптация является не только приспособительной, но и активно развивающей.

В небольшой статье трудно проследить все составляющие улучшения процесса социализации учащихся с нарушениями в развитии. Включенное (инклюзивное) образование предполагает проявление социального интереса к данной проблеме и активных действий по ее решению, по включению детей с ограниченными возможностями здоровья в семейный и классный социум, что будет способствовать социальной адаптации и интеграции в обществе.

М.В. Швед

Проблема педагогической коррекции межличностных отношений в классах интегрированного обучения⁵

Межличностные отношения определяются как субъективно переживаемые связи между людьми, объективно проявляющиеся в системе установок социальных, ценностных ориентаций, определяемые межличностным взаимодействием и содержанием совместной деятельности. Изучением природы и сущности межличностных отношений занимались Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, М.И. Лисина, А.В. Петровский, Н. Л. Смирнова и др.; в различных возрастных группах – В.В. Абраменкова, А.И. Донцов, Я.Л. Коломинский, Т.В. Сенько, Г.И. Репина. Межличностные отношения в отличие от межличностного взаимодействия и межличностной коммуникации характеризуются как относительно устойчиво длительные, что определяет в качестве их базовой характеристики фактор времени. Единицей анализа межличностных отношений выступает чувство как эмоциональное отношение одного человека к другому. Ядро межличностных отношений составляют сознательные усилия партнеров, чувства и сопровождающие их действия задают матрицу отношений, в соответствии с которой строится общение [1, 5].

Анализ публикаций по проблеме формирования межличностных отношений в ученическом коллективе позволяет выделить ее основные аспекты:

⁵ Вестник ВГУ. – 2006. – № 1 (39). – С. 52–56.

– формирование межличностных отношений как условие развития личности (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Л.И. Донцов, М.И. Лисина, А.В. Петровский и др.);

– формирование межличностных отношений в ученическом коллективе в процессе общения в различных видах деятельности (В.В. Абраменкова, Г.В. Высоцкий, А.Ю. Коростелев, Л.И. Новикова, Т.И. Тигунцева и др.), в том числе в трудовой деятельности (Н.П. Аникеева, Я.Л. Коломинский, В.И. Петрова, Т.В. Сенько и др.);

– взаимоотношение отдельного ученика с членами коллектива, его место в системе сложившихся межличностных отношений класса (К.В. Гавриловец, Я.Л. Коломинский, Т.В. Сенько, О.Е. Смирнова, Р.К. Терещук и др.);

– пути формирования и коррекции межличностных отношений в ученическом коллективе: обеспечение богатства и разнообразия совместной деятельности, сочетание ее общественной значимости и личной привлекательности для членов коллектива; образование органов руководства и самоуправления; обеспечение осознания членами коллектива его целей и перспектив; создание систем функциональной, материальной, информационной и организационной взаимозависимости членов коллектива; положительный личный пример педагога; использование психологических методов (В.В. Абраменкова, К.В. Гавриловец, И.В. Гузина, М.И. Лисина, Л.И. Новикова, А.С. Макаренко, В.И. Чудакова, В.Г. Ясинская и др.).

Эти аспекты являются актуальными и в рамках проблемы формирования межличностных отношений в ученических коллективах классов интегрированного обучения. Процесс формирования межличностных отношений учащихся данных классов является одним из средств обеспечения социализации и интеграции детей с особенностями психофизического развития в общество, что и является основной задачей интегрированного обучения (А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская). В отечественной и зарубежной педагогике и психологии названы следующие основные условия успешности межличностного взаимодействия детей с особенностями психофизического развития и их сверстников, в т.ч. в условиях интегрированного обучения:

– наличие благоприятного отношения к детям с особенностями психофизического развития в обществе (В.П. Гудонис, О.Г. Комарова, Л. Пожар, Т.В. Фуряева, Д.В. Целок и др.). Однако упомянутыми авторами получены экспериментальные данные, указывающие на трудности реализации названного условия. Так, В.П. Гудонис отмечает, что общество не готово «понять и принять» незрячего из-за ограниченности представлений о возможностях людей данной категории [2]. Л. Пожар отмечает, что 90% опрошенных им детей не хотели бы иметь в качестве друга ребенка с нарушением интеллекта [7];

– адекватное отношение родителей детей, участвующих в интегрированном обучении, к детям с особенностями психофизического развития (А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, З.П. Медведева, Л. Пожар, Т.В. Фурьева и др.). Так, Т.В. Фурьева подчеркивает, что родители здоровых детей испытывают страхи в отношении совместного воспитания с детьми с особенностями психофизического развития [9]. А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская указывают на необходимость сотрудничества детей обеих категорий, возможности контакта которых в обычной жизни ограничены [3]. З.П. Медведева, Л. Пожар отмечают необходимость организации специальной работы с родителями детей с особенностями психофизического развития, т.к. неправильное семейное воспитание может деформировать личность ребенка и затруднить процесс социализации, в т.ч. межличностного взаимодействия в условиях интегрированного обучения;

– адекватное отношение педагогов, участвующих в интегрированном обучении к детям с особенностями психофизического развития (В.П. Гудонис, А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, Л. Пожар, Т.В. Фурьева и др.);

Исследования отечественных и зарубежных ученых-педагогов обозначили ряд проблем, возникающих в процессе межличностного взаимодействия детей с особенностями психофизического развития и их сверстников в условиях интегрированного обучения. Специальное исследование межличностных отношений в классах интегрированного обучения, проведенное С.А. Шапоровой показало, что дети с особенностями психофизического развития находятся в менее благоприятных условиях, чем обычные дети [10]. Х. Мюллер-Колленберг, К. Камманн отмечают, что дети с особенностями психофизического развития не принимаются сверстниками автоматически, наличие учебной дифференциации воспринимается ими с презрением или завистью [6]. Gottlieb, Leyser, Mamson указывают, что в ряде случаев обучение детей с особенностями психофизического развития в классе интегрированного обучения приводит к еще большей сегрегации, чем в специальной школе [11].

Межличностные отношения в классах интегрированного обучения требуют педагогической организации и коррекции, средствами которой являются те же, что и при аналогичной педагогической работе в обычном классе. Так, Л.И. Солнцева предлагает использовать как средство организации межличностного взаимодействия внешкольную совместную деятельность; В.М. Гейделе – арттерапию, Г.И. Бондаренко – совместную творческую деятельность; Т.Л. Лещинская, Л.В. Сакович рассматривают опыт использования коллективного способа деятельности, позволяющего развивать и улучшать навыки коммуникации у учеников, создавать благоприятно-положительное впечатление об учениках с особенностями психофизического развития [4], [8]. Лещинская Т.Л., Коноплева А.Н. рекомендуют использовать интерактивные приемы и методы обучения, позволяющие преодолевать изолированность детей с особенностями психо-

физического развития, развивать их коммуникативные навыки [3]. Специфическими приемами, используемыми в условиях интегрированного обучения с целью формирования межличностных отношений, являются занятия по предварительной подготовке к принятию в класс ребенка с особенностями психофизического развития (Т.В. Демьяненко), ввод детей с особенностями психофизического развития в коллектив сверстников по шаговой системе (О. Решетникова, Н. Васильева), проведение адаптивного тренинга с учащимися класса интегрированного обучения (А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская).

Для выявления особенностей межличностных отношений в классах интегрированного обучения нами было проведено исследование, в котором приняли участие ученики подготовительных – четвертых классов интегрированного обучения – 825 детей, в т.ч. 84 ребенка с особенностями психофизического развития (с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития). Исследование проводилось с ноября 2001 г. по декабрь 2002 г. в средних школах г. Витебска и Витебской области в 43 классах. Нами были использованы следующие методы: стандартизированное наблюдение за процессом свободного общения учеников, социометрическое и аутосоциометрическое исследование, беседа с учениками и учителями, анкетирование учителей, изучение школьной документации.

Результаты исследования показали, что структура межличностных отношений в классах интегрированного обучения соответствует данной структуре в обычных классах и имеет следующие социально-психологические показатели: 94% классов имеют сверхвысокий, высокий и средний коэффициент взаимности и удовлетворенности отношениями, что указывает на большое количество устойчивых дружеских отношений в классе, 71% классов имеет средний и низкие показатели индекса изолированности, что свидетельствует о благополучии сложившихся взаимоотношений. Однако дети с особенностями психофизического развития оказываются в существенно более неблагоприятном положении в системе межличностных отношений класса, чем их одноклассники. Большинство детей с особенностями психофизического развития имеют низкую статусную категорию в системе межличностных отношений класса (91,5%), что свидетельствует об абсолютной или относительной изолированности их от системы межличностного взаимодействия класса, негативном или нейтральном отношении к ним одноклассников. Нахождение небольшого числа детей с особенностями психофизического развития в группе «звезд» (3%) в большинстве случаев связано с обучением в данных классах нескольких детей данной категории, взаимные выборы которых обеспечили высокий статус некоторым из них, что в свою очередь свидетельствует о наличии отдельной группировки данных детей в системе внутригруппового общения. Дети с особенностями психофизического развития

имеют низкие показатели коэффициента удовлетворенности отношениями (61%), что говорит об отсутствии у них сложившихся стойких дружеских отношений с одноклассниками. В ситуации выбора детей с особенностями психофизического развития одноклассниками ведущими мотивами выборов являлись общая положительная оценка, дружеские отношения и наличие определенных положительных качеств, а интерес к совместной с ними деятельности выступает как мотив в редких случаях, т.е. дети с особенностями психофизического развития не рассматриваются как потенциальные партнеры для совместной деятельности. Основными же причинами негативного отношения к детям с особенностями психофизического развития названы: неадекватное поведение данных детей в ситуациях внутригруппового общения, в учебной деятельности, отсутствие качеств, необходимых для успеха в совместной деятельности, низкая успеваемость, особенности внешнего вида и психофизического развития. Большинство учеников с особенностями психофизического развития неадекватно-положительно оценивают свое положение в системе межличностных отношений класса. По результатам проведенного исследования отношение к детям с особенностями психофизического развития со стороны одноклассников лишь в единичных случаях было положительным или нейтрально-положительным, преимущественно оно характеризовалось как нейтрально-отрицательное и отрицательное. Основными критериями данной классификации являются характер сложившихся взаимоотношений между ребенком с особенностями психофизического развития и его одноклассниками, особенности его поведения в общении, социально-педагогические характеристики по результатам исследования.

Т.о., дети с особенностями психофизического развития не могут самостоятельно адаптироваться в системе межличностных отношений класса интегрированного обучения: имеют низкий социальный статус, не рассматриваются одноклассниками как партнеры для совместной деятельности, неудовлетворены сложившимися отношениями, часты ситуации открытого негативного к ним отношения со стороны одноклассников. В большинстве случаев сложившиеся отношения можно оценить как нейтрально-отрицательные и отрицательные. Данная ситуация свидетельствует о необходимости организации работы по педагогической коррекции межличностных отношений в классах интегрированного обучения.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1998. – 376 с.
2. Гудонис В.П., Жилинскас И. Незрячий в обществе: социальные меридианы // Мир психологии. – 2001. – №2. – С. 186–197.
3. Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л. Теория и практика интегрированного обучения // Дефекталогия. – 2001. – №2. – С. 3–14.
4. Лещинская Т.Л. Значимость и проблемность технологии коллективного способа деятельности // Дефекталогия. – 2001. – №6. – С. 66–72.

5. Межличностное общение / сост. и общая редакция Н.В. Казариновой, В.М. Погольши. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.
6. Мюллер-Колленберг Х. Интегрированное образование в Германии: аргументы «за» и «против» // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2001. – №1. – С. 50–60.
7. Пожар Л. Психология аномальных детей и подростков – патопсихология. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 128 с.
8. Саковіч Л.В. Выкарыстанне тэхналогіі калектыўнага спосабу дзейнасці ў класах інтэгрыраванага навучання // Дэфекталогія. – 2001. – №2. – С. 51–65.
9. Фурьева Т.В. Интегрированный подход в организации воспитания и обучения детей дошкольного возраста с проблемами в развитии (зарубежный опыт) // Дефектология. – 1999. – №1. – С. 64–71.
10. Шапорова С.А. Межличностные отношения в классах интегрированного обучения // Дефектология. – 1996. – №1. – С. 61–74.
11. John W. Santrock. Child Development. – 1996. – 687 с.

Коноплева А.Н.

Образовательные технологии в условиях интегрированного обучения⁶

Реальностью нашей жизни является признание интегративных тенденций в развитии общества и в системе специального образования.

Современная социокультурная ситуация вносит существенные коррективы в осмысление характеристик образования, получаемого детьми с особенностями психофизического развития в условиях интеграции. Становится очевидной несостоятельность знаниецентрированного подхода, единообразия содержания, форм и методов обучения, личностно отчужденного характера взаимодействия с учащимися, информационно-инструктивной направленности обучения. В современных условиях осознается необходимость перехода от жесткой заданности всех нормативов и рекомендаций к повышению самостоятельности, ответственности и компетентности участников образовательного процесса. Отчужденность учащихся в специальных школах сменяется их интеграцией в учреждения общего типа.

До последнего времени специальная образовательная система носила на себе печать догматичности. Ребенок с особенностями психофизического развития выступал в качестве объекта, учитель – как носитель авторитетного, единственно верного мнения, решения. Развитие общества, его гуманизация повлекли за собой отказ от традиционного подхода. В условиях образовательной интеграции особая роль отводится родителям, которые от молчаливого соглашательства и ведомости переходят к самостоятельности в продуцировании идей и решений. С родите-

⁶ Печатается по изданию: Коррекционно-образовательные технологии: пособие для педагогов / А.Н. Коноплева, Е.М. Калинина, В.П. Пархоменко, и др.; науч. ред. А.Н. Коноплева. – Мн.: НИО, 2004. – 176 с.; ил. – С. 10–39.

лями считаются, их вовлекают в образовательный процесс. Интегративный подход к обучению и воспитанию позволяет уйти от сложившихся стереотипов и принимать нестандартные решения.

Технологизация учебного процесса в условиях интеграции требует учета современного видения содержания и задач образования, которое включает не только формирование знаний, умений и навыков, не только передачу от одного поколения к другому социального опыта, но и создание среды для максимального развития личности. В условиях интегрированного обучения это означает обеспечение защищенности личности школьника с особенностями психофизического развития. Образовательная среда характеризуется открытостью, целостностью, ориентированностью на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся.

В свете изложенного представляется ложной вера во всемогущество какой-либо одной технологии как единственно правильной и адекватной возможностям и способностям учащихся с особенностями психофизического развития. Массовое «изобретение» технологий, так же как и поиск универсальной «инновации» порождает формализм и может создать ложное представление о современном образовательном процессе. Вместе с тем это не исключает, а предполагает обеспечение жизни образовательного учреждения, насыщенной творческими исканиями «здесь и сейчас» как в учительской, так и в ученической среде.

Обращается внимание на две важные характеристики современного специального образования. Оно предполагает трансформацию любой социальной ситуации в образовательную и создание условий для саморазвития личности на основе включения учащихся в социальное взаимодействие. При таком подходе не только обучение является ведущей деятельностью. Не менее значимы общение, внекласная деятельность, социальная ситуация развития ученика, его «жизненные университеты».

Поскольку личностное развитие является пожизненным процессом, то особое значение приобретает организация постшкольного образования учащихся, которое бы обеспечивало углубленную социальную подготовку и профессиональное самоопределение и совершенствование. Требуются практико-ориентированные знания, обеспечивающие овладение обобщенными способами деятельности с учетом местных особенностей и реальных практических ситуаций. Естественно, это становится возможным только при постоянном взаимодействии образовательного учреждения с другими учреждениями и внешней средой, т.е. при его открытости и проявлении творчества в повседневной деятельности.

Образовательная интеграция предполагает такую организацию совместного обучения, при которой обеспечивается комплекс условий, необходимых для приобретения учащимися опыта положительного социального взаимодействия. Процесс совместного обучения не исключает изоляции детей с особенностями психофизического развития от ос-

нового коллектива. Они могут оказаться в положении «исключенных» или «невключенных», что осложнит прежде всего их социальную реабилитацию. Класс интегрированного обучения объединяет разных детей, отличающихся друг от друга. Очень важно, чтобы учителя понимали и правильно относились к этим различиям между детьми, чтобы они не стремились всех детей уравнивать, сделать одинаковыми. Только признавая право каждого ребенка *быть как все и оставаться самим собой* можно развить сильные стороны личности. Основная цель уроков интегрированного обучения – создание условий, чтобы дети контактировали друг с другом. Вместе с тем это предполагает как включение ученика с особенностями психофизического развития в коллективную деятельность класса, так и исключение из нее, когда более эффективны индивидуальный подход и учебная деятельность в присущем ребенку, личностном режиме.

Технологии образовательной интеграции основываются на следующих концептуальных положениях специального и общего образования.

Требования комплексности задают необходимость разностороннего изучения возможностей и особенностей обучающихся, нуждающихся в дополнительных коррекционно-образовательных услугах, использования многообразия методов, методик, приемов и средств из арсенала общей и коррекционной педагогики, педагогической и специальной психологии. Критически переосмысленные и взятые на вооружение, различные подходы могут быть противоречивыми, не всегда применимыми ко всем ученикам класса, но они создают мощный инструмент, благодаря которому учитель сможет помочь любому ученику и его родителям.

Системность решения коррекционно-образовательных задач отражает взаимосвязь достижения учебных и воспитательных целей, прогнозирования и преодоления актуальных трудностей взаимодействия школьников с различными познавательными возможностями. Системность требует, чтобы учитель не только решал сиюминутные задачи, связанные с освоением программного учебного материала, но и вовремя принимал превентивные меры по оптимизации взаимоотношений в детском коллективе, по коррекции девиаций поведения, развитию сильных сторон личности каждого ученика. В классе интегрированного обучения необходима системная работа над созданием благоприятных условий для наиболее полной реализации потенциальных познавательных возможностей всех детей, принимая во внимание особенности их развития, обуславливающие специфические цели и задачи обучения.

Не менее важным является деятельностный характер обучения, воспитания. Теоретической основой выступает положение о роли деятельности в психическом развитии ребенка и особой роли ведущей деятельности в формировании психических новообразований. Указанный

подход означает, что главным способом осуществления подлинной интеграции является успешность активной деятельности учеников. Только в ней могут быть смоделированы и воспроизведены трудные для ученика, но возможные в жизни условия, анализ и проигрывание которых могут стать основой для позитивных сдвигов в развитии личности школьника. Коррекция в условиях интегрированного обучения включает в себя коррекцию не только знаний, психических функций, но и девиантных взаимоотношений. Это возможно только в рамках деятельности учеников, осуществляемой в тесном сотрудничестве со взрослым и под его руководством. Любая коррекция основывается на том или ином виде деятельности. В ней можно объективировать трудные, конфликтные ситуации и ориентировать ученика на их конструктивное разрешение. Деятельность позволяет воссоздать ту форму взаимодействия, которая отвечает требованиям социального окружения.

Значимым является **развитие механизмов социальной адаптации** у детей с разным уровнем развития. Вместе с тем желательно, чтобы эти уровни не отличались друг от друга более чем на один шаг (уровень). Учащиеся включаются в социальное взаимодействие, содействующее их продвижению; диалоговая форма отношений, коммуникативные связи между участниками учебного процесса становятся внешними побудителями изменений в умственной деятельности, являются в определенной мере катализаторами развития ребенка.

Концептуальным является **обеспечение эмоциональной сопричастности к учебному процессу**, вызывание у школьников переживаний, чувствований в связи с учебной деятельностью, основываясь на признании того, что именно переживания стимулируют развитие интеллекта и что эмоциональные побуждения более действенны, чем интеллектуальные в связи с большей сохранностью эмоциональной сферы у отдельных категорий детей, имеющих значительные отклонения в интеллектуальном развитии.

Следует признать актуальность **индивидуального характера обучения**, что позволит при необходимости перевести ребенка с низкого на более высокий уровень развития или, наоборот, с высокого на более низкий; оказать индивидуальную помощь по тому или другому предмету, улучшить психологическое здоровье, скорректировать имеющиеся недостатки развития.

Весьма важным с позиции образовательной интеграции является **принцип рефлексивности**, в основе которого – самооценка, самоанализ, самоконтроль, т.е. постоянная рефлексия собственной деятельности, оценка достижений и недостатков. Рефлексия позволяет обеспечить перспективность проводимой работы, ее тональность, что предполагает вовлечение в процесс интеграции всех: руководителя, учителей, родителей, учащихся. Рефлексия дает возможность отслеживать достижения,

видеть недостатки на данном этапе развития ученика и его коррекционного обучения.

Теперь попытаемся представить технологии образовательной интеграции. Возникает вопрос, правомерно ли создавать и обосновывать специальные технологии, нельзя ли использовать технологии обучения, которые применяются в обычной школе и стали уже классическими. Общеизвестно, что нельзя двигаться вперед с головой, повернутой назад. Представляется, что недопустимо в условиях интегрированного обучения использовать неэффективные, устаревшие технологии обучения, не отражающие тех изменений, которые вытекают из целей и задач интеграции.

Позитивный результат во взаимоотношениях школьников в условиях интегрированного обучения, преодоление когнитивного кризиса учащихся с отклонениями в развитии предполагает продуманную системную работу, включающую формирование позитивной установки на учащихся с особенностями психофизического развития, расширение опыта продуктивного общения с ними. Эти задачи могут быть реализованы в системе коррекционных занятий и занятий по учебным предметам, решающим одновременно задачи интеграции, «включения». Последний термин достаточно широко используется в иностранной литературе в значении интегрированного (совместного) обучения.

Возникает вопрос, являются ли такого рода занятия обязательными или только желательными. Надо признать, что при отсутствии занятий по включению может снизиться успеваемость, могут сложиться неудовлетворительные отношения в классе, ухудшиться поведение. В то же время занятия по включению могут оказать значительное воспитательное воздействие на всех учащихся класса. Занятия призваны научить выстраивать отношения с окружающими, гармонизировать отношения с миром. На занятиях самопознание протекает опосредованно, через разнообразные виды деятельности, через познание другого ученика, товарища.

Технологии в условиях образовательной интеграции характеризуются следующими чертами:

- проектируется, отбирается актуальное содержание образования детей с особенностями психофизического развития, которое освобождается от второстепенного материала и позволяет устранить перегрузку учащихся и многократно обратиться к основному, главному, наиболее существенному в программном материале;

- признается и обеспечивается открытость содержания специального образования для изменений на основе интегративного подхода к нему с учетом программных требований, прогрессивных и мировых тенденций в сфере общего и специального образования и положительного локального опыта;

– обеспечивается реализация коммуникативного компонента образования в условиях интеграции, что предполагает положительное взаимодействие участников образовательного процесса, их позитивное отношение друг к другу, обмен информацией, имеющимся социальным опытом;

– использование вариативных образовательных программ и определение образовательного маршрута учащихся (в специальной школе или в условиях интеграции) с учетом многих факторов, в том числе и среды обитания, педагогической культуры родителей и познавательных возможностей учащихся, привлечение разнообразных методических средств, являющихся гарантом того, что образовательная среда является средством развития личности.

Особенностью технологий образовательной интеграции является то, что они созданы на основе синергетического подхода, предполагающего постоянное взаимодействие с другими образовательными системами, в том числе системой обучения в специальной школе, и с внешней средой, подхода, характеризующегося многозначностью в трактовке любого факта и явления, признанием мира других людей, иных взглядов и предпочтений. Учебный процесс выстраивается таким образом, что его участники внимательно слушают других и слышат иные позиции. Учитель и школьники не спешат признавать ошибочность ответа. Авторская позиция каждого ученика принимается, корректно анализируется, выносятся на обсуждение. Ученик приобретает право на ошибку, его позиция уважается, обсуждается, собственное мнение аргументируется. У участников образовательного процесса формируется умение осознавать, что собственный взгляд может быть односторонним, недостаточным или ошибочным, а задание может иметь несколько правильных решений.

Учебный процесс выстраивается так, чтобы дистанция между обычными учащимися и с особенностями психофизического развития сокращалась, чтобы открывались и развивались позитивные ресурсы каждого ученика и учитывались его особенности. В этих целях на занятиях создается доброжелательная атмосфера, организуется взаимодействие с привлечением физических контактов, идентификации себя с другими учениками. Уже на первых уроках используются приемы аттракции, создающие благоприятное впечатление о каждом ученике. Школьники познают друг друга на основе сенсорных контактов, сообщают о себе положительную информацию, коллективно составляется психологический портрет класса, прогнозирующий отличительные положительные качества его учеников.

Успешность технологии занятий по включению определяется не только их содержанием, но и организационными условиями проведения. Кабинет коррекционной работы или иное помещение, отводимое для этих занятий, должны создавать атмосферу уюта, обеспечивать условия как для совместной игровой деятельности, так и для уединения, «инти-

мизации» деятельности ребенка. Если ученик захочет, то должен иметь условия для пространственного отделения от участников группы. Это может быть отдельный столик, на котором находятся детские журналы, дидактические игры, или комната, соседствующая с той, в которой проводятся коррекционные занятия.

Размеры кабинета коррекционной работы таковы, что дети могут свободно взаимодействовать друг с другом. Но нельзя, чтобы кабинет был слишком велик, так как это провоцирует неорганизованную активность детей. Важно, чтобы в кабинете был круглый стол. Если его нет, то можно сдвинуть столы или расположить стулья полукругом, чтобы учащиеся размещались лицом друг к другу, что важно для сотрудничества, взаимодействия. В кабинете может быть ковер на полу, где при необходимости могут разместиться дети и взрослые (учитель, родители). Кабинет не стоит перегружать предметами, не имеющими отношения к коррекционной работе. Сtimульно-средовое окружение функционально: оно имеет определенное назначение и не вносит дезорганизующие элементы в совместную деятельность. Представляется, что в кабинете необходим магнитофон с аудиозаписями. Предметы, которые можно разбить, уронить, отгораживаются, чтобы снять запрещения, ограничения для активной деятельности в процессе совместных занятий.

На занятиях учащиеся объединяются в группы по 3–5, 6–8 человек. Продолжительность каждого занятия – 45 минут. Их можно проводить через день, два или даже один раз в неделю. Занятия по включению во взаимодействие проводятся после первой недели совместного обучения или даже в первые дни обучения, если к этому побуждают данные психодиагностического обследования и ярко выраженные, весьма специфичные особенности детей с нарушениями психофизического развития.

На занятиях взаимоотношения учащихся окрашиваются в теплые дружеские тона. На участников не оказывается никакого давления и принуждения. Какие-либо проявления неприязни, агрессии исключаются. На занятия привлекаются прежде всего учащиеся, имеющие трудности в коммуникации и низкий уровень коммуникативной компетенции, низкий социологический статус. В помощи нуждаются также учащиеся с трудностями личностного развития, у которых наблюдается неадекватная самооценка, неуверенность в себе. У школьников с особенностями психофизического развития чаще наблюдаются трудности произвольной регуляции деятельности, что проявляется в неумении планировать свои действия, предвидеть их последствия, правильно оценивать то, что происходит в окружающей действительности. Можно заметить «полевой» тип поведения, проявляющийся в импульсивности и ненаправленности поведения. Прослеживается и чрезмерная зависимость учащихся с отклонениями в развитии от окружающих. Вместе с тем по-

казаниями для коррекционных занятий являются не только отмеченные отклонения. Занятия могут носить упреждающий характер. Чтобы ребенок не испытывал дискомфорта в условиях интегрированного обучения, занятия по включению проводятся с ним до тех пор, пока наблюдаются отрицательные проявления в процессе взаимодействия.

Технологии образовательной интеграции обеспечивают решение следующих задач:

- упреждение и преодоление трудностей, возникающих в процессе совместной учебной деятельности и общения;
- смягчение отрицательных проявлений когнитивного кризиса, трудностей учения школьников с особенностями психофизического развития, их эмоционального неблагополучия посредством осознания остальными детьми проблем учеников с отклонениями в развитии;
- смягчение кризиса взаимоотношений посредством обучения учащихся конструктивным формам взаимодействия в классе и в условиях другой неформальной группы;
- создание атмосферы терпимости друг к другу, развитие чувства собственного достоинства, стремления к сотрудничеству с другими людьми, осознанию того, как важно подружиться и остаться друзьями.

Во время занятий учитель, взрослый и каждый ученик стараются называть положительные качества личности. В адрес каждого члена группы высказывается, как минимум, одно хорошее и доброе слово. Само собой разумеется, не допускается непосредственная оценка ученика. Учитель не имеет права сказать «Ты плохой ученик». Можно осуждать поступки, поведение, действия, но не человека. Можно говорить, что поведение плохое, поступок некрасивый, не касаясь личности ученика. На занятиях обеспечивается как можно больше контактов в общении с различными учениками, в том числе и с теми, контакты с которыми обычно бывают минимальными. На занятиях широко используются приемы идентификации (отождествления обычными школьниками себя с детьми, имеющими психофизические нарушения), рефлексии (анализа) и др. Тематами занятий могут быть: «Мы знакомимся», «Мы учимся быть вместе со всеми», «Я и мои друзья», «Я самый, самый», «Наш класс», «Мои слабости», «Общее и отличное» и др. На занятиях высказываются пожелания: «Я хочу...», составляется портфель класса с положительными пожеланиями, выполняются упражнения: «Улыбнись», «Я тебе дарю», «Спасательный круг», «Мои слабые стороны», «Дружелюбный дождик». В процессе занятий каждый ученик начинает понимать, что его ценят и уважают, преодолевается изолированность, от совместного общения возникают положительные эмоции, создается эмоциональный настрой на совместную деятельность.

Технологии в условиях интегрированного обучения отражают использование интерактивных (активизирующих взаимодействие) методов

обучения и активизацию контактов. Учитывается характер психофизического нарушения у учащихся, их личностные особенности, социальные условия развития. Школьное обучение опережает переход от «изоляции» к интеграции через социальную интерактивность. Последнее весьма значимо для становления собственной сущности ученика с особенностями психофизического развития. Учеными (Д.Н. Исаев, 2003; В.Г. Петрова, И.В. Белякова, 2000; О. Speck, 2003) отмечается, что психофизическое нарушение дает только толчок к личностно-социальному процессу, который зависит от особенностей личности и от качества помощи окружающего мира. С точки зрения социально-педагогических задач, умственная отсталость рассматривается одновременно и как интерактивный результат, и как интерактивный процесс. Педагогическая постановка задач в таком рассмотрении предполагает включение ученика в специально созданную «учебную среду», в которой он участвует в коллективной деятельности, проявляет активность, испытывая положительные эмоции и наиболее полно раскрывая природные силы и возможности. Ученик может быть активным в мотивированной деятельности, требующей от него свободы мышления, самостоятельного решения познавательных задач. Технологии образовательной интеграции делают предпочтительными эвристические вопросы, деловые игры, элементы проблемного обучения, метод эмпатии (личной аналогии), синектики (мозгового штурма). Используя интерактивные методы обучения, учитель одновременно фокусирует внимание на формировании практико-ориентированного социально направленного мышления ученика с особенностями психофизического развития. Такой ученик умеет разрешать конкретные практические задачи и правильно выстраивать свое взаимодействие с другими людьми. Это требует овладения ролевым поведением и гибкости при обсуждении спорных вопросов. В процессе интеракции ученик получает и реализует установку на осмысление реального жизненного факта, на наблюдение взаимодействия окружающих. Сознательно сталкиваются личный и коллективный, социальный опыт. Ученик приобретает ценностные ориентации. Практический интеллект взаимосвязан с социально направленным мышлением. Знания, не освещенные и не поддержанные практическим умом, являются абстракцией. Практический интеллект, связанный с социальной практикой, позволяет реализовать одну из приоритетных задач современного образования лиц с особенностями психофизического развития – задачу социализации и успешной интеграции в общество.

Особенностью технологий в условиях образовательной интеграции является запуск рефлексии, включение учащихся в рефлексивную деятельность. Она весьма значима, потому что позволяет ученикам с особенностями психофизического развития осознать свои возможности, свое место в предполагаемой деятельности, свои внутренние резервы. Рефлексия содействует формированию положительной Я-концепции.

Рефлексивная деятельность учащихся включает рефлексивный анализ, что требует осмысления ими субъективного опыта, своих предпочтений, определения собственных позиций. Эта деятельность помогает понимать опыт других, формирует эмоционально-ценностное отношение к окружающей действительности. Учитель целенаправленно развивает у школьников способность к рефлексии, сообщая обобщенные ориентиры для выполнения рефлексивных действий. Ученик на уроке отслеживает свое эмоциональное самочувствие, анализирует, в какой ситуации он ощущал себя комфортно, с каким настроением работал, какие затруднения возникали в процессе сотрудничества в группе. Рефлексия обеспечивает не только видение учителем деятельности учащихся, но и анализ, и оценку своей деятельности. Это позволяет определить новые направления в построении взаимодействия школьников на учебных занятиях. Ученики постепенно овладевают рефлексией своей деятельности и себя как субъекта общения и взаимодействия, начинают прислушиваться к оценке себя другими. Собирается портфель недостатков учеников класса, каждый школьник сообщает, от каких негативных проявлений он хотел бы избавиться. Деловая игра «Волшебный круг спасения» позволяет каждому предложить свою помощь другому в затруднительных ситуациях, когда нужна поддержка друга. Формирование рефлексивной культуры включает имитационное и ролевое моделирование, что, в свою очередь, обогащает эмоционально-личностную составляющую учебной деятельности.

Технология образовательной интеграции основывается на включении школьников в диалогово-коммуникативную деятельность. Проблема не сводится только к проблеме общения. Диалог дает возможность сочетать рациональные и иррациональные позиции, логическое и интуитивное начала. Ученики воспринимают другого в его непохожести на себя. Устраняются причины конфликтов и противостояния, когда авторитарно навязывается собственная позиция и игнорируется любая другая. Технология образовательной интеграции предполагает создание терпимости друг к другу, стремление к сотрудничеству. Императивный и манипулятивный типы воздействия на школьников мало приемлемы. Диалоговое взаимодействие включает импровизацию, основывается на принципиальном равенстве сторон и обмене мнениями относительно контекста жизни.

Урок в условиях совместного обучения решает более широкий спектр задач, чем в условиях общеобразовательной школы. Школьники обучаются чувствовать, сопереживать и быть действенными, т.е. приходить на помощь, правильно оценивая себя и окружающих. Это требует обеспечения как можно большего разнообразия положительных переживаний, расширения практики оценивания себя и окружающих.

Занятия помогают ощутить себя членом коллектива. Каждый ученик начинает понимать, что он может получить помощь от другого и может сам быть полезным. На уроках решаются не только дидактические задачи, но и коррекционные, содержащие и формирование навыков правильного социального поведения, и включение в коллективное взаимодействие.

Выбирая образовательную технологию, т.е. определяя систему деятельности обучающего и обучаемого в образовательном процессе, учитель учитывает ведущие положения, но вместе с тем опирается на конкретную идею, вытекающую из задач интеграции. Рассмотрим отдельные примеры применительно к урокам родного языка.

Одной из ведущих в языковом образовании является идея формирования и развития у детей коммуникативных способностей. Школьники учатся общению друг с другом, с окружающими. Технология используется в зависимости от возможностей учеников. Рассмотрим, как можно развивать коммуникативные умения у школьников в классе интегрированного обучения. Технология предполагает изменение размещения учащихся на уроке. При фронтальной работе с классом их можно усадить полукругом, чтобы они разговаривали лицом к лицу. Можно усадить учеников парами: друг против друга. Ученики могут ходить по классу, общаясь с товарищами, собирая нужную информацию. Традиционное размещение за партами, столами видоизменяется в зависимости от вида диалоговой деятельности. Учитель продумывает мотивацию общения, используя различные приемы и средства. Для привлечения внимания (с этого начинается общение) используются предметы – новые, яркие, занимательные, притягивающие учеников. Это могут быть маски, костюмы сказочных персонажей, отличительные знаки, обозначающие профессиональные обязанности. Затем учебная деятельность, привлекавшая внимание, трансформируется в потребность ученика. Он должен осознать смысл предстоящей деятельности, что он лично получит в результате общения. Учитель стремится раскрыть значимость выполнения коммуникативной деятельности: *ты узнаешь названия новых городов, спрашивая, какие города посетили твои товарищи; ты услышишь новые имена соотечественников, расспрашивая об известных людях данного региона* и т.д. Осознание актуальности учебного задания приводит учащегося к выбору мотива, он ощущает необходимость приобретения умения разговаривать, общаться. Чтобы создать ситуацию успеха в процессе общения, используются образцы диалогов, опорные примеры общения, напоминаются нужные речевые обороты, комментируются действия.

Поддерживающее обучение проявляется в разъяснениях, указаниях, напоминаниях, постановке вспомогательных вопросов, оценочных подбадривающих суждениях, предупреждениях типичных ошибок. В целях оживления общения в социальное взаимодействие вводится кон-

фликт, который выводит мысль из равновесия («ты выразил согласие, а теперь откажи в просьбе, но в вежливой, приятной для собеседника, форме»). Предметом наблюдения и самооценки на уроке (рефлексии в учебном процессе) является изменение индивидуального поведения ребенка, а не только приращения к его знаниям. Интерактивные методы и приемы обучения стимулируют как когнитивные (познавательные), так и социальные (поведенческие) аспекты деятельности детей. Важны ведь не знания ученика сами по себе, а умение воспользоваться ими в опыте повседневного поведения. Вот почему организации интеракции (в данном случае – речевого взаимодействия) учитель уделяет так много внимания.

Теперь обратимся к технологии коммуникативного обучения при наличии в классе интегрированного обучения «неговорящих» детей, т.е. детей, у которых вербальная (словесная) речь либо отсутствует, либо нарушена настолько, что понимание ее окружающими почти невозможно. В этом случае главными становятся невербальные средства коммуникации. Требуется использование методики поддерживающей коммуникации, направленной на расширение коммуникативных возможностей ученика в его повседневной жизни. Коммуникация осуществляется с помощью взгляда, мимики, указательного или изобразительного жеста, картинок, условных обозначений (пиктограмм). Составляются коммуникативные карточки, таблицы, тетради, позволяющие выражать желания, обращаться с просьбой, распознавать ситуации. С помощью картинок и пиктограмм ученики могут сообщить, что они хотят пить, поиграть с мячом, хотят послушать музыку. Этому предшествуют действия с реальными предметами: ребенок берет конструктор (мяч) и таким образом сообщает, что хочет строить (поиграть в мяч). Невербальные средства коммуникации служат опорой и поддержкой при формировании и развитии вербальной речи.

В классах интегрированного обучения важно использовать технологии, активизирующие деятельность и взаимодействие учащихся. К их числу могут быть отнесены не только технология коммуникативного обучения, но и игровые технологии, проблемного обучения, коллективного способа деятельности и др. Игровые технологии реализуются с помощью дидактических, занимательных, деловых, ролевых, театрализованных и компьютерных игр. Образовательные задачи включаются в содержание игры. Игровая форма взаимодействия учителя и учащихся, самих обучаемых позволяет сделать каждого ученика активным и полезным. Позиционно-ролевые отношения в игре типа «лидер–подчиненный» варьируются, изменяются с той целью, чтобы ученики были социально адекватными в любой роли, умели проигрывать различные условия, ситуации, могли пользоваться различными способами коммуникации и переносить их в реальную жизнь.

Характерной чертой технологий интегрированного обучения является комбинированное воздействие на учащихся с особенностями психофизического развития. Для некоторых категорий детей обеспечивается цензовое образование, но это не означает, что их учат так же, как их здоровых сверстников. Цензовость не означает одинаковости. Ученики готовятся к самостоятельному, максимально возможному независимому образу жизни. Интегрированное обучение включает формирование экзистенциальной сферы учащихся (лат. *existential* – *существование*), т.е. подготовки, по К. Роджерсу, «полноценно функционирующего человека».

Важно предупредить «экзистенциальный вакуум», т.е. отсутствие идеалов, ценностей и потребностей. Учителя строят свою работу таким образом, чтобы у детей развивались оценочные способности. В жизни мы постоянно что-то оцениваем. В ходе оценки не только постигается функциональное значение предметов, значимость людей, но и открывается «личностный смысл», насколько эти предметы нужны конкретному человеку. Если ученика поставить в такие условия, когда он вынужден будет определять свои предпочтения, что считает более ценным, то у него будут формироваться ценностные отношения. Это, в свою очередь, поможет ему управлять собственной деятельностью.

Если ученик с особенностями психофизического развития не научится оценивать и ценить, то это отразится на его поведении и жизни. Ребенок останется «поверхностным», он не будет иметь собственного мнения. Это может стать причиной асоциального поведения, проявления безразличия. Решение обозначенных задач зависит от того, будут ли в школе созданы условия, чтобы ученик делал нравственный выбор в своей жизни. Педагогическими средствами, способствующими нравственному развитию, можно считать: а) содержание учебного материала; б) методы и формы обучения; в) стиль взаимоотношений между учителем и учащимся; г) межличностные отношения в учебной группе. Все эти составляющие недостаточно учитываются и используются в условиях совместного обучения. Содержание предметов гуманитарного цикла не всегда способствует ориентации в жизни, определению школьниками своей жизненной позиции. В учебниках по чтению не так уж много заданий, в которых предлагается сделать выбор, оценить и определить собственную линию поведения в весьма непростой жизненной ситуации. Методисты больше внимания уделяют пониманию учениками содержания того, о чем повествуется, меньше – домысливанию, воображению, внесению своих предложений.

Новые задачи (обучения и нравственного развития одновременно) требуют более совершенных методов и средств обучения. Весьма полезен в условиях совместного обучения прием аттракции (фр. *attractions* – *представление*). Учащиеся представляются друг другу. Представление

создает положительное впечатление друг о друге. Дети целенаправленно учатся устанавливать хорошие отношения. Этому благоприятствует обращение по имени. Неприятно «обезличенное» обращение это невнимание к личности. Учитель как можно чаще произносит имена детей и следит, чтобы дети называли друг друга по имени.

Расположить к себе помогает улыбка, приятное выражение лица. Неприятно, когда человек хмурый. При общении с детьми учитель придает своему лицу доброе и приятное выражение, учит тому же детей, чтобы они могли легкой улыбкой показать хорошее отношение к товарищу. Приемом аттракции являются также комплименты – похвальный отзыв (порой с преувеличением) о положительных качествах человека. Комплименты выполняют задачу внушения. Человек слышит комплимент и старается соответствовать ему. Школьники учатся говорить комплименты и мирно разрешать спорные вопросы.

Если ученики будут специально обучаться разрешать конфликтные ситуации, то это обеспечит им комфортность в повседневной жизни. Стихийно возникшие жизненные ситуации можно трансформировать в проблемные, тогда учащиеся получают возможность больше упражняться в их разрешении. Учащиеся с особенностями психофизического развития с трудом самостоятельно включаются в деятельность. Требуется соблюдение постепенности, подготовка к сотрудничеству. Ученик сначала играет, исполняя пассивную роль. Он наблюдает за деятельностью, как распределены роли, какие персонажи являются положительными, какие – отрицательными, какие – нейтральными. Ученик вместе со взрослым имитирует действие, постепенно становится все более самостоятельным, однако это не означает, что он сможет стать его организатором и активным в деятельности. Ученик нуждается в поддерживающей деятельности взрослого, потому что критичность мышления и уверенность в себе формируются постепенно и при условии, что учебно-воспитательный процесс ориентирован на общечеловеческие ценности и на развитие плодотворной жизненной компетенции.

В современных условиях цели и задачи специального образования меняются. Знаниевая модель обучения уступает место формированию ученика, обладающего жизненной компетенцией и необходимыми практическими умениями для самостоятельной жизни. Прежние методы обучения (иллюстрационный, рассказ, объяснение) были направлены на выполнение объяснительно-иллюстративной и репродуктивной функций. Учащимся отводилась пассивная роль: они слушали, запоминали и воспроизводили изучаемый материал. Формированию практических умений и навыков, необходимых в повседневной жизни, не всегда уделялось должное внимание. В то же время анализ опыта и проведенные исследования свидетельствовали, что учеников больше всего затрудняет включение в социальное взаимодействие. Поиск технологии, которая бы

восполнила имеющийся пробел, привел к технологии интерактивного обучения, к использованию интерактивных методов обучения.

В основе интерактивного обучения лежат идеи известных социологов Дж. Мида и Г. Блумера, считавших, что приспособление индивидов друг к другу происходит в рамках социального процесса, суть которого составляет взаимное действие людей друг на друга. Поведение индивида – это реакция на поведение другого индивида. Личность утверждается в процессе межличностного взаимодействия и общения.

Интерактивность выполняет важную функцию социализации учащихся. Интерактивный процесс воспроизводит «саму жизнь», участники проживают конкретное событие, которое спрессовано. В конце занятия все происходящее целенаправленно анализируется, рефлексировается. К позитивным моментам данной технологии можно отнести активность обучаемых, самостоятельность, приобретение умений общаться. Обучение приобретает большую мотивированность. Учащиеся в процессе интеракции приобретают социально значимые умения (вести переговоры, брать на себя инициативу, взаимодействовать в небольшой группе). Ученик приобретает социальную уверенность.

Интерактивность предполагает разнообразие видов учебной работы. Результативными и востребованными становятся: проблемное обучение, дидактические игры, экскурсии. Использование интерактивных технологий предполагает наличие раздаточных материалов, что позволяет ученикам осмыслить и лучше представить ситуацию. От того, что пассивное восприятие заменяется на деятельное участие, польза огромная. Ученики имеют возможность проявить себя. Меняются малые группы и учебные роли. Рефлексия (самоанализ и самооценка) является завершающим этапом в проведении конкретного вида работы. Участники отвечают на следующие вопросы: *Какие чувства вы испытывали? Что вам понравилось? Оцените участие учеников в совместной работе.* Излагаемые подходы позволяют поднять подготовку школьников со знаниевого уровня на продуктивно-самостоятельный, направленный на формирование учащихся.

Технологии образовательной интеграции охватывают не только взаимоотношения «учитель–ученик», «ученик–ученик», но и требуют использования новых, иных технологий совершенствования педагогической квалификации учителей. Как продуктивная и полезная оценивается технология мастерских, организация и проведение мастер-классов. Особенностью является погружение участников мастер-класса в процесс поиска. Создается атмосфера открытости, доброжелательности и доверия. Минимизируются оценки: похвала и порицание.

Важная особенность технологий – создание режима творчества. Участники выбирают или самостоятельно конструируют формы, способы своей деятельности. Предлагаются различные варианты занятий по включению учащихся с особенностями психофизического развития в

классный коллектив, по организации коллективного способа деятельности. Участники мастерской имеют возможность сравнить, оценить, переосмыслить и перестроить собственную деятельность. Созданию атмосферы творчества содействуют импровизация, вариативность предлагаемых решений, в известной мере неопределенность в формулировке ожидаемых решений. Мастерская обеспечивает запуск процесса, но не завершает его, так как предполагается дальнейшая самостоятельная деятельность ее участников.

При оценке эффективности, экспертизе технологий образовательной интеграции особую значимость приобретает оценка социализированности учащихся, приобретения ими жизненной компетенции. В США разработаны десять функциональных областей, которые признаются необходимыми и важными для личной независимости в повседневной жизни (О. Speck, 2003, с. 166).

К этим областям относятся:

- овладение навыками самообслуживания, связанными с приемом пищи, соблюдением санитарно-гигиенических правил, уходом за одеждой и т.д.;
- сенсомоторное развитие;
- проявление экономической активности, умение обращаться с деньгами, рационально их тратить, совершать необходимые покупки;
- развитие речи;
- ориентировка в пространстве и времени;
- проявление домашней активности, умение справляться с повседневным бытом (стирка, приготовление пищи);
- профессиональная активность;
- ответственность;
- умение организовать досуг, соблюдать здоровый образ жизни;
- усвоение социального опыта и умение самостоятельно его воспроизводить.

Оценка умений в ракурсе выделенных направлений позволяет оценить социальную адаптированность учащихся. Не менее важной является оценка личностного развития учащихся, которая включает интраперсональные критерии оценки личностной зрелости (понимание себя, гибкость, ответственность) и интерперсональные (принятие и понимание других, эмпатия, умение жить в согласии с другими). Названные критерии являются основными, базовыми, что не исключает использования других критериев, позволяющих отслеживать качество знаний, деятельностьную компетенцию, зависимость между обучаемостью и обученностью. Поскольку образованность понимается не как многознание, то в условиях интеграции главенствующую роль занимает не формирование знаний, умений, а создание условий для максимально возможной адаптации и развития конкретной личности. Технологии обра-

зовательной интеграции предполагают включение обучаемых в социальное взаимодействие, в основе которого лежит взаимоуважение, равноправие, помощь и поддержка в развитии и реализации возможностей в настоящей жизни.

В качестве примерных воспроизведем отдельные коррекционные занятия по включению учащихся с интеллектуальной недостаточностью в социальное взаимодействие в классе интегрированного обучения. Занятия проводятся за счет часов коррекционного компонента учебного плана.

I. Коррекционные занятия на первом этапе работы предполагают решение следующих задач:

- дать понять каждому ученику, что его ценят, уважают;
- помочь преодолеть изолированность, вызвать положительные эмоции от общения с малознакомыми детьми и взрослыми;
- создать эмоциональный настрой на совместную работу;
- сформировать чувство собственного достоинства.

Тема занятия: Мы знакомимся

1. Назначение: создание положительной эмоциональной настроенности. Учитель и дети психологически настраиваются на совместную деятельность. В этих целях включается магнитофонная запись спокойной мелодичной музыки. Дети слушают, говорят приветственные слова, повторяют вместе девиз.

2. «Знакомство».

Назначение: преодоление отчужденности между детьми.

А. Один ученик передает другому волшебный клубок и рассказывает о себе: называет имя, фамилию, возраст, что любит.

Б. Один ученик называет свое имя, берет за руку рядом сидящего. Тот повторяет это имя и называет положительное качество, черту характера товарища, затем называет свое имя и берет за руку следующего ученика и т.д. На доске написаны слова: *хороший, добрый, сильный, симпатичный, вежливый, аккуратный, стройный, красивый, трудолюбивый, внимательный, прилежный* и т.д.

Примерный разговор:

- Я – Маша.
 - Ты, Маша, вежливая. Я – Витя.
 - Ты, Маша, вежливая, а ты, Витя, добрый. Я – Юра.
 - Ты, Маша, вежливая. Ты, Витя, добрый. А ты, Юра, сильный.
- А я – Катя (*и т.д.*).

Если кто-то забудет определение товарища, то говорит: «У меня плохая память».

3. Назначение: учить взаимодействию. Игра «Незрячий и поводырь».

Один ученик выступает в роли незрячего, ему закрывают глаза, другой – в роли поводыря. В комнате расставляются предметы (стулья), создаются помехи. Сопровождающий идет сзади незрячего, рассказыва-

ет о помехах (*Перед тобой стул, пройди левее*), просит на ощупь определить, что повстречалось, с чем столкнулся. Затем ученики в паре меняются ролями.

4. Релаксация, расслабление. Играет спокойная музыка.

А. – Закройте глаза. Представьте, что вы идете по лесу. Шумят деревья. Поют птицы. Лучи солнца пробиваются и падают вам на лицо. Вы выходите на ягодную поляну. Она усыпана земляникой. Вы наклоняетесь и собираете ягоду за ягодкой. Ягоды сладкие, вкусные. Они приятно пахнут. Б. – Вы напрягаете части тела, которые называет учитель, затем расслабляете. Начните с пальцев ног: напрягаете, потом расслабляете. Теперь живот, спину, плечи, шею, глаза, лоб, наконец, руки. Сожмите руки в кулаки, затем разожмите.

5. Назначение: выявление ожиданий детей. Каждый ученик берет игрушку – импровизированный микрофон и высказывает свое желание: «Я хочу ...» или «Мне хочется ...». Первую часть предложения может говорить учитель, вторую – ученик.

Например: – Я хочу получить подарок. – Я хочу сидеть с Олей. – Я хочу, чтобы пришла мама. – Я хочу купить мороженое (*и т.д.*).

6. Составляется букет «Какие мы?» или «Портфель определенного (*третьего, четвертого*) класса». Ученики называют положительные качества, программируя их наличие у детей того класса, в котором они учатся:

– Мы веселые, добрые, дружные...

Каждый дает цветок для букета и говорит доброе словопожелание.

7. Упражнение «Улыбнись». Все улыбаются по-разному: широко улыбнулись, чуть-чуть улыбнулись, как волк зайцу, как кот на солнышке.

Можно видеть, что данное занятие направлено на создание положительного эмоционального настроения, преодоление трудностей в общении между детьми, что достигается сенсорными контактами, сообщением о себе положительной информации. Учащиеся на занятиях проявляют расположение друг к другу, выслушивают желания друг друга, программируют возникновение положительных качеств у одноклассников.

II. На коррекционных занятиях второго этапа работы реализуются следующие задачи:

- дать возможность каждому ученику ощутить свою самооценку;
- научить говорить комплименты;
- познакомить с правилами коллективной жизни;
- познакомить с правилами общения, которые доставляют радость другим.

Тема занятия: Мы учимся быть вместе со всеми.

1. Приветствие «Я хочу тебе подарить ...».

– Сегодня вы будете не только приветствовать друг друга, но и говорить, что хотите подарить. Подарки не настоящие, а воображаемые.

После того как вы «вручите» подарок, ваш товарищ должен высказать свое отношение к нему.

Образец.

– Добрый день, Тоня! Я хочу тебе подарить фломастеры. Возьми подарок.

– Добрый день, Вера! Я рада твоему подарку...

2. Контакт руками. Все ученики образуют два круга: внутренний и внешний, лицом друг к другу. Закрыв глаза, ученики двигаются по кругу в разные стороны. По команде они останавливаются. Каждый, не открывая глаз, находит руки партнера, стоящего напротив. Ученики трогают кисти рук и на ощупь узнают, кто стоит против каждого из них. Дети могут потом с закрытыми глазами побороться друг с другом, отталкиваясь ладонями. Открыв глаза, проверяют, правильно ли распознали по рукам товарища.

3. Упражнение «Умейте расслабиться».

Ученики удобно рассаживаются и поочередно выполняют называемые действия.

– Сожмите кулаки, сильнее, еще сильнее, разожмите.

– Втяните живот насколько возможно, замрите в этом положении. Расслабьтесь.

– Стисните зубы, сильнее, еще сильнее, расслабьтесь.

– Вытяните руки и ноги, сильнее. Расслабьтесь.

– Улыбнитесь. Ощутите радость от вашего хорошего настроения.

4. «Спасательный круг».

Ученик сидит на стуле. С ним приключилась беда. Ситуацию придумывает учитель: *мама дала на завтрак деньги, а ученик их потерял; девочку обижают незнакомые мальчики; ты боишься съехать с горы*. Ученики предлагают свою помощь, говорят, чем могут помочь, бросая «спасательный круг» взаимопомощи.

5. «Комплимент». Каждый говорит другому что-то приятное, отмечая, что ему нравится у товарища (*Ты хорошо читаешь, у тебя красивые глаза* и т.д.).

6. «Мое желание». Каждый записывает свое желание. Он просит кого-нибудь или что-нибудь изобразить. Тот, кто вытянул желание, его исполняет. Примерные желания: рассказать стихотворение; спеть песенку; показать, как ходит аист по болоту; изобразить кипящий чайник и т.д.

7. «Учусь вежливо отказывать».

Учитель называет ситуацию: *ты не можешь дать книгу; ты не можешь навестить больного; ты не можешь пустить в теремок*. Нужно отказать, но вежливо, объясняя причину.

Например:

Лиса просится в теремок. Заяц ей отказывает вежливо:

– Извини, в теремке нет места.

- Прости, придут родители, я спрошу у них разрешения.
- Приходи вечером. Мы все будем в сборе, посоветуемся и решим.
- Тебе в теремке не понравится. Давай поищем вместе другой домик.

8. Заключение.

Нарисовать выражение своего лица. Оно может быть веселым, хмурым. Рисунок позволяет судить об отношении к занятию.

Данное занятие позволяет ощутить, что каждый человек может получить помощь от другого и может сам быть полезным. Дети с особенностями психофизического развития учатся быть членами коллектива, как все ученики класса. Рисунок, выполненный детьми в конце занятия, позволяет видеть, какой эмоциональный след остался от занятия: удовлетворение или разочарование.

III. Коррекционные занятия третьего этапа решают следующие задачи:

- научить видеть у себя положительные стороны;
- научить представляться другим людям;
- поупражняться в выявлении сильных сторон личности детей с особенностями психофизического развития.

Тема занятия: Я и мои друзья

1. «Мое имя».

Каждый ученик называет свое имя, рассказывает, как его называет мама, бабушка, как бы он хотел, чтобы его называли в классе.

- Мое имя Анна. Мама называет меня Аня. Я хочу, чтобы меня называли Аня.

2. Разминка.

Все беспорядочно ходят по комнате под музыку. Называется какой-нибудь предмет или цвет. Все дотрагиваются до этого предмета или цвета, но не на себе, а на ком-нибудь другом. Например, называется: *желтая блузка, коричневый бант, черные кроссовки, указка* и т.д., и все дотрагиваются до этих предметов.

3. «Что я люблю и чего не люблю».

На карточке каждый ученик пишет «+» и под ним, что он любит, под знаком «-» пишет соответственно то, что не любит. Каждый зачитывает свою карточку. Потом карточки перемешиваются. Вытягиваются карточки, по предпочтениям и отрицательному отношению определяется, кому она принадлежит.

Например: «Я люблю дружить, веселиться; я не люблю, когда меня обманывают». Это – карточка Артема.

4. «Дружеский дождик».

Ученики встают в круг друг за другом. Открытые ладони кладут на спину (плечи) впереди стоящего. Легкими прикосновениями имитируют капли дождя. Капли падают чаще, дождь становится сильнее, пре-

вращается в ливень, затем постепенно стихает. Капли падают реже и совсем прекращаются.

5. «Мои слабые стороны». Каждый называет свои слабые стороны, от которых он хотел бы избавиться. Можно дать для выбора те характеристики, которые подходят к ученикам данного микроколлектива. Я часто опаздываю.

- Я не всегда послушный.
- Я медленно все делаю.
- Я не всегда бываю вежливой.
- Я забываю дома учебные принадлежности (*и т.д.*).

6. «Общее и различное».

В группе обсуждают и определяют, что для них является общим, а что – нет. *Общее:*

- Все любят конфеты.
- Любят получать хорошие отметки.
- Любят ходить в лес.
- *Различное:*
- Ухаживать за домашними животными (не все любят).
- Плавать. Копать картофель. Читать книгу.

Как видим, занятие учит школьников чувствовать, сопереживать, оценивать и быть действенными.

Рассмотрим в аспекте отмеченных коррекционных задач урок русского языка в третьем классе, включающем учеников с трудностями в обучении.

Тема урока: Имя прилагательное

1. Создание положительной эмоциональной настроенности.

Играет музыка. Ученики называют «приятные» имена прилагательные (игра «Цепочка»): *красивый - вкусный - сладкий - веселый - нарядный* и т.д.

2. Упражнения в различении выразительных движений и определении эмоционального состояния.

Ученик получает задание (в устной или письменной форме) и воспроизводит состояние (*грустный, веселый, сонный, усталый, голодный, радостный, тревожный...*). Ученики отгадывают состояние, корректируют, если оно представлено невыразительно. Сами воспроизводят выразительные движения, мимику. Полученные знания закрепляются в мини-диктанте: по чтению с лица записываются переживания ученика, его эмоциональное состояние. (*Витя хмурый. Витя веселый. Витя печальный* и т.д.).

3. Включение школьников в учебное взаимодействие. В группе рассматривается сюжетная картинка. Надо назвать по ней имена прилагательные и найти положительные стороны в ситуациях, которые огорчают. Сказать слова утешения. Отчет о работе группы заслушивается

перед классом, дополняется повторением определения имени прилагательного. Один из ответов: *Пасмурный, дождливый, холодный, серый день, но потом будет солнечный, теплый, хороший день. Не надо огорчаться.* На этом этапе дети учатся искать слова, пытаются видеть, понимать, что происходит, и выражать увиденное доступными их восприятию словами. Они начинают постигать, как можно разделить с другими огорчение, неприятность, как можно утешить. Пример:

Невнимательная, печальная, грязная, некрасивая, мокрая... (маленькая девочка упала в лужу, плачет). Хорошее: девочка в дальнейшем будет внимательнее; постирают одежду – она станет аккуратной. Слова утешения: «Не надо огорчаться, со всеми бывает; не надо плакать».

4. Отдых. Прослушивание магнитофонной записи спокойной музыки. Собираются анекдоты, школьные приколы, шуточные прилагательные в «лукошко шуток».

5. Письменная работа. Прилагательные заменяются таким образом, чтобы получился текст о примерном мальчике Диме.

Дима получает плохие отметки. У него всегда грязные ботинки. Дима невнимательный.

– Запишите, какими хотите быть вы. (Даются слова для выбора.)

6. Игра «Я самый».

Ученики продолжают фразу: «Я самый ...», подчеркивая свою исключительность: «Я самый смелый», «Я самая терпеливая», «Я самый высокий». Класс следит за ответами, может не соглашаться с определением.

7. Формирование ценностных ориентации. Обсуждаются ученические идеалы, на кого они хотят быть похожими и почему. Записывается по вопросам рассказ «Мой друг». На данном уроке реализуются дидактические и коррекционные цели, что позволяет в единстве решать предметные задачи и задачи формирования личности. Технологии интегрированного обучения отражают признание возможностей иного бытия, иной реальности, другого мира ученика. Школьник с особенностями психофизического развития чувствует, что его принимают таким, какой он есть, во всей его привлекательности и непривлекательности. В признании равенства выражается уважение к его человеческому достоинству.

Учитель и ученики находятся рядом с интегрированными детьми, вступают в контакты. К школьникам с психофизическими нарушениями проявляется искреннее внимание. Они же, ощущая защищенность и интерес к себе, приобретают уверенность и доверие. Взаимодействие школьников не может быть стихийным, беспорядочным. Ведется системная интенсивная работа по обеспечению совместного бытия, учения, взаимопонимания. Этому содействует психолого-педагогическое сопровождение и создание специальных условий для обучения детей с особенностями психофизического развития.

Раздел II.

ПОДХОДЫ К ИНТЕГРИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ ЗА РУБЕЖОМ

Инклюзивное образование: подходы, понятия, ценности. Инклюзивный подход к образованию для всех. Роль ЮНЕСКО⁷

Инклюзивный подход предполагает понимание различных образовательных потребностей детей и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями через более полное участие в образовательном процессе, привлечение общественности и устранение сегрегации и дискриминации в образовании. В ЮНЕСКО считают, что проблема инклюзивного образования должна рассматриваться как часть более широкого круга действий и инициатив, последующих за принятием Джомтьенской декларации образования для всех 1990 года. В ранних инициативах, направленных на обеспечение образования для всех, удовлетворение специальных потребностей выглядело скорее как символический принцип. Однако со временем, инклюзивный подход стал рассматриваться как основополагающий элемент всего движения за образование для всех. Таким образом, вместо концепции интеграции, т.е. создания специальных условий для детей с особыми потребностями в рамках существующей системы, без изменения самой системы, мы видим зарождение концепции инклюзивного образования, основной целью которой является реструктуризация школ в соответствии с потребностями всех учеников.

Дакарская рамочная концепция действий (Dakar Framework for Action) и последующие за ней цели развития тысячелетия в образовании (Millennium Development Goals on Education) предлагают наиболее полный и современный подход, позволяющий реально обеспечить образование для всех к 2015 году. С другой стороны, Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями все еще представляет собой ценную точку отсчета для всех тех, кто занимается лоббированием в сфере инклюзивного образования. Также в ней содержатся принципы предложения и продвижения законодательных инициатив в сфере инклюзивного образования. Более того, это, пожалуй, до сих пор наиболее важный основополагающий международный документ по вопросам специального образования.

В частности, в документе сказано, что инклюзивно-ориентированные общеобразовательные школы – это «самый эффективный метод борьбы с дискриминацией в образовании, инструмент построения по-настоящему инклюзивного общества и предоставления образования для всех детей». Также, подобные школы «..могут эффектив-

⁷ Печатается по материалам, опубликованным в журнале EENET «Enabling Education», Educational Support and Inclusion School of Education, The university of Manchester, www.eenet.org.uk. Выпуск 8, июнь 2004 г.

но предоставлять образовательные услуги большинству детей, а также увеличить, в частности, эффективность затрат на образование в рамках всей системы...».

Более трехсот участников, представляющих 92 правительства и 25 международных организаций, собрались в Саламанке, Испания, в целях содействия достижению целей образования для всех и рассмотрения тех изменений, которые необходимо осуществить в области основных направлений политики, требуемых для поощрения подхода, заключающегося в инклюзивном образовании, а именно: обеспечения того, чтобы школы могли быть открытыми для всех детей, особенно детей с особыми образовательными потребностями.

Предисловие к Саламанкской декларации.

Мы обращаемся ко всем правительствам и призываем их:

- уделить с точки зрения политики и бюджетных ассигнований самый высокий приоритет совершенствованию их систем образования, что позволило бы им охватить всех детей, несмотря на индивидуальные различия или трудности;
- принять в форме закона или политической декларации принцип инклюзивного образования, заключающийся в том, что все дети поступают в обычные школы, если только не имеется серьезных причин, заставляющих поступать иначе;
- разрабатывать демонстрационные проекты и поощрять обмены со странами, имеющими опыт в области инклюзивных школ;
- создать механизмы на основе децентрализации и широкого участия в области планирования, мониторинга и оценки предоставляемого образования для детей и взрослых с особыми образовательными потребностями;
- поощрять и облегчать участие родителей, общим и организаций лиц с физическими и умственными недостатками в процессах планирования и принятия решений, касающихся удовлетворения специальных образовательных потребностей;
- прилагать больше усилий к разработке стратегий, касающихся заблаговременного выявления таких потребностей и принятия конкретных мер, а также профессиональных аспектов инклюзивного образования;
- *обеспечить, чтобы на основе систематического обмена в рамках программ подготовки учителей, как дослужебной подготовки, так и подготовки без отрыва от работы, предусматривалось обеспечение образования лиц с особыми потребностями в инклюзивных школах.*

Что такое культура инклюзии?⁸

Саламанкская декларация определяет инклюзию как реформу, поддерживающую и приветствующую различия и особенности каждого ученика. Ее цели – избежать социальной сегрегации, являющейся следствием различий в поле, расе, культуре, социальном классе, национальности, религии и индивидуальных возможностях и способностях. Однако, эта концепция не нашла универсального применения.

В школах по всему миру, инклюзия рассматривается зачастую исключительно как обучение детей с инвалидностью в общеобразовательных школах вместе с их сверстниками. Мне интересно понять, как концепция инклюзивного образования отражается на том, как организована работа школы. Я провела исследование в школах в Соединенных Штатах Америки, Великобритании и Португалии, которые называют себя инклюзивными. В данной статье я рассказываю о своих наблюдениях за этими инклюзивными школами, общественная миссия которых тем или иным образом отражает миссию Саламанкской декларации.

У каждой школы есть своя особенная организационная культура, отражающая особенности организации общества. С другой стороны, существуют организационные культуры, отражающие и проповедующие новые идеи. Структуры такого рода являются источником инноваций и служат ролевыми моделями для организаций, которые в будущем станут основой жизни общества. Три школы, изучаемые мной, являются как раз примерами таких организаций. В каждой из них обучаются дети с различными особенностями культуры, воспитания, говорящие на разных языках и представляющие различные классы общества.

Американская школа расположена в небольшом городе штата Нью-Йорк. Учениками школы являются дети с различными культурными и социальными особенностями (европейцы, афро-американцы, дети из Азии и Латинской Америки). Также в школе обучаются дети эмигрантов и беженцев, многие из которых плохо или вообще не говорят по-английски. Португальская школа расположена в экономически обедленном квартале Лиссабона, где проживают люди различных национальностей, включая беженцев из бывших колоний страны и семей из Африки, Латинской Америки, западной и восточной Европы. Школа в Великобритании находится в подобном районе, и в ней обучаются дети, говорящие на двух или более языках. Среди детей было много иммигрантов и/или беженцев из Восточной Азии, среднего востока, Африканских стран. В каждой из школ дети с инвалидностью или особыми обра-

⁸ Печатается по материалам, опубликованным в журнале EENET «Enabling Education», Educational Support and Inclusion School of Education, The university of Manchester, www.eenet.org.uk выпуск 8, июнь 2004 г.

зовательными потребностями обучались вместе со своими сверстниками в обычных классах.

Все культуры функционируют на различных уровнях, связанно друг с другом и поддерживая друг друга. Эти уровни включают видимые, технические и артистические особенности организации. Ценности и убеждения, разделяемые членами организации, находят отражения в ее видимых особенностях. Это является вторым уровнем культуры. Смысл, лежащий в основе связей между этими двумя уровнями представляет собой третий, часто невидимый уровень культуры. В каждой из школ эта связь была установлена и поддерживается бескомпромиссной приверженностью всех работников и детей школ принципам инклюзивного образования. Культуры этих школ характеризуются:

- ✓ восприятием различий детей и работников как важного ресурса и актива школы;
- ✓ особенностью организаций, поддерживающих и приветствующих работу персонала в команде;
- ✓ стилем повсеместного открытого общения между учениками и сотрудниками школ;
- ✓ лидерством, распределенным и разделяемым формальными лидерами и сотрудниками школы;
- ✓ желанием придерживаться принципам инклюзии, несмотря на возникающие сложности;
- ✓ пониманием общественной и политической природы инклюзии;
- ✓ использованием языка и символов для передачи идеалов и принципов работы школы как внутри ее, так и в обществе в целом;
- ✓ бескомпромиссной приверженностью и верой в идеи инклюзии.

Инклюзивный подход во всех школах не явился следствием механических процессов реструктуризации различных частей организации или введения новых инструктивных процедур, направленных на более полное участие детей и персонала в образовательном процессе. Напротив, во всех трех школах главным был акцент на совместных, вовлекающих всех процессах. Совместное сотрудничество стало и практической основой работы, и манифестом инклюзивного подхода, проводимого в жизнь сотрудниками школы, которые желали создать среду и культуру, в которой абсолютно все, и сотрудники и ученики, будут равноценны и причастны. В каждой из школ практика совместной работы и участия основывалась и поддерживалась совместно разделяемыми ценностями учеников и персонала школы, в соответствии с которыми ценились особенности каждого ребенка или взрослого. Эти ценности отражались не только на том, как персонал школ относится к детям, но и на взаимодействии взрослых, искренней радости талантам и особенностям каждого человека.

Признаки инклюзии⁹

- ✓ Все ученики с инвалидностью посещают школу, которая находится *по соседству*. Все ученики находятся в классах, *соответствующих их возрасту*, при этом классы *не являются специализированными*. *Распределение учащихся по группам* осуществляется на основе их интересов и способностей и не зависит от инвалидности.
- ✓ *Вспомогательные услуги* (например, физиотерапия, оккупационная терапия, услуги логопеда) оказываются в обычной школьной обстановке.
- ✓ *Дополнительная поддержка и услуги* оказываются в классе и координированы с учебным процессом.
- ✓ Оказание *поддержки* (учебной, методической, психологической) учащимся является важным для *всей школы*.
- ✓ *Эффективные педагогические технологии* и *индивидуальный подход к обучению* используются для того, чтобы удовлетворить потребности *каждого ребенка* независимо от его когнитивных особенностей.
- ✓ Общая программа обучения *изменяется и приспосабливается* к нуждам индивидуальной программы обучения.
- ✓ Для тестов и домашних заданий используются *модифицированные* стандартные учебные материалы.
- ✓ Планируются мероприятия, призванные поддержать *социальную инклюзию* и развитие дружеских отношений.
- ✓ *Учащиеся без инвалидности* *поощряются*, если они принимают учеников-инвалидов в свой коллектив.
- ✓ Преподаватели, коррекционные педагоги и другие работники школы *постоянно* сотрудничают.
- ✓ Администрация школы рада видеть *всех учеников* в своей школе.

Richard Rieser

Все включены: практика идентификации и включения детей-инвалидов и других детей с особыми образовательными потребностями¹⁰

Вступление

Практика образования за последние 100 лет слабо соответствовала потребностям детей-инвалидов. Сейчас наследство прошлого проявляется во многих сферах, где заметна дискриминация людей с инвалидностью. Люди с инвалидностью были заперты на замок, отправлялись в специализированные учреждения или не получали должного внимания

⁹ Печатается по материалам Maryland Coalition for Inclusive Education, 2002.

¹⁰ Everybody in. Good practice in the identification and inclusion of disabled children and those with SEN. F guide for parents and teachers. By Richard Rieser of Disability Equality in Education (перевод сделан Котовым В.).

и поддержки в «интегрированных» школах. В 60-е и 70-е годы с назреванием движения за права человека и всеобщее равенство стали развиваться тенденции к интеграции людей с ограниченными возможностями в общество и общеобразовательные школы. Однако многие школы не ценили своих учеников с инвалидностью, и, несмотря на интеграцию, дети должны были бороться за полноценное участие в жизни школы, преодолевая многочисленные барьеры и препятствия.

Для людей с инвалидностью вероятность остаться без какого-либо образования в два раза выше, чем у остальных. В Великобритании – 6, 8 миллионов инвалидов трудоспособного возраста. Вероятность остаться без работы и получать пособия для них в пять раз больше, чем для людей без инвалидности. Безработных инвалидов в стране около 2,9 миллионов человек.

Заниженная самооценка и неуверенность в себе зачастую являются отражением отношения к вам со стороны других людей. Недостаточная самореализация зачастую является следствием неправильного определения реальных потребностей и неадекватных методов удовлетворения этих потребностей.

Инклюзия детей-инвалидов в систему дошкольных учреждений и начальных школ является основной задачей в сфере образования сегодня. Многие дошкольные учреждения разработали хорошие практические методы, направленные на инклюзию. Принципы инклюзии являются основой для базовых образовательных программ. Тенденции развития инклюзивных подходов актуальны в дошкольном, начальном и среднем образовании. Существуют документы, предлагающие как практические методы развития инклюзивного подхода, так и обязывающие учителей удовлетворять образовательные потребности всех учеников в их все более разнообразных классах. В целом, приняты следующие принципы:

- сложность решаемых задач должна соответствовать способностям ребенка;
- удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей каждого ребенка;
- преодоление потенциальных барьеров в образовании.

Практика применения подходов, основанных на индивидуальных образовательных потребностях учеников, обращает особое внимание на раннее выявление этих потребностей и предоставление систематически широкого круга возможностей и альтернатив для обеспечения обучения каждого ребенка в общеобразовательной школе.

Также школы обязаны демонстрировать при необходимости, насколько хорошо удовлетворяются индивидуальные потребности всех учеников. Если не выполняются определенные требования, у школы понижается ее рейтинг, «вы, как школа, должны каждый раз задавать

себе следующие вопросы, которые являются основными при оценке качества работы школы:

- Имеет ли каждый ученик равные с другими возможности внутри школы?
- Насколько хорошо школа определяет и преодолевает барьеры в образовании?
- Насколько инклюзия соотносится с ценностями, проповедуемыми школой, и насколько реальная практика продвигает эти ценности?»

Акт о специальных образовательных потребностях инвалидов (2001) дополнил закон о дискриминации инвалидов (1995) в вопросах образования, включая дошкольное образование. Закон вступил в силу с сентября 2002 года. Теперь у всех образовательных учреждений и их работников возникает обязанность относиться к детям с инвалидностью так же, как к остальным, проводить необходимые изменения в своей работе, образовательных программах и т.д. для удовлетворения индивидуальных потребностей учеников. Требование произвести некоторые необходимые разумные изменения в целях нужд инвалидов является базовым, и все учреждения должны соответствующим образом скорректировать свои внутренние программы, правила и процедуры. Все эти инициативы являются частью более общего движения за инклюзию, провозглашенного Конвенцией о правах ребенка ООН (1989) и Саламанской декларацией ЮНЕСКО (1994). Важное значение также имел Мировой образовательный форум в Дакаре (2000) и движение «За образование для всех». «Инклюзия детей с особыми потребностями, детей из этнических и национальных меньшинств, детей иммигрантов, детей из отдаленных труднодоступных общин и детей из сельских поселений, а также остальных, остающихся без образования, является основополагающей задачей общества в целях достижения универсального начального образования к 2015 году» (Дакарская декларация).

Все больше родителей детей-инвалидов высказываются в пользу совместного обучения детей-инвалидов вместо сегрегации в специальных образовательных учреждениях. Такого же мнения придерживается все больший процент населения страны.

Исследование, проведенное в 2001 году Комиссией по правам людей с ограниченными возможностями в пределах всей страны показало, что:

- 95% считают, что люди с ограниченными возможностями должны получать такие же возможности получать образование, как и остальные;
- 66% считают, что дети с инвалидностью должны обучаться в общеобразовательных школах вместе со своими сверстниками.

Тем не менее, еще много родителей желают, чтобы их дети с инвалидностью получали образование в специальных образовательных учреждениях, зачастую они придерживаются медицинского подхода в

мышлении или являются «заложниками» плохой практики интеграции. Стоит отметить, что если родители хотят, чтобы ребенок обучался в специализированном образовательном учреждении, они по закону имеют такую возможность.

Несмотря на движение, направленное на интеграцию за последние 20 лет, недавнее исследование Комиссии по правам инвалидов, проведенное среди молодых людей с инвалидностью в возрасте от 16 до 24 лет, показало широкую практику дискриминации в школах:

- 25% отметили, что они ощущают на себе дискриминацию;
- 34% сказали, что они не получали должной помощи от учителей и персонала школ;
- 40% процентов чувствовали себя изолированными;
- 38% чувствовали на себе нападки и издевательство других учеников.

Это не удивительно, так как в интеграционных школах, в противоположность инклюзивным дети с инвалидностью, часто:

- сталкиваются с барьерами в передаче и получении знаний, так как от них ожидается одинаковый темп и один и тот же образ мышления;
- сталкиваются с неадекватным отношением со стороны учителей, которые считают, что им не место в общеобразовательной школе или просто не имеют знаний и навыков работы с такими детьми;
- являются объектами издевательства и задирства со стороны остальных, так как стереотипы и предрассудки никак не искореняются средствами массовой информации и обществом в целом;
- сталкиваются с неадекватным отношением со стороны родителей, которые их чрезмерно опекают, либо дети не чувствуют на себе отношения как к детям;
- сталкиваются с проблемами при проведении экзаменов и выставлении оценок, так как существующая практика не учитывает различные потребности детей;
- сталкиваются с проблемами доступа в здания, которые были построены без учета их особенностей;
- сталкиваются с барьерами в системе коммуникаций, которая не адаптирована, к примеру, на языке Брайля, аудиопленке, языке жестов или символов.

Люди с инвалидностью поняли, что учителя считают, будто дети-инвалиды не могут обучаться вместе со сверстниками в общеобразовательных школах; поняли, что они становятся инвалидами не из-за своих физических или умственных нарушений, а из-за барьеров, существующих в обществе. Это называется «социальным подходом к инвалидности». Люди с инвалидностью и их родители поняли, что необходимо изменить общую систему, чтобы избавиться от существующих в ней барьеров и позволить каждому полностью участвовать в академической и социальной жизни школы. Именно это и называется инклюзией. Ста-

ло очевидно, что настоящая инклюзия позволит и другим группам, долгое время остававшимся за пределами системы образования, получить доступ к нему и включаться в общественную жизнь. К примеру, детям-беженцам, детям из этнических и национальных меньшинств и т.д.

Ключ к пониманию и видению двух подходов к инвалидности – социальному и медицинскому, лежит в понимании того факта, что люди становятся инвалидами не из-за своего нарушения, а вследствие барьеров, существующих в обществе.

Очень часто невозможно избавить человека от имеющегося у него нарушения, однако можно начать устранять мешающие ему барьеры в школах и других образовательных учреждениях, пересматривая правила и производя необходимые изменения в практике их применения и существующих процедурах, что и является требованием закона о дискриминации инвалидов.

«Нарушение – это потеря или повреждение физической, ментальной или интеллектуальной функции на долгое время или навсегда».

«Инвалидность – это потеря или ограничение возможностей нормальной жизни общества на равных с остальными его членами из-за физических или отношенческих барьеров» DPI, 1981.

Инклюзия отличается от интеграции или сегрегации. Для достижения инклюзии все заинтересованные стороны должны принимать активное участие – сами дети, их родители, учителя и педагоги, другие инвалиды, проживающие в обществе и т.д.

Процесс реструктуризации и реформы существующей системы должен идти снизу вверх, зарождаться и основываться на процессах и изменениях, происходящих на локальном уровне. Инклюзия – это путешествие. Инклюзия – это процесс. Она основывается на таких ценностях, как «все, значит все», «все принадлежат..» и «всем здесь рады». Инклюзия предполагает развитие решений, позволяющих всем равноправно участвовать в академической и общественной жизни школы или образовательного учреждения. Это создаст большее разнообразие и разносторонность классов, от которой выиграют абсолютно все.

Сегодня наше понимание инклюзии можно разделить на два направления. Подход, основанный на равных правах и возможностях, когда устраняются существующие барьеры для участия каждого, и каждый равноценен и приветствуется одинаково, несмотря на свои индивидуальные особенности. В противоположность желанию определить проблему внутри человека, и тратить силы и время на ее устранение.

Такой подход рассматривает практику дискриминации и возникновения физических и отношенческих барьеров в качестве основной проблемы. Для развития такого подхода, все учреждения должны пересмотреть свои внутренние правила и процедуры для учета потребностей всех детей с инвалидностью и их полной инклюзии.

Тем не менее, большая часть ресурсов все еще тратится на процесс идентификации и оценки нарушений и специальных образовательных потребностей.

Специальные образовательные потребности определяются как «потребности, отличающиеся от, или дополняющие то, что обычно предоставляется всем в рамках общеобразовательной школы или учреждения». Оценка потребностей часто скатывается к оценке того, что «не так» с ребенком и что необходимо сделать, чтобы его «вылечить».

Без определения нарушения ребенок не считается инвалидом и не получает необходимые ему услуги, не защищен от дискриминации. Сегодня необходимо определить потребности ребенка перед тем, как эти потребности будут удовлетворены. В будущем инклюзивная школа или учреждение будет обладать широким кругом способов удовлетворения разнообразных ожидаемых потребностей, что позволит ребенку получать необходимые услуги и средства еще до процесса оценки его потребностей.

Новое законодательство, которое включает вопросы образования в рамки закона о дискриминации инвалидов и предполагает большой акцент на удовлетворении индивидуальных образовательных потребностей потенциально может привести к большему уровню доступности школ и других образовательных учреждений. Требование произвести необходимые изменения в правилах и процедурах для всех школ является активным шагом вперед. Такие действия, подкрепленные изменениями в отношении людей к данной проблеме, позволят существенно улучшить положение детей с инвалидностью в будущем.

Оценка потребностей детей школьного возраста.

Особые потребности некоторых детей определяются еще до прихода в школу, для остальных это не так. Стадии напоминают процесс оценки для детей дошкольного возраста.

- Школьная инициатива. На этой стадии учитель или специалист выявляет ребенка с особыми образовательными потребностями, которые могут быть предоставлены в рамках стандартной программы и силами школы.
- Школьная инициатива плюс. На этой стадии запрашивается помощь извне, которую школа не может предоставить самостоятельно.
- Запрос положенной по закону оценки. Если родители, школа, отдельные учителя или другие работники считают, что ребенку необходимы дополнительные условия, которые не могут быть предоставлены в рамках двух первых стадий, может быть направлен такой запрос о предоставлении необходимых услуг. Снова родители имеют право направить такой запрос, но при этом необходимо согласие школы или других специалистов о необходимости таких действий.

Законная оценка потребностей ребенка.

Этот процесс является детализированной многоцелевой иденти-

фикации особых потребностей ребенка, проводимой множеством специалистов различного профиля. Процесс включает в себя подготовку следующих отчетов:

- Отчет школы и советника по образованию.
- Отчет психолога.
- Отчет доктора или другого специалиста, под постоянным наблюдением которого находится ребенок.
- Отчет родителей ребенка.
- При возможности мнение самого ребенка.

На посланный запрос вам обязаны ответить в течение 29 дней и предоставить возможность внести ваши комментарии и поправки. Также вам сообщат координаты работника структур министерства образования, под чьим контролем находится дело и к кому можно обращаться за дополнительными разъяснениями. Также родителям сообщаются координаты местных организаций родителей, где можно получить информацию о независимых экспертах, которых можно привлечь к процессу оценки, координаты некоммерческих организаций и другую помощь и поддержку. Это позволяет родителям во весь голос заявить свое мнение, рассказать о тех потребностях, которые, с их точки зрения, имеются у ребенка. Роль родителей очень важна в этом процессе.

Отчет родителей.

Как уже отмечалось, одной из составных частей процесса оценки является отчет родителей ребенка. Местные органы образования предоставляют родителям материалы, позволяющие подготовить этот отчет. Если у родителей возникают проблемы с подготовкой отчета, они могут обращаться к работнику образования, который занимается этим делом. Также родители могут обращаться за помощью в местное родительское партнерство. Любые оценки родителей, самого ребенка, а также привлеченных родителями экспертов будут непременно учитываться при определении потребностей ребенка.

График оценки

Принятие решения о необходимости оценки	6 недель
Проведение оценки и принятие решения о необходимости заключения	10 недель
Написание чернового варианта заключения	2 недели
Подготовка итогового заключения	8 недель
Всего	26 недель

Участие ребенка.

В соответствии с Конвенцией ООН о правах ребенка, «если ребенок в состоянии определиться со своим мнением, он имеет права получить необходимую информацию, высказать свое мнение и право учета этого мнения при принятии решения».

Кодекс об особых образовательных потребностях предполагает, что ребенок должен при возможности принимать участие во всех процессах принятия решений относительно своего образования. Это включает решения о выборе школы, установке целей и задач обучения, процесс оценки особых потребностей, годовые оценки и процесс перехода к следующей стадии образования. Также все дети, обучающиеся в специализированных школах и учреждениях имеют те же права и возможности.

Некоторым детям может потребоваться помощь или дополнительное время, чтобы сформировать свое мнение. Некоторые могут предпочесть выразить свое мнение через своего родителя, другого члена семьи или независимого эксперта, например, адвоката, социального работника, доктора или другого ученика. Дети и родители могут иметь разные мнения, однако и мнение детей, и мнение родителей должно в обязательном порядке учитываться в процессе принятия решений.

Результат оценки.

Местные органы самоуправления должны поставить в известность родителей и школу/учреждение о своем решении издавать или не издавать письменное заключение. Если органы образования признают необходимость удовлетворения особых образовательных потребностей ребенка, родители получают соответствующее заключение с предложениями. В заключении будет описана каждая потребность ребенка, а также возможные пути ее удовлетворения. В заключении не будет указана конкретная школа, однако будет описан тип школы, который наилучшим образом подойдет ребенку, к примеру общеобразовательная школа, общеобразовательная школа с дополнительными ресурсами или специальная школа. Также родители получают копии всех отчетов, использованных при оценке. Далее родители в 15-дневный срок должны предоставить в органы образования свое мнение о заключении либо родители договариваются о встрече с работниками образования для обсуждения заключения. После каждой встречи у родителей снова есть 15 дней для формирования своего мнения. Также у них есть возможность запрашивать дополнительные встречи с работниками образования. На встречу могут быть приглашены и другие люди, например родственники или независимые эксперты.

Структура заключения.

Заключение состоит из 6 частей.

- Часть 1. Введение. Рассказывает о самом ребенке.
- Часть 2. Особые образовательные потребности. В разделе содержится информация о сферах, в которых ребенок испытывает сложности при получении образования.
- Часть 3. Специальные предоставляемые услуги. В разделе перечисляются все дополнительные услуги, которые должны быть предоставлены ребенку в соответствии с потребностями, определенными выше.

- Часть 4. Размещение. Описывается подходящая для ребенка школа или образовательное учреждение.
- Часть 5. Необразовательные потребности. Иные потребности, согласованные с социальными работниками, докторами и другими консультантами отделения образования.
- Часть 6. Необразовательные дополнительные услуги, предоставляемые в соответствии с определенными выше потребностями.

Все дети с особыми образовательными потребностями должны иметь индивидуальный образовательный план. Школа или учреждение образования, совместно с родителями и, при возможности, самим ребенком, устанавливает индивидуальные цели и критерии для ребенка, осуществляет постоянный мониторинг и предоставляет отчет, по крайней мере, два раза в год. Школа должна рассматривать и при необходимости пересматривать дело ребенка каждый год.

Родители имеют право не согласиться с районными органами образования о размещении ребенка в той или иной школе, или учреждении, а также с заключением или его содержанием, процессом приостановления действия заключения или процессом переоценки или отказа в переоценке. Родители имеют право обратиться в высший трибунал по делам инвалидности, который принимает окончательное решение. В случае нарушения закона дело может быть передано в суд.

Закон о дискриминации инвалидов в сфере образования. Школы.

С сентября 2002 года под действие закона попадают все школы. По закону:

- запрещается любая форма дискриминации по отношению к детям с инвалидностью;
- запрещает менее внимательное или благоприятствующее отношение к детям с инвалидностью из-за наличия у них того или иного нарушения;
- обязывает школы производить необходимые разумные коррективы во внутренних нормах и правилах, практике и процедурах, чтобы дети с инвалидностью имели равные со всеми права и возможности;
- создается специальный трибунал по делам инвалидов, в котором будут рассматриваться все нарушения прав и выносятся решения о их восстановлении;
- под действие закона подпадают не только государственные школы и образовательные учреждения, но и частные школы.

Все образовательные учреждения должны запланировать устранение физических барьеров для доступа инвалидов к 2004 году или ранее. Также они должны предоставлять необходимые дополнительные услуги и материалы через сотрудничество с районными органами образования, организациями родителей и другими заинтересованными организация-

ми. Необходимое оборудование может быть предоставлено посредством коллективного финансирования или банковского кредита.

Разумный объем материалов и услуг.

Школы и другие образовательные учреждения должны предоставлять разумный объем материалов и услуг для удовлетворения особых потребностей детей-инвалидов. Такая обязанность накладывается на все образовательные учреждения законом. В определении разумного объема материалов и услуг принимаются во внимание следующие факторы:

- необходимость соответствовать академическим, музыкальным, спортивным и другим стандартам;
- объем доступных денежных средств;
- затраты на предоставление услуги;
- степень эффективности предоставления той или иной услуги.

Планы по доступности образования.

Все школы по закону должны разрабатывать планы доступности, постоянно увеличивая степень архитектурной доступности, доступности академических программ, предоставление материалов в альтернативных форматах (Брайль, аудиозапись, Британский язык жестов). Каждая школа к 2003 году обязана подготовить трехлетний план по доступности школы. Все планы должны войти в отчет наблюдателя школы перед родителями. Эта обязанность распространяется и на независимые от правительства школы и дошкольные учреждения. Все школы в Англии получили специальные материалы по доступности. Подобные материалы разработаны и для школ в Шотландии и Уэльсе.

Все дошкольные учреждения, не являющиеся школами, должны подготовить подобные планы к 2004 году.

Важные элементы повышения уровня доступности образования:

- перемены в процессе обучения и получения знаний;
- организация классов;
- развертывание услуг поддержки учеников;
- планирование;
- информирование персонала;
- обучение персонала.

Меры по обеспечению физической доступности:

- освещение;
- установка знаков;
- усовершенствование акустики в зданиях;
- напольное покрытие;
- мебель;
- организация игровых площадок и прилегающих территорий.

Усовершенствование доступа к информации для детей-инвалидов.

Информация, предоставляемая всем ученикам, детям-инвалидам должна предоставляться в альтернативных форматах:

- раздаточные материалы;
- расписания;
- учебники;
- информация о школьных мероприятиях;
- другая информация о работе школы.

В частности, информация может быть предоставлена:

- на языке Брайля;
- крупным шрифтом;
- на аудиокассете;
- посредством языка жестов;
- посредством использования символов.

Инклюзия. Подход к школе как к единому целому. Что нужно для будущего успеха.

Инклюзия – это процесс изменения всей школы или образовательного учреждения, в который вовлечены все работники школы, родители, дети, чиновники и все общество, направленный на устранение барьеров для равноправного и открытого участия всех детей в учебном процессе и жизни школы. Инклюзия – это путешествие постоянно эволюционирующей школы. Индекс инклюзии является удобным, полезным и применимым инструментом оценки качества и степени инклюзии, который может быть адаптирован и использован каждой школой для мониторинга и оценки процесса инклюзии.

Индекс инклюзии. Определение инклюзии.

- Инклюзия – это процесс увеличения степени участия каждого ученика в академической и социальной жизни школы, а также процесс уменьшения степени изоляции учеников во всех процессах, происходящих внутри школы.
- Инклюзия требует реструктуризацию культуры школы, ее правил и внутренних норм, практики и процедур с целью полного принятия всего многообразия учеников, с их индивидуальными особенностями и потребностями.
- Инклюзия напрямую касается всех учеников школы, не только особо уязвимых групп, таких как дети-инвалиды или дети с особыми образовательными потребностями.
- Инклюзия направлена на улучшение школы не только для учеников, но и для ее работников.
- Желание обеспечить доступ к среде и образовательному процессу для отдельных студентов может обнажить проблемы, требующие более общего и концептуального подхода к их решению.

- Все дети имеют право обучаться в школе рядом со своим домом.
- Многообразие и непохожесть детей рассматривается не как проблема, требующая решения, а как важнейший ресурс, который необходимо использовать в образовательном процессе.
- Инклюзия предполагает налаживание тесных, близких и дружественных отношений между школами и обществом, в котором эти школы функционируют.

Инклюзия – это процесс развития максимально доступного образования для всех в доступных школах и образовательных учреждениях, развитие процессов обучения с установкой адекватных целей для каждого ученика, процесс устранения всевозможных барьеров для максимальной поддержки каждого ученика и полного раскрытия потенциала каждого. Инклюзия – это процесс, где ценятся все различия и многообразие с одной стороны, и процесс создания условий для благотворного общения и взаимной дружбы между людьми.

Ниже вы найдете несколько критериев, взятых из успешной практики существующих школ. Эти критерии могут быть использованы школами для оценки.

Оценка доступности зданий.

Проведите полную оценку зданий школы и прилегающих территорий. Старайтесь привлекать к этому процессу детей везде, где это возможно. Составьте список необходимых работ по обеспечению доступности и определитесь с предстоящими расходами. Если вы до конца не уверены, что необходимо предпринять для обеспечения полной доступности школы, обратитесь к профессионалам или людям с инвалидностью.

Оценка доступности образовательной среды.

Проведите анализ информации, программного и технического обеспечения, используемого в образовательном процессе и потенциально вызывающего сложности у некоторых детей. Постоянно будьте в курсе новых адаптивных технологий, применимых в образовательных процессах (брайль, язык жестов и соответствующие материалы, сенсорные экраны, ноутбуки и т.д.). Храните всю письменную информацию в компьютере, чтобы в любой момент можно было предоставить ее в альтернативных форматах. Сегодня многие школы обмениваются своими инновациями, методическими материалами и т.д. для ускорения процессов инклюзии. Эти требования актуальны для абсолютно всех школ, как частных, так и государственных.

Включите вопросы понимания инвалидности в образовательные программы.

Планируя образовательные программы для школы, задумайтесь о том, насколько тема инвалидности отражена в этих программах. Используйте недискриминационные ресурсы и книги. Убедитесь, что имеются игрушки с различными «нарушениями». Старайтесь всячески

придерживаться социального подхода к инвалидности. Например, попросите всех детей написать свое имя по Брайлю, используя упаковки для яиц. Убедитесь, что персонажи с инвалидностью присутствуют в детских книжках. Если вы не можете найти такие книжки, придумайте и сделайте их сами. Используйте присущую детям доброту и честность, чтобы избежать дальнейшей дискриминации.

Использование положительных образов людей с инвалидностью.

Убедитесь, что для всех детей доступна информация и положительные примеры о детях и взрослых с инвалидностью. Опять-таки, если вы не можете их найти, придумайте или напишите самостоятельно. Пригласите людей с инвалидностью рассказать детям о себе и о своей жизни. Убедитесь, что настенные плакаты включают истории о жизни инвалидов учеников школы и их различных судьбах.

Разработайте подходы совместного обучения и обучения учениками друг друга.

Самый мощный образовательный ресурс в любой школе – это ее ученики. Используйте работу в группах и парах, задействуя детей с различными способностями и детей разного возраста. Избегайте постоянного вялотекущего изложения, от разнообразия все только выиграют.

Использование подходящих слов об инвалидности.

Прислушайтесь, какие слова используются персоналом школы и детьми при разговорах на тему инвалидности, при описании учеников, во время уроков. Некоторые слова могут быть обидны для детей-инвалидов, например неполноценный, хромой, тупой и т.д. Разработайте специальные тренинги для учителей и учеников, где расскажите о том, какие слова адекватны и необидны, а какие нет. Противодействуйте всяческим нападкам на детей с инвалидностью со стороны других учеников, присваиванию ярлыков и меток отдельным детям. Разработайте новые правила, направленные на искоренение подобной практики. Объясните в правилах, насколько обидно слышать в свой адрес те или иные слова. Подобная практика должна касаться не только темы инвалидности, но и сексуальных меньшинств, нацистской терминологии и т.д.

Добивайтесь общешкольного духа, приветствующего разнообразие.

Используйте методы ранней идентификации для определения особых потребностей каждого ученика. Прислушайтесь к мнению детей или их близких о сильных сторонах ребенка. Помогайте детям чувствовать себя хорошо и комфортно в стенах школы. Адекватная самооценка является одним из важнейших факторов успешной и счастливой жизни.

Развивайте участие детей с инвалидностью и дайте им возможность высказываться.

Разработайте систему, позволяющую детям с инвалидностью или особыми образовательными потребностями высказывать свои мнения и

предложения. Позвольте детям иметь влияние на работу школы, на существующие правила и практику.

Физическое образование.

Убедитесь, что игры и спортивные мероприятия задействуют всех детей. Разработайте систему взаимопомощи и позвольте каждому ребенку развиваться в меру сил и возможностей. Адаптируйте существующие игры и используйте изобретательность в создании новых, отвечающих возможностям всех учеников.

Будьте стратегически нацелены на инклюзию.

Школа должна постоянно находиться в процессе усовершенствования. Постоянно оценивайте процессы, происходящие в школе, ищите возможно скрытые барьеры и постоянно планируйте действия, направленные на их искоренение. Ставьте перед школой достаточно сложные, но достижимые цели и постоянно стремитесь достигать их.

Используйте помощь и поддержка извне.

Привлекайте специалистов по развитию речи, коррективке зрения, физиотерапевтов, профессиональных медицинских работников и т.д. в обучающем процессе для обеспечения его максимальной эффективности для детей с особыми образовательными потребностями. Обычно такие специалисты выступают в роли консультантов, и необходимо проводить постоянные тренинги для учителей с их участием.

Поддерживайте оборудование в рабочем состоянии.

Убедитесь в том, что специализированное оборудование находится в рабочем состоянии и получает должный уход, храниться в правильных условиях и своевременно ремонтируется или заменяется по мере необходимости. Убедитесь, что имеется достаточное количество разнообразных технических средств, доступных для детей с сенсорными или физическими нарушениями.

Принимайте на работу людей с инвалидностью.

Пересмотрите при необходимости существующие в школе правила приема на работу. Убедитесь, что правила открывают доступ для людей с инвалидностью и дают им равные права и возможности при приеме на работу. При необходимости можно получить дополнительное финансирование от правительства при приеме на работу людей с инвалидностью. Помните, что детям с инвалидностью нужны положительные ролевые модели среди взрослых.

Устраивайте тренинги по пониманию инвалидности и равным правам и возможностям.

Разработайте программу внутренних тренингов для учителей, работников дошкольных классов, воспитателей, обслуживающего персонала и работников районного отделения образования для более глубокого понимания вопросов инвалидности, продвижения равного подхода и социальной модели. Убедитесь, что каждый работник школы прошел через подобный тренинг и вовлечен в процесс инклюзии, происходящий в школе.

Х. Мюллер-Колленберг

Интегративное образование в Германии: аргументы «за» и «против»¹¹

Главная тема этой статьи состоит в том, как оптимизировать образовательную поддержку, предложенную детям с особыми образовательными потребностями, в особенности ученикам с задержкой в познавательной деятельности.

В Германии недавняя дискуссия по этой проблеме проходила в острой полемике. Существует две различные модели, используемые на практике, каждая из которых будет описана и оценена следующим образом: две модели поддержки стоят рядом друг с другом, что является благоприятным случаем сделать квазиэкспериментальное сравнение между двумя формами обучения и их эффективностью. К тому же существует и третья смешанная форма так называемых кооперативных занятий. Эта форма не так широко распространена.

1. Описание существующей практики

1.1 Система специального обучения

В Германии существует независимая форма специального обучения, предложенная для общих девяти форм различных отклонений. Ниже приведен список типов обучения по различным проблемам:

- ученики с незначительными проблемами в учебе;
- ученики с тяжелыми умственными расстройствами;
- ученики с задержкой речевого развития;
- ученики с задержкой физического развития;
- ученики с трудностями в поведении;
- ученики с частичной потерей слуха;
- глухие ученики;
- слепые ученики;
- ученики с частичной потерей зрения.

Последовательность пунктов списка согласуется с частотой проявления школьных отклонений. Взглянув в целом на Европейский континент, мы заметили недостаток согласованности в работе над этими проблемами на практике. Например, в Нидерландах ученики со специальными образовательными потребностями обучаются в 17 школах различного типа. И напротив, скандинавские и англо-саксонские страны более отдают предпочтение интегративным типам образования, то есть дети с отклонениями и нормальные дети учатся вместе в одной и той же школе. По сравнению с остальными странами Европы. Германия считается страной с наивысшей долей специальных школ, относительно к общему числу учеников (относятся к проценту учеников, которые посещают специальную школу).

¹¹ Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2001. – № 1. – С. 50–60.

[...] Учитывая группу учеников с незначительными отклонениями вместе с учениками с серьезными отклонениями как группу учеников с познавательной или умственной задержкой, мы обнаружим, что эта группа включает в себя около 80% всех учеников с особыми образовательными потребностями. Далее мы остановимся на специфике этой преобладающей группы. Процент учеников, которые посещают специальные школы (независимо от ее типа) составляет приблизительно от 4% до 5% в сравнении с общим числом учеников 1–10 годов обучения. Эти данные несколько изменяются в соответствии с региональными или временными различиями. Пример германской школьной системы показывает, что спецшколы формируют независимый сектор. Ученики возрастной группы от 10 до 15 лет наиболее часто воспитываются в спецшколах. Более юные ученики воспитываются дома (гувернерами) или в начальных школах, которые наиболее благоприятны для интегрирования в очередное образовательное учреждение.

Переход из специальной в обычную школу возможен и желателен, хотя это не очень характерно для детей с речевыми недостатками и проблемами в поведении.

Ученики переводятся в специальную школу либо их родителями, либо по просьбе работников.

Школьный инспекторат поручает профессиональному эксперту по специальному образованию написать исследование (провести экспертизу), которая устанавливает потребность в специальном образовании (в Германии специальное образование является независимым учебным курсом любой из форм образования: базовой или продолженной). Приблизительно в одной трети этих исследованных случаев рекомендуется продолжать обучение детей в их обычной школе, и вырабатываются рекомендации по тому, как оказать поддержку.

Подразделение группы учеников с задержкой развития на группы учеников с незначительными проблемами в обучении и на группы для детей со значительными трудностями происходит по двум причинам: это – историческое развитие и дидактические требования.

Первый тип специальных школ был установлен в форме так называемых классов поддержки или школ поддержки для группы учеников с незначительными трудностями в обучении. Все еще прозрачное различие между обеими группами учеников с задержкой в развитии не так просто провести и иногда происходят совпадения: прикладной критерий – IQ-уровень с показателем интеллекта ниже 60 должны будут посещать школу для умственно отсталых учеников (значительные трудности), принимая во внимание, что дети с показателем интеллекта между 60 и 85 посылаются в школу для учеников с трудностями в обучении (незначительные трудности).

До начала семидесятых годов умственно отсталые дети были исключены из обязательного обучения. Только постоянная и законная активность родителей привела в результате к тому, что были основаны соответствующие школы для умственно отсталых детей.

Специальные школы для детей с проблемами в обучении были результатом достижений учителей, желавших создать лучшие условия в образовании для детей, которые посещали обычные школы, но в действительности не получали адекватной поддержки.

В аспекте образовательных целей и дидактических методов оба школьных типа имеют значительные различия. *Специальные школы для учеников с незначительными трудностями* являются ориентированными на достижения, хотя они применяют различные методы обучения для достижения цели, чем в обычных школах. Ученикам дают большее количество времени для изучения, больше комнат спланировано для повторений, в содержании преподавания предлагаются в большем количестве конкретные примеры и меньшее количество абстрактных форм.

Школы для умственно отсталых учеников (тяжелая форма) фокусируются на обучении практическим и социальным способностям, чтобы дать возможность ученикам лучше адаптироваться. Обучение часто подразумевает моторные тренировки, со знаками общения и физическим контактом. Поэтому классные комнаты оборудованы особым способом, имеется меньшее количество учеников в одной группе, большее время отводится для действий типа приготовления еды и ручного труда, тренировка навыков, подвижные игры и тренировка чувств.

1.2. Интегративные классы

Интегративные классы были организованы, чтобы избежать сегрегации детей с отклонениями в отдельных учреждениях. Таким образом, ученики с отклонениями поступают в регулярные школы и продолжают обучаться в нормальных классах. В дополнение к обычным преподавателям в интегративных классах добавляются специалисты, которые в течение нескольких часов в неделю занимаются поддержкой учеников с отклонениями. Нагрузка этого дополнительного преподавательского состава рассчитана согласно количеству проблемных детей в одном классе. Как правило, все ученики с отклонениями имеют право учиться в этих классах, независимо от типа и величины их недееспособности. Интегративные классы будут организованы по запросу родителей, и школа организуется согласно различным финансовым аспектам и педагогическим критериям в различных Федеральных Немецких областях (Bundeslander).

2. Образование и политическая аргументация

2.1. Специальные школы.

Каковы основные критерии, которые позволили учредить специальные школы? Аргументации и мотивы имели широкое распространение.

Прежде всего, имело место педагогическое понимание того, что нормальными педагогическими методами и в нормальном темпе обучения некоторые ученики будут не способны ПОЛУЧИТЬ адекватную образовательную поддержку. Это было причиной, почему классы поддержки были введены в обычных школах (приблизительно 1865) без какого-либо предварительного юридического согласования на высшем уровне. Часто было главной идеей то, что дети смогут возвратиться в обычные классы после периода интенсивного обучения. Однако, это происходило только в очень немногих случаях. Вместо этого классы поддержки в аддитивной форме были скоро превращены в отдельные учреждения, то есть в специальные школы с вышеупомянутыми техническими требованиями для различных типов отклонений. Как следствие, разрабатывались независимые формы специальных педагогических занятий и исследований с целью предложения более подходящей формы поддержки.

В период правления нацистов специальные школы и их педагогические коллективы сыграли фатальную роль. Весьма часто они сотрудничали с нацистами и информировали власти относительно так называемых «детей, не способных обучиться», что во многих случаях подразумевало смертный приговор для этих детей.

Это могло бы быть обусловлено опытом и воспоминаниями, что большинство преподавателей и родителей в Германии сегодня склонны строго отвергать любую форму сегрегации «ненормальных детей» в специальные педагогические учреждения.

Аргументом большей гомогенизации школьных классов является более интенсивное содействие нормальным детям, что предлагают учреждения специальных школ. Этот тип аргументации практически не употребляется в профессиональной педагогической среде, но играет важную роль для других групп, например родительских комитетов.

Общее критическое отношение к специальным школам, которое все еще сохраняется, основано на убеждении, что все люди вообще способны обучаться. Намерение состояло в том, чтобы избавить детей с отклонениями от клеймения в образовательном учреждении, что приводит к ослаблению их социальных возможностей и препятствует их социальной реабилитации. Это требование подкреплено идеей, что интегративное образование также дает возможность нормальным детям приобрести естественные и более терпимые формы проживания и обучения вместе с проблемными детьми и, следовательно, увеличить их диапазон социальной компетентности. Наряду с этим аспектом у людей с отклонениями появляется надежда быть принятыми и после ухода из школы, найти свое место в обществе.

Следующая котировка может проиллюстрировать то, что мать ожидает от интегративного класса для детей с отклонениями: «расти вместе, жить и учиться вместе с детьми, которые не имеют этих проблем, и могут дать им и другим лучшие возможности нахождения их места в обществе и быть принятыми такими, какие они есть, вместо того, что они нашли бы в изоляции в специальном учреждении».

Далее (в пункте 3.2.) мы возвратимся к пожеланию матери, то есть к тому, что дети с отклонениями должны быть приняты «такими, какие они есть», и посмотрим, достигнута ли в действительности эта цель в интегративных классах.

3. Оценочное исследование

3.1. Уровень достижений

Эмпирическое исследование, проведенное в Университете Гамбурга, анализировало результаты уроков поддержки в интегративных классах в аспекте уровня достижений в математике и обучении немецкому языку. Исследование было разработано как лонгитюдное изучение (1991–1996, 1–4 учебный год). Подвести итог результатов можно следующим образом.

Несмотря на дополнительное оборудование начальных классов, невозможно было избежать различия в уровнях достижений между учениками с отклонениями и нормальными учениками. После окончания четвертого учебного года (конечный год интегративного образования) было замечено, что много учеников были переведены в специальные школы, как и те, кто изначально обучался в обычных школах.

Следует указать, что интегративные классы не имеют намерения приблизить достижения детей с отклонениями к уровню детей нормально развивающихся. Их цель состоит в предотвращении сегрегации и лишенных возможности детей.

3.2. Социальная интеграция

В качестве надежды для социальной реабилитации – это один из самых сильных поводов для защиты интегративного образования, и очень важно выяснить, до какой степени эта цель может быть достигнута в действительности. В Университете г. Оснабрюк была выполнена соответствующая научно-исследовательская работа, посвященная этой тематике. В частности, моя коллега Корнелия Камманн и я желали выяснить, как сами дети с отклонениями видят себя в обществе класса, чувствуют ли они, что были приняты, завели друзей или остались в одиночестве. Другой главный пункт, представляющий интерес, сконцентрирован на вопросе того, как нормальные дети вели себя по отношению к товарищу, имеющему отклонения. Вообще мы хотели составить сравнение различных типов школ, исходя из перспектив для ученика.

Мы отказались от использования стандартизированных испытаний или анкетных опросов и развивали формы проведения открытых интервью. Этот метод имеет два преимущества: во-первых, легче открыть подход к детям с познавательными и лингвистическими недостатками и, во-вторых, позволяет связать те факты, которые находятся дальше всего от уровня сознания. Поскольку основное внимание было обращено на перспективу ученика, наше намерение состояло в том, чтобы дать им возможность высказать свое мнение свободно, без того чтобы оказаться под влиянием заранее подготовленных научных предположений и категорий.

Мы начали с использования нарративного (повествовательного) интервью, как одной из наиболее открытых форм методов качественного исследования. Однако предварительный тест скоро очень ясно продемонстрировал, что данный тип интервью не отвечает запросам группы интервьюируемых людей, то есть людей с отклонениями в познавательной деятельности. Необходимо было разработать различные типы интервью, которые, с одной стороны, отвечают критериям открытых подходов (автоматически исключают все стандартизированные типы методов), и, с другой стороны, не требуют слишком многого от партнеров с отклонениями в развитии.

В течение интервью интервьюер обращает внимание на тематические признаки интервьюируемых людей – он/она более или менее следует за центральной линией речи его/ее партнера. Интервьюер работает без каких-либо предварительных структурных анкетных опросов и должен адаптировать его/ее вопросы к ответу его/ее партнера, одновременно концентрирующегося на главной цели его исследования. Открытые формы интервью вообще занимают очень много времени. Это то, почему они часто ограничиваются небольшим количеством выборочных проверок.

В нашем изучении мы взяли интервью у 134 учеников из интегративных классов и специальных школ. Из этого числа 50 учеников были нормальными, оставшиеся 84 ученика включали детей с незначительными трудностями. Оценка была выполнена на основании следующих вопросов:

3.2.1. Имели ли место какие-либо факты «клеймения» (стигматизации) в интегративных классах?

Мы выяснили, что лишенные возможностей ученики автоматически не были приняты их товарищами-учениками. Обозначение «лишенный возможности» играло уместную роль: это часто используется для классификации и не только в описательном смысле, но также, и депрессивной манере. Однако важно отметить, что нормальные дети замечают лишь явные отклонения, и поэтому говорят об умственно отсталых детях как о «лишенных возможностей людях». Эта группа, например,

включает детей с синдромом Дауна, которые уже внешне непохожи на остальных. Дети с трудностями в обучении, которые согласно общим психологическим принципам также включены в группу лишенных познавательных возможностей детей, не воспринимаются как люди с отклонениями их товарищами-учениками. Они оценивают их как ленивых, неприятных и глупых. Умственно отсталые ученики мало говорят относительно стигматизации. В отличие от них дети с небольшими отклонениями более остро чувствуют моменты отсутствия внимания со стороны окружающих и дают более детальные сообщения в этих опытах.

3.2.2. Является ли внутреннее дифференцирование решением проблем в гетерогенной группе учеников?

Тот факт, что детям с отклонениями вообще дают более простые задания (так называемое внутреннее дифференцирование), подавляет нормальных детей, и они упоминают это наблюдение с некоторой завистью и презрением «Это материал для младенцев, если бы мне давали такие простые задания...» Кроме того, ученики с отклонениями должны часто покидать их нормальную классную комнату в течение уроков, чтобы проходить образовательную поддержку на специальных педагогических тренажерах, и не могут участвовать в регулярных действиях класса. Один ученик с отклонениями описывает это действие следующим образом: «Потом Никлас, я и госпожа Шмидт всегда идем в компьютерный класс ну ... и ... работаем там, потому что это слишком трудно там (в классной комнате)».

Тем не менее, для нелишенных возможностей детей поддерживающее образование в другом (дополнительном) классе воспринимается как игровое действие. «Мэри не принимает участие в уроках. Она играет с маленькими мишками». С точки зрения нормальных детей, их товарищи – ученики с отклонениями – не участвуют в регулярных уроках. Они уходят с другими, налицо сильные признаки сосуществования вместо сотрудничества, которое было бы результатом успешного пути интегрирования. Иногда мы можем даже заметить, что ученики с отклонениями изолированы.

3.2.3. Происходит ли интегрирование во время перемен (между уроками)?

Изоляция становится особенно очевидной во время перемен. Принимая во внимание, что ученики в специальных школах, то есть в специальных, отдельных учреждениях, сообщают относительно перемен и их действий как о приятном опыте (игра в футбол, езда на мини-автомобилях, прослушивание музыки, танцы, прогулка, разговоры с другими детьми или просто отдых). Дети в интегративных классах чувствуют недостаточный интерес со стороны их одноклассников и ощущают себя чужими. Они сообщают о том, как им скучно, и что им при-

ходится играть в одиночестве. Анника объясняет свое положение весьма прямо: «Я стою в сторонке ... ну, мне бы хотелось иметь подружку, которая будет играть со мной». Томас говорит о том «как он только стоит рядом».

Ученики в интегративных классах более часто выражают неудовлетворенность относительно перемен, чем ученики в специальных школах. Дети с менее серьезными отклонениями жалеют, что они не могут играть с нормальными партнерами, однако главным образом они разочарованы. Вопреки этому, умственно отсталые ученики часто играют с себе подобными детьми и удовлетворены этим. Однако реальное интегрирование в этом случае не имеет место.

3.3. Благосостояние ученика

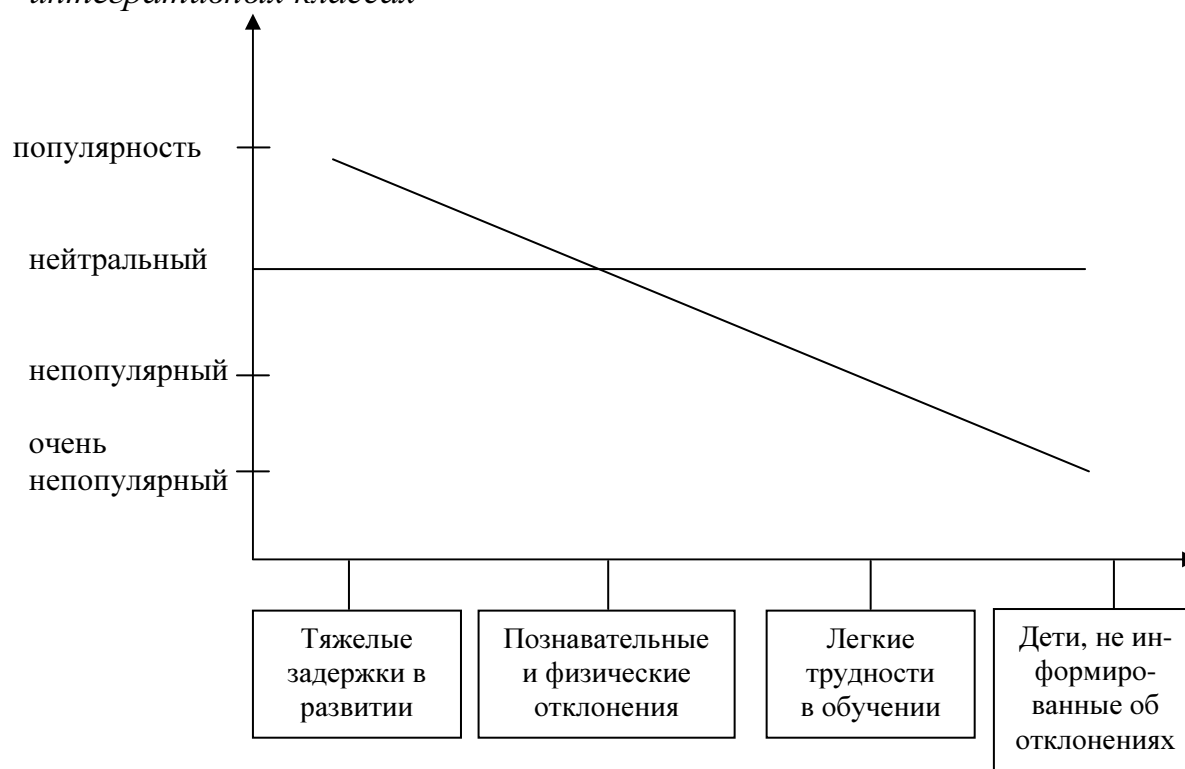
Мы пробовали получить информацию по следующему фактору, которому, однако, уделяется небольшое внимание вообще в беседе о соответствующей форме школы для лишенных возможностей учеников.

3.3.1. Чувствуют ли дети себя хорошо в школе? Мы хотели выяснить, являются ли дети счастливыми, находятся ли они в стрессовых ситуациях и страдают ли они из-за своих недостатков. Как уже упоминалось выше, умственно отсталые ученики признаны как дети с отклонениями их товарищами-учениками, тогда как ученики с незначительными отклонениями таковыми не признавались (эти отклонения невидимы на первый взгляд, и нормальные ученики используют те же критерии оценки, какие делают для себя). Относительно достижений, усердия, дисциплины и т.д. они ожидают среднего уровня от их товарищей-учеников. Дети с трудностями в обучении те, о которых думают как о ленивых и незаинтересованных учениках. Эльвира выражает эту ситуацию следующим образом: «Андреас, он должен знать кое-что, но он слишком ленив».

Есть слишком много вещей, которые ожидаются от нормальных детей в интегративном классе. Хотя нормальные ученики подготовлены, чтобы быть терпимыми, внимательными к тем, кого они расценивают как лишенных возможностей, они интерпретируют незначительные отклонения абсолютно неправильно, то есть в качестве недостаточно прилагаемых усилий. Проблема усложняется, если класс не информируется относительно факта, что какой-то ребенок имеет трудности в обучении. Важно упомянуть, что мы не замечали никаких признаков агрессивного поведения против лишенных возможностей учеников. Уровень популярности лишенных возможностей учеников также зависит от видимости их недостатков. Значение уровня популярности обратно пропорционально уровню серьезности ухудшения.

Рисунок приведенный ниже показывает, что дети с наиболее серьезными познавательными отклонениями гораздо более популярны, чем их товарищи-одноклассники с небольшими трудностями в обучении. Было бы правильно заключить, что только детей с серьезными трудностями в обучении нужно обучать в интегративных классах. Хотя индивидуально они страдают от стрессовых ситуаций, не являются непопулярными среди одноклассников, реально интегрирование не будет иметь место (см. Поведение на переменах). Также не было бы достаточно возможностей применять специальные дидактические методы, которые были разработаны через специальные педагогические исследования.

Рисунок. Зависимость между отклонениями и популярностью в интегративных классах



4. Заключение

Идея относительно интеграции людей с отклонениями в общество не теряет своего значения, если мы реализуем образование в интегративных классах, хотя, очевидно, этот путь не самый успешный. Интегративные классы не оправдывают соответствующих ожиданий ни в аспекте показателей, ни в социальной реабилитации или перспективах счастливого детства.

Идея относительно интегративных классов должна, главным образом, удовлетворять родителей Их цель предотвратить изоляцию от детей-инвалидов, но интегративные классы не являются способом достижения этой цели.

Может быть, лучше если дети с отклонениями будут развивать свои возможности, прежде всего в облегченных условиях, без перма-

нентного сравнения достижений, без того чтобы, быть подвергнутыми неверным оценкам их одноклассниками, которые оценивают их как ленивых и прежде всего с достаточным временем.

Индивидуальная программа образования¹²

Опыт США

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПРОГРАММА ОБРАЗОВАНИЯ – это план, который разрабатывается родителями и специалистами учебных заведений в соответствии с нуждами и потребностями студентов-инвалидов для достижения успеха в образовательном процессе. Ниже вы найдете несколько полезных советов для составления индивидуальной программы образования.

Все студенты и ученики с ограниченными возможностями имеют право на разработку индивидуальной программы образования.

Индивидуальная программа (ИП) – это долгосрочный плановый документ, используемый каждодневно в учебном процессе. Основные идеи разработанной ИП прописаны как в плановом документе, так и в ежедневной программе обучения. Каждый студент/ученик свои особые потребности, которые должны быть распознаны и учтены в индивидуальной программе образования. Только в этом случае каждый студент/ученик сможет преуспеть в учебе настолько, насколько позволяют его возможности.

Где будет проходить обучение студента-инвалида, зависит от его потребностей и меры ограничений.

Студент может обучаться:

- в обычном классе и получать необходимую помощь;
- в обычном классе, получая необходимую помощь, а также поддержку со стороны специалистов учебного заведения;
- часть дня в обычном классе и оставшуюся часть дня – в специальном классе;
- в специальном классе с обеспечением всевозможной поддержки со стороны специалистов и группы консультантов по данному вопросу;
- по реабилитационной программе с непрерывной поддержкой со стороны разных специалистов.

Индивидуальная программа образования будет действительна вне зависимости от того, где обучается студент-инвалид. Однако содержание ИП может изменяться в зависимости от местонахождения студента (другой штат или страна).

Будут выдвинуты следующие запросы:

¹² По материалам сайта www.specialed.about.com

1. ИП начнет действовать только тогда, когда студент приступит к учебе.

2. Обязательна подпись родителя студента-инвалида; в зависимости от возраста учащегося может также понадобиться и его личная подпись.

3. Описание формы инвалидности студента.

4. Справка о состоянии здоровья студента на текущий момент.

5. Описание необходимых на время учебы условий или приспособлений, а также оборудования.

6. Любые приспособления, которые используются студентом в повседневной жизни – такие, как «ходилка» или специальный стул для обеда и т.д.

7. Необходимо прописать в ИП специалистов, которые будут задействованы в учебном процессе студента.

8. ИП должна включать всю помощь и приспособления, необходимые студенту во время учебы.

9. В ИП должно быть прописано, какая поддержка необходима студенту во время учебы. Например, если студент-инвалид будет обучаться в обычных классах по научным предметам, социальным предметам, искусству и музыке, он может получать необходимую поддержку в специальном классе по иностранному языку или математике, что составит 30% от всего учебного дня. Возможен вариант, что необходимая помощь по иностранному языку может быть оказана студенту в течение 20 минут в день по утрам.

10. Необходимо прописать в ИП возможности студента и его интересы к чему-либо. Это поможет в составлении более успешного плана, а также люди, работающие с этим студентом, будут осведомлены об интересах учащегося.

11. Стандартизированные результаты помощи или поддержки должны быть указаны в ИП.

12. Учебные возможности студента также указываются в индивидуальной программе. Например, если ученик по возрасту должен обучаться в пятом классе, а его возможности позволяют ему осваивать только программу второго, это должно быть прописано в ИП. Если ученик проходил специальный тест, определяющий его возможности, то результат теста с датой его проведения должен быть включен в индивидуальную программу.

13. Дополнительная поддержка или помощь, необходимые студенту, должны быть подробно прописаны в ИП.

14. Уровень программ разных классов должен быть включен в ИП. Если студент обучается по стандартным программам по всем предметам, за исключением математики – это должно быть также указано в его ИП.

15. Успеваемость, ожидания и выполнение работы должны быть подробно отслежены.

16. Методы, используемые для достижения студентом успеха в учебном процессе, должны быть подробно описаны.

17. Комментарии по оценке работы студента в течение года должны быть добавлены, так как ИП является рабочим документом.

18. Родители и студенты должны иметь копию индивидуальной программы, а оригинал ИП должен храниться в надежном месте в школе – обычно в офисе.

Все, что необходимо прописать в индивидуальной программе образования (дополнительная информация).

Индивидуальный план образования (ИП) – это возможность достижения студентом – инвалидом успеха в учебном процессе. Если студенты преуспевают в учебе в соответствии со своими возможностями и делают это максимально независимо, тогда можно утверждать, что индивидуальный план удовлетворяет потребности студента.

Цели ИП

Цели индивидуальной программы образования должны быть разработаны по следующим критериям:

- реалистичность;
- уровень достижения;
- возможность оценки;
- активность.

Перед тем как поставить цели, команда должна определить существующий уровень выполнения работы ученика, используя разные методы оценки. Необходимо четко выявить потребности учащегося. Когда цели ИП определены, обсуждается вопрос о том, в каком классе будет обучаться ученик, с предпочтением включения в школьную среду.

Распространяются ли цели ИП на обучение в обычных классах при стандартном расписании и соответствуют ли они общему учебному плану?

После того как цели были определены, команда приступает к работе, чтобы помочь студенту достигнуть успехов в учебе. Каждая цель должна иметь ясно заявленную задачу (как, где и когда эта цель будет осуществляться). Для достижения успеха необходимо определять и вносить в список любую помощь или методы, которые могут потребоваться учащемуся. Подробно объясните, как полученный прогресс был осуществлен. Опишите, сколько времени потребовалось для выполнения каждой задачи. Возможно, цели будут достигнуты лишь в конце учебного года. Задачи – это навыки, требуемые для осуществления поставленных целей, они должны быть выполнены в наиболее короткие сроки.

Члены команды. В команду входят родители учащегося, персонал по специальному образованию, классный учитель, группа поддержки, а также представители внешних агентств. Каждый член команды играет существенную роль в достижении успеха индивидуальной программы образования.

План ИП может стать самодовлеющим и нереалистичным. Хорошим приемом для каждого учебного периода является определение одной цели. Это позволяет команде гарантировать доступные ресурсы для поддержки индивидуума в достижении поставленной цели.

Если в индивидуальной программе образования прописаны все потребности ученика и план сфокусирован на путях достижения успеха, то у студента с инвалидностью будет возможность повысить успеваемость независимо от его ограничений.

Что необходимо для разработки профессионального индивидуального плана образования для вашего ребенка (из закона штата Миннесота о специальном образовании):

1. Индивидуальная программа образования должна быть составлена в письменной форме. Родителям ребенка-инвалида предоставляется копия ИП.

2. В ИП должны быть включены ежегодные цели и краткосрочные задачи для достижения ребенком школьного прогресса с определением срока выполнения каждой задачи.

3. Индивидуальная программа образования должна основываться на потребностях ребенка, которые определяются не реже, чем раз в три года.

4. Индивидуальная программа образования разрабатывается командой, члены которой имеют разные точки зрения и являются экспертами в различных областях. Команда должна включать человека из школы, с которым непосредственно работает ваш ребенок (классный учитель, преподаватель, другие помощники). Родители могут запросить предоставления услуг дополнительного эксперта. Включенные в команду люди должны быть осведомлены об инвалидности вашего ребенка. Дополнительные члены команды могут быть профессионалами, друзьями, советчиками и т.д. По возможностям ученика он тоже может входить в состав команды.

Члены команды:

1. Классный учитель.

2. Специалист по образованию.

3. Родитель (ли) и представитель школьного района.

4. По возможности студент (от 14 до 21 года).

5. Родители должны участвовать во встречах школьного персонала, которые проходят в удобное время и месте для обеих сторон.

Индивидуальный план должен определять:

- Что должно изучаться ребенком и как (например, план программы вашего ребенка, показывающий действия для выполнения каждой задачи). Количество времени на предоставление специальных услуг должно быть также прописано в плане.
- Кто будет обучать ребенка (имена преподавателей и телефоны школы).

- Месторасположение школы. Если необходимо поменять школу, в плане должно быть указано новое месторасположение. После начала действия программы устанавливается срок предоставления услуг и дата пересмотра ИП. Рассмотрение расписания индивидуальной программы должно проходить не реже одного раза в год.
- Сколько времени Ваш ребенок будет проводить вместе с детьми без инвалидности.
- Зачем необходим план, основываясь на потребностях и нужд ученика.

5. Услуги разработанного плана должны предусматривать:

- Результативность предложенного плана в соответствии с принципом наименьшего ограничения окружающей среды.
- План и дату периодического пересмотра индивидуальной программы ученика.
- Пересмотр разработанного ранее плана, если ученик достигает 14 лет или учится в 9 классе.
- Специальную программу образования или необходимых услуг.
- обеспечение необходимыми приспособлениями для повышения успеваемости в учебе.

План, касающийся поведения ребенка, если ребенок ведет себя не вполне адекватно, также должен входить в индивидуальную программу.

6. Школа должна учитывать пожелания родителей в разработке ИП и дать им возможность вносить поправки в план ИП.

- Если родитель одобрил план, то он вступает в силу.
- Если от родителя нет ответа, то план начинает действовать в том случае, если он не является первоначальной ИП. Если это впервые составленная для ребенка ИП, то школа должна дожидаться письменного согласия родителя.
- Если родители не согласны с разработанным планом, то он/она имеет право обсудить ИП ребенка со школьными представителями и прийти к общему соглашению.

Организация встречи членов команды для обсуждения индивидуальной программы образования ребенка.

- Проверьте информацию, которой вы владеете о своем ребенке. Составьте список вопросов для прояснения непонятных моментов. Напишите о возможностях своего ребенка и о том, что вас в большей мере волнует.
- У вас есть право ознакомиться со всеми документами, которые относятся к вашему ребенку.
- Вы также можете запросить копию оценки возможностей вашего ребенка и в случае несогласия обсудить ее с представителями школы.
- Если вы не согласны со школьной оценкой возможностей вашего ребенка, вы можете запросить в письменной форме проведение индивидуальной экспертизы (оценки) за счет школьных средств. Если вы добь-

тесь независимой экспертизы за счет своих собственных средств, то члены команды должны будут ознакомиться с результатом экспертизы.

- Встречу следует посетить вместе с супругом или супругой, консультантом из местной организации инвалидов или другом, который хорошо знает вашего ребенка и сможет оказать вам моральную поддержку.

Сама встреча очень важна. Это прекрасная возможность получить ответы на интересующие вас вопросы от школьного персонала. Вы знаете своего ребенка лучше, чем кто-либо, что поможет школьному персоналу узнать больше о вашем ребенке. Школа должна знать интересы ребенка, что он/она любит делать вне учебы, в выходные дни, на каникулах и т.д.

Помните, что диагностический тест (экспертиза) не дает полной картины. Вы должны убедиться в том, что школьный персонал обсуждает реального, конкретно вашего ребенка. Убедитесь и в том, что дискуссия сфокусирована не только на недостатках и ограничениях вашего ребенка, но и на его возможностях и способностях.

Если вы не понимаете, о чем идет речь, не стесняйтесь спросить.

Программа должна быть рассчитана на предоставление услуг в соответствии с возможностями ребенка и его потребностями, а не с видом или формой инвалидности. Если вы не согласны с разработанной программой, скажите об этом, и изменения, основанные на ваших доводах и идеях, могут быть внесены в ИП.

Если вы видите, что учителя и школьный персонал хорошо выполняют свою работу, поблагодарите их.

Если Ваш ребенок не преуспевает в учебном процессе, учителя могут предложить использование новых методов.

Вероятнее всего, вам не придется немедленно подписывать соглашение ИП. Вы можете взять разработанную программу домой и подробнее ознакомиться с ней в течение 10 дней, а затем принять какое-либо решение.

Успеваемость вашего ребенка должна быть рассмотрена не реже одного раза в год. Родители не всегда приглашаются на эти встречи. Если вы хотите на них присутствовать, выразите свое желание. Вы имеете право также попросить об оценке успеваемости вашего ребенка в любое время.

Помните, у вас есть все права и полномочия задавать вопросы и вносить изменения в ходе встречи или после нее.

Пример Индивидуальной Образовательной программы

Учащаяся: Эшли Майснер (ДЦП, использует инвалидную коляску, отсутствие речи).

Предмет: **Чтение**

Нынешний уровень знаний	Эшли слушает рассказ и использует электронное приспособление, чтобы выбрать один из вариантов ответа на вопрос. Ее ответы непоследовательны.
Долгосрочная цель (на текущий учебный год)	Имея несколько вариантов ответа, Эшли должна сообщить верное слово с 60% точностью (предоставлять 3 попытки ответа).

Промежуточные цели и критерии оценки	Процедура оценки	Период оценки	Оценка
Эшли должна выбрать необходимое слово из 10 представленных (имея 3 попытки и с точностью в 60%)	Неформальное наблюдение. Отчет учителя. Отчет специалиста.	Четверть 1	—
Эшли должна использовать две клавиши на компьютере, чтобы подтвердить выбранный ею вариант	—	—	—

Предмет: **Математика**

Нынешний уровень знаний	На занятиях по математике Эшли принимает участие в групповых занятиях, она отвечает на вопросы, имея несколько вариантов ответа. Эшли объяснены основные математические понятия, однако ее ответы непоследовательны.
Долгосрочная цель (на текущий учебный год)	Имея три варианта, Эшли должна дать ответ на вопрос, связанный с математическим понятием с 60% точностью (предоставить 3 попытки ответа).

Промежуточные цели и критерии оценки	Процедура оценки	Период оценки	Оценка
Имея три числа, Эшли должна выбрать наибольшее и наименьшее (имея 3 попытки и с точностью в 60%)	Неформальное наблюдение. Отчет учителя. Отчет специалиста.	—	—
Эшли должна сосчитать количество камешков/кубиков в чашке и показать, какому числу это количество соответствует (точность 60%)	—	—	—

Н.Н. Малофеев

Западно-европейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения (по материалам Доклада Европейского агентства по развитию специального образования)¹³

Сторонники волевых решений в области интегрированного обучения любят ссылаться на положительный зарубежный опыт. При этом они, как правило, упускают из вида, что предлагаемые ими радикальные и быстрые меры не могут расцениваться в качестве аналога западных подходов, так как реализуются при отсутствии необходимой законодательной, экономической, кадровой базы. Не декларативная, а истинная образовательная интеграция, которая обеспечивается в странах Скандинавии, Германии, США, в денежном исчислении не только не дешевле специального обучения, но на порядок дороже. Продвинутая модель интеграции предполагает создание в рамках обычного класса уникального учебного места, введение в дополнение к учителю-предметнику второго педагога, приспособление инфраструктуры к возможностям ученика и многое другое, то есть своего рода организацию в стенах класса «мини-специальной школы». По словам представителя ЮНЕСКО Х. Ольсен, «исследования проблем, связанных с обучением учеников с ограниченными возможностями здоровья, проведенные в семнадцати европейских странах, показали, что если финансирование не осуществляется в достаточном объеме, то идея интеграции вряд ли может быть реализована на практике» [1, С. 26]. Попытка подмены специального образования тотальной и при этом не обеспеченной интеграцией в российских реалиях приведет не к достижению равенства прав всех детей, а к их утрате детьми с ограниченными возможностями здоровья.

¹³ Печатается по изданию: Дефектология. – 2005. – № 5. – С. 3–18.

Учитывая незавершенность предшествующего этапа развития отечественной системы специального образования (ССО), необходимо разрабатывать национальный вариант модели образовательной интеграции, обеспечивающей реальное взаимодействие структур массового и специального образования. Обеспечить истинную образовательную интеграцию большей части детей с ограниченными возможностями здоровья способно экономически процветающее государство, где сложилось гражданское общество. Но даже и в таких странах за четверть века интегрированного обучения не оформилась единая модель педагогического сопровождения и поддержки «детей с особыми нуждами» (Children with Special Needs).

Стремясь дать российским специалистам объективную информацию о том, как решается проблема интегрированного обучения за рубежом, мы знакомим читателей журнала с Докладом Европейского агентства по развитию специального образования об обеспечении сопровождения и поддержки детей с особыми образовательными потребностями, опубликованным в 1999 г [2]. Названный документ подготовлен на основе анализа семнадцати Национальных докладов, что позволяет составить представление о состоянии интегрированного обучения в западно-европейских странах.

Основные особенности интеграционной политики

Авторы Доклада вычленили следующие базовые компоненты образовательной политики в части сопровождения интегрированных учащихся:

- 1. Педагоги общеобразовательной школы несут ответственность за каждого ученика, включая учащихся с особыми образовательными потребностями.*
- 2. Необходимая поддержка интегрированному ученику в общеобразовательной школе (классе) или за ее пределами по преимуществу должна оказываться специальным педагогом.*
- 3. Специальный педагог может являться штатным сотрудником школы либо представителем внешней организации (специальной школы, диагностического центра, медицинской или социальной службы и т.п.).*
- 4. Поддержка должна оказываться как интегрированным ученикам, так и работающим с ними преподавателям.*
- 5. Разные образовательные службы, действующие вне учебного заведения, могут оказывать помощь, обеспечивая различные типы поддержки ученикам, преподавателям, школе, а также родителям.*
- 6. Основные формы поддержки касаются информации, выбора учебных материалов, разработки индивидуальных учебных планов, организации специальных занятий и непосредственной помощи ученику.*

7. *Типы поддержки достаточно разнообразны и гибки. Их выбор зависит от различных факторов, обусловленных потребностями учеников, требованиями преподавателей, школьных условий и технического оснащения учебного места и школы в целом.*
8. *Поддержку интегрированных учащихся наряду с внешкольными образовательными службами обеспечивают и иные службы, прежде всего социальные и здравоохранения. Они также вовлечены в процесс сопровождения учащихся, интегрированных в образовательное учреждение, консультирование их родителей. Представители названных служб должны работать в тесном сотрудничестве со школьными преподавателями.*

Согласно национальным докладам, в большинстве европейских стран ключевую роль в работе с интегрированными учащимися со специальными образовательными потребностями играют школьные учителя. Дополнительная образовательная поддержка обеспечивается силами профессионалов, по преимуществу специальных педагогов. Регулируют работу последних, как правило, местные органы управления образованием.

В **Дании** и **Швеции** с учениками специальных классов (школ) работают исключительно специальные педагоги. В **Италии** с такими учениками могут работать как специальные, так и обычные педагоги, причем те и другие равно несут ответственность за обучение детей с особыми образовательными потребностями. Возможны и иные варианты. Например, во **Франции** помощь школьным учителям оказывает служба, подведомственная Министерству юстиции. В школах **Люксембурга** в классе, где есть интегрированные ученики, работают «ассистенты», которые не владеют школьной учебной программой, но имеют знания в области коррекционной педагогики и специальной психологии. В **Ирландии** социальные службы непосредственно не участвуют в предоставлении услуг учащимся с особыми образовательными потребностями. Региональные Советы по здравоохранению финансируют медицинские и социальные службы.

Организация сопровождения интегрированных учащихся

Общее представление о формах образовательной интеграции (сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями, интегрированного в общеобразовательное учреждение) можно получить, обратившись к сводной таблице 1 (группы для поддержки указаны в порядке приоритетности).

Представленные в ней показатели позволяют понять: где ученик получает поддержку (в школе или за ее пределами); кто непосредственно (какие профессионалы и/или службы) ее обеспечивает; специалисты каких организаций и служб отвечают за сопровождение; кому упомянутая поддержка адресована.

Таблица 1

Предоставление образовательной поддержки

Страна	Внутри школы		Вне школы	
	Поддержку обеспечивают	Поддержку получают	Поддержку обеспечивают	Поддержку получают
Австрия	Спецпедагог/ Спецшкола или приходящие службы	Ученик Учитель Школа	Спецшкола Приходящие службы	Ученик
Бельгия	Спецпедагог/ Спецшкола	Ученик Учитель Школа	Спецшкола, Службы поддержки (PMS)	Ученик Родители Учитель Школа
	Ассистент учителя/ Сотрудники школы	Учитель Ученик		
Великобритания	SEN координатор (SENCO)/ сотрудники школы	Учитель Школа Ученик	Службы поддержки	Учитель Ученик Школа
	Ассистент учителя/ Сотрудники школы	Родители Ученик Учитель	Спецшкола. Центры образовательной поддержки Соцслужбы (молодежные и соцобеспечения) Психологические и другие консультативные службы	Учитель Школа Ученик Родители
Германия	Спецпедагог/ Спецшкола или социальные службы	Ученик Учитель Школа		
	Ассистент учителя/ Сотрудники школы	Родители		
Греция	Спецпедагог/ Спецшкола	Ученик Учитель Школа	Спецшкола Медико-педагогические центры	Учитель Родители Школа Ученик
Дания	Спецпедагог/ Сотрудники школы или Службы (педагог, психолог)	Ученик Учитель Школа	Местные и окружные учебные центры помощи Спец. центры	Учитель Родители Школа Ученик
Ирландия	Спецпедагог/ Ресурсный преподаватель/ Сотрудники школы	Учитель Ученик	Службы поддержки (психологическая, приходящих преподавателей)	Ученик Родители
	Приходящий преподаватель/ Служба приходящих преподавателей	Учитель Ученик		
	Ассистент учителя/ Сотрудники школы	Ученик		
Исландия	Ассистент учителя/ Сотрудники школы	Ученик	Специализированные местные службы	Учитель Школа Ученик Родители
	Спецпедагог/ Муниципалитет	Учитель Ученик		
Испания	Спецпедагог/ Сотрудники школы	Ученик	Местные группы поддержки (EQEP)	Учитель Школа Ученик Родители
	Ассистент учителя/ Сотрудники школы	Учитель Ученик		

Италия	Спецпедагог/ Сотрудники школы	Ученик Учитель	Местные службы здравоохранения	Ученик Родители
Люксембург	Специализированный профессионал/SREA	Ученик Учитель	Служба поддержки (SREA)	Ученик Учитель Родители
Нидерланды	Спецпедагог/ Спецшкола	Учитель	Школьная группа	Учитель Школа
	Координатор под- держки/ Региональная служба поддержки	Учитель	Национальная служ- ба поддержки	
	Ассистент учителя/ Сотрудники школы	Учитель Ученик	Региональная служба поддержки	Ученик Учитель Школа
Норвегия	Спецпедагог/ Ассистент учителя/ Сотрудники школы	Ученик Учитель	Служба поддержки (PPT)	Учитель Школа Родители
			Ресурсные центры	Учитель Родители
Португалия	Спецпедагог/ Сотрудники школы или группы под- держки	Учитель Ученик Школа	Группы поддержки	Школа Учитель Родители Ученик
Финляндия	Спецпедагог/ Местные образова- тельные власти	Ученик Учитель	Служба школьного здравоохранения	Ученик
Франция	Спецпедагог/ Различные службы	Ученик Учитель Школа	Службы (здраво- охранения, социаль- ные, образования)	Ученик Родители
	Спецпедагог/ Сеть спецподдержки	Ученик Учитель Школа		
Швеция	Спецпедагог/ Сотрудники школы	Ученик	Служба поддержки (муниципальная)	Школа Родители
			Служба поддержки (SIH)	Школа Родители

Австрия

Штат педагогов общеобразовательных школ может включать специального учителя; его функция – помощь педагогам-предметникам, а также сопровождение интегрированных учеников. В других случаях специальный учитель может не быть штатным сотрудником, а представлять специальную (внешнюю) службу, оказывая временную поддержку ученикам с различными нарушениями (например, речи, проблемами поведения, недостатками слуха или зрения), интегрированным в школу. Предполагается, что упомянутый профессионал в необходимой мере знакомит педагогов со специальными методами работы с детьми, имеющими те или иные недостатки развития. Тип поддержки, которую потребует основной учитель, будет зависеть от его конкретных вопросов и специфики учебных ситуаций. Ответственность за класс возложе-

на на основного учителя. Специальный учитель выступает как ассистент (помощник), который также может работать с учеником по мере необходимости и в соответствии с учебным материалом. Педагог-предметник ожидает от специального учителя профессиональной помощи в конкретных случаях, знаний, умений и методов коррекционного обучения. В случае необходимости школьный учитель может получать помощь и от других специалистов (например, от представителей различных служб, в том числе медиков и т.п.). Решение задачи обеспечения специального образования и координации всех участников этого процесса возлагается на центры специального образования. Центры отвечают за качество обучения интегрированного ребенка. Они консультируют учителей, родителей и административные органы, организуют повышение квалификации персонала общеобразовательной школы, участвуют в проведении педагогических советов. Центры обеспечивают информирование родителей и общественности в целом; в стенах общеобразовательной школы координируют деятельность всех служб, так или иначе связанных с решением проблем учащихся со специальными нуждами; сотрудничают с местными властями, учреждениями и другими службами, организациями, с экспертами в области специального образования, медицинскими центрами и другими школами.

Бельгия.

Во *Фламандской общине* главным лицом, отвечающим за успех интегрированного обучения, признан школьный учитель. Специальному педагогу отводится вспомогательная роль. Специальный педагог является связующим звеном между учителями-предметниками, обеспечивая их профессиональной информацией. Правда, предметники в своей повседневной педагогической деятельности не всегда используют программу, подготовленную ассистентом (имеется в виду стандартный учебный материал, интерпретированный и адаптированный ассистентом в соответствии с особенностями развития и возможностями интегрированного ученика). Специальный педагог может быть штатным сотрудником школы, в таком случае в его обязанности входит оказание помощи ученикам, испытывающим кратковременные затруднения. Организуя вначале индивидуальную помощь ученику, специальный педагог через некоторое время передает эту функцию основному учителю. При необходимости он продолжает помогать ребенку, но более важным на новом этапе считается выявление им сути проблемы, испытываемой ребенком. Считается, что таким образом специалист окажет большую помощь всем учителям, работающим с интегрированным учеником. При таком типе поддержки внимание сосредоточено на работе непосредственно с учеником (в классе или за его пределами) и поиске учебных материалов, наиболее подходящих потребностям ребенка. Поддержка может принимать различные формы: помощь учителям в работе с учени-

ками или командной работе, в обеспечении технической и методической помощи (методические пособия), общих консультациях.

Правительство Фландрии в последние годы проводит эксперимент по включению специальных образовательных программ в работу основной школы, полагая, что это позволит решить проблемы неуспевающих учащихся. Целью эксперимента является поощрение общеобразовательных школ к усилению внимания к различиям между учениками, к адаптации традиционных способов обучения к индивидуальным возможностям учащихся, т.е. индивидуализация обучения. Школы получают дополнительных сотрудников только при условии наличия проектов для целевых групп помощи. Внутри этой схемы созданы возможности совместной работы и обмена обычными и специальными школами штатными сотрудниками.

Наиболее частый тип поддержки интегрированных учеников – привлечение специального учителя или другого необходимого профессионала из близлежащей специальной школы. Этот вид поддержки возможен внутри схемы «интегрированного образования». Таким образом, опыт и особые знания, накопленные в специальном образовании, передаются в обычные классы. Предполагается, что подобное партнерство постепенно позволит обогатить основное образование специальными технологиями. Однако пока сотрудничество нередко понимается как дополнительная помощь учащимся, чтобы те могли соответствовать стандартным требованиям общеобразовательной школы.

В случае наличия у ребенка незначительных недостатков развития, что подразумевает возможность их преодоления, предусматривается «временная поддержка». Ее продолжительность не может превышать двух лет на одной школьной ступени. Ученики со специфическими трудностями в обучении либо отклонениями в поведении при переводе из специальной школы в общеобразовательную в течение года продолжают получать специальную помощь. Ученики, чье нарушение расценивается как значительное (например, глухота или слепота), получают постоянную помощь в объеме четырех часов в неделю. Расходы на техническое оборудование и адаптированные материалы, необходимые в обычной школе ученикам со специальными образовательными потребностями (например, обучающимся по брайлю), берет на себя правительство Фландрии.

Особо следует выделить PMS (Психолого-медико-социальные центры), являющиеся службой поддержки, подведомственной Министерству образования. Сеть PMS обеспечивает психологическое, педагогическое, социальное и медицинское сопровождение учащихся дошкольных заведений, начальных и средних школ. Мультидисциплинарные команды PMS сотрудничают со школами в целях поддержки общего развития учащихся. Эта деятельность в основном направлена на помощь ученикам, испытывающим трудности, но специалисты Центров

также могут обеспечивать поддержку школьных учителей и родителей. Объектом заботы PMS могут быть как преподаватели, так и учебное заведение в целом, но приоритетом являются ученики с особыми образовательными потребностями (в 1999 году PMS преобразованы в CLB – центры по руководству учащимися).

Различные образовательные сети (общинные, частные или государственные школы) имеют своих собственных сотрудников, которые обеспечивают внешнее консультирование учебных заведений и их сотрудников.

Наряду со службами системы образования помощь интегрированным учащимся могут предоставлять службы, подчиненные ведомствам социального обеспечения и здравоохранения (реабилитационные центры, муниципальные службы по месту проживания, терапевтические службы и т.п.). Их работники могут предоставлять свои услуги ученикам непосредственно в школьной обстановке.

Во *Французской общине* во исполнение Декрета от 28 июля 1997 года принят ряд мер по обеспечению индивидуальной помощи учащимся, имеющим особые образовательные потребности. Общеобразовательные учреждения начали обеспечивать: индивидуализированное обучение; сотрудничество преподавателей школ разного типа; разработку школьных образовательных проектов, вовлекающих педагогов и родителей. Действующая учебная программа рассчитана на учеников в возрасте от 2,5 до 14 лет. Она разбита на три этапа (каждый из которых включает пять стадий). Итоговая оценка выставляется с учетом овладения ребенком умений и навыков в соответствии с нормой для детей 8, 12 и 14 лет. Обучение строится дифференцированно применительно к уровню умственного и физического развития ребенка, его индивидуальными особенностями.

Великобритания

В Англии и Уэльсе за удовлетворение образовательных потребностей всех учеников ответственен учитель, работающий с классом. Согласно Акту об образовании (1996) во всех общеобразовательных школах из числа штатных сотрудников назначается координатор по вопросам специального образования (SENCO). В обязанности координатора входят:

- ✓ ежедневное управление процессом специального обучения в школе;
- ✓ поддержание связей между предметниками и их консультирование;
- ✓ координация обеспечения учащихся необходимой помощью;
- ✓ осуществление связей с внешними организациями, включая психологическую и иные службы (медицинские, социальные) и организации (например, общественные ассоциации);

- ✓ работа непосредственно с ребенком, имеющим особые образовательные потребности;
- ✓ мониторинг прогресса учеников;
- ✓ контакт с родителями;
- ✓ повышение квалификации преподавательского состава.

Школы могут также получать долгосрочную помощь служб поддержки. Присылаемый ими преподаватель-консультант может не только рекомендовать учителям стратегию и дополнительные материалы обучения, но и работать непосредственно с учениками.

Многие виды поддержки по всей стране могут быть предоставлены местными органами управления образования «Local Educational Authorities» (LEA). Все они имеют в своем составе службы поддержки для специальных образовательных потребностей, различающиеся по размерам, структуре и по виду специальных нарушений. Как правило, через LEA школа получает финансирование, необходимое на организацию интегрированного обучения. Решение о том, как распорядиться этими средствами, школа принимает самостоятельно. На обеспечение сопровождения детей с наиболее тяжелыми нарушениями средства выделяются из государственного бюджета централизованно (в разных регионах королевства эти суммы могут существенно различаться). На момент подготовки Национального доклада отмечались проблемы финансового характера, в силу того, что возможности LEA на местах не одинаковы.

Германия

Образовательное законодательство и управление системой образования являются в основном ответственностью Земельных правительств, а потому ситуация по территориям может иметь отличия. Не совпадают и формы поддержки учеников со специальными образовательными потребностями, интегрированными в обычные учебные заведения. Рамочным документом для всех Земель можно считать «Рекомендации по организации специального образования» (март 1972 г.). За последующие 20 лет усилились тенденции социальной и образовательной интеграции инвалидов, что привело к улучшению поддержки учеников с недостатками умственного и физического развития, интегрированных в общеобразовательную школу.

На сегодняшний день возможны различные формы поддержки внутри системы образования. *Превентивные меры*, подразумевающие соответствующее консультирование учителей и родителей; междисциплинарное сотрудничество при раннем вмешательстве. *Совместное обучение/уроки*. Поддержка обеспечивается специальным педагогом или другим профессионалом в классе или за его пределами на протяжении полного или неполного рабочего дня (в зависимости от индивидуальных потребностей ребенка или школьной организационной ситуации). *«Кооперативные формы»* – тесное педагогическое сотрудничество ме-

жду специальными и обычными школами, обеспечивающее ученикам возможность совместной деятельности. «Кооперативные формы» позволяют обогатить учебную деятельность, всю школьную жизнь для всех детей и педагогов учебных заведений, вовлеченных в интегрированное обучение.

В помощь школьным учителям-предметникам призываются специальные педагоги, чья задача – усиление работы, проводимой основным учителем в ситуации интегрированного обучения. Поддержка может также предоставляться специальными объединениями – региональными или «надрегиональными» учреждениями, например, такими, как специальные педагогические центры (Forderzentren). Эти центры способствуют в решении вопросов организации образования, обеспечивают трудовое обучение и допрофессиональную подготовку молодежи. Подобное сопровождение осуществляется специалистами и территориально максимально приближено к месту проживания учащегося. В суверенных землях работа Forderzentren может иметь определенные отличия, но их деятельность повсеместно выходит за рамки непосредственной работы с учеником. Forderzentren сотрудничают с отдельными педагогами и школами в целом. Представители Центра консультируют учителей специальных и общеобразовательных школ, помогают в составлении и реализации индивидуальных учебных планов, изготовлении учебных пособий, материалов и т.д.

Ряд земель использует в работе рекомендации, именуемые «Баланс ущерба». Они касаются школьников с особыми образовательными потребностями, обучаемых по общей программе. Речь идет о детях, у которых нет проблем в овладении программой, но имеются затруднения, обусловленные каким-либо физическим недостатком. На практике это может означать ограничение в занятиях по отдельному предмету, способу тестирования, предоставление на выполнение задания большего времени или особой технической помощи и т.д. В сопровождении интегрированных учащихся могут участвовать учебные власти органов местного самоуправления, ресурсные центры и социальные службы. Конкретно это будет зависеть от обеспечения, предусмотренного законодательством, различных земель. Ввиду усиления процесса интеграции условия обучения существенно меняются. Школы и преподаватели все больше соглашаются с концепцией более гибких форм преподавания и учебы. Учебная программа для школ явно наделяет учителей большой свободой, чтобы поощрить их к сосредоточению на индивидуальном развитии и специальных потребностях учеников, а не формальных учебных целях.

Греция

Специальный педагог играет в обычном классе вспомогательную роль, от него требуется информировать сотрудников школы о наличии у

ребенка особых образовательных потребностей. Работа специального педагога заключается в непосредственной помощи ученику и консультировании учителя класса. Последнему, в частности, оказывается помощь в отборе учебного материала и дифференциации учебного плана. Кроме того, специальный педагог информирует одноклассников интегрированного ученика о его проблемах, способствует организации сотрудничества между школой и семьей ребенка с особыми образовательными потребностями. Образовательная поддержка оказывается ученику исключительно в стенах школы. Специальный педагог напрямую сотрудничает со школьным советником по вопросам специального образования, который одновременно курирует несколько школ. При необходимости социальная и психологическая поддержка может быть предоставлена вне школы. В основном она предоставляется через медико-педагогические центры Министерства социального обеспечения.

Дания

В общеобразовательной школе ответственность за удовлетворение особых образовательных потребностей учащихся возложена на учителя. Определяет эти потребности психолого-педагогическая служба, которая в дальнейшем следит за развитием учащегося, вносит коррективы в программу его обучения. Вопрос о направлении ученика на специальное обучение находится в компетенции завуча. В случае интеграции ребенок может рассчитывать на различные типы поддержки: специальное обучение в классе со специальным преподавателем; «групповое обучение» вне класса (если ученик нуждается в регулярной поддержке по одному или более предметам). Также ученик может получать помощь от специального педагога, сотрудничающего с классным учителем несколько часов в день. У учителя может быть ассистент, который будет сопровождать ученика во время перемен и внеурочных мероприятий. Учитель, специальный педагог и ассистент работают в тесном сотрудничестве.

Ирландия

Поддержка интегрированных учеников с трудностями в обучении и физическими недостатками обеспечивается специальным педагогом, учителями-предметниками, ассистентами, а также специалистами внешкольной образовательной и психологической служб Департамента образования и науки. Об учениках начальных классов (и чуть старше) в случае наличия у них проблем с овладением чтением и математикой заботятся выделенные для этого специальные педагоги. С 2000 г. их услугами обеспечены все школы страны. В общеобразовательных школах для учеников со стойкими трудностями в обучении создаются специальные классы либо с ними работает специальный педагог.

Внешкольная (приходящая) Образовательная служба Департамента образования и науки предоставляет поддержку дошкольникам, уче-

никам школ и их родителям. Прежде всего, речь идет о детях с нарушением зрения и слуха, но некоторые из приходящих преподавателей также предоставляют услуги ученикам с синдромом Дауна. Специалисты службы посещают не только начальные школы, но и учеников более старшего возраста, работая как в классе, так и вне него. Они консультируют школьных учителей по вопросам учебного подхода, методики, программ и ресурсов. Чтобы обеспечить каждому ребенку право на образование, педагоги Образовательной службы могут сотрудничать с профильными государственными и добровольными организациями. Психологическая служба Департамента образования и науки обеспечивает экспертизу (оценку) и консультационные услуги для общеобразовательных школ, уделяя особое внимание ученикам с эмоциональными и поведенческими проблемами, а также ученикам с трудностями в обучении. Поначалу эти службы концентрировались в крупных городах, но в 1999 г. их заменила единая Национальная образовательная психологическая служба (NEPS), что позволило обеспечить сопровождение учеников, проживающих вне городов.

В 1998/99 учебном году сопровождением обеспечивались все интегрированные ученики, имеющие особые образовательные потребности, а также учащиеся специальных классов. Беря курс на интегрированное обучение, Ирландия поставила своей целью предоставить всем лицам с особыми образовательными потребностями доступ к необходимым ресурсам. Юридически такое стало возможным благодаря Акту об образовании (1998), который на деле позволяет упомянутым людям воспользоваться конституционным правом на образование. Акт гласит, что министр образования и науки обязан обеспечить каждому жителю страны, включая граждан с физическими нарушениями или другими специальными образовательными потребностями, доступность служб поддержки и качественное образование в соответствии с запросами и способностями человека.

Исландия

По закону об обязательном образовании (1995) дошкольники и школьники с особыми образовательными потребностями имеют право на специальную поддержку. Специальное образование включает изменение учебных целей, содержания программы и обучающих методов. Положение «Об оказании услуг школам» (1996) обязало местные органы самоуправления обеспечивать муниципальным общеобразовательным школам необходимое сопровождение, включая услуги специальных педагогов, психологов и других специалистов. Под сопровождением подразумевается консультирование школьных учителей по вопросам учебной программы и преподаванию основных предметов, психологическое консультирование учащихся. Основное внимание уделяется помощи учителям и завучам в их повседневной работе, в том числе с ин-

тегрированными учениками, имеющими особые образовательные потребности, а также инициативам учителей по улучшению жизнедеятельности школы. Цель сопровождения школы привлекаемыми извне специалистами – повышение профессиональной компетенции штатных сотрудников учебного заведения, которые должны научиться решать проблемы интегрированного обучения самостоятельно. В числе услуг внешкольных специалистов – консультирование родителей.

В большинстве общеобразовательных школ есть завуч, отвечающий за организацию специального образования. В его компетенцию входит приглашение специалистов, в которых нуждаются интегрированные ученики. Этот представитель школьной администрации координирует работу тех, кто так или иначе оказывает помощь школьникам с особыми образовательными потребностями. Он ответственен за оптимальное использование различных методов и ресурсов помощи, доступных в школе. Кроме того, он может вести специальные занятия, совместно с учителем-предметником разрабатывать индивидуальные программы обучения.

Кроме всего прочего, общеобразовательные школы могут также получать поддержку от школ специальных.

Испания

Декрет № 969/1995 определил структуру помощи ученикам, имеющим особые образовательные потребности. При необходимости школа может запросить у местных органов управления образованием любой вид помощи для тех учеников, которым она требуется. Учителя всегда остаются ответственными за организацию работы в классе, оценку знаний и поддержание контакта с семьей (информация, сотрудничество, совместная работа и т.д.). Учитель-предметник работает совместно с привлекающимися специалистами (логопедами, консультантами, специальными педагогами, физиотерапевтами и т.д.).

Общеобразовательная школа может претендовать на поддержку внешнюю и внутреннюю. Первую предоставляют местные службы психолого-педагогической поддержки (ЕОЕР), которые курируют различные учебные заведения. Сотрудники ЕОЕР отвечают за психолого-образовательную оценку учеников; рекомендуют учителю и школьно-преподавательскому составу, какие следует принимать меры; отслеживают динамику обучения детей с особыми образовательными потребностями; работают с семьей.

Второй тип помощи – внутришкольная поддержка. В штате всех начальных учебных заведений есть коррекционный педагог для помощи в обучении. Когда бы ученик с особыми образовательными потребностями ни был интегрирован в начальную или среднюю школу, он получит необходимую профессиональную помощь, в том числе в лице специального педагога по профилю имеющегося нарушения.

Поддержка может предоставляться учителям при дифференциации и применении учебной программы для класса. Для этого могут привлекаться различные профессионалы: преподающий психолог, специалист-преподаватель, логопед и т.д. они же могут помочь ребенку адаптироваться в условиях школы, разработать для него индивидуальную образовательную программу. Поддержка может быть также сосредоточена на консультировании по выбору используемых методов и техник обучения.

Италия

Закон 104/1992, вводя полную образовательную интеграцию, предусмотрел сопровождение ученика с особыми образовательными потребностями специальным педагогом. Наличие у него таких потребностей должно быть официально установлено (декрет от 24 февраля 1994 года).

В штате дошкольных учреждений, начальной и средней школы есть ассистенты учителя, которые наравне с основными педагогами несут ответственность за качество обучения всех воспитанников учебного заведения. Ассистенты (помощники учителя) могут работать с учениками в классе или вне него, индивидуально или в малых группах. Вместе с основным педагогом они составляют индивидуальный учебный план для каждого интегрированного ученика, участвуют в его реализации.

На местном уровне под контролем Образовательного департамента Провинции при необходимости создаются так называемые рабочие группы. В них входят школьные инспекторы, различные специалисты, представители ассоциаций инвалидов. Задача рабочих групп состоит в том, чтобы отслеживать и оценивать работу муниципальных школ по организации интегрированного обучения, а также помогать в его организации, консультировать школьную администрацию и педагогов. При необходимости поддержка может осуществляться силами муниципальных служб здравоохранения.

Люксембург

Закон 1994 г. предусматривает для учеников с особыми образовательными потребностями различные формы школьного обучения. В нем же юридически закреплены организационные формы их сопровождения. В условиях общеобразовательной школы помощь интегрированному ребенку оказывает не штатный специальный педагог, а так называемый «вспомогательный персонал». Его составляют специальные педагоги, профессиональные терапевты, специальные инструкторы (в том числе методисты ЛФК), психотерапевты, логопеды, которые не являются преподавателями школьных дисциплин, но имеют общепедагогическую подготовку. Представители вспомогательного персонала являются специалистами в сфере обучения и коррекции (реабилитации). По мнению авторов закона, подобное разделение ответственности на практике дает хорошие результаты. Школьный учитель непосредственно отвечает

за общую работу класса и не должен волноваться о проблемах разделения ответственности за методы классного обучения интегрированных учащихся. Необходимую дополнительную информацию (инструкции) ему должны давать члены вспомогательного персонала. Помощь предоставляется Амбулаторным реабилитационным департаментом (SREA), который несет ответственность за предоставление помощи в классе и имеет дело непосредственно со школьными инспекторами и учителями.

Нидерланды

Сопровождение интегрированных учащихся обеспечивается коррекционными педагогами, приходящими из специальных школ. Они же консультируют педагогов и администрацию общеобразовательных учебных заведений. Педагоги специальных школ, призываемые в обычную школу, помогают учителям в разработке учебных планов для интегрированных учащихся, обеспечивают их дополнительным учебным материалом, а также индивидуально занимаются с учениками, имеющими те или иные нарушения.

В качестве куратора может привлекаться и штат общеобразовательной школы, имеющей большой опыт организации интегрированного обучения. В подобных случаях поддержка оказывается в форме информирования учителей о характере индивидуальных образовательных потребностей и предоставления дополнительных учебных материалов. Общеобразовательная школа может обратиться за увеличением бюджета и ввести в штат «вспомогательного преподавателя», на которого ляжет ответственность за предоставление непосредственной помощи и поддержки интегрированным ученикам. Исполнение функций вспомогательного преподавателя может быть возложено на одного из учителей общеобразовательной школы.

Отбор претендентов на интегрированное обучение достаточно строг. Его обеспечивают специальные школы, рекомендуя к переводу в учебном заведении общего типа тех детей, которые способны демонстрировать хорошие результаты.

Затрудняет организацию интегрированного обучения законодательная фиксация сопровождения во времени. Гарантированное бюджетное финансирование услуг привлекаемых специалистов рассчитано на определенный срок. Так, сопровождение учащихся с физическими недостатками силами приходящих педагогов ограничено двумя годами. По истечении этого времени школа вынуждена самостоятельно искать способ организации сопровождения интегрированных учеников. Таким образом, даже при соответствующем бюджетном субсидировании сопровождения интегрированных учеников общеобразовательное учебное заведение на определенном этапе сталкивается с финансовыми проблемами в обеспечении качественной помощи детям с особыми образовательными потребностями.

Другой проблемой является ограниченная возможность учителей массовых школ посещать краткосрочные вводные курсы, знакомящие со спецификой работы с детьми, имеющими те или иные физические недостатки. На момент подготовки национального доклада (1999) учителя общеобразовательных учреждений получали необходимую информацию преимущественно от приходящих педагогов специальных школ. В качестве наиболее эффективных с точки зрения повышения квалификации учителей, работающих с интегрированными учениками, называют региональные курсы.

Норвегия

Сопровождение обеспечивается образовательной психологической службой (EPS), сотрудники которой оказывают консультативные услуги учебным заведениям и родителям. Обсуждается содержание, уровень и организационные формы специального обучения. EPS несет основную ответственность за консультирование учителей в их повседневной работе с учениками. В случаях, когда сотрудникам EPS не хватает специфических знаний, они могут обратиться за помощью в один из национальных ресурсных центров. Эти центры также организуют профильные краткосрочные курсы повышения квалификации педагогов общеобразовательных школ.

Ответственность за всех учащихся класса возложена на учителя, который, как правило, имеет специального ассистента, помогающего в работе с интегрированными детьми. Специальный учитель-ассистент может привлекаться на неполный или полный рабочий день. В его обязанности может входить присутствие на уроках и/или физическое сопровождение ученика на переменах.

Португалия

Поддержка интегрированного ученика обеспечивается школьным учителем непосредственно в классе. Именно он несет ответственность за прохождение учебной программы. В классе может оказаться несколько учеников, имеющих несходные проблемы (стойкие трудности в обучении, нарушение поведения и т.д.), к решению которых учитель не подготовлен. Он может не знать, какого рода затруднения испытывает ребенок, не всегда владеет профессиональными знаниями для организации дифференцированного индивидуального обучения. Педагоги общеобразовательных школ нуждаются в индивидуальных программах для учеников, в овладении навыками использования вспомогательных технических средств и новых технологий в их каждодневной практике обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Закон 1997 г. №105/97 повысил ответственность общеобразовательной школы за качество обучения интегрированных учеников. Его принятие было обусловлено стремлением изменить представление о ресурсах, необходимых школе. Признано, что вместо привлечения спе-

циалистов извне следует иначе комплектовать штат общеобразовательной школы. Изменение кадровой политики призвано обеспечивать более гибкую и организованную поддержку учителей-предметников, способствовать созданию внутри школы специальной команды, обеспечивающей консультирование предметников в их работе.

Основной функцией специальных педагогов, которые при необходимости могут работать в разных школах, является: сотрудничество с завучем и школой в целом, а также с преподавателями класса, в котором учится интегрированный ребенок. Специалист помогает учителю гибко перестраивать учебную программу, дифференцировать ее в соответствии с возможностями ученика, использовать специальные методы обучения.

Финляндия

Сопровождение интегрированных детей обеспечивается работниками школьной медицинской службы и службой образования местных органов самоуправления. Первая – отвечает за программу поддержки, которая осуществляется различными специалистами и терапевтами (логопедами, психотерапевтами, психомоторными терапевтами и т.д.). Вторая – призвана обеспечивать необходимые условия обучения для интегрированных учеников. В случае необходимости учебная программа может быть адаптирована в соответствии с возможностями ребенка. Для каждого ученика, переведенного на специальное обучение, составляется индивидуальный план, учитывающий требующееся ему учебное расписание. Учебный план создается всей командой, отвечающей за благополучие ребенка, сообща. В команду входит сам ученик, его родители, все работающие с ним педагоги, специалисты и эксперты. Ученик может посещать основную учебную группу все время или только некоторые уроки. В школьном штате есть специальные педагоги, социальные работники и консультанты – все они оказывают помощь учителю. Специальный преподаватель может приходить в основную группу, чтобы помогать классному учителю и его ассистенту, а также брать ученика на специальные групповые или индивидуальные занятия. Участвовать в проведении урока могут при необходимости и другие специалисты (логопед, методист ЛФК и т.п.), правда, обычно они проводят лечение на индивидуальной основе.

Франция

Работая с интегрированным учеником, учителя могут обращаться за помощью в специализированные вспомогательные структуры, которые включают школьных психологов и специальных педагогов. Привлекаемые сотрудники должны оказывать помощь учащимся, которые временно или постоянно испытывают трудности в специфической области или во всей своей школьной деятельности, а также детям с нарушениями развития, интегрированным в обычный класс. Специалисты могут привлекаться из департаментов различного подчинения (здраво-

охранения, социальных вопросов, образования). Каждый из них предоставляет ученику поддержку на кратковременной или долгосрочной основе, а также помогает учителю и всем сотрудникам школы.

Швеция

Родителей и школьных учителей консультирует специальный педагог муниципального Центра детской абилитации, действующего при Совете округа. Исходя из возможностей ребенка, они вместе составляют индивидуальный учебный план, за исполнение которого отвечает учитель школы. При необходимости в класс приглашается педагог-ассистент. Шведское Агентство специального образования (SIH) также ответственно за предоставление консультаций и поддержку семей и школ; на практике консультирование осуществляет советник, курирующий конкретного ребенка. Советник SIH дает рекомендации, касающиеся, например, учебных материалов; помогает муниципальным властям оптимально организовывать обучение детей со специальными образовательными потребностями. На базе школы для учителей-предметников при необходимости могут организовываться краткие курсы повышения квалификации (с учетом нужд и особенностей учеников, интегрированных в их класс).

Выводы

Анализ национальных докладов позволил сотрудникам Европейского агентства по развитию специального образования сделать некоторые обобщающие выводы о практике сопровождения учеников с особыми образовательными потребностями, интегрированных в общеобразовательные школы:

1. В одних западно-европейских странах сопровождение обеспечивается «внутришкольно», т.е. специалистами разного профиля, являющимися штатными сотрудниками учебного заведения. В других эта ответственность возлагается на внешкольные специализированные службы и приходящих специальных педагогов. В последнем случае важна роль специальных школ, так как именно они играют ключевую роль в поддержке учителей-предметников и интегрированных учеников.
2. Из 17 стран, представивших Национальные доклады, в шести поддержка прежде всего адресована учителям, в чьих классах есть интегрированные дети, и школе. В других 11 странах поддержка в основном адресована учащимся. Однако почти во всех докладах отмечается значимость оказания помощи не только ученику, но и работающим с ним преподавателям.
3. Согласно Национальным докладам, повсеместно поддержка осуществляется в школе, а характер помощи зависит от индивидуальных образовательных потребностей конкретного ребенка. В некоторых странах возможно сопровождение как в классе, так и вне класса. В ряде стран помощь оказывается не только в школе, но и за ее преде-

лами. В этом случае в сопровождение вовлекаются внешние службы (как правило, это касается некоторых методов лечения). Учитель также может получать поддержку не только в учебном заведении, но и за его пределами, для чего имеются специальные службы. Сотрудники тех же (внешних) служб в некоторых странах оказывают консультативную помощь родителям.

4. Существуют как минимум четыре основные формы поддержки:
 - превентивные меры;
 - информационно-консультативная поддержка (характеристика имеющихся у ребенка трудностей, знакомство со специальными учебными материалами, техническими средствами обучения, методиками специального обучения и т.п.);
 - дифференциация (индивидуализация, адаптация) учебной программы и процесса обучения;
 - улучшение условий обучения и пребывания интегрированного ребенка в школе (консультирование учителей и администрации специалистами, повышение квалификации, разделение ответственности).
5. Основные стратегии организации поддержки – предоставление общей и специфической информации, вовлечение в действие, изменение системы школьного образования.

Итак, как мы видели, в странах Западной Европы нет единых подходов и правил организации сопровождения и поддержки детей с особыми образовательными потребностями, интегрированными в общеобразовательные учреждения. Даже государства со сложившимся гражданским обществом, развитой экономикой и высоким уровнем жизни по-разному понимают и решают проблемы интеграции: кто, кому, где и как предоставляет поддержку, какой она может быть.

Литература

1. Ольсен Х. «Включенное» образование – стратегия для достижения образования для всех // Актуальные проблемы интегрированного обучения. – М., 2001. – С. 24–29.
2. Teacher Support Organization of Support for Teachers Working With Special Needs in Mainstream Trends in 17 European Countries (July 1999) Victoria Soriano, Editor European Agency for Development in Special Needs Education, Secretariat. Denmark.

Обучение ребенка с инвалидностью в обычной общеобразовательной школе¹⁴

Что необходимо для успешного обучения ребенка с инвалидностью в обычном классе?

Исследования, проведенные в этом направлении, помогли сформулировать ряд рекомендаций.

Отношение к ребенку с инвалидностью

- Учитель верит в успех каждого ученика.
- Школьный персонал несет ответственность за результаты обучения ребенка с инвалидностью.
- Школьный персонал и учащиеся класса подготовлены к приему ученика с инвалидностью.
- Родители ознакомлены с целями программы и поддерживают ее.
- Команда по специальному образованию отвечает за совместную работу в обычном общеобразовательном классе.

Услуги специалистов

- Ребенок с инвалидностью имеет возможность пользоваться услугами специалистов (медицинского работника, оккупационного терапевта, дефектолога и т.д.).
- Школа предоставляет ученику помещение, отвечающее его потребностям и необходимое оборудование (обучающие игрушки и материалы, игровые помещения, вспомогательные устройства).

Поддержка со стороны школы

- Руководство школы осознает потребности ученика с инвалидностью.
- Школа располагает необходимым персоналом, осуществляющим поддержку и помощь ребенку.
- Школьный персонал получает необходимое обучение и техническую поддержку (информацию по инвалидности, методиках обучения, осознание и принятие ребенка с инвалидностью, навыки работы в команде и т.д.).
- В школе действуют политики и процедуры для мониторинга индивидуального прогресса учеников, включая оценку результатов.

Взаимодействие

- Специалисты в области специального образования работают в составе учебной команды.
- Для внедрения учебной программы применяется командный подход.
- В одной команде работают: учителя общеобразовательной программы, учителя по специальному образованию и другие специалисты.

¹⁴ Including Students with Disabilities in General Education Classrooms, ERIC EC Digest #E521, 1993.

Учебный процесс

- Учителя обладают знаниями и навыками, необходимыми для выбора и адаптации учебного плана и обучающих методик для ученика с инвалидностью.
- Используются различные обучающие методы (групповое обучение, обучение другими учениками, помощники учителя).
- Учителя поддерживают создание обучающей среды и социализацию учеников с инвалидностью.

Как работают идеи инклюзии: пример из жизни

Классы общеобразовательных школ, в которых обучаются дети с инвалидностью, созданы для обеспечения потребностей всех учеников, независимо от того, имеют они инвалидность или нет. Приведенный ниже пример работы инклюзивного класса демонстрирует то, как совместная работа учителей общеобразовательной программы и учителей специального образования обеспечивает индивидуальные потребности всех учеников.

Джейн Смит преподает в третьем классе начальной школы. Три раза в неделю она преподает вместе с Линн Вогель – учителем по специальному образованию. Среди 25 учеников в классе обучаются четверо ребят с инвалидностью и двое ребят, которым нужна помощь по отдельным предметам. Все ученики с инвалидностью обучаются по индивидуальной программе, разработанной обоими учителями. Учителя, их помощники и руководство школы убеждены в том, что эти ученики вносят значительный вклад в жизнь класса и что они достигнут наилучших результатов, обучаясь по общеобразовательной программе.

Весь школьный персонал прошел обучение, направленное на развитие навыков работы в команде и решение проблем. Джейн Смит и два ее помощника, работающие в классе, также прошли обучение по программе, посвященной инвалидности и созданию инклюзивного класса. Бен Парке, директор школы, который работал в области специального образования много лет назад, прошел обучение по программе, посвященной новым направлениям в специальном образовании и новых методик. Ежегодно Бен Парке работает со школьным персоналом для выявления областей, где есть потребность в обучении. Джейн Смит и Линн Вогель несут ответственность за обучение в классе и контроль за двумя своими помощниками. Помимо времени, которое они проводят в классе, еженедельно они тратят от 1 до 4 часов для подготовки плана обучения, а также дополнительное время для работы с другими учителями и специалистами.

В ходе таких встреч учителя обсуждают использование специальных обучающих методов для детей, нуждающихся в дополнительной поддержке. Они постоянно адаптируют программу для учеников со

специальными потребностями. Учителя систематически оценивают прогресс учащихся. Они адаптируют учебный план таким образом, чтобы урок начинался с повторения уже имеющихся знаний, а затем вводится новый материал, причем темп и стиль подачи индивидуален. Так, например, некоторым ученикам важно предварительно просмотреть материал, который будет изучен; для других – необходимо выделить маркером новые слова. Некоторым ребятам нужно использовать специальные рабочие тетради, в то время как другие показывают наилучшие результаты, используя современные компьютерные технологии.

В классе учителя группируют ребят в зависимости от выполняемой задачи. Иногда учителя вместе с помощниками делят класс на группы, в каждой из них объясняя новую тему. Они используют совместные обучающие проекты для того, чтобы помочь ученикам научиться работать вместе. Кроме того, учителя привлекают других учеников для оказания помощи ребятам, нуждающимся в дополнительной поддержке. Обычные дети с большим желанием помогают ребятам с инвалидностью, и наоборот.

Обычный класс общеобразовательной школы может и не стать наилучшей обучающей средой для всех детей с инвалидностью, тем не менее это та среда, которая обеспечивает контакт ребенка со сверстниками, и готовит его к дальнейшей жизни.

Как улучшить образование¹⁵

Задачей образования является предоставление каждому ученику знаний и навыков, которые он в дальнейшем сможет применять на пользу американского общества. Достижение этого становится все более сложным по мере того, как в школы приходит все больше учеников с разными интересами, способностями и культурным наследием. Обучая учеников инвалидов, мы должны понимать, что мы не сможем обеспечить выполнение этой основной задачи, если и дальше будем концентрироваться на различиях, а не на том, какую цель мы должны достичь. Специализированное обучение больше не справляется со своими задачами, хотя, традиционно, именно таким образом и обучались дети-инвалиды – в отдельных классах и с использованием специальных методик. Мы должны еще раз рассмотреть утверждение о том, что если ученик отличен от других, то ему необходимы специальные методики обучения, и он не сможет учиться наравне с другими учениками, потому что образование должно быть направлено на то, чтобы все ученики в одинаковой степени приобрели необходимые знания и навыки.

¹⁵ Материалы Национального института по проблемам развития образования, США (National Institute for Urban School Improvement, www.edc.org/urban)

Что такое инклюзивное образование?

Ученики учатся и используют приобретенные знания по-разному. Многие из нас не только реально отличаются от остальных, но и стремятся к этому. Тем не менее, в процессе обучения необходимо стремиться к тому, чтобы все ученики в будущем стали полезными членами общества. Инклюзивное образование стремится к тому, чтобы дети-инвалиды ходили в одну и ту же школу вместе со своими сверстниками, в то же самое время получая дополнительную поддержку, которая им необходима, чтобы овладеть знаниями.

Инклюзивное образование подразумевает не только детей-инвалидов, но и детей, которые каким-либо другим образом отличаются от сверстников. Учителя должны учитывать множество факторов: языковые и культурные различия, жилищные условия и уклад жизни семей, различные интересы и предпочтительные способы обучения.

Последняя редакция Закона об образовании инвалидов (Individuals with Disabilities Education Act) поддерживает инклюзивное образование. Новый закон призывает к тому, чтобы ученики-инвалиды были включены как в обучение, так и во внеклассные мероприятия. Закон призывает к тому, чтобы учителя, работающие в сфере общего образования, и специалисты в области специального образования сотрудничали с целью достижения общих целей. Отчет, сопровождавший закон, ясно указывает, что законодатели хотели подчеркнуть, что инклюзивное образование подразумевает гибкость.

Инклюзивное образование: отличается ли оно от интегрированного обучения?

Да. Инклюзивное образование отличается от прошлых попыток интегрировать детей-инвалидов в общеобразовательных школах. При интеграционном подходе дети-инвалиды переводились из специализированных классов в общеобразовательные. Предполагалось, что дети смогут самостоятельно встроиться в жизнь, а также следовать за программой обучения. Были также предложения о том, чтобы и специализированные услуги для детей-инвалидов оказывались в рамках системы общего образования.

Движение за интеграцию изначально стремилось к тому, чтобы дети из специализированных школ были переведены в школы общеобразовательные. Как правило, дети проводили большую часть времени в специализированных классах. Это не приводило к тому, что дети больше общались с не-инвалидами или получали качественно иное образование. Учителя должны были научиться тому, чтобы отвечать индивидуальным потребностям каждого ребенка. Если этого не происходило, то дети зачастую просто оставались на периферии и ждали, когда их заметит специалист. В этом случае дети не принимали участия в общих мероприятиях и не становились частью класса.

Недостаточно просто сменить место обучения, т.е. перевести детей-инвалидов в общеобразовательные школы. Детей не обучали тем вещам, которые помогли бы им стать полноправными членами коллектива. Как только преподаватели начали строить свою работу таким образом, чтобы отвечать индивидуальным потребностям каждого ученика, стало ясно, что *все* дети учатся лучше в такой ситуации.

Практика инклюзивного образования подразумевает, что каждый ученик будет обучаться так, как ему наиболее удобно. Опыт специального образования подсказывает, что мы действительно можем подстроиться под нужды конкретного ученика, когда это необходимо.

В школах будущего каждому ученику должен быть обеспечен индивидуальный подход, индивидуальные условия обучения, что приведет к тому, что ученики будут учиться осмысленно. Фактически, такие школы будут *инклюзивными*.

Что делает школу инклюзивной?

Инклюзивные школы – демократические. В них люди уважают друг друга и различные жизненные уклады. В инклюзивных школах обучение – коллективный процесс, направленный на обучение каждого ученика.

Инклюзивные школы:

Различия – новая реальность. В сегодняшние школы приходят ученики из разных этнических и языковых групп, культур, семей, находящиеся на разном уровне достатка, с разными интересами и целями, с разными способностями и способами освоения информации. В такой ситуации школы уже не могут претендовать на то, что один учебный план подходит всем. Ученики, должны ориентироваться лишь на некий набор стандартных показателей, по-разному достигая их и, возможно, не достигая.

Каждый ученик должен получить доступ к знаниям. Обеспечение такого доступа позволяет обеспечить ученику не только успешный рост в будущей жизни, но и дает ему возможность выбора и возможность вносить свой вклад в общественную жизнь.

Индивидуальный подход к обучению. Дети учатся по-разному. Учителя должны учить детей тому, как строить логические связи между различными фактами. Необходимо индивидуально изменять методику обучения, чтобы приспособить ее к индивидуальным способностям, потребностям, целям и предпочтениям. В инклюзивных школах каждому ученику предоставляется возможность учиться так, что новые знания не противоречат уже полученным, соответствуют имеющимся практическим навыкам и подаются так, как наиболее удобно ученику.

Сотрудничество учителей. Никакой учитель не может быть достаточно компетентен, чтобы обучать столь многих учеников. Помощь коллег приветствуется. Когда преподаватели различных предметов со-

трудничают, у них возникает возможность более правильно организовать индивидуальную программу обучения.

Сотрудничество с семьями и другими членами общества. Школы, как и учителя, не могут делать все самостоятельно. Сотрудничество со сторонними организациями, например, для обеспечения охраны здоровья, может быть одним из способов расширения оказываемых школой услуг. Привлечение других людей к процессу обучения может позволить школам обогатить опыт учеников и подготовить их к жизни.

Гибкая организация работы в школах. Школы должны управляться таким образом, чтобы с легкостью перестраиваться в соответствии с потребностями учеников и учителей. Школы должны также сотрудничать с другими организациями, чтобы в процессе обучения ученики знакомились с реальными ситуациями и способами их решения. Разработка новых учебных планов, команды учеников разного возраста и т.д. – все это может быть направлено на то, чтобы индивидуально работать с каждым учеником.

Уверенность в успехе. Работники школ должны верить в способности и талант каждого ученика, признавать их и давать возможность проявиться. Каждый из учеников имеет право на получение качественного образования независимо от языка, на котором он говорит, культуры и других особенностей. Вот современные способы выяснения и распространения достижений учеников: альтернативные способы оценки знаний, конференции, организованные учениками, выставки и другие способы оценки.

Постоянное улучшение. Школы должны собирать информацию, которая в дальнейшем позволит им улучшить учебный процесс. Семьям должна предоставляться информация, которая позволит им быть вовлеченными в процесс обучения своих детей. Учителям необходима информация, которая позволит улучшить усвоение материала учеником.

Инклюзивные сообщества. Инклюзивные школы важны не только потому, что в них дети получают образование, но и потому что они распространяют идеологию терпимости и гибкости. Это также важно и для общества в целом. Дети проводят в школе лишь малую часть времени, однако после семьи школа оказывает важнейшее влияние на развитие ребенка, как в школьном возрасте, так и после окончания школы. Основа, которую закладывает семья и школа, оказывает влияние на всю жизнь человека. Инклюзивные школы помогают создать модель инклюзивного общества, в котором различия между людьми приветствуются, каждый может внести свой вклад в жизнь общества и помочь его прогрессу.

Раздел III.

МЕТОДИКА РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Шедько Е.А.

Деятельность родительской ассоциации по организации интегрированного обучения детей с нарушенным слухом¹⁶

Интеграция – сложный, многогранный процесс, одним из звеньев которого является семья. Под руководством родителей ребенок приобретает свой первый жизненный опыт, элементарные знания об окружающей действительности, умения и навыки жизни в обществе. Именно в семье ребенок формирует представление о себе как о личности. Мама и папа – самые дорогие для человека люди. Своим присутствием, заботой, теплом они создают ощущения безопасности окружающего мира, дают урок любви и добра. Живя и воспитываясь в интернате, вдалеке от родителей, братьев и сестер, ребенок лишается возможности получить этот незаменимый опыт общения, эмоциональную поддержку и помощь.

До начала 90-х гг. неслышащие дети Северодвинска могли получать образование только в интернате, который находится в отдаленном районе Архангельской области. Маленькие дети должны были на долгое время остаться без родителей. Альтернативы не было.

Против такого положения дел выступили несколько семей, имеющих детей с нарушениями слуха. В 1993 году они создали «Северодвинскую некоммерческую общественную организацию родителей детей-инвалидов с потерей слуха». Члены организации поставили перед собой главную задачу: создать в городе систему комплексной интегративной реабилитации детей с нарушениями слуха.

Северодвинск – город сложный в экологическом плане. По данным городского Управления здравоохранения, 100% новорожденных – дети «группы риска», у 70% в последующем выявляются различные отклонения физического или психического здоровья. Неудивительно, что 25% детей с нарушенным слухом Архангельской области – это дети Северодвинска.

В 1991 году нашу семью тоже постигла беда: у нас родилась глухая девочка. В 7 месяцев она была слухопротезирована, мы начали заниматься развитием речи и остаточного слуха по методике Э.И. Леонгард, но обучение было малоэффективно, поскольку мы переживали тяжелую депрессию и не имели опыта работы с неслышащим ребенком. А воспитание может быть эффективным только тогда, когда родители уверены в себе, знают, что нужно делать и чувствуют свою необходи-

¹⁶ Печатается по журналу Дефектология. – 2005. – № 5. – С. 41–43.

мость ребенку. Чем быстрее закончиться депрессия и поиск целителей и начнутся конструктивные действия, тем эффективнее будет проходить процесс реабилитации ребенка, тем значительнее будет его результат. Для этого необходима система помощи и поддержки (информационной, психологической, юридической, медицинской и специальной педагогической). Эту систему в городе нужно было создавать.

Мы осознавали масштабность проекта и реально оценивали свои возможности. Поэтому с самого начала мы взаимодействовали с различными учреждениями и структурами нашего города, России и других стран, в частности с органами социальной защиты, управления образованием и управления здравоохранением, Муниципальным Советом, мэрией, руководством градообразующих предприятий, общественными и коммерческими организациями Северодвинска и Москвы, иностранными партнерами, Детским фондом и Правительством Архангельской области, Педагогическим университетом им. М.В. Ломоносова, Институтом коррекционной педагогики РАО, Центром «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца, Министерством образования и Министерством социальной защиты РФ, Государственной Думой.

Нам удалось организовать комплексную систему помощи, которая включает:

1. Медицинское подразделение – сурдологический центр, в функции которого входит оказание сурдологической помощи детскому и взрослому населению города и области (диагностика состояния слуха, слухопротезирование, педагогическая реабилитация детей, полностью интегрированных в массовые образовательные учреждения).
2. Дошкольное подразделение, куда входят специализированные группы для детей с тяжелыми нарушениями слуха в массовом детском саду. Они действуют с сентября 1993 г.
3. Школьное подразделение – специализированные классы в общеобразовательной школе. Для их открытия потребовалась большая подготовительная работа. В частности, в 1995/96 учебном году сотрудники нашей организации побывали в Институте коррекционной педагогики РАО и в Министерстве образования РФ и собрали пакет документов, регламентирующих вопросы организации, обучения и воспитания детей с нарушениями слуха в массовой школе. Затем был проведен отбор учителей, которые хотели бы работать в специализированных классах. Наша организация оплатила их переквалификацию в московском вузе. Была организована МПК, заключение которой стало основополагающим при принятии решения об открытии специального класса для детей с нарушениями слуха, закуплена аппаратура коллективного пользования, работающая

на инфракрасном излучении, и слуховые тренажеры для индивидуальной работы. После этого 1 сентября 1996 г. открыл свои двери специализированный класс для слабослышащих детей в массовой школе № 21, а в 1999 г. – второй класс.

4. Подразделение дополнительного образования и развития, которое включает городские спортивные клубы (легкой атлетики, плавания, футбола, восточных единоборств), театральную и художественные студии, клубы профессионального мастерства (столярное и швейное дело, компьютерная грамотность).

Наша организация за 11 лет выиграла 10 грантов разного достоинства. На привлеченные средства мы смогли оснастить медицинским и педагогическим оборудованием все помещения, предоставленные муниципалитетом. Грант Министерства социальной защиты позволил приобрести компьютерный диагностический комплекс фирмы Siemens для сурдоцентра. На грант фонда Сороса в 1998 году были приобретены компьютеры для сурдопедагогов, компьютерный класс для детей, программа «Speech Viewer III». Грант от Всероссийского профсоюза работников судостроения и мэрии Москвы дал возможность провести слухопротезирование 32 детей цифровыми аппаратами. Все специалисты, работающие с детьми, имеют возможность регулярно повышать свой профессиональный уровень в ведущих научных центрах России.

В настоящее время мы разработали программу профессиональной реабилитации неслышащих детей.

Для девочек оборудована швейная мастерская, для мальчиков организован летний трудовой лагерь. Под руководством взрослых они сделали для класса современные регулирующие по высоте парты.

Многолетняя деятельность организации убеждает, что объединенные желанием помочь своему ребенку родители способны добиваться многого. Нашему примеру последовали и родители детей с другими проблемами. На сегодняшний день в г. Северодвинске с населением 230 000 человек активно работают 7 общественных родительских объединений.

Поскольку до сих пор отсутствует государственный стандарт, регламентирующий деятельность массовых образовательных учреждений, куда интегрируются дети с ограниченными возможностями здоровья, организация родителей выступает гарантом соблюдения прав детей в Северодвинске. Для осуществления подлинной интеграции необходимо тесное сотрудничество специалистов и родителей при правовой и материальной поддержке государства и местных органов управления. Главным результатом своей работы мы считаем то, что дети с нарушениями слуха получили возможность остаться в семье, нормально развиваться и интегрироваться в общество.

Шевчук Л.Е.

Интегрированное обучение учащихся с особенностями развития в общеобразовательном учреждении¹⁷

Сегодня в России существует две формы организации обучения детей с нарушениями в развитии в общеобразовательных учреждениях. Это внешняя дифференциация в форме открытия специальных (коррекционных) классов для детей с задержкой психического развития и интегрированное обучение в условиях общеобразовательного класса.

Словарь иностранных слов понятие «интеграция» объясняет как «восстановление, восполнение, объединение в целое каких-либо частей» [7, с. 274]. В педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова «интеграция групповая» рассматривается как «процесс упорядочения, структурирования внутригрупповых отношений... интеграция групповая возникает на том этапе, когда появляются общественное мнение и внутриколлективные гуманистические отношения» [4, с. 46]. «Дефектология: словарь-справочник» дает следующее толкование понятия *интегрированное обучение*: «обучение и воспитание детей с различными дефектами психофизического развития в учреждениях общей системы образования вместе с нормально развивающимися детьми. Интеграция как включение человека в общество в качестве полноценного его члена зависит от успешности его общеобразовательной и профессиональной подготовки» [6, с. 94].

Обсуждая проблему интеграции, известные ученые-дефектологи приходят к выводу, что интегрированное обучение «является закономерным этапом развития системы специального образования. Оно предполагает овладение ребенком с отклонениями в развитии общеобразовательным стандартом в те же сроки (или близкие), в которые это происходит у нормально развивающихся детей. В этом смысле интегрированное обучение может быть эффективным для части детей с отклонениями в развитии, уровень психофизического развития которых соответствует или близок к нему» [5, с. 42].

То, что учить детей с особенностями в развитии необходимо в системе интегрированного обучения, утверждал еще в 20-е годы прошлого века Л.С. Выготский. Он настаивал на создании такой системы обучения, в которой удалось бы органически увязать специальное образование с общим. Это необходимо, поскольку «при всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника, слепого, глухого или умственно отсталого ребенка, в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фиксируют его внимание на своем недостатке и не вводит его в настоящую жизнь» [2, с. 224].

¹⁷ Печатается по статье в журнале Дефектология. – 2004. – № 6. – С. 28–31.

Один из вариантов взаимодействия общего и специального образования нашли педагоги школы № 73 Metallургического района г. Челябинска. В основу положена технология интегрированного обучения, которая предполагает внутреннюю дифференциацию учащихся в общеобразовательном классе. Одним из ключевых понятий нашего исследования является «особенность» ученика. По С.И. Ожегову, *особенность* – это «характерное, отличительное свойство кого-нибудь», а *особенный* – «не такой, как все, необыкновенный» [6, С.461]. При организации учебного процесса для детей с особенностями в развитии предполагается учитывать индивидуальные характеристики и возможности каждого ученика.

Разработанная технология состоит из 4 блоков:

1. Интегрированное обучение в общеобразовательном классе.
2. Обучение в условиях «гибкого» класса.
3. Воздействие в системе коррекционных кабинетов.
4. Коррекция в условиях системы дополнительного образования.

Система методического обеспечения технологии интегрированного обучения учащихся с особенностями в развитии и детей с нормальным развитием объединяет программные, учебно-методические и дидактические материалы, как для общеобразовательной школы, так и для специального (коррекционного) образовательного учреждения, посредством которых выстраивается учебно-воспитательный процесс. В основу образовательного процесса положены государственные программы для общеобразовательных учреждений, программы для специальных (коррекционных) образовательных учреждений V, VII, VIII видов.

Для реализации принципов последовательности, системности усвоения учебного материала, а также личностного развития ребенка программы интегрируются в зависимости от особенностей обучающихся в отдельно взятом общеобразовательном классе. Интегрирует учебные программы учитель в контексте учебно-тематического планирования по предметным дисциплинам. Для организации учебного процесса педагогами школы был разработан «алгоритм составления интегрированного календарно-тематического планирования» со следующей последовательностью:

- 1) изучение общеобразовательных и специальных (коррекционных) образовательных программ для учреждений V, VII, VIII видов;
- 2) выявление уровня соответствия выбранной программы Государственным образовательным стандартам;
- 3) определение регионального и валеологического компонентов;
- 4) определение содержания учебно-методического и дидактического комплекса, обеспечивающего данное календарно-тематическое планирование;

- 5) соотношение количества часов в учебных планах с количеством часов образовательных программ;
- 6) анализ количества часов, регламентируемых программой для прохождения основных тем;
- 7) поиск логично-связанных между собой, содержательно соответствующих учебному материалу тем по предмету;
- 8) выделение общих тем программ для изучения их в условиях общеобразовательного интегрированного класса при внутренней дифференциации;
- 9) выделение общих тем программ для изучения их в условиях «гибких» классов;
- 10) составление календарно-тематических планов в соответствии с годовым календарным учебным графиком школы.

Схема составления календарно-тематического планирования соответствует общепризнанной форме.

В процессе подготовки к уроку в общеобразовательном интегрированном классе учитель составляет план-конспект урока, в котором интегрирует учебный материал общеобразовательных и специальных (коррекционных) программ так, чтобы на одном уроке дети с разным состоянием психофизического и интеллектуального развития изучали близкую по содержанию тему, но на том уровне усвоения, который доступен для каждого ученика. Это значит, что информация, получаемая учеником по изучаемой теме, соответствует рекомендованной ему для обучения образовательной программе. Закрепление и отработка полученных знаний, умений и навыков ведется на разном дидактическом материале, подобранном для каждого ученика индивидуально: раздаточные карточки, упражнения из учебных пособий и учебников. Структура урока в общеобразовательном классе соответствует требованиям, предъявляемым к организации и проведению уроков в малокомплектных школах, где учитель поочередно выстраивает совместную деятельность с разными группами детей в классе. Для объяснения сложно воспринимаемых тем ученикам с особенностями в развитии предлагаются инструкционные карточки с описанием пошаговых действий обучающегося. Такое построение учебных занятий создает условия, при которых все ученики класса вовлекаются в общеклассную работу.

При изучении сложно усваиваемой темы для учеников с особенностями в развитии она выносится на индивидуальные коррекционные занятия, альтернативой которым является обучение в условиях «гибкого» класса. «Гибкие» классы составляют автономную в учебном процессе структуру, реализующую специальное (коррекционное) образование в общеобразовательной школе. Система «гибких» классов – это способ оказания адекватной помощи детям с особенностями в развитии. Продолжительность обучения учащихся в условиях «гибкого» класса

зависит от индивидуально-типологических особенностей учеников; от выбора варианта индивидуального учебного плана и образовательной программы, обеспечивающих доступность учебного материала на начальной ступени обучения; от развития познавательных способностей; от сформированности навыков самооценки и самоконтроля, как на начальной, так и на основной ступенях обучения. Вся работа учителей-дефектологов направлена на пробуждение познавательной активности, расширение зоны ближайшего развития и реализацию резервных возможностей детей. Оба эти положения, как известно, имеют динамику развития лишь при положительном участии педагогов и узких специалистов в создании ситуации активного мышления ученика, что формирует системный процесс развивающего обучения, в том числе детей с особенностями в развитии.

Система «гибких» классов – это способ оказания адекватной помощи детям. В «гибкий» класс учитель-дефектолог из нескольких классов одной параллели на одном уроке объединяет в группу учащихся с особенностями в развитии, учитывая их индивидуально-типологические характеристики и рекомендуемые для обучения специальные (коррекционные) образовательные программы. Например, в 1 классе первым уроком по расписанию стоит урок «обучение грамоте». Из всех классов первой параллели школьники, обучающиеся по специальным (коррекционным) образовательным программам для учреждений VII вида (для детей с задержкой психического развития), объединяются в так называемый гибкий класс, с которым работает учитель-дефектолог, используя специальные приемы и методы работы. Аналогично выстраивается процесс обучения детей с тяжелыми нарушениями речи и с умственной отсталостью. При обучении умственно отсталых школьников вместе с учителями-дефектологами и родителями учителя общеобразовательных интегрированных классов разделяют ответственность за судьбу этих детей, совместно обучая и воспитывая их с учащимися с нормой психофизического и интеллектуального развития. Педагоги помогают умственно отсталому ребенку освоиться в коллективе сверстников, стараются подружить его с детьми, выбирают для его размещения на уроке такое место в классе, чтобы в случае затруднений ему легко было оказать индивидуальную помощь. Такой ребенок должен посильно участвовать в работе класса, не задерживая темп ведения урока. При обучении умственно отсталых детей в условиях «гибкого класса» учителя-дефектологи учитывают особенности их познавательной деятельности. Новый учебный материал, необходимый для изучения, делят на маленькие порции и представляют для усвоения в наглядно-практических, деятельностных условиях.

Закрепление проводят на большом количестве тренировочных упражнений, многократно повторяют усвоенное на разнообразном дидак-

тическом материале, дают консультации родителям и учителю общеобразовательного интегрированного класса по оказанию специализированной помощи в процессе обучения. Контрольные работы по русскому языку, математике, а также различные творческие работы (сочинения, изложения) выносятся на уроки в «гибком» классе или на индивидуальные коррекционные часы, составляются в соответствии с уровнем развития учащихся и оцениваются согласно программным требованиям специальных (коррекционных) образовательных программ.

Совместно с учителями коррекционную работу по обучению учащихся проводят логопеды, учителя-дефектологи, психологи. Узкие специалисты работают в тесном контакте с учителями, постоянно ведут отслеживание развития ребенка.

Обучение учащихся в условиях «гибкого» класса направлено на формирование у детей веры в свои собственные силы, в собственные возможности, так как жизнеутверждающий тонус повседневной жизни школьника опирается прежде всего на успехи в его основном труде – учении.

Полученные данные подтверждают качественную продуктивность интегрирования детей с особенностями в развитии в общеобразовательный класс общеобразовательного учреждения. Все ученики удовлетворительно усваивают учебную программу. Обучающиеся получают образование в социуме своих сверстников, тем самым не испытав «резервации или навешивания ярлыков», что имеет место в специальных (коррекционных) классах и специальных (коррекционных) образовательных учреждениях.

Литература

1. Акимова М.К., Козлова В.Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. – М., 1992.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 томах. Т. 5. – Основы дефектологии. – М., 1983.
3. Дефектология. Словарь-справочник / под ред. Б.П. Пузанова. – М., 1996.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М., 2001.
5. Малофеев Н.Н. Актуальные проблемы интегрированного обучения. Материалы Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (с особыми образовательными потребностями) 29–31 января 2001 г. – М., 2001.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1991 г.
7. Словарь иностранных слов в русском языке. – М., 1996.
8. Шматко Н.Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение? // Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 41–45.

Сакович Л.В.

Интерактивные приемы и методы обучения в условиях интеграции¹⁸

Интерактивные приемы и методы с успехом применяются в классах интегрированного обучения. Этот выбор не случаен. Дело в том, что данная форма специального образования способствует преодолению изолированности детей с особенностями развития, а интерактивные приемы и методы обучения – одно из средств оптимизации учебно-воспитательного процесса в названных структурах.

Педагоги школы № 113 г. Минска используют интерактивные приемы и методы обучения для создания доброжелательно-оптимистической атмосферы, а также для активизации внутренних ресурсов и развития коммуникативных навыков учащихся.

Название этих методов и приемов происходит от психологического термина «интеракция», что означает «взаимодействие». Под интерактивным обучением понимают процесс направленного взаимодействия участников педагогического процесса, основанный на личностном опыте каждого ученика. Учебно-воспитательный процесс с использованием интерактивных приемов и методов характеризуется высокой интенсивностью коммуникаций, взаимоотношений, обменом мнениями и действиями, изменением и разнообразием видов деятельности, целенаправленной рефлексией. Иными словами, интерактивное обучение – это обучение, погруженное в общение.

К интерактивным относятся следующие методы.

1. Направленная дискуссия.

В ней может участвовать 2–3 и более групп по 6–8 человек. Каждая группа заранее выбирает себе председателя. Руководитель дискуссии формирует проблему. Группы обсуждают ее и делают вывод. Далее председатели докладывают всем присутствующим результат обсуждения проблемы. Совместно определяются пути решения проблемы.

2. Разнообразные по форме ролевые и имитационные игры.

Ролевая игра – это процесс, в котором участники распределяют между собой роли учителя, учащихся, администрации школы. Руководитель игры сообщает тему, дает инструктаж о ходе игры, излагает факты и сведения о «персонажах». В процессе игры руководитель фиксирует эмоциональное состояние играющих. Подведение итогов проводится на основе эмоционально пережитых играющими суждений.

Игра-имитация требует творческого подхода от ведущего. Суть игры состоит в том, что участники имитируют какую-либо деятельность своих коллег, результаты которой заранее известны. После игры срав-

¹⁸ Печатается по статье в журнале Дефекталогія. – 2001. – № 4. – С. 12–33.

ниваются полученные и уже известные результаты деятельности. Делаются выводы об эффективности либо неэффективности деятельности.

3. Метод активных ценностей.

4. Моделирующие ситуации.

5. Релаксация.

Принципы интерактивного обучения учителя школы № 113 сформулировали так:

- ✓ каждый имеет право отказаться отвечать;
- ✓ уважай чужое мнение;
- ✓ говори только за себя: «На чем я стою? Почему я так думаю?»;
- ✓ не перебивай;
- ✓ исключай определения типа «правильно», «неправильно»;
- ✓ дискуссия никогда не кончается;
- ✓ избегай дискуссий, которые могут закончиться ощущением того, что кто-то победил, а кто-то проиграл.

Как проявили себя интерактивные методы и приемы работы в условиях класса с интегрированным обучением? Вот что показал опыт работы интегрированных классов школы № 113. Каждый урок педагог начинает с метафоры. Ребятам предлагается объяснить ее смысл. Этот прием решает несколько задач: во-первых, он позволяет «разрядить обстановку», уйти от обычного стереотипа скованности ребенка на уроке, во-вторых, побуждает ребенка к отвлеченному мышлению, учит абстрагироваться, обучает детей применять знания в непривычной для них ситуации. Кроме того, в урок включаются упражнения на релаксацию, слушание музыки.

Педагоги делают вывод о том, что интерактивные игры способствуют созданию доброжелательно-оптимистической атмосферы, подавлению внутренней агрессии, развитию самоуважения ученика, выявлению и укреплению в ребенке положительного, приобщению к разнообразной деятельности на основе добровольности и сотрудничества. Интерактивные методы основываются на свободе выбора, обратной связи, непрерывном общении.

Предлагаем разработки уроков с использованием интерактивных приемов и методов в классах интегрированного обучения средней школы № 113 г. Минска.

РУССКИЙ ЯЗЫК (III КЛАСС)

Тема: Правописание в корне парных звонких и глухих согласных.

Цель: формировать навыки правописания парных согласных в корне в более сложных случаях; развивать орфографическую зоркость; воспитывать любовь к птицам, чуткое отношение к окружающему миру; развивать чувства самоконтроля и взаимоконтроля.

Оборудование: опорная схема по проверке парных согласных в корне; перфокарты с дифференцированными заданиями; памятки для обучающегося и обучающего; телевизор; видеомagnetофон; магнитофон; иллюстрации; рисунки.

Ход урока

I. Начинаем урок с просмотра видеозаписи.

Задание: Назовите слова с безударными гласными в корне, проверяемыми ударением (*сосна, стволы, дерево, река*).

Как проверить безударную гласную в корне? Какая позиция сильная? (Подобрать однокоренное слово, чтобы безударная гласная стала ударной.)

II. Игра «**Как напишешь?**» (показ карточек, проговаривание индивидуально и хором).

Как напишете слова? (*Смельчак, тигриный, кормить, тепло, поплавок, далёкий, граница*.) Выделите самое трудное слово.

III. Постановка задач урока.

Как проверить парные согласные в корне? (*Поставить в сильную позицию*.) Посмотрите на таблицу. Что значит сильная позиция для парных согласных? (*Перед гласным*.) Сегодня мы закрепим умение подбирать проверочные слова в более сложных случаях, чтобы к концу урока каждый из вас смог с уверенностью сказать: «Я могу быстро определить орфограмму и подобрать проверочное слово».

IV. Чистописание.

Посмотрите на рисунки (дятел и белка). Какие буквы вы увидели? (**б, д**) Буквы **б, д** звонкие или глухие? Назовите пару глухих – (**п, т**). Какими элементами отличаются буквы? (**б** – наклонная линия с закруглением вправо; **д** – наклонная линия с петлей внизу.) Чтобы вы не путали буквы, обратите внимание на хвост каждого животного. Сели правильно и написали одну строку, чередуя **б** и **д**.

V. Словарная работа.

Какую пору года мы видели на экране? (*Зиму*.) Какие звуки можно услышать в зимнем лесу? (*Стук дятла*.)

Дятел – новое словарное слово. Прочитаем хором. Запишите в

тетрадь с маленькой буквы. Поставьте ударение, подчеркните безударную гласную. Выделите корень. Что нужно сделать, чтобы выделить корень?

Как называются птенцы дятла? (*Дятлики*).

VI. Комментированное письмо.

Отгадайте загадку: «На грудке черный жилет, на голове красивый берет».

Каким словом можно заменить слово *красивый*? Оно более точно отражает внешний вид дятла (*красный*).

VII. Самостоятельная работа.

Дятел лечит гнилой дуб,
Добрый дятел дубу люб.

Какую пользу приносит дятел? Как поэтому его называют? (*Лесной доктор, санитар леса*).

Игра «Как напишешь?»: *порог, гладкий, скрипка, робко, замёрз, пробежка, овсяный* (показ карточек, проговаривание хором и индивидуально).

Как проверить парную согласную?

VIII. Работа в парах.

Теперь работаем в парах. Ваша цель – выполнить задание самому и, если нужно, помочь товарищу, не забывая о наших памятках. Выполняете задание на карточках и меняетесь с товарищем.

Взаимопроверка (см. приложение 3).

IX. Физкультминутка для глаз (использование журналов «Сюрприз»).

X. Работа в группах.

Мы узнали о внешнем виде дятла, о его пользе для леса. Но птица сама хочет рассказать о себе что-то интересное. На адрес нашего класса пришло письмо. Его принесла на хвосте сорока. Почему именно сорока выбрана в почтальоны? И что же в конверте? Здесь, ребята, письмо для вас и даже не одно. К тому же оно зашифровано. Сейчас вы расшифруете его, работая в группах. Цель вашей работы – выполнить задание самому и помочь товарищам. Прочитаем, что нужно сделать, чтобы расшифровать письмо.

Примечание: запись предложений под комментирование каждого ученика; начинает капитан, заканчивает самый слабый ученик.

Дятел

Дятел долбит своим крепким носом мягкое дерево. Из дупла он выбрасывает весь мусор, кору, щепки. Птенцы дятла живут в жестком дупле, без всякой подстилки. От этого у них делаются мозоли на пятках.

Какие правила помогли вам расшифровать письмо? Какая позиция является сильной для безударных гласных и парных согласных?

Какова тема текста?
В какое время года это происходит?
Что нового узнали о дятле?

XI. Домашнее задание.

Домашнее задание аналогично заданиям в классе: упр. 394, 396 по выбору.

XII. Мышечная релаксация (под музыку).

Мы хорошо поработали, пришло время и отдохнуть.

Реснички опускаются,

Глазки закрываются.

Мы спокойно отдыхаем...

Мы спокойно отдыхаем... Сном волшебным засыпаем. Дышите легко... ровно... глубоко... Наши руки отдыхают. Ноги тоже отдыхают. Отдыхают... засыпают... Отдыхают... засыпают... Шея не напряжена. Шея расслаблена... Губы чуть приоткрываются. Всё чудесно расслабляется... Всё чудесно расслабляется... Дышите легко... ровно... широко...

Пауза. Затем бодро:

Мы спокойно отдыхали. Сном волшебным засыпали. Хорошо нам отдыхать. Но пора уже вставать! Крепче кулачки сжимаем. Их повыше поднимаем. Потянуться! Улыбнуться! Всем открыть глаза и красиво сесть!

XIII. Итог урока.

Сегодня мы проверяли слова с парными согласными и безударными гласными. Теперь проверим, насколько хорошо вы это усвоили.

Отгадывание кроссворда.

1. Чик-чирик к зернышкам прыг! Клюй, не робей! Кто это? (*Воробей*.)

2. Побелело за окошком. Всё в снегу. Какая ширь! Как румяная матрешка. На крыльце живой... (*снегирь*).

3. Кузнец стучит молотком, как ... (*дятел*). В каком значении употреблено слово *дятел*?

4. Воробей, снегирь, дятел – какие это птицы? (*Зимующие*).

5. Какую основную трудность испытывают птицы зимой? (*Голод*). Как напишем?

6. Что помогает птицам преодолеть голод? (*Кормушки*). Как напишем?

1.	в	о	р	о	<i>б</i>	е	й					
2.		с	н	<i>е</i>	г	и	р	ь				
6.		к	о	<i>р</i>	м	у	ш	к	а			
3.		д	я	т	<i>е</i>	л						
				5.	<i>з</i>	о	л	о	д			
				4.	з	<i>и</i>	м	у	ю	щ	и	е

Посмот-

рите, какое сло-

во получилось по вертикали? (*Береги*). Да, ребята, птиц зимой нужно беречь, и они отблагодарят нас весной.

На фоне музыки и видеозаписи дети читают стихотворение.

Давайте будем
К тому стремиться,
Чтоб нас любили
И звери, и птицы,
И доверяли
Повсюду нам,
Как самым верным
Своим друзьям.
Давайте будем
Беречь планету –
Во всей Вселенной
Похожей нету.
Во всей Вселенной
Только одна,
Для жизни и дружбы
Она нам дана.

XV. Рефлексия.

Наш урок незаметно подошел к концу. Сохранилось ли у вас хорошее настроение? А может быть, оно улучшилось или, наоборот, ухудшилось?

Поднимите вверх одну из своих карточек (см. приложение 2), которая наиболее соответствует вашему теперешнему настроению.

Приложение 1

Памятка обучающего

1. Относись к своему товарищу с уважением.
2. Попробуй доступно, понятно изложить партнеру учебный материал.
3. Если у товарища возникает вопрос, объясни непонятное еще раз.
4. Проконтролируй выполненное задание, вместе с товарищем разберите и исправьте ошибки.

Памятка обучаемого

1. Относись к своему товарищу с уважением.
2. Сумей выслушать своего товарища до конца.
3. Если что-то непонятно, задай вопрос.
4. Попробуй самостоятельно выполнить предложенное задание.
5. Если что-то не получается, обратись к товарищу за помощью.

Приложение 2



Приложение 3

- Вставить пропущенные буквы. *Голу..ь, мор.., лё.., дроз.., рука..*
- Вставить пропущенные буквы. *Остано..ка, чу..кие, ко..ти, по-хо..ма, ука..ка.*

Т.П. Пунтус, учитель средней школы № 113 г. Минска

МАТЕМАТИКА (IV КЛАСС)

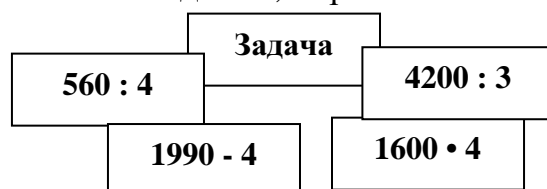
Тема: Закрепление приемов письменного деления многозначного числа на однозначное.

Цель: формировать умение письменного деления многозначного числа на однозначное; развивать мыслительные операции; воспитывать любовь и бережное отношение к природе; формировать навыки коллективной работы.

Оборудование: наборное полотно «Лес»; луговые цветы с геометрическими фигурами; опорная схема «Деление многозначного числа на однозначное»; блок-схема; карточки с индивидуальными и групповыми заданиями; таблица для рефлексии; видеофильм «Береги природу»; аудиозапись; сигнальные блокноты.

Ход урока

- ✓ Что такое лес?
- ✓ Из чего состоит лес?
- ✓ Без чего не может жить все живое?
- ✓ Что же случилось с нашим солнышком? (Оно закрыто тучами).
- ✓ Давайте поможем солнышку освободиться из плена. Для этого надо выполнить все задания, нарисованные на тучках.



Задача: Ель живет 1200 лет, сосна $\frac{1}{2}$ часть того, сколько живет ель. А рябина на 520 лет меньше, чем сосна. Сколько лет живет рябина?

Ель – 1200 лет

Сосна – $\frac{1}{2}$ часть

Рябина – на 520 лет <

Все ответы дети показывают с помощью сигнальных блокнотов.

- Тучи рассеялись, солнышко заулыбалось. В классе стало светлее, у вас на лицах появились улыбки. Сегодня на уроке мы с вами закрепим умение письменно делить многозначное число на однозначное, и я думаю, что в конце урока каждый из вас сможет сказать: «У меня хорошее настроение, потому что я научился еще лучше, увереннее делить многозначное число на однозначное».
- Игра «Найди лишнего».

Сначала выбирают лишний цветок, карточки переворачиваются – лишняя фигура, объясняют свой выбор.

II. Повторение по схеме алгоритма деления.

Определяю первое неполное делимое – количество цифр в частном – делю – нахожу остаток – сравниваю остаток с делителем – определяю следующее делимое – делю и т.д. по схеме.

III. Работа в парах.

$$9744 : 7 \qquad 4263 : 3$$

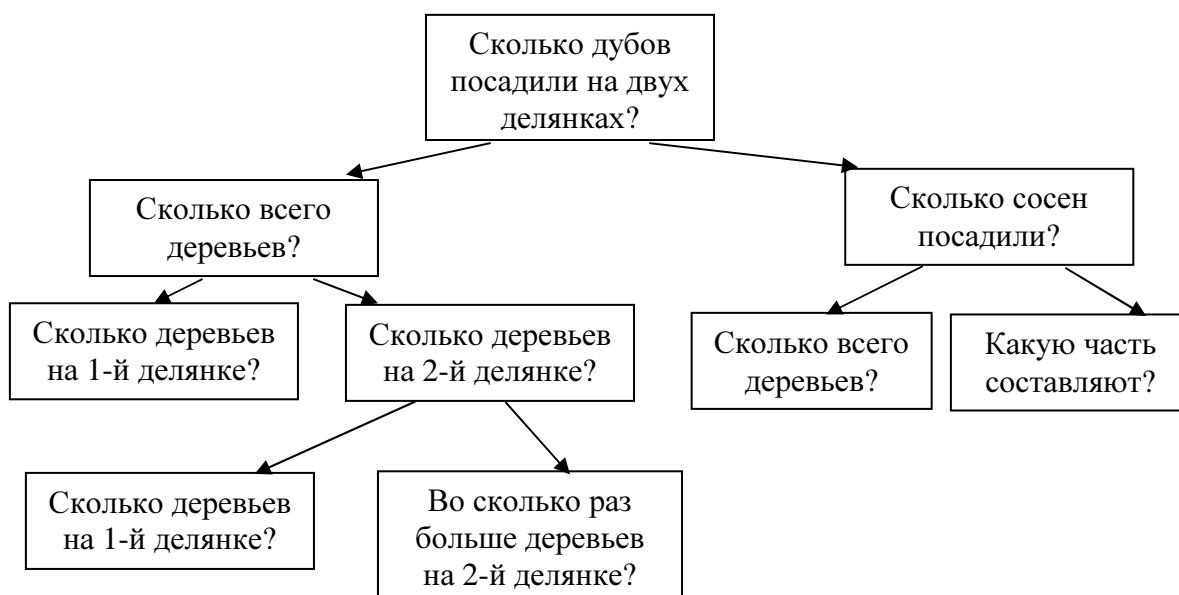
Ваша цель: выполнить задание самому и, если нужно, помочь товарищу, не забывая о памятках (см. приложение 1). Выполняете свое задание, а потом меняетесь с товарищем.

Взаимопроверка.

Физкультминутка для глаз.

Примечание: по мере выполнения заданий урока лес оживает, постепенно появляются: солнышко, деревья, трава, цветы, животные, насекомые.

IV. Работа над задачей. Составление чертежа и блок-схемы к задаче.



Примечание: после составления блок-схем ученикам предлагается:

I в. – записать решение данной задачи со вспомогательной карточкой с частично или полностью пронумерованными действиями, с выделенными опорными словами;

II в. – решить аналогичную задачу; III в. — решить задачу другого типа.

V. Релаксация (под музыку).

VI. Работа в группах.

Цель – выполнить задание самому и, если нужно, помочь товарищу, не забывая о памятках (см. приложение 1). Решаем уравнение по цепочке. Начинает капитан, заканчивает самый слабый ученик. Запись решения уравнения происходит одновременно с объяснением каждого этапа. Проверка с помощью сигнальных карточек.

VII. Итог урока.

Самостоятельная работа (дифференцированно). Ученикам предлагается самим выбрать задание в зависимости от степени сложности. Выбор задания на отметку не влияет.

I в.

1) $6459 : 3$

Ответы: 3153, 2163, 2153.

2) $5 \cdot x = 1055$

Ответы: 211, 111, 200.

II в.

1) $(2312 + 2353) : 3$

Ответы: 1555, 155, 515.

2) $8 \cdot x = 7704$

Ответы: 563, 963, 193.

III в.

1) $2600 - 9546 : 6$

Ответы: 2099, 1009, 909.

2) $6513 + 3 \cdot x = 8151$

Ответы: 1638, 503, 546.

VIII. Рефлексия.

У каждого на столе лежат цветные полоски, выберите ту, которая больше всего соответствует вашему настроению, соотнесите ее с таблицей на доске:

Красный – восторг; оранжевый – радость; желтый – светлое, приятное чувство; зеленый – спокойствие; синий – грусть; фиолетовый – тревога; черный – уныние.

В начале упражнения лес предстал перед нами бесцветным, безликим, пустым. Но благодаря нашим усилиям он ожил, приобрел краски, звуки, красоту.

IX. Видеофильм «Береги природу».

Учитель:

Есть просто храм,
Есть храм науки,
А есть еще природы храм,
С лесами, тянущими руки
Навстречу солнцу и ветрам.
Он свят в любое время суток,
Открыт для нас в жару и стынь,
Входи сюда,
Будь сердцем чуток,
Не оскверняй ее святынь.

ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ (III КЛАСС)

Тема: Что такое счастье?

Цель: вырабатывать умение подробного пересказа; развивать коммуникативные навыки; формировать представление о счастье.

Оборудование: картины о весне, фотографии животных, телевизор, магнитофон, карточки.

Ход урока

Организационный момент. Дети сидят по кругу. В центре – учитель. Звучит музыка, учитель читает метафору.

Давным-давно люди мечтали научиться летать. Они думали о том, как этому можно научиться, смотрели на птиц, парящих высоко в небе, и им казалось, что они тоже смогут сделать это, но они не знали, как именно. Прошло много лет, и в течение этого долгого времени люди совершали попытки полета: они создавали крылья и придумывали аппараты, которые должны были поднять их в воздух. Но ничего не получалось: все попытки не имели успеха, крылья и хитроумные аппараты поднимали в воздух лишь на несколько мгновений. И все же люди надеялись, что когда-нибудь смогут научиться летать легко и быстро, как птицы. И вы можете удивиться – чудо произошло. В начале двадцатого века были сделаны изобретения, которые помогли людям научиться летать. Сейчас никто не удивляется тому, что самолеты, созданные людьми, переносят их в любую точку земного шара легко и быстро. Но еще в середине нашего века многие не верили в возможность полетов в безвоздушном пространстве. Прошло еще некоторое время, и первые люди совершили полет на

Луну. Так раздвигались границы возможностей человека. И мы еще не знаем, какие наши мечты могут осуществиться и как это произойдет.

Проверка домашнего задания в группах.

Каждый ученик пересказывает одну часть рассказа, группа слушает и оценивает.

Справедливость оценок учитель проверяет следующим образом.

Один из учеников выбирает карточку. Если ему попалась карточка: «Доверяю» – все отметки выставляются в журнал; «Проверяю одного человека» – учитель выслушивает одного ученика и, если оценка совпадает с поставленной, то все отметки также выставляются в журнал; «Проверяю всю группу» – выслушиваются все ученики.

Игра «Ассоциация».

Учитель бросает мяч ученику и просит одним-двумя словами назвать образ, ассоциацию, которые возникают при слове *весна*.

«Весна – это... (капель, прилет птиц, радость, ручьи)».

Игра «Найди лишнего».

Среди представленных животных дети находят лишнее и объясняют свой выбор. Среди животных лишним оказывается жук (насекомое).

Первичное знакомство с текстом Г. Скребицкого «Счастливый паучок».

Учитель дает образец подробного пересказа.

Вопрос: «О чем задумались?»

Отвечает каждый ученик по кругу.

Повторное чтение текста с целью найти устаревшие слова.

Кафтан – старинная мужская долгополая верхняя одежда (показ картины); *кисей* – легкая прозрачная ткань (показ).

Релаксация и физкультминутка для глаз.

Работа в группах.

I группа – найти слова, выражения в тексте, помогающие представить Весну как живое существо.

II группа – кому и какие дары раздавала Весна (*прочитать*).

III группа – зачитать, почему жучок отказался от нового наряда.

Коллективная работа с классом.

– Как понимали свое счастье бабочки, жучки?

– Как понимал жучок? (*Прочитать*).

– Зачем Весна подарила жучку фонарик? (*Прочитать*).

Как же называется этот жучок? (*Светлячок*).

Интерактивная игра «Три угла».

На доске:

- *Счастлив тот, кто радуется и живет одним общим счастьем с другими.*

- *Счастье — это когда тебе хорошо и комфортно.*

- *Счастье — это уметь радоваться за других.*

Каждый ученик выбирает утверждение, с которым он согласен. Потом идет обсуждение в группах, где учащиеся объясняют друг другу, почему выбрали именно это высказывание. Учителю общую точку группы доказывает спикер, которого выбирает либо группа, либо сам учитель.

Домашнее задание (*по выбору*): I вариант – нарисовать рисунок к сказке; II – подробный пересказ; III – сочинить сказку о животном.

Интерактивная игра «Рефлексивный круг».

Каждый ученик, используя домашние сочинения, представляет свою модель счастья.

Учитель: Для меня счастье — это гармония, и прежде всего гармония с природой.

На фоне музыки и видеозарисовки учитель говорит: «О, мир природы – ты прекрасен! Это свежий воздух, который позволяет мне дышать. Это растения, с помощью которых я начинаю понимать гармонию природы. Я очаровываюсь тобой каждый час с момента моего рождения. И благодарю тебя за радость, которою ты даришь мне, и обещаю тебе, что не позволю себе разрушить твою красоту. Я буду ее сохранять и просить об этом других. Спасибо тебе!»

РУССКИЙ ЯЗЫК (III КЛАСС)

Тема: Второстепенные члены предложения.

Цель: развивать умения определять однородные члены предложения и ставить знаки препинания между ними, работать сообща, дружно; воспитывать любовь к природе.

Оборудование; схемы предложений, конверты с заданиями, магнитофон, мяч «Стратегия орфографии».

Ход урока

Звучит музыка, читается метафора «Все в твоих руках».

Эта история произошла давным-давно в старинном городе, в котором жил великий мудрец. Слава о его мудрости разнеслась далеко вокруг его родного города. Но был в городе человек, завидующий его славе. И вот решил он придумать такой вопрос, чтобы мудрец не смог на него ответить. И он пошел на луг, поймал бабочку, посадил ее между сомкнутых ладоней и подумал: «Спрошу-ка я у мудреца: скажи, о мудрейший, какая бабочка у меня в руках – живая или мертвая? Если он скажет – живая, я сомкну ладони, и бабочка умрет, а если он скажет – мертвая, я раскрою ладони и бабочка улетит. Вот тогда все поймут, кто из нас умнее». Так и случилось. Завистник поймал бабочку, посадил ее между ладонями и отправился к мудрецу. И он спросил у того: «Какая бабочка у меня в руках, о мудрейший, – живая или мертвая?» Тогда

мудрец, который действительно был очень умным человеком, сказал: «Все в твоих руках».

Примечание: содержание метафоры не обсуждается.

Задание на развитие внимания.

В тексте обвести в кружок все запятые, подчеркнуть букву *и*.

Основные источники витаминов – сырые овощи, фрукты, ягоды. Больше всего витаминов обнаружено в плодах красного перца и в шиповнике. Картофель оказался главным поставщиком витамина С.

Словарный диктант.

Апельсин, абрикос, ежевика, смородина. – Представьте, что это киноплёнка, а черточки – кадры. В каждом кадре помещается одна буква. Закройте глаза и «снимите» слова на видеокамеру, положите «плёнку с записью» на нужную полочку в голове, чтобы ее легко можно было достать.

Карточки убираются, остаются только черточки-кадры. Указывая в разном порядке на черточки, прошу увидеть и назвать букву, изображённую на этом кадре.

Сообщение темы и цели урока.

На доске схемы для запоминания:

Запятой нет: О и О

Запятая ставится: О, а, но, да (=но) О

О, О, О

О, и О, и О, и О

Работа в парах.

По выбору. На одну из схем записать свой пример. Взаимопроверка. Объяснение правила друг другу.

Работа с текстом.

Комментированное письмо.

За ягодами пойдёшь – здоровье найдёшь.

Самостоятельное письмо.

Летом протягивают к тебе свои плоды земляника, черника, брусника.

Коллективная проверка орфограмм.

Слова с ошибками учащиеся записывают на отдельные карточки и выделяют орфограмму.

Следующий этап работы – визуальное запоминание этих слов в парах. Учащиеся пользуются «Стратегией орфографии» (приложение 1).

После этого учащиеся записывают в тетрадь собственные примеры и выделяют орфограмму.

Работа с однородными членами.

– Какие однородные члены есть в предложении?

– Какой частью речи выражены?

– К какой «схеме» относятся данные предложения?

Игра с мячом.

– Закончите предложение с двумя однородными членами.

– Ягоды что делают?

...летом растут и созревают;

...утоляют жажду, улучшают аппетит.

Работа в группах.

I группа получает тексты с нераспространенными предложениями. С помощью однородных членов сделать их распространенными (приложение 2).

II группа расставляет недостающие знаки препинания (приложение 3).

III группа работает с упражнением.

IV группа составляет текст «по картине», используя все предложенные схемой предлоги.

Группам предлагается самим выбрать задания. По окончании работы спикеры групп отчитываются перед классом.

Завершается занятие релаксационным упражнением (под музыку).

– Сначала устройтесь удобно, а затем назовите три предмета, которые вы видите вокруг. Теперь внимательно прислушайтесь и назовите три звука, которые вы слышали. После этого отметьте три ощущения, назовите, что вы чувствуете. Затем назовите два любых предмета, два звука и два ощущения. Разумеется, они не должны повторяться. И наконец, назовите один образ, один звук и одно ощущение. Теперь подумайте о чем-то приятном, почувствуйте, как появляются новые мысли. О чем бы вам хотелось подумать сейчас? Позвольте мыслям течь спокойно, обратите внимание на то, что кажется наиболее важным сейчас.

Приложение 1

Стратегия орфографии

1. Поместите правильное написание слова напротив себя так, чтобы вы могли его легко видеть.

2. Закройте глаза и подумайте о чем-то приятном и расслабляющем. Когда это чувство окрепнет, откройте глаза и посмотрите на слово.

3. Поднимите глаза вверх влево и нарисуйте это правильное написание во внутреннем зоре.

4. Взгляните на воображаемый вами образ этого слова и запишите буквы, которые видите. Сверьтесь с правильным написанием. Если вы ошиблись, вернитесь на одну ступень.

5. Посмотрите на воображаемый внутренний образ и напишите слово задом наперед (справа налево). Проверьте написание. Если есть ошибки, вернитесь на три ступени.

Где раки зимуют

С наступлением холодов водяные жуки прячутся на дно. Прячутся и раки. Еще осенью самки роют в укромных местах реки норки. Здесь они и перезимуют. А раки-самцы собираются в стаи и опускаются в ямы на дне. Поймать раков в это время практически невозможно.

За Уральскими горами, за синим Байкалом есть чудесная страна. Шумит на сопках могучая тайга. Растут в тайге пробковое дерево зубчатый дуб железная береза. Змеями ползут по деревьям лианы и виноград. И живут в тайге той тигры и олени. Прячутся в густых зарослях рыси. Это – Приморье.

Дорофеева И.И., Гиндина Е.А., Теплоухова И.А., Лосева Л.Л.
Из опыта работы по интеграции детей с нарушенным слухом.
(Фрагменты статьи)¹⁹

В настоящее время одной из наиболее актуальных проблем развития коррекционной педагогики является расширение возможностей интегрированного (совместного с нормально развивающимися детьми) воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии. В данной статье мы хотели бы поделиться опытом интегрированного воспитания и обучения дошкольников с нарушенным слухом, тем путем экспериментальной работы, который мы прошли, перспективным видением дальнейшего развития нашего дошкольного учреждения.

ГОУ № 1513 Южного окружного Управления московского департамента образования было в течение 8 лет детским садом для нормально развивающихся детей. Оно расположено на южной окраине города, где не было специального дошкольного учреждения для детей с нарушенным слухом. В связи с этим было принято решение об открытии групп для неслышащих детей, проживающих в Южном округе, чтобы приблизить коррекционную помощь к месту жительства ребенка. Так наш детский сад превратился в дошкольное образовательное учреждение комбинированного вида (1997 г.), которое состоит из 5 групп для слышащих детей и 2 групп для дошкольников с нарушенным слухом.

С первых дней воспитанники специальных групп не были отделены от слышащих детей: они вместе участвовали в праздниках, развлечениях и в других мероприятиях, проводившихся в детском саду. Но родители хотели большего – чтобы их дети постоянно были вместе со слышащими.

¹⁹Дефектология. – № 1. – 2003.

Это привело нас уже к концу первого года работы комбинированного учреждения к необходимости организации целенаправленной интеграции детей с нарушенным слухом в коллектив слышащих сверстников.

Как большую удачу оцениваем то, что с самого начала мы вошли полноправными участниками в опытно-экспериментальную работу, проводящуюся в Институте коррекционной педагогики Российской академии образования. Мы были включены в совместный Российско-Фламандский проект «Интеграция», разрабатываемый Министерствами образования России и Бельгии. Это позволило нам познакомиться с отечественным и зарубежным опытом интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии, а также обеспечило постоянное научно-методическое руководство работой учреждения со стороны высококвалифицированных специалистов. Экспериментальная работа в нашем учреждении проводится совместно с лабораторией педагогической коррекции нарушенной слуховой функции (зав. Н.Д. Шматко) ИКП РАО. Мы получаем консультативную помощь других лабораторий Института.

В нашем учреждении апробировались вариативные модели интеграции детей с отклонениями в развитии, разработанные в Институте коррекционной педагогики РАО (Н.Н. Малофеев, 2000).

Мы убедились, что дошкольное учреждение комбинированного вида располагает адекватными условиями для обеспечения каждому воспитаннику той формы интеграции, которая ему будет полезна.

В ГОУ № 1513 Южного округа г. Москвы в течение последних лет «работали» три модели интегрированного обучения детей с нарушениями слуха:

- **комбинированная интеграция**, при которой дети с высоким уровнем психофизического и речевого развития (соответствующим или близким к возрастной норме) по 1–2 человека на равных воспитываются в массовых группах, получая постоянную коррекционную помощь учителя-дефектолога специальной группы; такой формой интеграции было охвачено пятеро детей (Диана К., Юля И., Наташа Г., Лейла К., Коля Е.);

- **частичная интеграция**, при которой неслышащие дети, еще не способные на равных со слышащими сверстниками овладевать образовательным стандартом, вливаются в массовые группы лишь на часть дня (например, на его вторую половину, на отдельные занятия) по 1–2 человека; такой формой интеграции было охвачено 6 детей;

- **временная интеграция**, при которой все воспитанники специальной группы вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития объединяются со слышащими детьми не реже 1–2 раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера, например, на праздниках, соревнованиях, отдельных занятиях и т.п.

При этом учителя-дефектологи помогали массовым педагогам в организации воспитания и обучения ребенка с нарушенным слухом в

коллективе слышащих сверстников. Кроме того, они проводили с каждым из дошкольников, воспитывающихся в массовой группе (комбинированная интеграция), коррекционные занятия, направленные на развитие его речи, ее восприятия на слухо-зрительной и слуховой основе, на обучение произношению. Учителя-дефектологи и психолог, работающий в учреждении, выявляли те трудности, которые испытывает тот или иной ребенок в ходе интеграции, и составляли и реализовывали программу по их преодолению.

Вместе с тем, изучение опыта работы по интеграции, знакомство с организацией интегрированного обучения в ГОУ № 1365 Юго-Восточного департамента образования Москвы, показывало, что наиболее комфортной для ребенка моделью совместного обучения является его включение в коллектив слышащих сверстников с первых дней его пребывания в учреждении. В противном случае возникает определенный психологический дискомфорт. Ребенок воспитывается в специальной группе, в которой складывается свой коллектив, свой микроклимат, занимает в нем свое особое место, как правило, место лидера. Когда же этот ребенок попадает в новое для него детское сообщество, живущее по своим законам, он испытывает значительные трудности не только в связи с особенностями развития, но и в связи со своим «особым» статусом – статусом «чужака», пришедшего из другой группы.

Если неслышащий ребенок имеет высокий уровень психофизического и речевого развития и в дальнейшем постоянно воспитывается в группе слышащих детей, то этот дискомфорт постепенно преодолевается. Но большинство воспитанников специальной группы в силу выраженности нарушения не могут на равных участвовать в занятиях со слышащими детьми, и посещают массовую группу лишь часть дня (частичная интеграция). В этом случае оказывается достаточно трудным ввести ребенка в коллектив слышащих сверстников: для него «родным» сообществом остается специальная группа.

Учитывая эти факты, была начата разработка новой модели интеграции – модель **смешанной группы**, в которой вместе воспитываются дети с нормальным и нарушенным слухом (вне зависимости от уровня речевого развития последних). Она стала возможной благодаря поддержке департамента образования Южного округа, который разрешил открыть первую смешанную группу в рамках окружной экспериментальной площадки.

Эта группа была подготовительной. Она была скомплектована из 5–6-летних детей с нарушенным слухом (один ребенок с глухотой и четыре – с тяжелой тугоухостью) и 10 их слышащих сверстников. В группе работали учитель-дефектолог (сурдопедагог Мороз И.В.) и два воспитателя (Семенова А.А., Бурочкина М.А.). Как и при комплектовании смешанной группы в ДООУ №1365, мы столкнулись с нежеланием

родителей перевести слышащего ребенка из обычной группы в смешанную, поэтому в нее были приняты новые дети, поступившие в детский сад на последний год обучения. Была проведена большая разъяснительная работа с родителями этих детей: индивидуальные беседы, родительское собрание, постоянные консультации воспитателей и учителя-дефектолога.

Работа группы была организована следующим образом. В первой половине дня дети с нарушенным слухом занимались с сурдопедагогом: фронтальные занятия по развитию речи, развитию слухового восприятия и обучению произношению, индивидуальные занятия. Слышащие дети в это время занимались с воспитателем: проводились занятия по ознакомлению с окружающим миром, развитию речи, ознакомлению с художественной литературой. Часть занятий по формированию элементарных математических представлений проводил сурдопедагог со всей группой детей, часть занятий проходила отдельно для слышащих и неслышащих детей. Во второй половине дня воспитатель работал со всей группой детей; он проводил занятия по игре, конструированию, изобразительной деятельности. Музыкальные и физкультурные занятия были организованы и в первой, и во второй половине дня. Эти занятия дети всегда посещали всей группой. При необходимости в их проведении участвовал не только воспитатель, но и сурдопедагог. С неслышащими дошкольниками проводились дополнительные музыкальные занятия – индивидуальные или в малой группе (в соответствии с программой и учебным планом специальной группы).

Учитель-дефектолог помогал воспитателям и музыкальному руководителю правильно организовать работу со всей группой детей, знакомил их с приемами и методами обучения детей с нарушенным слухом. На занятиях воспитателей широко использовалась письменная речь (таблички), они обращали особое внимание на овладение неслышащими детьми не только умениями и навыками, но и на усвоение речевых средств, обслуживающих ту или иную деятельность детей.

Уже эта первая смешанная группа показала, что постоянное общение со слышащими детьми способствовало закреплению речевых умений дошкольников с нарушенным слухом. Отмечалась значительная активизация их устной речи. Кроме того, уменьшение количества детей с нарушенным слухом повышало интенсификацию коррекционного обучения, способствовало его большей индивидуализации и более высокой результативности.

Было отмечено также, что воспитание в смешанной группе плодотворно сказывается на социальном развитии слышащих детей (да и их родителей!). Настороженность родителей слышащих детей по отношению к необычной группе сохранялась недолго – в течение первого месяца. В конце учебного года произошло очень важное для нас событие.

Родители слышащих детей, которые не «уходили» в школу, а еще на год оставались на обучении в детском саду, обратились к заведующей с просьбой сохранить смешанную группу. Они говорили: «... (шестилетний слабослышащий мальчик) не уходит в школу. В группе для неслышащих Маша и Света хорошо говорят, и они могут быть в нашей группе. Ну а еще двоих детей Вы найдете». Важно подчеркнуть, что с этого времени комплектование новых смешанных групп уже не вызывало отрицательного отношения со стороны родителей слышащих детей, хотя, конечно, и сегодня часть из них отказывается от воспитания в ней своего ребенка (в этом случае дошкольник зачисляется в обычную группу).

Положительный опыт работы смешанных подготовительных групп, понимание того, что значительно более высоких результатов можно достигнуть при совместном воспитании детей с первых дней пребывания в детском саду привел к открытию в 1999 году младшей смешанной группы (учитель-дефектолог Теплоухова И.А., воспитатели Бурочкина М.А., Семенова А.А.).

В группе воспитываются 10 слышащих дошкольников и 5 детей с нарушенным слухом (три слабослышащих ребенка с 3-ей, и один – с 4-ой степенью тугоухости и один – глухой). Два ребенка являются позднооглохшими: Дима О. потерял слух в 2 года (тугоухость 4-ой степени), а Маша К. (глухота) – около 3-х лет; при поступлении в группу в их речи сохранились лишь отдельные искаженные слова. На начало обучения Саша И. владел короткой аграмматичной фразой, что являлось результатом целенаправленной коррекционной работы мамы, под руководством учителя-дефектолога Гиндиной Е.А., занимавшейся с ним в группе кратковременного пребывания; двое мальчиков (Саша Т. и Андрюша М.) словесной речью не владели.

На каждый учебный год разрабатывались учебные планы с учетом особенностей организации воспитания и обучения детей с нарушенным слухом в смешанной группе. Он предполагал выполнение типовой программы «Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста» (1991)²³. Вместе с тем, учитывая новую форму коррекционного обучения детей, в него внесены изменения и дополнения.

В первую очередь, было увеличено время ежедневных индивидуальных занятий учителя-дефектолога в связи с меньшим количеством детей (в сравнении с обычной группой компенсирующего вида): 5 дошкольников вместо 8. Это позволило отказаться от подгрупповых занятий и увеличить время ежедневных индивидуальных занятий учителя-дефектолога. Кроме того, в содержание этих занятий была включена не только работа по развитию слухового восприятия и обучения произношению, но и индивидуальная коррекционная работа с ребенком по разным разделам программы обучения, направленная на более успешное участие дошкольника с нарушенным слухом в общих занятиях со слышащими детьми (в вечернее время).

Известно, что одним из условий успешной интеграции детей с нарушенным слухом в коллектив слышащих сверстников является высокий уровень развития устной речи. Для повышения эффективности обучения произношению в учебный план введены фронтальные занятия по речевой ритмике.

Специальные занятия по труду в смешанных группах не проводятся; трудовое воспитание осуществляется в ходе коллективного и индивидуального труда детей, в том числе по поддержанию порядка в игровой комнате, классе и спальне, дежурства.

Расписание занятий в смешанной группе составлено таким образом, что в первой половине дня параллельно идут занятия учителя-дефектолога со слабослышащими детьми и воспитателя – со слышащими, во второй половине дня проводятся совместные занятия всей группы. На это время выносятся занятия по изобразительной деятельности и конструированию, игре, физкультурные и музыкальные занятия. При необходимости инструктором по физической культуре и музыкальным руководителем с детьми с нарушенным слухом проводятся дополнительные занятия индивидуально и в малой группе.

Учитель-дефектолог ведет большую работу с родителями детей с нарушенным слухом, готовит индивидуальные задания для каждого ребенка.

За три года обучения достигнуты высокие результаты в общем и речевом развитии детей (как с нормальным, так и с нарушенным слухом). Все неслышащие дети владеют развернутой фразовой речью, хотя в ней и отмечается еще много аграмматизмов. Постепенно дети с более высоким уровнем речевого развития переводятся и в первую половину дня на занятия вместе со слышащими (Саша И. и Саша Т.). Учитель-дефектолог в ходе ежедневных индивидуальных занятий подготавливает мальчиков к этим занятиям (при необходимости) и внимательно следит за прочностью усвоения программного материала. В обучении использовались также программы и методические рекомендации для слышащих дошкольников, авторские программы. О результатах обучения можно судить по итогам аттестации учреждения, проводившейся в 2002 г., в ходе которой проводилось обследование детей старшей группы независимым экспертом (учитель-дефектолог школы № 37 для глухих детей г. Москвы Шевцова О.В.). Оценивалась готовность воспитанников вступить в устный контакт, сформированность речевого поведения, речевая активность, уровень восприятия дошкольниками предъявленного материала (свободно, хорошо, с затруднениями, со значительными затруднениями, не воспринимает), оформление ответов (грамотное, с небольшими аграмматизмами, с грубыми аграмматизмами), общее впечатление от речи (внятная, достаточно внятная, маловнятная, невнятная).

В экспертном заключении отмечается: «Результаты обследования показали, что все дети с желанием, свободно вступают в устный контакт, навыки речевого поведения сформированы, отмечалась высокая речевая активность, большинство воспитанников хорошо и свободно слухо-зрительно воспринимали обращенную речь, в большинстве случаев речь была достаточно внятная, с небольшими аграмматизмами».

Три года, в течение которых вместе воспитываются дети с нормальным и нарушенным слухом, позволили создать из них единый детский коллектив: они вместе живут, играют, решают свои проблемы. Слышащие дети хорошо относятся к детям с нарушенным слухом, они умеют правильно говорить с ними, – смотреть в лицо и не кричать, знают о назначении слуховых аппаратов. За все три года слышащие дети никогда не дразнили неслышащих, не смеялись над ними, что явилось результатом, в первую очередь, образца поведения педагогов группы, а также целенаправленного воспитания через жизни рядом, вместе.

Мы надеемся, что эти дети и в дальнейшем не будут делить мир на глухих и слышащих и сохраняют естественное сейчас для них состояние – помочь тому, кому трудно. И может быть именно в правильном социальном воспитании слышащих детей (а через них и их родителей) и заключен самый большой эффект совместного воспитания детей с нормальным и нарушенным слухом.

Швед М.В., Шинкаренко В.А.

Обучение детей с трудностями в обучении предмету «Технология» в подготовительном, I–III классах интегрированного типа²⁰

Значительная часть детей с трудностями в обучении – это дети с задержкой психического развития. Именно они в настоящее время составляют большинство учащихся классов интегрированного обучения. Представленные ниже рекомендации могут быть применены к работе с разными категориями детей с трудностями в обучении, в т.ч. обусловленными задержкой психического развития.

Дети с трудностями в обучении способны к усвоению учебного курса «Технология (трудовое обучение)» школы общего типа и получению затем профессионального образования в обычных условиях. Однако, их трудовой подготовке в начальных классах придается определенная специфика, как в содержательном, так и методическом планах при соблюдении требований, ориентированных на образовательный стандарт и программу «Технология (трудовое обучение)» школы общего типа.

Курс «Технология» в классе интегрированного обучения изучается этими детьми в рамках учебной программы «Технология» специаль-

²⁰ Діфекталогія. – 2003. – № 1. – С. 28–39.

ных общеобразовательных школ для детей с тяжелыми нарушениями речи и трудностями в обучении, которая по структуре и содержанию сохранила преемственность с программой «Трудовое обучение (подготовительный, I–IV классы). Его задачами являются:

- формирование у учащихся необходимых в труде положительных качеств личности;
- формирование у учащихся представлений и знаний об организации рабочего места, правилах безопасной работы, санитарии и гигиены при выполнении различных работ, о свойствах материалов, их видах, производстве, применении, хранении и правилах обработки, о растениях и домашних животных, правилах выращивания растений и уходе за домашними животными, устройстве и назначении инструментов и инвентаря;
- практическое ознакомление учащихся с технологиями обработки различных материалов, растениеводства и животноводства, хозяйствования;
- формирование двигательных трудовых навыков и развитие тонкой моторики в процессе обучения приемам труда;
- развитие у детей умений ориентироваться в трудовом задании, планировать и контролировать его выполнение;
- формирование у детей элементов творчества.

Эти задачи соотносятся с задачами курса «Технология (трудовое обучение)» начальной школы общего типа, который обеспечивает именно трудовую технологическую подготовку учащихся и стрелком которого являются технологии ручной обработки материалов, выращивание растений и хозяйствование.

Согласно нормативных документов, на основе которых организуется работа классов интегрированного обучения, уроки по предмету «Технология» проводит, как правило, не учитель-дефектолог, а учитель класса. Первый вопрос, который возникает у него при составлении календарного плана, возможно ли планирование уроков по общим для всех учащихся темам? На наш взгляд, такое планирование не только возможно, но и необходимо. Его целесообразность обосновывается общностью как указанных задач (которые и не должны иметь принципиальных отличий), так и конкретного содержания обучения предмету «Технология» согласно указанных учебных программ.

Виды работ и технологические операции, обучение которым предусматривается обеими программами, отражают традиционное содержание трудового обучения в начальных классах школ разных типов, и лишь по-разному представлены в программах.

Программа «Технология» для начальных классов специальных школ состоит из двух частей – базового компонента и работ по выбору учителя. В базовый компонент включены разделы «Технология обра-

ботки материалов», «Технология ухода за растениями и животными» и «Технология хозяйствования», которые присутствуют и в программе школ общего типа. Раздел «Технология ремесел» специально не выделяется, но виды работ, которые выполняются по данному разделу в школах общего типа (аппликация из листьев, флористика, симметричное вырезывание и др.) предусмотрены либо в «Технологии обработки материалов» либо в «Работах по выбору учителя».

Данная программа составлена с учетом того, что объем учебного времени на изучение курса «Технология» в специальной школе может варьироваться от 1 до 2 часов в неделю. Поэтому в ней приведен расширенный перечень изделий (учитель выбирает отдельные из них) и предлагается развернутая тематика работ по выбору учителя, реализация которой в полном объеме также не обязательно. В условиях класса интегрированного обучения учитель планирует работы, которые предусмотрены и программой школы общего типа.

Некоторые темы в сопоставимых программах по названиям не совпадают, но общее содержание все же имеют. Например, в рамках обучения по теме «Экологические технологии» программа школы общего типа предоставляет учителю право планировать работу с конструкторами, а при их отсутствии – моделирование из готовых форм и с использованием разных материалов (яичной скорлупы, опилок и др.). Эти работы еще более широко (с учетом возможности их выбора) представлены и в программе специальной школы («Конструирование из бумаги и картона с использованием готовых форм», темы по работе с конструкторами и по аппликации из разных материалов), хотя и в разных ее разделах.

Обе программы содержат перечень изделий (учебных заданий), который является примерным. Кроме того, согласно программы специальной школы учитель имеет право планировать изготовление и не указанных в ней изделий. Следовательно, данная программа позволяет учителю класса планировать обучение детей с трудностями в обучении тем же видам работ, при выполнении тех же изделий (учебных заданий), которые предлагаются всем ученикам класса на уроках по общим темам.

Общими могут быть и задачи уроков по формированию у учащихся предусмотренных учебными программами знаний и практических умений. Покажем это на конкретном примере задач обучения технологии изготовления предметов из бумаги.

Согласно требованиям программы школы общего типа ученики подготовительного класса должны знать названия материалов, с которыми работают, инструментов и приспособлений (ножницы, гладилке, кисточка для клея, линейка), виды бумаги (тетрадная, рисовальная, писчая, газетная, цветная) и уметь подготовить рабочее место, поддерживать на нем порядок, пользоваться инструментами и приспособлениями, выполнять правила безопасной работы с ними, изготавливать посредст-

вом сгибания бумаги простейшие предметы, моделировать на плоскости. Применительно к моделированию на плоскости технологические операции в требованиях к умениям не выделяются, но программой предусматривается использование правильных геометрических фигур, которое предполагает выполнение разметки, вырезание и наклеивание деталей в процессе изготовления аппликативных изделий (изображений транспорта, животных и др.).

В программе для специальных школ разделом «Познавательные сведения» применительно к темам по технологии обработки бумаги предусмотрено знакомство детей со всеми указанными инструментами, кроме линейки, с видами, свойствами и применением бумаги, назначением и видами аппликации (в т.ч. мозаики, подлежащими практическому выполнению правилами организации рабочего места, безопасной работы, санитарии и гигиены).

Раздел «Технологические операции и приемы труда» этой программы ориентирует учителя на обучение детей разметке по шаблонам, резанию ножницами по прямой линии и по дуге, наклеиванию с использованием клеевого карандаша и кисточки, сгибанию и складыванию бумаги, т.е. операциям, которые изучают все дети. Работами по выбору учителя предусмотрена также возможность обучения специфичным операциям выполнения мозаики.

Таким образом, согласно программы специальных школ в подготовительном классе не ставится лишь задача обучения работе с линейкой. В рабочем плане (плане урока) учитель может предусмотреть выполнение детьми с трудностями в обучении разметки по шаблонам, что не требует изменения темы урока и не препятствует постановке других общих задач.

По аналогии, ориентируясь на требования указанных разделов, учитель может сравнить задачи обучения и другим технологиям по всем классам, убедившись в их сопоставимости.

Особо отметим, что в программе специальных школ в необходимых случаях указываются не только изучаемые технологические операции, но и приемы их выполнения. Например: «Наклеивание с использованием клеевого карандаша (размещение детали наклеиваемой стороной вверх, правильное держание инструмента, равномерное нанесение клея на наклеиваемую деталь, размещение детали на месте наклеивания, прижимание и приглаживание детали тряпочкой). Так как затруднения в овладении приемами труда, в т.ч. вследствие низкого уровня тонкомоторного развития, могут обнаруживаться у самых разных учащихся, этот раздел может быть использован в целях педагогической диагностики и определения задач коррекции моторики не только у детей с трудностями в обучении. Эти задачи в ряде случаев также могут быть общими, а эффективность их решения определяется главным образом именно владением приемами труда.

Специфичной задачей коррекционной работы с детьми с трудностями в обучении является стимулирование овладения ими умениями ориентироваться в задании (анализировать задание, определять необходимые для работы материалы, инструменты и приспособления), планировать и контролировать его выполнение.

В процессе обучения необходимо последовательно переходить от ориентировки в задании по вопросам и с помощью учителя к самостоятельной. Развитие данного умения, как и у других учащихся, может осуществляться также посредством перехода от работы по образцу к работе по техническому рисунку, эскизу, чертежу, по представлению о предмете, по замыслу и за счет усложнения изделий. Допустимо индивидуальное использование наглядных пособий. Например, одни дети ориентируются в задании по техническому рисунку или чертежу изделий, а другим в качестве помощи предлагается его образец.

Развитие умения планирования предполагает переход от работы по показу и словесной инструкции к определению ближайшей предстоящей операции, а затем всей работы. Если задание (изделие) усложняется, то самостоятельность планирования может временно понижаться. Освоению умения планирования способствуют устные отчеты учащихся о выполненной работе.

Развитие умения самоконтроля также осуществляется путем постепенного сокращения детям помощи в предупреждении, обнаружении и исправлении ошибок.

Известно, что целенаправленное развитие у учащихся умений ориентировки в задании, планирования, самоконтроля стимулирует овладение ими познавательными психическими процессами, т.е. способствует решению и других коррекционных задач.

Особо необходимо отметить связь данных умений с развитием регулирующей функции речи.

Для более глубокого ознакомления с особенностями коррекционной работы с детьми с трудностями в обучении в процессе трудового обучения мы рекомендуем обратиться к специальной литературе.

Рассмотренные задачи коррекции развития трудовой деятельности детей с трудностями в обучении не обязательно, на наш взгляд, указывать в рабочем плане (плане урока). Главное, чтобы учитель замечал затруднения учащихся и способствовал их преодолению.

Специфичные затруднения при выполнении трудовых заданий у детей с трудностями в обучении (в т.ч. обусловленных задержкой технического развития) не всегда выступают в явной форме и могут не проявляться вовсе. В особенности это касается детей, получивших адекватную коррекционно-педагогическую помощь в дошкольном возрасте. Однако у других учащихся возможны весьма серьезные затруднения.

Например, некоторые дети в подготовительном классе даже после проведенного с помощью учителя анализа образца изделия (закладки, открытки или др.) не могут воспроизвести относительно несложный узор, но и не ориентируются на предлагаемый им в ходе работы образец. Другим детям особо сложно дается первоначальное усвоение элементарных приемов труда (удержание шаблона в неизменном положении, равномерное нанесение клея и т.д.).

В таких случаях мы рекомендуем проведение занятий на материале программы «Технология» и учителем-дефектологом по запросу учителя класса. Эти занятия могут планироваться в рамках коррекционного компонента учебного плана (первая модель класса интегрированного обучения) или коррекционно-педагогической работы (вторая модель) в объеме 0,5 часа в неделю (1 раз в 2 недели) или реже. Целесообразно планировать эти занятия так, чтобы их проведение предшествовало урокам, на которых начинают осваиваться новые виды работ или технологические операции.

Предварительное формирование у детей с трудностями в обучении некоторых знаний, умений ориентироваться в новом задании, планировать и контролировать его выполнение, подготовка к выполнению новых технологических операций сопряжены не только с решением задач коррекции и повышения уровня развития трудовой деятельности учащихся. Дети с трудностями в обучении готовятся тем самым к совместной трудовой деятельности с другими детьми, которая может и должна быть использована для реализации особого предназначения урока по предмету «Технология» в классе интегрированного обучения – формирования положительных межличностных отношений учащихся.

Коррекционно-педагогическая работа в данном направлении не ограничивается коррекцией недостатков развития трудовой деятельности детей с трудностями в обучении и специальной подготовкой их к участию в уроке по общей теме. Она также предполагает и включает:

- формирование у всех учащихся класса положительного отношения и интереса к трудовой деятельности, общественных мотивов деятельности, необходимых в труде положительных качеств личности, установки на сотрудничество;
- обучение всех детей приемам коллективной работы; стимулирование и поощрение проявления сотрудничества;
- формирование у детей умения замечать и оценивать не только ошибки и недостатки, но и достоинства и достижения собственные и одноклассников;
- формирование положительного отношения к партнеру, образец которого дает сам учитель;
- специальную организацию совместной деятельности учащихся, обеспечивающую не только их взаимодействие, но и достаточную успешность детей с трудностями в обучении.

Остановимся на методике решения последних двух задач, которые представляются нам наиболее специфичными.

Известно, что статус ребенка в значительной мере определяется оценкой и отношением к нему педагога. Признание ученика с трудностями в обучении учителем – важнейшая предпосылка признания его другими учениками. Однако даже после предварительной подготовки к уроку, о которой шла речь выше, достижения ребенка с трудностями в обучении могут уступать достижениям большинства учащихся класса (отметим, что в рамках урока по предмету «Технология» возможно и обратное явление, т.к. эти дети достаточно восприимчивы к оказываемой помощи). Следовательно, необходимо обеспечить возможность признания успехов ребенка, сравнивая его собственные достижения. Это практически всегда реально при условии оказания обучающей помощи.

Такой подход имеет следующие положительные моменты:

- все дети видят, что данный ученик не игнорируется учителем;
- достижения этого ученика объективны;
- решается сопряженная воспитательная задача – детям дается наглядный пример того, что признания могут заслуживать и относительно скромные достижения.

Важнейшим признаком совместной деятельности является общение между ее участниками. Оно может быть организовано на разных этапах урока.

Например, перед учениками ставится задача коллективного планирования предстоящей работы. Они по очереди размещают на технологической карте определенный образец (рисунок) и кратко характеризуют соответствующую технологическую операцию. Задания дифференцируются по сложности (детям с трудностями в обучении предлагается называть и характеризовать те операции, которые они лучше освоили), что позволяет каждому ученику быть достаточно успешным. Аналогично может проводиться и этап словесных отчетов о выполненной работе.

Не менее важно обеспечить общение и взаимодействие учащихся в процессе практической работы. Для этого рекомендуется использовать работы с пооперационным разделением труда. Например, при изготовлении раздаточных и счетных материалов (геометрических фигур, аппликативных изображений овощей, фруктов, животных), новогодних игрушек, закладок для более младших детей и других предметов одни ученики выполняют разметку, другие – вырезание, третьи – наклеивание деталей. Сложность технологической операции (с учетом сложности контура детали) и ее объем могут варьироваться, что позволяет поручить каждому ребенку доступную ему работу и обеспечить как индивидуальный, так и качественный успех. Однако предварительно детей

необходимо обучить взаимоконтролю, оказанию и принятию помощи, обращению за помощью.

Достаточно просто организуется работа с пооперационным разделением труда по уходу за комнатными растениями и на пришкольном участке. Она обеспечивает функционально связанный труд, результаты которого объективно свидетельствуют, что каждый ученик может внести определенный вклад в общее дело. Достижение успешности совместной деятельности учитель использует для формирования позитивной оценки детьми друг друга.

С этой же целью возможно и индивидуальное изготовление изделий при наличии общественных мотивов деятельности – украшений класса и для новогодней елки, счетных материалов для применения их учителем в работе со всем классом, деталей коллективно составляемого макета и т.д.

Олешкевич В.И.

Социальное развитие в условиях интегрированного обучения²¹

Проблема социализации лиц с особенностями психофизического развития и интеграции их в общество на современном этапе социально-экономических преобразований приобретает особое значение. На специальное образование возлагаются задачи не только обучения и воспитания детей с нарушениями развития, но главным образом – подготовки их к относительно самостоятельному, независимому образу жизни. Признание ценности каждого ребенка, направление усилий на развитие его индивидуальности, на формирование личностных качеств отражают гуманистические тенденции в специальном образовании, которые, к сожалению, не нашли еще полного понимания в обществе. Естественно-научный путь познания, характеризующий систему современного образования, оказывается малоэффективным в отношении лиц с особенностями психофизического развития. Смещение образовательной парадигмы в сторону личностно ориентированной выразилось в поисках новых форм обучения и путей совершенствования учебно-воспитательного процесса.

Важное место отводится интегрированному (совместному) обучению, которое рассматривается как одно из средств более успешной социализации и интеграции в общество лиц с особенностями психофизического развития. Мы исходим из положения, что развитие ребенка детерминируется той социальной средой, которая его окружает, в которую он включен и с которой находится во взаимосвязи. Наличие отклонений в развитии вызывает социальное выпадение ребенка из общества, создает иную социальную ситуацию развития, иные, особые условия его со-

²¹ Діфекталогія. – 2004. – № 6. – С. 40–44.

циального становления, более того, сказывается на процессе социализации на протяжении всей жизни.

Интегрированное (совместное) обучение – это шаг навстречу друг другу детей, имеющих разные потребности и возможности, но живущих в одном времени и пространстве. Интегрированное обучение рассматривается как двусторонний процесс, включающий, с одной стороны, приспособление ученика с особенностями психофизического развития к новому для него образовательному пространству, с другой – приспособление школы к ученику с особенностями психофизического развития, т.е. удовлетворение его образовательных потребностей и оказание ему педагогической помощи и поддержки. Это новая социальная ситуация, при которой нарушаются (и разрушаются!) многие социальные стереотипы и создаются новые механизмы взаимодействия и налаживания социальных связей. В условиях интегрированного обучения для детей с особенностями психофизического развития меняется социальная среда и образовательное пространство. С одной стороны, в образовательное пространство внедряется (интегрируется) ученик «не такой как все», с другой стороны, создается необходимость изменения внутренних условий учреждения, создания новых механизмов налаживания связей и формирования иных отношений всех участников педагогического процесса (педагогов, учащихся, родителей). Новая социальная ситуация затрагивает интересы всех педагогов и направляет их усилия на создание оптимальных условий для совместного обучения, на формирование новых социальных связей и отношений, основанных на взаимопонимании и взаимодействии всех участников.

Нарушение социально-коллективных связей, обусловленных наличием особенностей развития детей, создает предпосылки для иного подхода к выбору форм, средств и методов обучения таких школьников. Как показывает практика, приходится все более применять социальные формы обучения, основанные на процессе непосредственного включения детей с особенностями психофизического развития во взаимодействие между собой, с другими людьми, налаживания взаимодействия и связей с различными социальными группами и т.д. Совместное обучение в классе выступает как общность ситуации, в которой оказались дети с разными образовательными возможностями и различной мотивационно-потребностной сферой. Общность ситуации побуждает к сотрудничеству, к сочувствию, к сопереживанию и т.д.

Организация совместного обучения ставит перед педагогикой новые задачи, суть которых заключается в раскрытии содержания и создании условий по взаимному принятию и взаимодействию детей «не таких как все» и нормально развивающихся. Исходя из положения, что личность развивается в деятельности и общении, мы попытались в самом первом приближении проследить аспекты взаимозависимостей отношения и общения детей с особенностями психофизического развития

и нормально развивающихся детей в условиях совместного обучения в общеобразовательной школе.

Важнейшим способом воздействия на сознание личности является показ эмоционально и эстетически ярких и одновременно нравственно выверенных отношений. Но несравненно более эффективную роль играет **создание специальных педагогических ситуаций**, которые максимально действенно сказывались бы на сфере отношений, характерных для развития общности людей. Во всех случаях учитывается индивидуальная неповторимость каждого. Создаваемые педагогические ситуации должны быть событием в жизни ребенка. Они действенны, если вызывают сильные переживания и стимулируют подъем познавательной активности учащихся. В этом случае ситуация заканчивается поступками, продвигающими вперед развитие личности.

Разнообразие и многосторонность окружающего мира видится каждым ребенком по-разному. Это зависит от условий воспитания в семье, от активности ребенка, от опыта и результатов взаимодействия с субъектным и объектным миром. Создавая определенные педагогические ситуации, необходимо приучать учеников к мысли, что на одни и те же вещи можно смотреть по-разному. Яркой иллюстрацией этого может быть рассматривание одного предмета с разных позиций. Например, все учащиеся усаживаются в полукруг (или круг), в центре которого ставят чашку. Всем участникам предлагается описать ту часть чашки, которую каждый видит перед собой. Таким образом, учитель подводит детей к выводу, что любой предмет можно рассматривать с разных позиций, что с каждой позиции он видится по-разному. Такая иллюстрация помогает учащимся осознавать существование разных точек зрения на один и тот же предмет (или на одни и те же вещи), помогает оценить значение разности суждений и мнений. Учитель подводит детей к пониманию того, что только благодаря разности точек зрения, суждений и мнений о любом предмете (событии, явлении, проблеме) можно получить более глубокие и точные представления о нем. Постепенно дети учатся рассматривать любые проблемы, события, факты всесторонне, признавать любые мнения как ценности рассмотрения общего. Такой подход помогает налаживать более терпимые отношения к разным высказываниям и разным ответам, в том числе и к неверным.

Сложность мира, видимые и невидимые связи в нем можно показать учащимся на примере игры **«Волшебные нити»**.

Учащиеся усаживаются в полукруг, но могут оставаться и на своих местах. Учитель берет клубок, зацепив конец нити за кисть своей руки, передает его ученику или ученице со словами: «Мне нравится Катя за то, что помогла Саше разобраться с трудной задачей». Катя в свою очередь, зацепив нить за кисть руки, передает клубок следующему однокласснику, которого она ценит за что-либо, со словами:

«Мне ты нравишься за...» Таким образом, клубок переходит из рук в руки, связывая нитью всех учащихся. Учитель следит, чтобы не оказалось тех, к кому не попал клубок. Дети видят, что все они связаны друг с другом, что их многое объединяет, хотя каждый называл конкретные ценности только в одном человеке. По ходу игры последний ученик или ученица, кому достался клубок, начинает его сматывать и возвращает тому, кто его передавал со словами: «Я нравлюсь ... за...»

Такая игра помогает осознать всю сложность и взаимосвязанность человеческих отношений, показывает, что каждый ученик в отдельность так же ценен, как и другие, что его особая значимость – вместе со всеми. Меняя ситуации, разнообразив содержание, учитель добивается того, что дети учатся принимать, что у каждого свои достоинства, за которые его ценят, что именно разность достоинств обогащает всех.

Как известно, для детей характерны импульсивные поступки, которые они демонстрируют как ответ на какие-то воздействия (или слова, замечания и т.д.). Событийность поступка расценивается ими как сиюминутная реакция на что-либо и рассматривается как завершенность события. Практически ни один ребенок (подросток) не задумывается над тем, что любой поступок всегда имеет последствия, порой более значимые, чем сам поступок. Более глубокому осмыслению и пониманию своих поступков и их последствий помогает игра **«Последствия»**.

Группа детей разделяется на 6–7 подгрупп, которые активно играют роль «мозга» субъекта. Ребенок (подросток) озвучивает свое желание, которое возникает сейчас, например «хочу прогулять уроки». Каждая подгруппа обсуждает поступок с точки зрения его последствий через определенное время и показывает варианты последствий, которые могут быть: 1 группа – к концу дня; 2 – при повторении поступка; 3 – через неделю; 4 – через месяц; 5 – через год; 6 – в зрелые годы; 7 группа – к концу жизни.

Учитель может подбирать ситуации, наиболее часто встречающиеся в школе, или наиболее часто повторяющиеся, или имеющие особое значение и т.д. Совместное прогнозирование ситуаций полезно для всех участников, поскольку расширяет представления учащихся о собственной роли в своей жизни. Такие ситуации показывают школьникам, что поступок всегда имеет последствия, что необходимо учиться анализировать, контролировать и регулировать желания и вовремя осуществлять выбор в сторону одобряемых поступков. Такие примеры показывают, что человек в большинстве случаев сам создает свою жизнь, но не всегда это понимает. Чем меньше человек задумывается над своими поступками и чем меньше их понимает, тем больше перекладывает вину на обстоятельства и других людей. Игра помогает детям корректировать поведение, предвидеть дальнейший ход событий, осмысливать роль поступка в общей судьбе.

Многоаспектность работы учителя, создающего условия для совместного обучения в классе, заключается в том, что он способствует организации жизнедеятельности всего коллектива и каждого отдельного ребенка в коллективе на принципах проецирования продуктивных решений. Повседневная практика есть нескончаемый поток сложнейших жизненных переплетений, в которых крайне трудно находить единственно верные решения. Порой решения, выбранные человеком, достаточно далеки от этических норм. В рамках школы, на предметном материале, имеются неограниченные возможности по проецированию учащимися своего повседневного поведения, которое основывалось бы на нравственно-этическом выборе. Приведем фрагмент занятия, построенного на следующем сюжете. Учитель (или кто-то из детей) читает стихотворение:

Жадный пес
Дров принес,
Воды налил,
Тесто замесил,
Пирогов испек,
Спрятался в уголок
И съел сам –
Гам, гам, гам ...

Ученики выделяют слова *жадный пес*. Определяют, что такое жадность, почему люди не любят жадных. Далее учащимся предлагается проанализировать ситуации.

Ситуация 1. *Сын просит маму купить дорогостоящую игрушечную машинку. Мама отказывает в просьбе сына. Она жадная?* **Ситуация 2.** *Человек идет по улице. Нападает хулиган. Хочет отнять шапку. Человек не отдает. Он жадный?* **Ситуация 3.** *Папа налил себе чая в большую чашку, а дочке в маленькую. Он жадный?* **Ситуация 4.** *Девочка ела мороженное и ни с кем не поделилась. Она жадная?* **Ситуация 5.** *Дети подошли к продавцу и попросили конфет. Денег у них нет. Продавец не выполнила их просьбу. Она жадная?*

А как выглядят противоположные жадности качества: щедрость, альтруизм, расточительство? Здесь учителю предоставляется поле неограниченных возможностей по проецированию ситуаций с названными словами и на демонстрацию нравственно одобряемых качеств. Таким образом, на конкретных житейских примерах учащиеся видят многогранность подходов только к одному понятию, в то же время решается проблема нравственного выбора, проекция нравственно одобряемых поступков и качеств личности. Кроме того, существенным образом меняется учебно-воспитательный процесс в целом. Учитель создает педагогические ситуации и педагогические условия, в которых школьник

учится принимать решения, осуществлять выбор, анализировать собственное поведение, проецировать и конструировать свою жизнь.

Чтобы ребенок (школьник) мог правильно решать свои проблемы и задачи, необходимо показывать, что любая ситуация может иметь множество решений, учить выбирать, ориентируясь на общечеловеческие ценности. Это одна из важнейших задач, стоящих перед педагогом. Примером обучения выбору может служить анализ такой ситуации.

Учитель знакомит детей с сюжетом:

«На перемене ты увидел, что ученик без спросу взял чужую ручку и положил себе в карман. Как ты поступишь? Скажешь учителю? Скажешь тому, чью ручку взяли? Промолчишь? Скажешь своему другу? Подойдешь и скажешь, что можешь выручить и дать свою ручку? Посоветуешь не класть ручку в карман, а то он испачкается? Что может быть, если поступишь, как в первом случае? Во втором? В третьем?»

Основываясь на конкретных и близких детям ситуациях, учитель предоставляет возможность широкого обсуждения проблемы, учит видеть разные пути ее разрешения, учит совершать моральный выбор.

Проблема выбора имеет разные формы выражения. Примером может служить анализ следующей ситуации.

«В доме двое детей, мама ушла. Дети баловались, бросались игрушками и разорвали одну. Вдруг щелкнула дверь, вошла мама. Старший сын, слышав звук, быстренько сел на диван, а младший продолжал разбрасывать перышки. Мама поставила его в угол». Детям предлагается составить прогноз действий старшего брата, поставить себя в его ситуацию. После обсуждения учитель знакомит с поступком брата. Старший брат разделил участь младшего, став рядом со словами: «Так будет справедливо».

Очень эффективным является такой прием, как выделение смысловой части слова, например, всем участникам занятия раздаются карточки с написанным на них словом С_ЧАСТЬ_Е и предлагается разъяснить такое написание. Неожиданно для себя и применительно к себе дети начинают видеть значимость части целого, начинают размышлять, что только с частью кого-то может быть счастлив человек, что каждый из них является частью – семьи, класса, школы, страны и т.д. Многие из них приходят к выводу, что человеческое счастье – в единении людей. Некоторые пытаются осмыслить, что такое женское счастье, есть ли мужское счастье и т.д. Учитель на доступных примерах показывает детям, что жизнь предоставляет нам возможности быть счастливыми каждый день. Дворник метет улицу и поет – он счастлив, старушка получила письмо от сына – она счастлива, женщина наконец-то сделала долгожданную покупку – она счастлива, ученик, правильно ответивший урок, счастлив. Такой прием эффективен и в разъяснении учащимся значений

таких слов, как ВОС-ПИТАНИЕ, ОБРАЗ-ОВАНИЕ, СО-ЧУВСТВИЕ и многих других.

Как видим, у учителя есть неограниченные возможности для творчества, которые ему предоставляет совместное обучение нормально развивающихся детей и детей с особенностями психофизического развития.

Совместное обучение детей с разными потенциальными возможностями имеет положительные тенденции развития всех детей, такая форма обучения может быть очень интересной, разнообразной, если рассматривать ребенка не как объект педагогического воздействия, а как субъект взаимодействия, как человеческую ценность.

Учебное издание

**ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ
С ОСОБЕННОСТЯМИ
ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Хрестоматия

Авт.-сост.

Швед Мария Войтеховна

Технический редактор	А.И. Матеюн
Корректор	А.В. Говорова
Компьютерный дизайн	Т.Е. Сафранкова

Подписано в печать . Формат 60x84¹/₁₆. Бумага офсетная.
Гарнитура Таймс. Печать офсетная. Усл. печ. л. 9,18. Уч.-изд. л. 9,21.
Тираж 130 экз. Заказ 187.

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет им. П.М. Машерова»
Лицензия ЛВ № 02330/0056790 от 01.04.2004.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет им. П.М. Машерова»
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.