

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ»

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

М и н с к

ИЗДАТЕЛЬСТВО «ЧЕТЫРЕ ЧЕТВЕРТИ»

2007

УДК 376.2/4+616-036.865

ББК 74.6

И 65



United Nations  
Educational, Scientific and  
Cultural Organisation

Организация  
Объединенных Наций по  
вопросам образования,  
науки и культуры

Published in cooperation with the UNESCO Office in Moscow  
for Armenia, Azerbaijan, Belarus,  
the Republic of Moldova and the Russian Federation

Опубликовано при поддержке Бюро ЮНЕСКО в Москве  
по Азербайджану, Армении, Беларуси,  
Республике Молдова и Российской Федерации

Рецензенты:  
доктор психологических наук,  
профессор Национального института образования  
*Т. М. Савельева*

кандидат педагогических наук,  
доцент БГПУ имени Максима Танка  
*В. П. Грихано*

Руководитель проекта  
кандидат педагогических наук, доцент  
*А. Н. Коноплева*

Авторы несут полную ответственность за подборку фактов,  
содержащихся в данном сборнике, а также за высказываемые в нем  
точки зрения. Они не обязательно совпадают с позицией ЮНЕСКО,  
и организация не несет за них ответственности.

The authors are responsible for the choice and presentation  
of the facts contained in the publication and for the opinions expressed  
therein, which are not necessarily those  
of UNESCO and do not commit the Organization.

**ISBN 978-985-6734-96-3**

© Бюро ЮНЕСКО в Москве, 2007  
© Оформление. Издательство  
«Четыре четверти», 2007

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение <i>Лисовская Т. В.</i> .....	5
Программа Регионального семинара .....	12

### Раздел I. **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

КОНОПЛЕВА А. Н. Проблемы и перспективы образовательной интеграции в Республике Беларусь .....	17
МАЛОФЕЕВ Н. Н. От политики институционализации к политике интеграции: ситуация России. ....	26
ГАЙДУКЕВИЧ С. Е. Средовый подход в инклюзивном образовании. ....	34
МАНУКЯН Н. М. Внедрение инклюзивного образования в Республике Армения .....	46
ЛИСОВСКАЯ Т. В. Компетентностный подход в условиях инклюзивного образования .....	51
ГУСЕЙНОВА И. М. Инклюзивное образование в Азербайджане .....	56
ЗАЙЦЕВА Л. А. Раннее социальное развитие детей с тяжелой формой интеллектуальной недостаточности как фактор успешности их интеграции в общество .....	63
ВИНИЦКИ М. Состояние и перспективы развития специального образования в Республике Молдова .....	74
ЛЕЩИНСКАЯ Т. Л. Образование лиц с особенностями психофизического развития в контексте интегрированных тенденций .....	86

### Раздел II. **ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

ЗМУШКО А. М. Учебно-методическое обеспечение образования учащихся с особенностями психофизического развития. ....	98
ЛЕВЯШ С. Ф. К проблеме ранней коррекционной помощи детям с нарушениями зрения в системе непрерывного образования. ....	107
КАЛИНИНА Е. М. Современное обучение и воспитание детей дошкольного возраста в контексте инклюзивного образования. ....	123

ХВОЙНИЦКАЯ В. Ч. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования .....	140
ОЛЕШКЕВИЧ В. И. Факторы успешности совместного обучения.....	144
ШИНКАРЕНКО В. А., ПЕТКЕВИЧ И. Е. Углубленная профессиональная подготовка учащихся как путь их интеграции в общество.....	154
ЛАУТКИНА Е. Г., СТАНКЕВИЧ С. С. Из опыта социальной адаптации воспитанников Богусhevского дома-интерната.....	161
ПРОКОПЬЕВА Е. С. Взаимодействие со взрослыми как фактор формирования знаний о себе младших школьников с нарушениями зрения.....	164
НОМОВИР И. Г., СИНЬКЕВИЧ А. С. Интеграция глазами родителей .....	172
<b>Раздел III. ПЕРСПЕКТИВЫ СОТРУДНИЧЕСТВА ПО РАЗВИТИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
ВИКТОРОВСКАЯ Н. К. Внедрение в практику работы учреждений образования Минской области концептуальных положений пособия «Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями» .....	182
МОЛЧАНОВА Г. В. Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации в системе инклюзивного образования .....	189
<b>Рекомендации итогового семинара .....</b>	<b>197</b>
<b>Recommendations.....</b>	<b>201</b>
<b>Литература .....</b>	<b>204</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Новые политические и экономические цели, изменения, вызванные рыночной экономикой, предопределили новые стратегические цели образования. Изменения социально-политического устройства определили новые требования к системе образования, в том числе и специального. Демократическая система общества диктует необходимость соответствующей переориентации образования в целях обеспечения равных возможностей эффективного участия лиц с особенностями психофизического развития в жизни социума. В современных условиях проблема интеграции детей с особенностями развития в социум — приоритетная задача всей системы образования, так как ее решение определяет степень зрелости общества и уровень его морально-нравственной культуры.

Вопросы развития инклюзивного образования и определение перспектив сотрудничества в данной области являются актуальными как для Республики Беларусь, так и для других стран СНГ.

Поиски успешных путей организации специального образования обусловили проведение семинара по развитию инклюзивного образования и определению перспектив сотрудничества в данной области.

1—2 ноября 2006 г. в Научно-методическом учреждении «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь проходил Региональный семинар по проблемам инклюзивного образования, организованный при поддержке Бюро ЮНЕСКО в Москве. В работе семинара принимали участие представители Азербайджана, Армении, Молдовы, России и Беларуси:

– ассистент программного специалиста по образованию Бюро ЮНЕСКО в Москве Юлия Александровна Сарвино;

– заместитель Министра образования Республики Азербайджан Ирада Мехтикули кызы Гусейнова и директор учебного комплекса «Детский сад — школа — лицей» г. Баку Гафар Махсун оглы Гусейнов;

– начальник отдела специального образования Министерства науки и образования Республики Армения Нуриджан Маркарович Манукян;

– директор сельского лицея, председатель Ассоциации инклюзивного воспитания детей Мария Виницки (Республика Молдова);

– директор Института коррекционной педагогики, доктор педагогических наук, академик Российской академии образования Николай Николаевич Малофеев;

– представитель Региональной общественной организации инвалидов «Перспектива» г. Москвы Мария Юрьевна Перфильева;

– председатель Национальной комиссии Республики Беларусь по делам ЮНЕСКО Владимир Григорьевич Счастный;

– генеральный секретарь Национальной комиссии Республики Беларусь по делам ЮНЕСКО Елена Ивановна Красовская;

– директор Национального института образования Геннадий Владимирович Пальчик (Республика Беларусь);

– начальник управления специального образования Министерства образования Республики Беларусь Алла Николаевна Коноплева;

– представитель Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь Анатолий Александрович Юркевич;

– представитель благотворительной общественной организации «Мир без границ» Светлана Степановна Станкевич (Республика Беларусь);

– ученые, методисты, работники учреждений специального образования, представители общественных организаций, а также родители, воспитывающие детей с особенностями психофизического развития (Республика Беларусь).

На встрече речь шла об инклюзивном образовании, целью которого является охват всех без исключения детей качественным обучением. Школьники учатся и используют полученные знания по-разному. Тем не менее, цель образования

заключается в достижении всеми учащимися определенного общественного статуса и утверждении своей социальной значимости. В некоторых европейских странах, и в Беларуси в том числе, используется термин «интегрированное обучение» в широком смысле: для обозначения как интегрированного обучения, так и инклюзивного образования, в то время как термин «инклюзия» распространен в англоязычных странах и отличается по содержанию от интеграции.

Наша страна в вопросах образовательной интеграции достигла значительных успехов. Как отметила в своем выступлении начальник управления специального образования Министерства образования Республики Беларусь Алла Николаевна Коноплева, при добровольном выборе формы обучения в Беларуси интегрировано 53,2 % детей школьного возраста, которые учатся в 5113 классах интегрированного обучения, в 250 специальных классах школ общего типа (на 15 сентября 2005 г.). За последние пять лет количество классов интегрированного обучения увеличилось на 2083, а специальных школ-интернатов сократилось на 13 (при увеличении количества детей с особенностями психофизического развития), в то же время количество специальных классов при общеобразовательных школах уменьшилось на 239. Необходимо отметить, что интегрированное обучение не насаждается административными методами и не носит обязательного характера.

Значительные изменения в области развития инклюзивного образования осуществляются в последние годы и в других странах СНГ. Как сообщила участникам встречи заместитель Министра образования Республики Азербайджан Ирада Мехтикули кызы Гусейнова, с 2002 г. в этой стране было принято более 10 законодательных актов и декретов по данному направлению, а также Национальная программа деятельности по развитию инклюзивного образования. Сегодня в Азербайджане развиваются три пилотных проекта по инклюзивному образованию: ими охвачены более 100 детей с особыми потребностями в 14 дошкольных и 14 начальных образовательных учреждениях страны, более 100 педагогов

и их ассистентов приняли участие в тренингах. Разработано методическое пособие по составлению индивидуальных планов обучения детей в инклюзивных классах, подготовлено и распространено мультимедийное управление по открытию инклюзивных классов — с большой библиотекой материалов, переведенных на азербайджанский и русский языки. Параллельно в учреждениях образования проводилась кампания по информированию общественности.

«Вместе с тем, — отметила Ирада Гусейнова, — многие вопросы остаются нерешенными. Так, действующие законы об образовании (1999) и специальном образовании (2001) предоставляют родителям право выбора образовательного учреждения, но на деле такого выбора нет, потому что общеобразовательные учреждения не владеют специальными материально-техническими и методическими возможностями. На сегодня в Азербайджане нет ни одного вуза, которое готовит логопедов, сурдопедагогов, олигофренопедагогов и т. д.»

В Армении Закон «Об образовании детей с особыми образовательными потребностями» был принят в 2005 г., и одним из его основных направлений является также развитие инклюзивного образования. Теперь в стране работают шесть общеобразовательных школ, в которых осуществляется инклюзивное образование и учатся 162 ученика с особыми образовательными потребностями. Школы получают дополнительные финансовые средства из государственного бюджета, они укомплектованы штатами специального педагога и социального работника, в школах действуют комнаты для родителей и ресурс-комнаты, где проводятся занятия с детьми по индивидуальным учебным планам. «Сегодня при содействии Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) в Армении на основе трехстороннего соглашения осуществляется переподготовка еще в восьми общеобразовательных школах республики, — отметил начальник отдела специального образования Министерства науки и образования Армении Нуриджан Маркарович Манукян. — В следующем учебном году они также будут признаны школами с инклюзивным образованием».

Развитие инклюзивного образования актуально и для Молдовы, где в 2003 г. была утверждена Национальная стратегия «Образование для всех», целью которой является предоставление всем детям качественного базового образования. Сегодня в Молдове действуют 23 центра инклюзивного образования (иначе они называются центрами коррекционно-развивающего обучения и реабилитации детей с умственными и физическими недостатками), где осуществляется комплексная психологическая, медицинская и социально-педагогическая помощь. Однако идея интеграции детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего образования пока не получила в Молдове широкого распространения.

Директор Института коррекционной педагогики доктор педагогических наук, академик Российской академии образования Николай Николаевич Малофеев в своем выступлении отметил, что Республика Беларусь входит в число стран, активно внедряющих интегрированное обучение, а потому ее опыт вызывает несомненный интерес. Однако актуальными на сегодня как для Беларуси, так и для других стран СНГ являются следующие аспекты: состояние и перспективы; коммуникационная компетенция и ее роль в социальной адаптации; создание специального образовательного пространства, позволяющего ребенку с отклонениями в развитии обучаться и воспитываться в нем; формирование жизненной компетенции, подготовка к самостоятельной жизни; становление межличностных отношений детей с ограниченными возможностями в условиях образовательной интеграции; психолого-педагогическое сопровождение детей.

Коллеги из России продемонстрировали участникам семинара, каким образом общественные объединения могут участвовать в развитии инклюзивного образования. Мария Юрьевна Перфильева, представитель Региональной общественной организации инвалидов «Перспектива», рассказала о реализации проекта «Развитие инклюзивных школ в Москве». Самым лучшим вариантом организации интегрированного обучения, как сообщила в своем выступлении

Мария Юрьевна, является подготовка всей общеобразовательной школы (от директора до библиотекаря и вахтера) к принятию «особенных детей». Ярким примером этому служит одна из московских школ, в которой на протяжении года проводились тренинги в объеме 72 часов для всех сотрудников школы по этикету, правам ребенка и др. (учителя также прошли стажировку в ереванской школе № 27), а для учеников проводились «уроки доброты», на которые приглашались молодые люди с инвалидностью. Одновременно велась работа с родителями (не все из них были готовы отдать ребенка в общеобразовательную школу) — формировались группы взаимопомощи. В школе была открыта ресурсная комната с методической литературой и фильмами. Кроме этого, внимание уделялось и формированию безбарьерной среды. После года подготовки школа получила статус окружной экспериментальной площадки, и специалисты по-прежнему поддерживают учителей.

Белорусскими учеными, методистами и практиками были освещены такие актуальные вопросы, как средовый, компетентностный подходы во включенном (инклюзивном) образовании; формирование коммуникативной компетенции учащихся в условиях интегрированного обучения; включенное (инклюзивное) образование как фактор социализации учащихся; межличностные отношения в классном социуме в условиях образовательной интеграции; профессиональное самообразование учителя-дефектолога класса интегрированного обучения. С помощью мультимедийного сопровождения были представлены различные эффективные формы организации работы детей на уроках в классах интегрированного обучения.

На организованной выставке нашло отражение учебно-методическое обеспечение образования учащихся с особенностями психофизического развития.

В рамках семинара была проведена презентация книги «Образовательная интеграция и социальная адаптация».

Только за «грамотную интеграцию» выступали родители детей с особенностями развития. «У моей дочки синдром Дауна, — рассказала участница семинара А. Синькевич. —

Медико-педагогическая комиссия направила ее в специализированный детский сад, но он не подходил нам по разным причинам. Я решила отдать дочку в обычный сад около дома. Нас приняли, и потом, когда администрации стало известно о диагнозе, никаких проблем не возникло. Никаких вопросов не было ни с детьми, ни с сотрудниками. Не пришлось ничего объяснять и родителям. К моей дочке относились очень хорошо. Она не пела песен, хотя заучивала слова и хорошо их знала, — и музыкальный руководитель детского сада специально для нее записала песни. Танцевать мою дочку также никто не заставляет, если она не хочет. Она умеет читать, знает числа и пробует писать печатными буквами. Сейчас она дополнительно занимается в центре по подготовке к школе. Задания выполняет не так быстро, как другие дети, но выполняет. Я — за интеграцию, но интеграцию грамотную».

Участники регионального семинара посетили Минский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, а гости из Армении и Азербайджана заинтересовались настолько, что попросили поделиться Положением о центре и об открытии классов интегрированного обучения. Все участники встречи получили в подарок тематический выпуск журнала «Дэфекталогія» и книгу «Образовательная интеграция и социальная адаптация».

Финансирование, полученное по линии ЮНЕСКО, направлено на организацию и проведение Регионального семинара по вопросам инклюзивного образования, а также было предложено издать материалы данного семинара и с этой целью обратиться за финансовой поддержкой к Бюро ЮНЕСКО в Москве, благодаря которой это осуществлено в издательстве «Четыре четверти».

*Т. В. ЛИСОВСКАЯ,  
координатор проекта*

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ»  
МИНИСТЕРСТВА ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Бюро ЮНЕСКО в Москве

**ПРОГРАММА**  
**Регионального семинара**  
**по проблемам инклюзивного образования**

1—2 ноября 2006 года

г. Минск

---

1-й день — 1 ноября 2006 года

**«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ**  
**ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

- 9.30 Регистрация участников семинара  
Модератор: *доктор педагогических наук, заместитель  
директора Национального института образования*  
**Николай Георгиевич ЕЛЕНСКИЙ**
- 10.00 Открытие семинара  
**Геннадий Владимирович ПАЛЬЧИК,**  
*директор Национального института образования*
- 10.10 Выступление с приветственным словом  
*Ассистент программного специалиста по образованию  
Бюро ЮНЕСКО в Москве*  
**Юлия Александровна САРВИРО**  
*Председатель Национальной комиссии Республики  
Беларусь по делам ЮНЕСКО*  
**Владимир Григорьевич СЧАСНЫЙ**
- 10.20 Проблемы и перспективы образовательной интеграции  
в Республике Беларусь  
*Кандидат педагогических наук, доцент, заслуженный  
работник образования Республики Беларусь*  
**Алла Николаевна КОНОПЛЕВА,**  
*начальник управления специального образования  
Министерства образования Республики Беларусь*

- 10.30 Состояние и перспективы развития образования лиц с ограниченными возможностями в Российской Федерации  
*Доктор педагогических наук, академик Российской академии образования*  
**Николай Николаевич МАЛОФЕЕВ,**  
*директор Института коррекционной педагогики,*
- 10.50 Средовый подход как фактор инклюзивного образования  
*Кандидат педагогических наук, доцент*  
**Светлана Евгеньевна ГАЙДУКЕВИЧ,**  
*декан факультета ИПКиПК БГПУ имени Максима Танка*
- 11.00 Стратегия развития специального образования в Армении  
**Нуриджан Маркарович МАНУКЯН,**  
*начальник отдела управления специальными школами  
Министерства науки и образования Республики Армения*
- 11.20 Компетентностный подход в условиях инклюзивного образования  
*Кандидат педагогических наук*  
**Татьяна Викторовна ЛИСОВСКАЯ,**  
*заведующий лабораторией специального школьного образования Национального института образования*
- 12.00 Инновации в специальном образовании Азербайджана
- 12.20 Формирование коммуникативной компетентности в условиях инклюзивного образования  
*Доктор педагогических наук*  
**Николай Георгиевич ЕЛЕНСКИЙ,**  
*заместитель директора Национального института образования*
- 12.30 Состояние и перспективы развития специального образования в Республике Молдова  
**Мария ВЕНИЦКИ,**  
*директор сельского лицея, председатель Ассоциации инклюзивного воспитания детей*
- 12.50 Инклюзивное образование как условие социализации учащихся  
*Кандидат педагогических наук, доцент*  
**Татьяна Лаврентьевна ЛЕЩИНСКАЯ,**  
*ведущий научный сотрудник лаборатории специального школьного образования Национального института образования*

## **ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Модератор: доктор педагогических наук,  
академик Российской академии образования  
**Николай Николаевич МАЛОФЕЕВ**,  
директор Института коррекционной педагогики

- 14.10 Учебно-методическое обеспечение инклюзивного образования  
*Кандидат педагогических наук, доцент*  
**Антонина Михайловна ЗМУШКО**,  
начальник отдела методического обеспечения  
специального образования Национального института  
образования
- 14.30 Проблемы инклюзивного образования  
**Мария Юрьевна ПЕРФИЛЬЕВА**,  
представитель Российской общественной организации  
инвалидов «Перспектива»
- 15.00 Технология индивидуальной коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста в условиях совместного обучения  
*Кандидат педагогических наук, доцент*  
**Елена Михайловна КАЛИНИНА**,  
ведущий научный сотрудник лаборатории специально-  
го школьного образования Национального института  
образования
- 15.20 Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования  
**Виолетта Чеславовна ХВОЙНИЦКАЯ**,  
методист высшей категории отдела методического  
обеспечения специального образования Национального  
института образования
- 16.00 Панорамный обзор интегрированных занятий  
**Валентина Иосифовна ОЛЁШКЕВИЧ**,  
методист высшей категории отдела методического  
обеспечения специального образования Национального  
института образования

- 16.20 Углубленная профессиональная подготовка учащихся как путь их интеграции в общество  
*Кандидат педагогических наук, доцент  
**Владимир Анатольевич ШИНКАРЕНКО**,  
проректор по научной работе ИПКиПК БГПУ  
имени Максима Танка*
- 16.30 Социальная адаптация взрослых-инвалидов  
***Виктор Кириллович СУВОРОВ**,  
директор детского дома-интерната для детей  
с умственным недоразвитием г. Витебска  
**Светлана Степановна СТАНКЕВИЧ**,  
заместитель директора благотворительной  
общественной организации «Мир без границ»*
- 16.50 Инклюзивное образование глазами родителей.  
*Подготовка: **Елена Сергеевна ПРОКОПЬЕВА**,  
аспирант Национального института образования  
Выступающие: родители детей (2 родителей)*

---

2-й день — 2 ноября 2006 г.

## **ПЕРСПЕКТИВЫ СОТРУДНИЧЕСТВА ПО РАЗВИТИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

- Модератор: кандидат педагогических наук, доцент,  
заслуженный работник образования Республики  
Беларусь  
***Алла Николаевна КОНОПЛЕВА**,  
начальник управления специального образования  
Министерства образования Республики Беларусь*
- 10.00 Презентация журнала «Дэфекталогія»  
***Татьяна Лаврентьевна ЛЕЩИНСКАЯ**,  
главный редактор журнала*
- 10.30 Внедрение в практику концептуальных положений  
пособия «Образовательная интеграция и социальная  
адаптация лиц с ограниченными возможностями»  
***Нина Константиновна ВИКТОРОВСКАЯ**,  
директор Минского областного центра коррекционно-  
развивающего обучения и реабилитации*

- 11.30 Презентация инновационного опыта инклюзивного образования  
**Галина Владимировна МОЛЧАНОВА,**  
директор городского центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (г. Минск)
- 14.10 Подведение итогов семинара  
Принятие итогового документа.  
**Геннадий Владимирович ПАЛЬЧИК**
- 16.00—17.30 Национальная библиотека  
Республики Беларусь — экскурсия

## Раздел I. **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*А. Н. Коноплева*

### **Проблемы и перспективы образовательной интеграции в Республике Беларусь**

Интегрированное обучение и воспитание занимает особое место в ряду актуальных проблем специального образования. Идеи интеграции все больше становятся понятными и приятными. Сегодня в Республике Беларусь формируется новое отношение к детям с особенностями психофизического развития. Признается их обучаемость, равноправие всех детей в получении образования. Событием большой значимости явилось принятие в 2004 г. **Закона Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)»**. 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: они «не хуже и не лучше здоровых детей», они имеют особенности, как и каждый человек. В учреждениях образования создаются условия для обучения всех детей с учетом их особых потребностей и возможностей. 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.**

Современное образование детей с особенностями психофизического развития можно рассматривать как переходное. В нем взаимодействуют **две парадигмы**: *традиционная*, ориентированная на формирование человека, только тогда ценного, когда он приносит пользу обществу, и соответственно на образование, осуществляемое в закрытых специальных учреждениях, в условиях социокультурной сегрегации, и *инновационная, гуманитарно-культурологическая*, когда к ребенку с особенностями развития относятся как к субъекту деятельности, признается его самоценность и осуществляется целенаправленное и систематическое формирование его потребностей и способностей к самостоятельной жизни в изменчивом социуме.

Получаемое образование нацелено не только на когнитивную парадигму, формирование знаний и коррекции нарушений познавательной деятельности, но и **социальное развитие, социальную адаптацию личности**. Особую значимость приобретает формирование социального мышления, социализация учащихся, их интеграция в обществе.

В Республике Беларусь приняты меры по обеспечению всем лицам с особенностями психофизического развития возможности получить образование, соответствующее их потребностям и 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 г., 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 (15,68 %) и с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) (11,31 %). Количество детей, по тем или иным причинам не охваченных обучением, составляет менее чем полпроцента. Дети с интеллектуальной недостаточностью обучаются

в классах 1-го и 2-го отделений, и дети с множественными нарушениями — в классах центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

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.

В республике создан **банк данных** о детях с особенностями психофизического развития, который позволяет своевременно выявлять детей, организовывать их обучение, планировать и реализовывать мероприятия по социальной адаптации и реабилитации в отношении конкретного ребенка, прогнозировать развитие системы специального образования как в целом по республике, так и по отдельным регионам.

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; расширение 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, в Беларуси интегрированы 53,2 % детей школьного возраста, которые обучаются в 5113 классах интегрированного обучения, в 250 специальных

классах школ 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. *За последние пять лет количество классов интегрированного обучения увеличилось на 2083, число специальных школ-интернатов сократилось на 13 (при увеличении количества детей с особенностями психофизического развития).* Количество специальных классов при общеобразовательных школах уменьшилось на 239.

Попытаемся проследить *детерминацию успешности интегрированного обучения в Республике Беларусь. Прежде всего нами выделяется создание 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, не противопоставляется обучению в специальной школе.*

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 развития учатся вместе и в то же время располагают возможностями удовлетворять свои особые потребности. Каждый ученик осваивает программу, соответствующую его познавательным возможностям.

Осуществляются планомерные и системные исследования, прежде всего, в Национальном институте образования, в Академии последипломного образования, на факультетах специального образования вузов. Исследуются проблемы интеграции, социализации, обучения детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, оказания ранней помощи,

программного и учебно-методического обучения образования лиц с особенностями психофизического развития. За последние десять лет подготовлено и издано 142 программы, 484 учебных пособия, 66 учебно-методических пособий для педагогов, издана монография по интегрированному обучению.

В осуществлении интегрированного обучения нами 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 имеются «социально изолированные» ученики, находящиеся в самоизоляции. Социометрические методики выявляют отрицательный статус отдельных детей при внешне благополучной, положительной атмосфере в классе. 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 изолированных детей предполагает включение их в интересную для них деятельность. В условиях образовательной интеграции требуются 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.

В условиях образовательной интеграции признается первостепенность грамотной системы психолого-педагогического сопровождения. Кроме индивидуальных программ обучения важной составной сопровождения является работа с социальным окружением. Регулирование отношений с сообществом сверстников — это весьма важный аспект психолого-педагогического сопровождения. Психофизические нарушения препятствуют спонтанному формированию позитивных отношений и взаимодействий со сверстниками. *Учителя классов интегрированного обучения не всегда бывают подготовленными к решению данных проблем.*

**Вторая**, не менее значимая, **проблема** — формирование жизнеспособной личности, подготовленной к самостоятельной жизни в мобильном социуме. К сожалению, приходится констатировать, что в общеобразовательной школе вопросы формирования у школьников социальной (жизненной) компетенции не привлекают должного внимания.

Совместное обучение меняет качество получаемого образования, направленность изучения учебных предметов. Ученики с особенностями развития осваивают не только определенную совокупность знаний, но и окружающую действительность. Процесс этот сложный, непростой. *Непременным условием интеграции является социогуманная атмосфера школы, что гарантирует благополучное эмоционально-психологическое состояние каждого участника образовательного процесса.*

В современных условиях признается необходимость замены требования **«образование на всю жизнь»** на **парадигму непрерывного образования «через всю жизнь»**. Мы подошли к наполнению конкретным содержанием **социально-психолого-педагогического сопровождения послешкольного периода жизни** лиц с особенностями психофизического развития.

Без организации необходимой поддержки отдельные категории выпускников не только не смогут самостоятельно трудоустроиться на доступные им места, но и включиться в решение реальных проблем. Постшкольное сопровождение (патронат) предусмотрено Законом «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)». Патронат призван помочь выпускникам в их жизненном самоутверждении, самореализации и саморазвитии.

Приведенные данные свидетельствуют о том, 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, их выраженностью, характером: они 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.

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 обеспечение обществом возможностей для наиболее полной реализации 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 терминологические предпочтения. В рамках **ЕврАзЭС** формируется единое образовательное пространство, которое призвано реализовать право граждан — членов Сообщества на образование, включая равный доступ к образованию, 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 применяется 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. По месту своей учебы они получают также коррекционно-педагогическую помощь, специальные образовательные услуги. Это требование отражает перспективу развития интегрированного образования в Республике Беларусь. Классы интегрированного обучения признаются более предпочтительными, чем специальные классы при школе общего типа. Это предпочтения родителей и педагогов, это предпочтения нашего общества.

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

Мы пока не можем говорить о том, 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, «*возращивание*» *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 о том, что «каждый человек продуктивен, хотя то, что он создает, может иметь низкую ценность в глазах окружающих».

*Н. Н. Малофеев*

### **От политики институционализации к политике интеграции: ситуация России**

Официальный курс мирового сообщества на признание за инвалидом гражданских прав в полном объеме, освоение философии безбарьерного мира, политика социальной интеграции инвалидов заставили правительства многих государств изменить взгляд на «институализацию» как на идеальную форму организации специального образования. Долгое время (с XVIII по последнюю треть XX в.) создание параллельно сети общеобразовательных учебных заведений сети специальных учреждений казалось естественным и целесообразным. То, что в IV периоде (согласно авторской периодизации) признавалось достоинством системы специального образования (ССО) — увеличение числа учебных

заведений различных видов и типов, поступательно растущий охват ими всех нуждающихся — в V периоде вменяется ей в вину. Направление ребенка в специальную школу (тем более в интернат) трактуется сейчас как попытка его изоляции от родителей и сверстников, исключение из полноценной жизни, нарушение гражданских прав, дискриминация. Так же, как терминология IV периода приобретает в V периоде вторичное негативное значение и потому пересматривается, идея институализации получает в нем вторичную негативную окраску и рассматривается как дискриминационная. Открытому гражданскому обществу нужна новая концепция организации специального образования детей с особыми потребностями.

Позицию ЮНЕСКО по этому вопросу выразил ее генеральный директор Федерико Майор Сарагоса: «Большими правами обладают те, кто менее всего может ими пользоваться. Школа для всех — да, но не только для всех «нормальных» детей. Внимание ко всем — да, но не только к «нормальным» больным. <...> Напротив, общество должно стремиться компенсировать особым вниманием несчастье тех, кого природа или судьба сделали беспомощными». Подкомиссия по предупреждению дискриминации и защите меньшинств Комиссии ООН по правам человека в своем докладе (1991) особо подчеркивала: «Даже самые современные учреждения, с хорошим оборудованием и достаточно квалифицированным персоналом являются какими-то безликими, поскольку в основе институционализации лежит предположение, что интернированные не способны жить самостоятельно, как остальные члены сообщества, и поэтому они становятся пассивными и зависимыми. Сам факт их отделения от общества способствует этой тенденции и развитию того, что принято называть «институциональным менталитетом», а это, в свою очередь, представляет собой новый вид инвалидности, поскольку препятствует реинтеграции в общество».

На смену институализации вполне закономерно приходит концепция интеграции — организации соответствующего особым потребностям детей образования «в общем потоке»,

т. е. в условиях обычной школы. Адепты нового подхода предлагают кардинально изменить взаимоотношение систем общего и специального образования, предлагают общеобразовательным школам «открыть двери» для детей с особыми потребностями. Интеграция становится ведущей тенденцией образовательной политики экономически развитых стран, при этом законодательство большинства из них ограничивается двумя основными положениями: 1) «prima facie» — ребенок с особыми потребностями имеет право обучаться в обычной школе; 2) субъекту со специальными образовательными потребностями предоставляется все необходимое для их удовлетворения.

Известные декларации ООН «О правах умственно отсталых лиц» (1971) и «О правах инвалидов» (1975) поначалу вызвали неодинаковую реакцию у правительств, работников сферы образования, в том числе учителей специальных школ, Северной, Центральной, Восточной и Южной Европы. Тем не менее, разногласия экспертов, несовпадение взглядов на формы и масштабы интеграции могли сдерживать темпы и влиять на характер внедрения нового подхода в практику, но игнорировать официально признанную на международном уровне концепцию образования инвалидов и детей с особыми потребностями становится невозможно. Идея интеграции является неотъемлемой частью философии открытого гражданского общества, отражает его отношение к правам и возможностям инвалидов, детей с особыми потребностями.

В Российской Федерации интеграционные процессы приобрели признаки устойчивой тенденции с начала 90-х гг. XX в., что обусловлено реформами политических институтов, демократическими преобразованиями в обществе, произошедшими тогда в стране. Оговоримся, что формально «интеграция/инклюзия» — не новое для нашей страны явление. И прежде, и теперь в стенах массовых дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) и школах находилось и находится немало детей с отклонениями в развитии. Эта категория детей крайне разнородна и включает в себя четыре группы:

– дети, не прошедшие диагностику. Их пребывание в обычном классе/группе является следствием своевременно не выявленного отклонения в развитии;

– дети, чьи родители, зная о проблемах ребенка, настаивают на его приеме в массовое образовательное учреждение. В случае, когда включение (инклюзия) обеспечено исключительно по настоянию родителей без учета мнения и рекомендаций специалистов, оно не всегда имеет положительные последствия. Наш опыт показывает, что подобная «инклюзия» эффективна лишь для незначительной части детей, большинство же через несколько лет обучения, неадекватного уровню развития ученика, оказывается в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях (СКОУ) или полностью «выпадает» из системы образования;

– воспитанники специальных групп/классов массовых ДОУ и школ. В этом случае обучение и воспитание осуществляются с учетом имеющихся у детей отклонений в развитии, но их интеграция носит формальный характер, так как специальные группы и классы, как правило, на деле обособлены и изолированы от остальных групп/классов;

– дети, которые в результате длительной коррекционной работы, проводимой учителями-дефектологами и родителями, подготовлены к обучению в среде нормально развивающихся сверстников, что позволяет специалистам рекомендовать интегрированное обучение. К сожалению, при переходе в новые условия эти дети могут лишаться необходимой им систематической коррекционной помощи, что снижает эффективность интегрированного обучения.

Все перечисленные варианты инклюзии (включения) ребенка с особыми образовательными потребностями в «общий поток» можно назвать псевдоинтеграцией. Под истинной интеграцией мы понимаем организацию в образовательном учреждении (ДОУ, школе, гимназии, профессиональном училище) оптимальных условий для каждого воспитанника (учащегося) с особыми потребностями. На класс/группу, как правило, необходимы два квалифицированных педагога: обычный и специальный для оказания дополнительной, индивидуальной помощи;

учебное место требует в большинстве случаев дооснащения специальными техническими средствами и аппаратурой; для решения бытовых проблем интегрированных учеников нужны специальные технические приспособления, обученный персонал и т. д. И ныне существует опасность в контексте широкой интеграции (инклюзии) большого числа детей подменить специальное обучение в условиях массовой школы бесполезным, если не вредным для ребенка включением в общий поток.

Если ребенку предоставляется доступ к общей образовательной системе, не имеющей условий для обеспечения соответствующего его особым потребностям обучения, в действительности нарушается его право на качественное образование. Формальная интеграция является, на наш взгляд, скрытой формой дискриминации. Декларация безграничных прав, не подкрепленная финансовой поддержкой государства и согласием общества, влечет за собой опасность подмены реальной интеграции формальным перемещением ребенка в массовую школу, что не только не улучшает, но ухудшает его положение.

Непосредственное знакомство с зарубежными версиями интеграции, возникшей на Западе 15—20 годами раньше, чем в нашей стране, сразу позволило увидеть ряд ее внешне притягательных черт. Прежде всего, интеграция привлекла родителей, и именно они инициировали первые опыты обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в массовых ДОУ и школах. Работники специальных учреждений в массе своей, напротив, всячески противились «политической моде», без восторга отнеслись к ней и педагоги обычных школ. По прошествии 15 лет, а внедрение интегративных подходов началось в России в 1991 г., ситуация изменилась кардинально, иным стало отношение общества к инвалидам, накоплен позитивный опыт интегрированного обучения, число его сторонников и в стане дефектологов, и в стане остального учительства постоянно растет. Тем не менее, очевидно, что в России процесс интеграции не может протекать так, как за рубежом, ибо осуществляется он в условиях, принципиально отличающихся от тамошних.

Европа отдала предпочтение интеграции на этапе полного признания юридически закрепленных норм демократии, на пике экономического подъема. Россия вступила на путь интеграции в ситуации становления демократических норм, их первого законодательного оформления, переживая глубокий экономический кризис. На Западе обсуждение проблем специального обучения и интеграции велось и ведется в рамках жестких законодательных положений, регулирующих процесс интеграции, в России же подобного рода дискуссии из-за отсутствия Закона о специальном образовании осуществляются вне законодательного поля.

Тенденция к интеграционным подходам в системе специального образования возникла на российской почве под явным влиянием западных образцов. Однако не следует недооценивать того, что при отсутствии необходимой законодательной, экономической, социальной базы поспешное широкое внедрение новаций, попытки подмены системы специального образования тотальной интеграцией могут привести не к равенству прав, а к потере детьми с особыми образовательными потребностями возможности получить адекватное образование, обеспечивающее продвижение в психическом и социально-культурном развитии.

Из сказанного следует, что для отечественной ССО нужна особая концепция интегрированного обучения, учитывающая «российский фактор». Под «российским фактором» мы подразумеваем не только особые экономические и социально-культурные условия, но и не имеющие западных аналогов научные разработки. Например, комплексные программы ранней (с первых месяцев жизни) медико-психолого-педагогической коррекции нарушенных функций, позволяющие вывести ребенка на такой уровень психофизического развития, который дает ему возможность максимально рано влиться в общеобразовательную среду. Интеграция через раннюю коррекцию — первый и самый главный принцип российской концепции интегрированного обучения.

Интеграция детей с особыми потребностями в массовые образовательные учреждения предусматривает специализи-

рованную коррекционную помощь и психологическую поддержку, задачами которых являются контроль за развитием ребенка, успешностью его обучения, оказание помощи в решении проблем адаптации в среде здоровых сверстников. Следовательно, в образовательном пространстве страны должна функционировать четко организованная и хорошо отлаженная инфраструктура специализированной коррекционной и психологической помощи детям с особыми потребностями, интегрированным в общеобразовательные учреждения, и сегодня она создается. Итак, второй принцип отечественной концепции интегрированного обучения — обязательный коррекционный блок, функционирующий параллельно с общеобразовательным.

Не для всех детей с ограниченными возможностями здоровья интегрированное обучение предпочтительнее специального. Об этом свидетельствует как западная статистика, так и наш отечественный опыт. Интеграция ни в коем случае не может и не должна быть тотальной. Интегрированное обучение может быть показано лишь той части детей, уровень психофизического развития которых соответствует или близок возрастной норме. Но оно оказывается нецелесообразным для детей с интеллектуальной недостаточностью. По отношению к ним речь, прежде всего, должна идти о совместном пребывании в учреждении, о совместном проведении досуга и различных внешкольных мероприятий, т. е. о социальной, а не об образовательной интеграции. Отсюда возникает проблема обоснованного отбора детей для интегрированного обучения. Третий принцип российской концепции — дифференцированные показания к интегрированному обучению.

Являясь ведущей тенденцией современного этапа развития ССО, интеграция не должна подменять собой систему в целом. Это лишь один из подходов, которому предстоит существовать не монопольно, а наряду с другими — традиционными и инновационными. Интеграция не противопоставляется системе специального образования, а выступает как одна из альтернативных форм внутри системы. Для нас

интеграция — «детище» специальной педагогики, так как интегрированный в общеобразовательную среду ребенок остается под ее патронатом: он либо учится в специальном классе (группе) при массовом учреждении, воспитывается в смешанной дошкольной группе, либо обязательно получает коррекционную помощь, участь в обычном классе (группе). Можно считать, что интеграция сближает две образовательные системы — общую и специальную, делая проницаемыми границы между ними.

Встав под знамена интеграции, ее сторонники со временем осознали, что она может (должна) иметь различные организационные формы — от полной до временной и частичной. Так появляются разнообразные модели интеграции, а родители получают возможность выбирать оптимальные для их ребенка варианты. Каждое государство пришло к идее социальной и образовательной интеграции детей с особыми потребностями своим путем и на практике воплощало ее не одинаково, но все единодушно признали ее, сделав частью образовательной политики.

Интеграция детей/молодежи с особыми образовательными потребностями в массовые образовательные учреждения — ведущая тенденция современной образовательной политики всех высокоразвитых стран. Интегративный подход обрел популярность в силу ряда причин, которые совокупно можно обозначить как социальный заказ общества и государства, достигших определенного уровня экономического, культурного, правового развития. Интеграция — это закономерный этап развития системы специального образования, связанный в любой стране мира, в том числе и в России, с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование.

С. Е. Гайдукевич

## Средовой подход в инклюзивном образовании

Смещение акцентов в современном понимании проблем ребенка с особенностями психофизического развития, а именно переход от модели «поражение — нарушение — дефект», где все силы мобилизуются на борьбу с дефектом, к модели, рассматривающей в качестве ключевого фактора здоровье ребенка, его индивидуальные ресурсы «нормального» функционирования, приводит к активному поиску и практической реализации новых подходов к организации коррекционно-педагогической работы. В частности, понимание недееспособности ребенка как проявление ограничений, многие из которых обусловлены окружающей средой, делает очень актуальной для коррекционной педагогики и специального образования идею средового подхода.

Средовой подход исходит из признания трех равноправных участников образовательного процесса: педагога, ребенка и окружающей среды. При этом основная задача педагога — превратить среду в образовательную, сделать из нее своего активного союзника и помощника. Исследования Г. Ю. Беляева, Ю. С. Мануйлова, Н. А. Масюковой, С. В. Сергеева, В. И. Слабодчикова, В. А. Ясвина и других обеспечили оформление данной идеи в достаточно стройную теорию, которая включает в себя следующие основные положения.

1. Образовательная среда — это совокупность влияний, условий и возможностей развития личности ребенка. При этом *влияния* — это источник разнообразного культурного опыта (знаний, умений, отношений); *условия* — гарант успешного его присвоения (переживания, сопереживания, многократные повторения); *возможности* — символ активного начала не только среды, но и самого ребенка, который может осуществлять выбор объектов «собственной» активности в среде, способ, форму, темп и интенсивность взаимодействия с ними.

2. Структурными элементами образовательной среды являются средовые ресурсы, среди которых выделяют: *предметные, пространственные, организационно-смысловые*

*и социально-психологические.* Данные группы ресурсов отражают их определенную объектную соотнесенность.

3. Среда нуждается в специальной организации в соответствии с заданной образовательной целью. Продуманная, организованная образовательная среда в большинстве случаев обеспечивает более высокий учебно-воспитательный эффект, чем та, где информация представлена хаотично, эпизодично, без каких-либо акцентов.

4. Организованная образовательная среда представляет собой не отдельно взятые ресурсы, а многомерные образования «*средовые комплексы*». В комплексе разнообразные группы ресурсов тесно переплетаются и взаимодействуют, т. е. в соответствии с образовательной целью специальным образом организовано пространство, продумано его наполнение и возможные виды деятельности, заданы основные установки, мотивы и правила поведения.

5. Взрослые (педагоги и родители), управляющие образовательным процессом, выполняют систему действий по созданию средовых комплексов. Они определяют цель, проектируют и непосредственно организуют образовательную среду. В ряде случаев к работе над средой могут и должны привлекаться дети.

6. Основной развивающий эффект достигается при условии самостоятельного взаимодействия ребенка с образовательной средой. Это один из ключевых моментов, образовательная среда призвана стимулировать детскую активность, самостоятельность и инициативу. При этом педагог выполняет в основном роль заинтересованного наблюдателя и лишь в определенных случаях — советчика или помощника.

Таким образом, средовой подход — это теория и технология опосредованного (через среду) управления образовательным процессом, в котором основной акцент делается на включение внутренней активности ребенка, его самообучение, самовоспитание и саморазвитие (рис. 1).

С позиций средового подхода образовательная среда может приобретать ряд значимых характеристик. Она является *развивающей, личностно ориентированной*, если

обеспечиваемые ею влияния, условия и возможности стимулируют процесс развития ребенка, учитывают его разнообразные потребности, интересы, способствуют жизненному самоопределению и самореализации. Среда является *адаптивной*, если в ней предусмотрены условия и возможности для успешного присвоения опыта каждым ребенком с учетом его возрастных особенностей, внутренних ресурсов и индивидуальных возможностей.



Рис. 1. Реализация средового подхода в образовательном процессе

Реализация средового подхода в инклюзивном образовании позволяет:

- расставить новые акценты в некоторых вопросах обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития;
- обеспечить дальнейшее творческое развитие его основных положений.

**К вопросу о новых акцентах в вопросах обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития.** Применение средового подхода в образовании детей с особенностями психофизического развития позволяет нам сформулировать целый ряд установок, обеспечивающих специфику организации и реализации данного процесса:

– в большинстве случаев проблему стоит искать не в ребенке, а в окружающей его среде (на уровне семьи, класса, школы и т. д.), т. е. его ограничения обусловлены средой;

– если у ребенка есть особые потребности, то он включается в образовательную среду на своих собственных условиях (т. е. не ребенок приспосабливается к среде, а среда к ребенку);

– определение данных условий обеспечивается за счет выявления препятствий, ограничивающих жизнедеятельность ребенка на всех уровнях (находить и узнавать предметы, оценивать величины и расстояния, осуществлять пространственную ориентировку, запоминать последовательность действий, работать в определенном темпе, устанавливать и поддерживать контакты, планировать свою деятельность и т. д.);

– профилактика, устранение либо ослабление данных препятствий может осуществляться за счет внесения в образовательную среду определенных преобразований.

Таким образом, осознание барьеров, возникающих на пути ребенка с особенностями психофизического развития, а также их профилактика и устранение — один из способов решения его образовательных проблем. В этой связи в контексте обучения и воспитания данной категории детей образовательная среда приобретает еще одну значимую характеристику, она стремится быть *безбарьерной*.

**К вопросу о дальнейшем творческом развитии основных положений средового подхода.** В ходе проведенных нами исследований были получены результаты, теоретическое обобщение которых позволяет дополнить теорию средового подхода применительно к группе «дети с особенностями психофизического развития».

• Выделена дополнительная группа так называемых *специфических средовых ресурсов*. Соотнесение типичных ограничений детей с особенностями психофизического развития с необходимыми для их профилактики и преодоления приспособительными изменениями в образовательной среде показало, что используемые в данных ситуациях ресурсы чаще

всего не являются традиционными и стандартными. Это особые ресурсы, которые способствуют доступности и оптимизации различных видов детской деятельности и, в первую очередь, познавательной. При этом можно говорить о трех типах таких ресурсов:

– ресурсы, которые обеспечиваются за счет привнесения в среду специальных объектов, позволяющих формировать у ребенка разнообразные знания и умения компенсаторного характера, либо ограничивать нежелательные действия (сенсорные рамки и стенды, коммуникативные альбомы, речевые памятки, подвижные мобили, утяжеляющие манжеты, ограничители и т. д.);

– ресурсы, которые появляются за счет модификации (адаптационных изменений) уже существующих объектов, наполняющих окружающую ребенка среду (увеличение размеров, выделение сигнальных и существенных признаков, привнесение деталей приспособительного характера, использование специальных маркеров, меток и т. д.);

– ресурсы, которые способствуют оптимизации взаимодействия ребенка с разнообразными объектами (освещение, обеспечение необходимых дистанций, структурирование пространства, блокировка скольжения по поверхности, экранирование, режимы, дозировки, правила и т. д.).

Основная функция специфических ресурсов — обеспечить профилактику появления препятствий и барьеров во взаимодействии ребенка с окружающим.

• Определены образовательные средовые ресурсы, обладающие *наибольшим стимулирующим и поддерживающим потенциалом*. Они выявлены на уровне предметных, пространственных, организационно-смысловых и социально-психологических ресурсов и представлены в специальных таблицах, облегчающих ориентировочно-поисковую деятельность учителя-дефектолога, работающего над организацией образовательной среды (табл. 1).

Таблица 1

**Образовательные средовые ресурсы, обладающие стимулирующим и поддерживающим потенциалом**

Ресурсы, связанные с привнесением новых специфических объектов в среду	Ресурсы, связанные со специальной адаптацией уже существующих объектов среды	Ресурсы, связанные с оптимизацией взаимодействия ребенка с объектами и субъектами среды
1	2	3
<b>Предметные ресурсы</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Объекты с выраженными существенными и опознавательными признаками;</li> <li>– предметные коллекции в соответствии с программой обучения;</li> <li>– специальное учебное оборудование;</li> <li>– глина и краска для рисования пальцами;</li> <li>– песок, вода, тесто как материал для упражнений;</li> <li>– средства индивидуальной коррекции (фиксирующие, обеспечивающие мобильность, оптические, слуховые);</li> <li>– специальные компьютерные программы;</li> <li>– коммуникативные альбомы</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Объекты с усиленными признаками (размер, яркость, цвет, толщина контуров);</li> <li>– объекты с привнесенными деталями и свойствами приспособительного характера (закладки, ручки, держалки, фиксаторы, ограничители, разлиновки, петли, звучание);</li> <li>– сигнальные опоры, ускоряющие узнавание и запоминание объектов (маркеры и метки: зрительные, тактильные, звуковые);</li> <li>– специально структурированная информация (планы, таблицы, схемы, алгоритмы)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Освещенность;</li> <li>– средства обеспечения лучшей видимости объектов (подсветка, сочетание цветов, контурирование, фонирование, экранирование);</li> <li>– средства, блокирующие скольжение (подложки, коврики);</li> <li>– средства, обеспечивающие свободное перемещение в пространстве (пандусы, поручни, лифты)</li> </ul>

Продолжение табл. 1

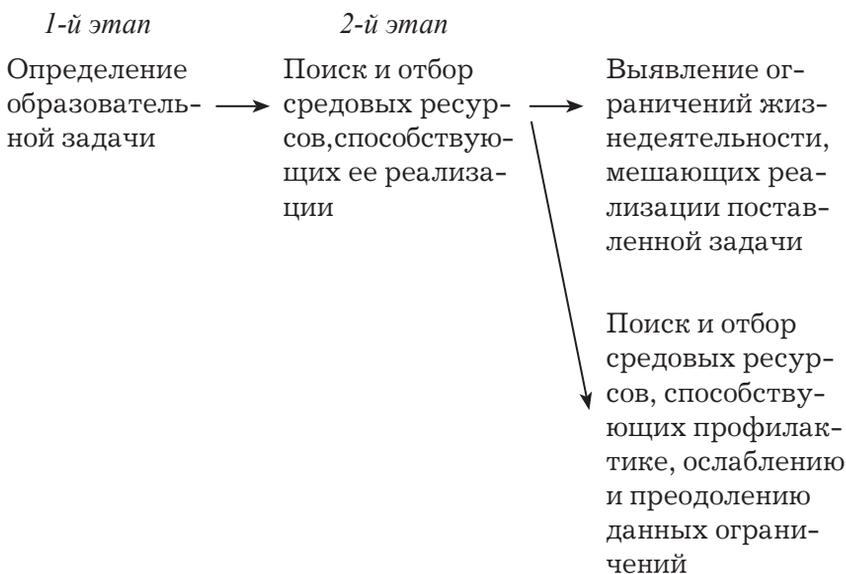
1	2	3
Пространственные ресурсы		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Сигнальные опоры, обеспечивающие ориентировку в пространстве и направляющие движение (разметки, указатели, маркеры, направляющие с фактурными поверхностями, световые и звуковые маяки);</li> <li>– средства структурирования пространства (подиумы, ограничительные линии, турникеты);</li> <li>– средства трансформации пространства (стеллажи, ширмы, занавеси)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Структурирование пространства на специально организованные зоны;</li> <li>– специальная организация основных маршрутов передвижения;</li> <li>– специальная организация рабочего поля и рабочего места ребенка</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Приближение объектов;</li> <li>– специальная организация рабочей позы ребенка;</li> <li>– ограждение опасных зон;</li> <li>– обеспечение относительного постоянства пространства;</li> <li>– установление границ свободного перемещения в пространстве</li> </ul>
Организационно-смысловые ресурсы		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Смысловое структурирование всех видов взаимодействий (планы, алгоритмы, памятки);</li> <li>– ритуалы, обеспечивающие понимание ребенком начала и конца деятельности или занятия (звонок колокольчика, зажигание лампы или свечи, распыление ароматических масел и др.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Специальный режим учебной работы (на уроке, в течение дня, недели, месяца, года);</li> <li>– специальные дозировки различных видов нагрузки (зрительной, слуховой, речевой, физической, интеллектуальной)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Правила, обеспечивающие соблюдение режимов и дозировок;</li> <li>– индивидуальные ритм и темп деятельности;</li> <li>– правила, регулирующие жизнедеятельность ребенка во времени;</li> <li>– правила взаимодействия с отдельными объектами;</li> </ul>

1	2	3
		– эмоционально-речевое и деятельное акцентирование внимания ребенка на отдельных объектах, их деталях
Социально-психологические ресурсы		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Специальные средства коммуникации;</li> <li>– способность видеть и акцентировать сильные стороны ребенка;</li> <li>– специальный словарь, с помощью которого описываются дети и особенности их поведения;</li> <li>– примеры достижений людей с особенностями психофизического развития;</li> <li>– специальные ресурсы типа «стена настроения», «оценочное полотно»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Адекватные ситуации установки, мотивы, стили взаимодействия взрослых с детьми и каждым ребенком в отдельности;</li> <li>– адекватные ситуации установки, мотивы, стили взаимодействия детей с педагогами, родителями, персоналом учреждения образования;</li> <li>– специальные детские портфолио</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Адекватный внешний вид ребенка;</li> <li>– благоприятный социальный статус ребенка;</li> <li>– высокая эмоциональная насыщенность всех видов взаимодействий;</li> <li>– ситуации успеха;</li> <li>– активная позитивная оценочная деятельность всех участников образовательного процесса;</li> <li>– ролевая насыщенность жизнедеятельности ребенка;</li> <li>– правила, регулирующие отношения субъектов образовательного процесса</li> </ul>

Содержание таблицы — это примерный набор специфических средовых ресурсов, которые активно используются в образовательной среде, организуемой для детей с особенностями психофизического развития. Применительно к каждой

отдельной их категории они определенным образом уточняются и конкретизируются.

• Разработана *модель деятельности учителя-дефектолога по проектированию образовательной среды*. Конкретные специфические средовые ресурсы обучения и воспитания не существуют сами по себе, они создаются для определенных ситуаций. При этом обязательно учитываются несколько факторов: *образовательный результат*, который мы хотим получить, и *ограничения*, которые испытывает ребенок во взаимодействии с окружающим. В этой связи логика рассуждений учителя-дефектолога при организации среды, выглядит следующим образом:



По результатам исследования составлены примерные таблицы, отражающие логику решения задач по специальной организации образовательной среды (табл. 2).

**Поиск и отбор средовых ресурсов обучения и воспитания  
детей с особенностями психофизического развития**

Образовательные задачи	Ограничения жизнедеятельности, мешающие их реализации	Средовые ресурсы, способствующие профилактике, ослаблению и преодолению ограничений
Обогащать представления об окружающем	Концентрировать и удерживать внимание на заданном объекте	Яркие контрастные цвета, оптимальные расстояния, хорошая освещенность, исключение отвлекающих факторов, алгоритм обследования, рассматривания объекта
Обогащать словарный запас	Соотносить слова с конкретными образами объектов	Тематические серии предметов и иллюстраций, табло и бирки с названиями объектов, правило оречевления детьми и взрослыми наблюдаемых объектов
Развивать умение ориентироваться в пространстве	Определять местоположение объектов, оценивать расстояния и величины	Структурирование пространства (выделение определенных зон), маркировка объектов и помещений, турникеты, правило оречевления детьми и взрослыми пространственных отношений (спереди, сзади, сверху и т. д.)
Развивать умение одеваться	Свободно выполнять определенные виды движений, запомнить их последовательность	Одежда из гладких тканей, свободного покроя с определенными видами застежек, детали одежды приспособительного характера (петли, фиксаторы, маркеры), алгоритмы, отражающие последовательность одевания, правила обращения с одеждой

Образовательные задачи	Ограничения жизнедеятельности, мешающие их реализации	Средовые ресурсы, способствующие профилактике, ослаблению и преодолению ограничений
Формировать адекватное отношение к своему нарушению	Осуществлять дифференцированную оценку себя	Постоянная презентация разнообразных критериев оценки человека, наличие интересных примеров о жизни людей с особенностями психофизического развития, ситуации успеха

• Сформулированы *принципы проектирования и организации образовательной среды*. При этом они были дифференцированы на две группы: общие и специфические.

*К общим относят принципы:*

- уважения потребностей, интересов и мнений ребенка;
- обеспечения высокой функциональности среды;
- активного взаимодействия в среде;
- обеспечения опережающего характера обучения в среде;
- динамичности и незавершенности среды.

*Специфические принципы:*

- безопасности среды;
- доступности объектов среды для полисенсорного восприятия;
- смысловой упорядоченности среды;
- глубокого погружения в систему социальных отношений;
- охраны и развития нарушенных функций, использования реальных и потенциальных познавательных возможностей;
- профилактики гиперопеки.

• Разработаны *рекомендации по реализации дифференцированного подхода к моделированию и организации образовательной среды с учетом характера и степени ограничений детей*. Каждая группа детей с особенностями психофизического развития имеет как общие, характерные для всех ограничения жизнедеятельности, так и особенные, присущие

только ей и каждому ребенку в отдельности. В этой связи организация образовательной среды обеспечивается только на основе компетентностной оценки групповых и индивидуальных возможностей детей, адресного моделирования условий, оптимальных именно для них.

• Определен набор *установок, характеризующих специфику организации социально-психологической среды в условиях инклюзивного образования*. Совместное обучение и воспитание здоровых детей и детей с особенностями психофизического развития выдвигает на передний план вопрос взаимного принятия, причем как на уровне детского, так и взрослого сообщества. В этой связи всем участникам образовательного процесса желательно иметь достаточно четкие установки, с позиций которых они могли бы оценивать происходящее. В качестве ведущих в рассматриваемой ситуации могут выступать следующие:

– многообразие и непохожесть детей, обучающихся в учреждении образования, есть не проблема, а благо, которое необходимо умело использовать в педагогическом процессе;

– дети представляют собой особо ценный ресурс образовательной среды, они по сравнению со взрослыми более терпимы к ограничениям других людей, поэтому идея «ребенок — ребенку» является достаточно перспективной для инклюзивного образования;

– учреждение образования должно предоставлять всем участникам образовательного процесса возможность наблюдать положительные ролевые модели людей с особенностями психофизического развития.

Таким образом, результаты исследования проблемы реализации средового подхода в инклюзивном образовании дают основания для формулировки идей, развивающих его основные положения, а также позволяют выявить новые дополнительные ориентиры организации эффективного педагогического взаимодействия с детьми с особенностями психофизического развития. Особая ценность данного подхода заключается в том, что он акцентирует внимание педагога на ребенке, ребенке активном и действующем, именно ребенок

становится точкой отсчета при проектировании образовательной среды и всего педагогического взаимодействия в целом. Практическая реализация средового подхода в инклюзивном образовании позволяет обеспечить каждому ребенку «свое место», где он будет принят таким, каков он есть, и сможет максимально раскрыть и реализовать свои потенциальные возможности.

*Н. М. Манукян*

### **Внедрение инклюзивного образования в Республике Армения**

Система специального образования в Республике Армения сложилась еще в советские времена. После ратификации Конвенции ООН «О правах ребенка» со стороны Республики Армения началась систематизированная работа по защите прав детей. В 1996 г. был принят Закон Республики Армения «Об образовании», в 2001 г. — Закон Республики Армения «Государственная программа развития образования на 2001—2005 гг. », в 2005 г. — Закон «Об образовании детей с особыми образовательными потребностями».

Закон РА «Об образовании» стал началом реформирования системы специального образования в Армении. В Законе есть положение о том, что дети с особыми образовательными потребностями по выбору родителей могут получить образование как в общеобразовательных, так и в специальных школах по особым программам.

Решением правительства Республики Армения от 26 декабря 2002 г. школы-интернаты были реорганизованы в государственные некоммерческие учреждения — специальные общеобразовательные учебные заведения. Это изменение явилось одним из направлений реформирования системы интернатов. Учитывая важность задач организации социального интегрирования, образования, воспитания, естественного развития, обучения детей, имеющих особые образовательные потребности, реформирование специальных учебных

заведений происходит согласно вышесказанному, а также Закону РА «О социальной защите инвалидов РА».

В настоящее время в системе Министерства образования и науки РА действуют 52 специальные школы, в том числе и школы, в которых обучаются дети-сироты, дети без родительской опеки, а также школы для детей, проявивших чрезвычайные способности. В указанных 52 школах обучаются около 10500 детей, а с ночлегом — примерно 4000 детей.

Параллельно с общеобразовательной системой Программа реформирования системы специального образования основывается на двух фундаментальных принципах — **доступности** образования и его **качестве**. Для детей с особыми образовательными потребностями — это создание равных условий и обеспечение особых условий образования для получения ими соответствующего их нуждам качественного образования.

Стратегия обучения детей, нуждающихся в особых образовательных условиях, строится на следующих исходных положениях:

- дети с особыми образовательными потребностями в вопросе выбора общеобразовательного учреждения и усвоения обязательных государственных образовательных программ имеют равные со всеми остальными права;

- дети с особыми образовательными потребностями имеют право пользоваться специальными медицинскими, психологическими и социальными услугами независимо от выбранного ими типа учебного заведения;

- с точки зрения всестороннего нормального развития ребенка предпочтительнее организация его образования без отрыва от семьи и общества.

В этом смысле первоочередным является реформирование системы специального образования.

**Направления реформ в системе специального образования:**

- структурное реформирование системы специальных учреждений;

- реформирование механизмов управления специальными учреждениями и их финансирования;

- децентрализация услуг, оказываемых специальными учреждениями;
- улучшение качества образования и ухода за детьми в специальных учреждениях;
- совершенствование системы приема в специальные учреждения.

С целью осуществления этих направлений был принят ряд юридических актов, предложены изменения в законах РА «Об образовании», «О правах детей» и «О социальной защите инвалидов РА», принят Закон Республики Армения «Об образовании детей с особыми образовательными потребностями».

#### **Основные положения названного выше Закона:**

- установлены категории для детей с особыми образовательными потребностями, среди которых нет установленной в прошлом категории детей-сирот, детей без родительской опеки или детей с чрезвычайными способностями;
- указано, что государственное должностное лицо территориального управления свидетельствует о детях, нуждающихся в особых условиях образования;
- укоренилось понятие «инклюзивное образование»;
- инклюзивное образование — это обеспечение особых условий образования для детей с особыми образовательными потребностями для совместного обучения их со своими сверстниками в общеобразовательных школах. В основе политики инклюзивного образования лежит интерактивный метод обучения, который предполагает личностно-ориентированную направленность урока. Суть метода состоит в выявлении и оценке индивидуальных нужд каждого ребенка, а также в стимулировании активного участия ребенка в процессе обучения. Важной составляющей метода является создание группы, в которую входят педагог общего профиля, специальный педагог, логопед, психолог, родители, координатор. Группа оценивает образовательные потребности каждого ребенка, выявляет его медицинские и социальные нужды, которые влияют на образование ребенка.

Разрабатывается индивидуальный учебный план, направленный на удовлетворение нужд, потребностей. Таким образом, этот метод дает возможность организации образования детей с особыми образовательными потребностями учиться вместе со своими сверстниками в общеобразовательной школе, а при необходимости — по особым программам.

С целью регламентации и соответствия Конституции Республики Армения (деятельности системы) правительство приняло ряд решений, в которых:

- утверждены типы учреждений, осуществляющих в республике защиту и уход за детьми, определены стандарты приема детей в эти заведения;

- утвержден необходимый порядок финансирования государственных некоммерческих учреждений и общеобразовательных школ, в которых обучаются дети с особыми образовательными потребностями;

- установлены необходимые минимальные государственные социальные стандарты для учреждений, осуществляющих защиту и уход за детьми, в том числе и в специальных общеобразовательных учебных заведениях;

- с сентября 2006 г. в специальных школах сформированы управленческие советы. В управление специальных учреждений для решения внутришкольных вопросов будут широко привлекаться родители и заинтересованные общественные организации;

- приказом Министра образования и науки Республики Армения утверждены стандарты медико-психолого-педагогической (МПП) оценки детей, нуждающихся в особых условиях обучения;

- в результате реформирования с 2007 г. в республике вместо действующих в настоящее время 52 специальных общеобразовательных учреждений будет 28;

- согласно меморандуму, заключенному между Министерством образования и науки Республики Армения и «Миссией Восток», приказом Министра образования и науки Республики Армения утверждены стандарты специального образования для детей с легкой, средней, а также тяжелой

умственной отсталостью и разработаны проекты предметных программ, которые в настоящее время экспериментируются в шести специальных и шести инклюзивных школах.

В настоящее время согласно приказу Министра образования и науки Республики Армения в стране работают шесть общеобразовательных школ, осуществляющих инклюзивное образование. В указанных школах учатся 162 детей, нуждающихся в особых образовательных потребностях. Эти школы в соответствии с порядком, утвержденным правительством, для организации образования детей с особыми образовательными потребностями из государственного бюджета получают дополнительные деньги. В школах действуют комнаты для родителей, ресурс-комнаты, где проводятся индивидуальные занятия с детьми с особыми образовательными потребностями согласно их *индивидуальным учебным планам*. Школы укомплектованы штатами специального педагога и социального работника.

Инклюзивное образование невозможно осуществить без содействия местных и международных общественных организаций. В настоящее время при содействии «Детского фонда ООН» на основе трехстороннего соглашения общественных организаций «Мост надежды» осуществляет переподготовку еще в восьми общеобразовательных школах республики. После завершения переподготовки в 2007—2008 учебном году эти восемь школ также будут признаны школами с инклюзивным обучением.

Несмотря на названные выше начинания, в системе специального образования еще есть нерешенные задачи первоочередной важности:

- здания специальных школ находятся в плачевном санитарно-техническом состоянии и нуждаются в основательном ремонте;
- не созданы медико-психолого-педагогические центры для оценки детей, нуждающихся в особых условиях обучения;
- специалистам необходима комплексная целевая переподготовка;

- следует решить вопрос о доступности профессионального образования для детей, нуждающихся в особых условиях обучения;
- важно на основе достижений современной педагогической науки создать учебно-методическую литературу для специального образования;
- нужно обновить и обогатить материально-технические и учебно-методические базы школ.

*Т. В. Лисовская*

### **Компетентностный подход в условиях инклюзивного образования**

В условиях образовательной интеграции наиважнейшим является обеспечение связи получаемых знаний с жизнью, без чего невозможна 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 к 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 актуальным использование компетентностного подхода.

Понятия «компетентностный подход» и «ключевые компетентности» получили распространение сравнительно недавно в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации образования. Уже изданы крупные научно-теоретические и научно-методические работы, в которых анализируются

сущность компетентностного подхода и проблемы формирования *ключевых* компетентностей (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 относятся следующие положения:

- 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 востребуемые в жизни и 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, но как инструмент успешной деятельности за пределами системы образования.

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

*Под ключевыми компетентностями* 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 ключевые компетенции, относящиеся к общему содержанию всех учебных предметов (метапредметного уровня).

На их основе мы попытались определить ключевые компетенции для специального образования. Сложно сказать, насколько нам это удалось правильно осуществить. Не исключаются другие подходы к выделению компетенции.

Вместе с тем обмен мнениями по данному вопросу считаем нужным и уместным.

Ключевыми компетенциями в специальном образовании, на наш взгляд, могут быть следующие:

1) *ценностно-смысловые*, т. е. формирование ценностных ориентиров ученика, его способности видеть и понимать окружающий мир, умения принимать решения, осознавать смысл своих действий. От этой компетенции зависит программа жизнедеятельности ребенка. Для ученика с особенностями психофизического развития представляется целесообразным индивидуальный образовательный маршрут. Он зависит от многих составляющих, в том числе от характера имеющегося нарушения, ближайшего социального окружения. Учитель помогает семье и ребенку определить ценностные ориентиры, целевые установки, реалистические перспективы. Правильные ожидания облегчат 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;

2) *социально-трудовая*, 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 ставятся в процессе изучения всех предметов, а не отдельных, избранных. Содержание образовательных предметов формирует практические знания и способы деятельности, необходимые для самостоятельной жизнедеятельности;

3) *коммуникативная*, включает знание языка (языков) и умение пользоваться им (ими) в группе в связи с исполнением различных социальных ролей (подчиненного и руководителя,

члена семьи и т. д.). Ученик должен уметь написать письмо, объявление, записку, доверенность, расписку, заявление, задать вопрос, заполнить анкету, денежный перевод. На уроках вводятся реальные ситуации, объекты коммуникации, чтобы ученик умел пользоваться языком;

4) *учебно-познавательная и информационная*, входят знания и умения организации, планирования, осуществления, рефлексии учебно-познавательной деятельности, умения пользоваться компьютером, магнитофоном, телевизором, телефоном, аудиовидеозаписями. Ученик умеет добывать знания, может отличить факты от домыслов, он умеет учиться, у него сформированы необходимые общеучебные умения и навыки;

5) *социально-личностная*, 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.

Компетентный 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 т. д. Знания отражаются в понятиях, суждениях. В специальном образовании недопустим, а он нередко проявляется, вербализм, 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 явлениями 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.

Встает проблема реализации компетентностного подхода. Безусловно, одномоментно данную проблему не решить. Предполагаем, что потребуются 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 становятся предметом изучения. Определяются общие и общеучебные умения, навыки, способности деятельности, которые будут формироваться у школьников. Общие умения включают умения организовать, 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 к педагогической подготовке специальных педагогов. Это способствует более полной интеграции.

*И. М. Гусейнова*

### **Инклюзивное образование в Азербайджане**

В динамично развивающемся Азербайджане, вступившем в третье тысячелетие независимым государством, правам всех без исключения детей в сфере образования уделяется значительное внимание. Позитивное изменение государственной политики в вопросах обеспечения качественного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в решающей степени способствует утверждению их равноправного социального и образовательного статуса.

Азербайджан относится к странам, которые в полной мере осознают необходимость перехода к инклюзивной системе обучения и снижения роли специальных школ. Вместе с тем правительство, специалисты, педагоги понимают сложность предстоящих и уже идущих преобразований.

Согласно данным Госкомстатистики Азербайджана, дети с особенными нуждами составляют менее 2 % от общего числа детей страны. В соответствии с традициями советской педагогики дети с особыми потребностями обучались либо на дому, либо в специальных образовательных учреждениях. Специальное образование было централизованным, и, как следствие, спецшколы функционировали в основном в столице и некоторых крупных городах. Советская система подготовки специалистов для обучения детей с особыми нуждами также была централизованной, и соответствующие вузы находились за пределами Азербайджана.

С распадом Советского Союза число детей в специальных образовательных учреждениях Азербайджана возросло на 20 %. В качестве основной причины можно указать Нагорно-Карабахский конфликт, в результате которого появилось огромное количество беженцев и вынужденных переселенцев и их детей — так называемых детей войны, переживших различные стрессы, низкий уровень экономического состояния страны в начале 90-х гг. и наличие большей части населения, живущего за чертой бедности, экологическое неблагополучие, традиционно близкородственные браки.

Статистика указывает на наличие в Азербайджане более чем 26 тыс. детей с особыми нуждами, хотя на сегодняшний день эти данные являются неполными. По ряду причин многие родители скрывают факт наличия в своих семьях таких детей.

История развития инклюзивного образования в Азербайджане показывает, как много может быть сделано при наличии политической воли. В течение последних лет парламент и правительство ратифицировали и приняли некоторые значительные документы, защищающие права детей с особыми потребностями и предоставляющие реальные возможности инклюзивному образованию. Это:

- Конвенция ООН по правам ребенка (1998);
- Закон «Об образовании детей с ограниченными возможностями здоровья» (2001);
- более десяти законодательных актов и декретов по образованию детей с особыми нуждами и связанными с ними вопросами;
- Приказ Президента Республики Азербайджан об обеспечении поддержки образования детей с особыми нуждами (29 декабря 2004 г.);
- Приказ Кабинета Министров Республики Азербайджан об обеспечении поддержки образования детей с особыми нуждами (30 декабря 2004 г.);
- Национальная программа действий по образованию детей с особыми нуждами и выделение под нее 1 млн долларов США из госбюджета (3 февраля 2005 г.);
- создание Межведомственного координационного совета Национальной программы при Министерстве образования Республики Азербайджан (с участием неправительственных организаций);
- создание консультативной межведомственной рабочей группы по политике инклюзивного образования при Координационном совете (с участием неправительственных организаций);
- увеличение детских пособий непосредственно на **образование** детей с особыми нуждами;
- освобождение семей детей с особыми нуждами от выплаты налогов и др.

В настоящее время в Азербайджане развиваются три пилотных проекта по инклюзивному образованию. В двух из них («Изменение отношения, практики и политики к детям с особыми нуждами» и «Развитие инклюзивного образования в сельской местности») Министерство образования Республики Азербайджан использовало поддержку неправительственных организаций «Центр инноваций в образовании», «World Vision» и Международного медицинского корпуса. Третий пилотный проект развивается при поддержке местного «Центра поддержки реформ в образовании» и ЮНЕСКО.

Более 100 детей с особыми потребностями в 14 дошкольных и 14 начальных учебных заведениях охвачены инклюзивным образованием. В тренингах приняли участие около 100 педагогов и ассистентов педагогов. Создано методическое пособие о том, как составлять индивидуальный обучающий план в инклюзивных классах, подготовлено и распространено мультимедийное руководство для создания инклюзивных классов с большой библиотекой материалов на азербайджанском и русском языках. Особо хочу отметить, что эти пилотные проекты предусматривали классическое инклюзивное образование, т. е. совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья с их типичными сверстниками в обычных учебных заведениях по общей программе обучения, а не создание специальных классов в обычных школах.

Параллельно с развитием инклюзивного образования в образовательных учреждениях развернута кампания по информированию широкой общественности. Была издана «Книга наших успехов», представляющая собой сборник рассказов учителей, их ассистентов и родителей о том, каких успехов достигли дети с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения. Специальный видеоролик о праве таких детей на жизнь и совместное обучение показан по всем телеканалам в Международный день инвалида. Был проведен национальный конкурс на лучшее сочинение по книге американской писательницы Линды Ли Ратто о судьбе маленькой девочки в инвалидной коляске, которая пошла в обычную школу. Победители премированы Министерством образования республики. Эта книга была переведена, издана тиражом 150 тыс. экз. и распространена среди 5—6-классников с последующим обсуждением на внеклассных чтениях.

В июне 2004 г. состоялась первая Национальная конференция, которая подвела итоги начального этапа развития инклюзивного образования в Азербайджане.

Для успешного осуществления пилотных проектов Кабинетом Министров Республики Азербайджан предусмотрено выделение дополнительных штатов специалистов и педагогов.

Правительство Азербайджана сотрудничает с Азиатским банком развития, который с 2005 г. реализует в республике программу «Развитие детей в раннем возрасте».

Хочу особо отметить плодотворную работу Фонда Гейдара Алиева, возглавляемого супругой Президента республики, депутатом Национального собрания (парламента), Послом доброй воли ООН, президентом Фонда культуры и образования госпожой Мехрибан Алиевой. Фондом проводятся работы по строительству новых школ типа интернат, капитальному ремонту действующих учебных заведений, обеспечению транспортными средствами, специализированным оборудованием и др.

Новый импульс развитию инклюзивного образования дал Указ Президента Республики Азербайджан «О деинституционализации (возвращение детей в семьи)», который предусматривает программу первого этапа реализации в течение 10 лет (2006—2015 гг. ). Сегодня в стране уже создан и приступил к работе Координационный совет, возглавляемый заместителем Министра образования и объединяющий в себе специалистов и государственных деятелей самых разных сфер — от образования и здравоохранения до молодежных и женских комитетов и организаций. В работе по реализации Программы деинституционализации принимают активное участие также агентства ООН (ЮНИСЕФ) и неправительственные организации, осуществляющие свою деятельность в Азербайджане в области прав ребенка.

Развивающийся быстрыми темпами Азербайджан, присоединяясь к международным правовым документам, демонстрирует приверженность принципам равноправия всех детей в доступе к реальному качественному образованию. Только экономически сильное государство, каким является сегодня Азербайджан, в состоянии обеспечить радикальные преобразования и повысить рентабельность всей системы образования, исключить дискриминационный подход и создать благожелательное сообщество по отношению ко всем своим гражданам.

Вместе с тем совершенно очевидно, что внедрение инклюзивной системы — достаточно сложный и продолжительный процесс, требующий больших затрат, и не только материальных. Азербайджан, так же как остальные постсоветские республики, в течение продолжительного времени развивал систему образования, в том числе для детей с ограниченными возможностями здоровья, в рамках общей стратегии дифференциации детей, тем самым ограничивая их реальные права в доступе к образованию. Само название разработанной в СССР в 20-х гг. науки «дефектология», которая занимается теорией и практикой подхода к работе с детьми с физическими или умственными недостатками, указывает на отношение к проблеме: человек с физическими или умственными недостатками имеет дефекты, которые необходимо исправлять, что подразумевает чисто «медицинский» подход в отличие от подхода, в котором акцент сделан на условиях жизни и окружении таких людей. Дефектология связана с обучением детей с физическими или умственными недостатками и инвалидов в специальных школах, изолированно от других детей. Это явно не способствует их социальному интегрированию, а также нередко негативно отражается на благосостоянии ребенка с особыми потребностями.

Ранее существовала точка зрения, согласно которой «проблема» особых потребностей рассматривалась не через призму физических или умственных недостатков ребенка, а через неадекватную организацию работы школ. Подход, основанный на «включении» ребенка с особыми потребностями в общий процесс обучения, требует от учебных заведений достаточной степени гибкости, которая могла бы соответствовать любым индивидуальным особенностям ребенка, независимо от того, связаны ли они с инвалидностью или с иными факторами. В настоящее время мы решаем проблему жесткости системы школьного образования, унаследованной от коммунистического прошлого, и адаптации ее к оптимальным условиям для обучения всех детей независимо от возможностей здоровья.

Стратегию и тактику организации обучения детей с особыми потребностями следует рассматривать во взаимосвязи с общей системой образования. На начальном этапе необходимы оценочные данные о таких детях, критерии и процедуры оценок.

На первых порах переход от системы специальных школ к интегрированным учебным заведениям требует значительных финансовых вливаний, так как необходимы дополнительное оборудование и здания, соответствующий преподавательский и обслуживающий персонал. Вместе с тем «интегрирование» не должно привести к любым, не подкрепленным мировой практикой попыткам уйти от системы изолированного обучения детей с физическими или умственными недостатками.

Реформирование должно быть таким, чтобы обучение в школах стало более гибким в отношении особенностей каждого ребенка, чтобы индивидуальные различия рассматривались не как проблемы, которые надо решать, а как возможности для обогащения процесса обучения. Такой подход возможен лишь там, где существуют уважение к индивидуальности и культура сотрудничества.

«Инклюзивная» ориентация нашла отражение в Саламанкской декларации о принципах политики и практики в области образования с учетом особых потребностей, которая была одобрена представителями правительств 92 стран и 25 международных организаций на конференции, организованной ЮНЕСКО в июне 1994 г. Обычные школы с инклюзивной ориентацией при определенных условиях могут принести пользу всем детям. В самом деле, дети, которых считают школьниками с особыми потребностями, могут стать катализатором преобразований, способных значительно улучшить условия обучения для всех.

В Азербайджане стала приоритетной общая тенденция к осуществлению мер в рамках системы всеобщего обучения и снижению роли специальных школ. Идущие реформы образования, в том числе для детей с ограниченными возможностями здоровья, постоянно находятся в центре внимания руководства республики и образования.

Мы выражаем уверенность в том, что политика и практические меры по обеспечению качественного образования для всех детей как одного из центральных элементов сохранения и развития суверенитета Республики Азербайджан будут способствовать успешной и полноценной реализации поставленной задачи.

*Л. А. Зайцева*

**Раннее социальное развитие детей  
с тяжелой формой интеллектуальной  
недостаточности как фактор успешности  
их интеграции в общество**

Люди с отклонениями в развитии рождались в различные исторические эпохи, и в истории были периоды их и преследования, особенно умственно отсталых, и пренебрежительного отношения к ним, и сочувствия.

Из-за пессимистических взглядов на детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью они долгие годы считались «необучаемыми», а их воспитание сводилось до минимума, ограничивалось самым необходимым. К сожалению, не учитывался тот факт, что ребенок с тяжелой интеллектуальной недостаточностью при специально организованном воспитании «выигрывает в своих возможностях *не меньше, но больше, чем нормальный ребенок*».

В настоящее время в связи с интенсивными прогрессивными процессами, обусловленными интеграцией лиц с особенностями психофизического развития, в том числе и с интеллектуальной недостаточностью, в общество и образовательную среду, понятие «необучаемый ребенок» изживает себя.

Несмотря на то, что на международном и государственном уровнях принимается множество документов и законов (Международная конвенция о правах ребенка, Стандартные правила по обеспечению равных возможностей для инвалидов (ООН), Саламанкская декларация и Рамки действий

по образованию лиц с особыми потребностями (ЮНЕСКО), Закон «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития» (специальном образовании)), призванных защищать права граждан с отклонениями в развитии, на бытовом уровне наблюдается явление их социального отторжения, особенно лиц с тяжелой интеллектуальной недостаточностью.

Создавшаяся ситуация потребовала научного переосмысления человеческой сущности ребенка с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, его динамических связей с различными факторами макро- и микросреды, теоретического обоснования и разработки новых подходов к социальной адаптации и интеграции в общество в условиях непрерывного специального образования, охватывающего как ранний период социального развития (от рождения до трех лет), так и период после окончания учреждения образования.

Комплексное и системное рассмотрение сущности детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью с позиций философии, социологии, психологии и педагогики позволяет считать, что наиболее продуктивными являются онтологические и аксиологические основы их социальной адаптации и интеграции в общество.

В онтологическом понимании решающим и объединяющим в феномене умственной отсталости является человеческое бытие. «Человеческое неделимо. Человек — есть человек, его достоинство безраздельно. Именно эта целостность человеческого бытия приоритетна с гуманистических позиций. Люди, к которым приложима дефиниция умственной отсталости, и люди без нее — это прежде всего люди и ничто иное».

Аксиологическими основаниями социальной адаптации и интеграции в обществе лиц с тяжелой интеллектуальной недостаточностью является признание самоценности достоинства человека, а не его полезности, этика уважения ко всякой жизни, утверждающая ценность жизни всех людей без исключения, независимо от того, насколько пострадала их человеческая сущность.

Общество, осознающее необходимость человечности и стремящееся к ее реализации, должно найти пути всесто-

ронней помощи тем, кто в ней очень нуждается, и не только в плане материальном. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема социального развития детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, которая приводит к инвалидности.

Одним из наиболее эффективных путей достижения этой цели является социальное развитие ребенка, начатое с периода новорожденности.

Раннее социальное развитие, направленное на предупреждение социальных последствий, позволяет снизить степень социальной незрелости детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, достичь максимально возможного уровня их развития, интеграции в общество. Ведь, как подчеркивал Л. С. Выготский, судьбу личности решает «не дефект сам по себе, а его социальные последствия». Этот тезис Л. С. Выготского находит подтверждение во взглядах Отто Шпека, который указывает на важность понимания того, «что не само по себе органически-генетическое нарушение представляет умственную отсталость, а что оно лишь дает толчок личностно-социальному процессу, который ведет к умственной отсталости во всей ее сложной совокупности».

Таким образом, тяжелая интеллектуальная недостаточность при всей нейрофизической и генетической обусловленности в конечном счете является также формой выражения социализации.

По мере гуманизации общества коренным образом меняется система специального образования. В соответствии с Концепцией реформирования специального образования в различных учреждениях образования создаются условия для обучения и воспитания детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Одним из таких учреждений является Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР), который является многофункциональным учреждением. Однако, несмотря на наличие условий для обучения и воспитания детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, остроту проблемы, в настоящее время отсутствует методика их раннего социального развития.

**Необходимость разработки методики раннего социального развития ребенка с тяжелой интеллектуальной недостаточностью является важной и насущной задачей.** Следует учитывать тот факт, что социальный коэффициент у этих детей выше, чем интеллектуальный. Однако несоответствующее воспитание в первые годы жизни, изоляция ребенка, некомпетентность родителей, как правило, приводят ребенка с тяжелой интеллектуальной недостаточностью к социальной беспомощности. Кроме того, неблагоприятные социальные условия могут привести к заметным физическим (неврологическим) осложнениям.

Подходя к разработке методики раннего социального развития детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, мы исходили из следующей трактовки понятия «методики» как педагогической науки, в центре внимания которой находятся цели, задачи, принципы, содержание, методы, приемы и формы обучения.

Основной целью раннего социального развития детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью является качественное изменение его возможностей, связанных с жизнью в обществе, взаимодействием с другими людьми, что позволит подготовить ребенка к последующей интеграции в общество.

Учитывая те значительные изменения, которые претерпевает детский организм в ранний период жизни, задачи социализации должны быть различными в зависимости от возраста ребенка. Так, основными задачами социального развития от рождения до года являются:

- развитие ориентировочных реакций и формирование взаимосвязи межанализаторных систем (зрительных, слуховых, тактильных, двигательных);
- развитие эмоциональных реакций и коммуникативных навыков.

Основная задача развития в возрасте от года до трех лет — развитие предметно-манипулятивной деятельности, общения, которые играют исключительно важную роль в психическом и социальном развитии ребенка.

Цель и задачи социального развития детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью опираются на следующие принципы:

- единства диагностики и коррекции, обеспечивает целостность педагогического процесса;

- замещающего онтогенеза, предполагает учет закономерностей нормативного развития, выявленного актуального уровня развития ребенка, последовательность и специфику прохождения ребенком этапов и сроков психомоторного речевого и эмоционального развития;

- ведущей деятельности, предполагает первоочередную стимуляцию в ранний период эмоциональных реакций, зрительно-ориентировочных, зрительно-слуховых реакций, предметно-манипулятивной деятельности, общения;

- обходного пути, предполагает опору на более сохраненные психические функции;

- единства аффекта и интеллекта, учитывает, что образование должно быть эмоционально привлекательным и ориентированным на целостную человеческую душу, на познание, чувства и волю человека;

- совместной деятельности и общения, предусматривает обязательное включение родителей в процесс раннего обучения и их подготовку силами специалистов;

- социально-адаптирующей направленности ранней социализации, предполагает предупреждение проявлений социальной дезадаптации.

Методика социального развития детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью включает следующие компоненты: диагностический; содержательный; организационно-процессуальный; контрольно-оценочный.

Диагностический компонент предполагает выявление потенциальных возможностей детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью и опирается на теорию психического развития ребенка в норме. Сравнение с нормально развивающимся ребенком необходимо в контексте целостного человеческого развития. Жизненное развитие ребенка с тяжелой интеллектуальной недостаточностью при всех

отклонениях от нормального является специфически человеческим, хотя протекает медленно и неравномерно и располагает ограниченными возможностями. Опора на знание закономерностей нормального онтогенеза психики ребенка позволяет найти пути к раннему социальному развитию, к открытию позитивных возможностей ребенка, а также весьма необходима для консультирования родителей, которым следует разъяснить возможность и важность раннего социального развития ребенка в соответствии с его психофизическими возможностями.

Диагностический компонент предусматривает не просто сообщение в щадящей форме поставленного специалистами диагноза ребенку, а разъяснение доступным для родителей языком психологической структуры отклонений в развитии ребенка, обращение внимания на его потенциальные возможности. Их реализация во многом зависит от тех социальных условий, в которых он находится.

Учитывая, что эмоциональное состояние родителей оказывает большое влияние на социальное развитие ребенка, важно обратить внимание на психологический портрет родителей, прежде всего, матери, так как именно рождение ребенка с отклонением в развитии является для нее величайшей трагедией, вызывает сильнейший стресс. Последствия сильного эмоционального стресса провоцируют у матери возникновение соматических и психических расстройств. Чем старше становится ребенок, т. е. чем длительнее психопатогенная ситуация, тем в большей степени у некоторой части матерей проявляются нарушения здоровья.

Изучение психологических особенностей родителей значимо не только в плане коррекции родительско-детских и внутрисемейных отношений, но и для разработки методики психокоррекционной помощи семьям, воспитывающим детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью.

*Содержательный компонент* социального развития включает одновременное формирование умений, относящихся к разным сферам развития, — к общей моторике (развитию основных движений), к тонкой моторике (скоординированной

работе руки и глаз), восприятию (зрительному, слуховому, тактильному), восприятию речи (пониманию того, что говорят окружающие), умению выражать свои чувства и потребности, способности играть и взаимодействовать с другими людьми, самообслуживанию.

Активизация функциональных связей на раннем этапе онтогенеза способствует активному отношению организма к окружающей среде, что является важнейшим условием в формировании восприятия. Именно восприятие в раннем возрасте является фундаментальным новообразованием, определяющим дальнейший ход психического развития ребенка.

Социализацию ребенка следует рассматривать как основное условие его психического развития в процессе онтогенеза. Весь процесс онтогенетического развития ребенка подчинен логике и задачам социализации. В связи с этим при отборе содержания коррекционной работы следует опираться на представления о норме психического развития как социокультурном эталоне. Исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии ребенка, представляет собой социальная ситуация развития. «Социальная ситуация развития, специфическая для каждого возраста, определяет строго закономерно весь образ жизни ребенка, или его социальное бытие».

В период новорожденности и младенческого возраста любая жизненная ситуация начинает существовать только в присутствии взрослого, который для ребенка является психологическим центром любой ситуации.

Первый большой шаг в активном социальном поведении — реакция улыбки у младенца, которая является концом кризиса новорожденности. С этого момента у него начинается индивидуальная психическая жизнь (1,6 — 2,0 месяца). Дальнейшее психическое развитие ребенка есть прежде всего развитие средств его общения со взрослыми. Реакция улыбки имеет важное значение для развития ролевого поведения ребенка.

У детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью в ранний период отсутствует эмоциональный отклик на социальные контакты и внимание к нему со стороны близких

людей. Однако нельзя сказать, что он не воспринимает мать и не нуждается в ней. В большинстве случаев дети улавливают отторжение или равнодушие родителей, что задерживает формирование первой улыбки, комплекса оживления, а в дальнейшем сенсорного и моторного развития. Ребенок должен ощущать себя востребованным, понимать, что такое родные, и знать, что его любят.

В конце третьего — начале четвертого месяца жизни на первый план выходит потребность не просто в присутствии взрослого, а в его эмоциональном отклике. Теперь все более значимым становится не само лицо человека, а его выражение, улыбка близкого. Если до 2—3 месяцев любое лицо, а, как показали исследования, даже маска или очень грубая имитация лица (круг и две точки вместо глаз) привлекает внимание младенца, то после трех месяцев ребенок ждет именно улыбку. При виде равнодушного лица ребенок испытывает беспокойство и активно требует эмоционального отклика.

С реакции улыбки младенца «начинается экстенсивное распространение психической активности; оно будет сопровождать характерное для этого возраста столь же мощное усиление физической активности, которое становится возможным благодаря созреванию мускулатуры и развитию мышечной координации».

Развитие моторики является важнейшей функциональной областью, значимой для развития интеллекта. От моторных способностей зависит удовлетворение повседневных потребностей, возможность перемещаться, приобретать опыт через деятельное обращение с вещами.

На первом году жизни на фоне хаотической двигательной активности появляются ощупывающие движения. Дальнейшее развитие движений проходит под контролем сенсорных систем, имеющих важное значение для социального развития ребенка.

Заметную роль в социализации ребенка играют идентификация и имитация. Формирование идентичности можно охарактеризовать как первичную фазу социализации. Идентичность «Я» служит необходимой базой всякого ролевого

поведения. Необходимо точно знать, что должен и что не должен делать ребенок с умственной отсталостью. В связи с этим весьма важно научить его реагировать на словесные требования. Это возможно лишь в том случае, если ребенок научится понимать обращенную к нему речь.

Необходимым условием для развития понимания речи является своевременное развитие слухового и зрительного восприятия, а также кожно-кинестетического. Недостаток кинестетических ощущений тормозит становление правильного восприятия окружающих предметов, которое создается благодаря зрительно-моторной координации.

В развитии понимания речи у ребенка с тяжелой интеллектуальной недостаточностью важную роль играют невербальные формы общения, которые имеют особое значение для эмоциональной сферы социализации.

Развитие предметно-манипулятивной деятельности имеет важное значение в формировании у детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью навыков самообслуживания. Учитывая данные исследования, свидетельствующие о том, что 32 % молодых людей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью не владеют навыками самообслуживания и нуждаются в постоянной помощи при одевании-раздевании, принятии пищи и т. д., систематическое формирование этих навыков необходимо начинать в ранний период. Родителям важно понять, что их ребенок, несмотря на его психическую пассивность, резко сниженную ориентировочную деятельность, при создании благоприятных условий может учиться и развиваться.

Организационно-процессуальный компонент включает характеристику тех условий, при которых ранняя коррекционно-педагогическая помощь детям с тяжелой интеллектуальной недостаточностью будет эффективной.

Первый интерактивный опыт ребенок приобретает в общении с матерью, отцом. Как считают специалисты, идеальным временем для первого контакта ребенка с родителями является период, который длится после рождения ребенка немногим более часа.

При нормальном развитии новорожденный сразу попадает в социальную среду, где центром является чаще всего один взрослый — мать, которая начинает его ласкать, разговаривать, радоваться, улыбаться и т. д., тем самым удовлетворяя потребности ребенка в эмоциональном общении.

Новорожденный с перинатальной патологией во многих случаях после роддома по жизненно важным показателям попадает в стационар. Поэтому он изначально иначе проходит период новорожденности, чем здоровый ребенок. В дальнейшем мать ребенка с перинатальной патологией, переживая стресс, подавленность, часто не в состоянии дать ему радость, эмоционально общаться с ним.

С учетом того, что с рождением ребенка ответственность за его нервно-психическое развитие ложится на семью, особенно актуальной является консультативно-педагогическая помощь семьям, воспитывающим детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, которая может осуществляться в различных организационных формах (лекции, индивидуальные и групповые беседы, индивидуальные практические занятия педагога или психолога в присутствии матери и др.).

Проведение групповых бесед благоприятно влияет на эмоциональное состояние родителей. Они перестают чувствовать себя одинокими в своих заботах и трудностях, у многих пропадает чувство вины перед ребенком, к ним приходит понимание того, что нужно жить со своим ребенком насколько возможно нормально и что другие их дети должны жить полноценной жизнью.

Велика роль консультирования и в создании условий для дальнейшей интеграции детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью в обществе. Многие родители из-за стыда и растерянности ограждают его не только от посторонних глаз, но и от родственников, друзей, соседей. Во время бесед обращается внимание на то, насколько важно организовать взаимодействие ребенка с внешним миром. Ведь отношение окружающих к ребенку во многом зависит от установок родителей. Окружающие, видя, насколько дорог ребенок родителям,

что они рады ему, будут иначе смотреть на него, может быть и с сочувствием, но без неприязни.

Эффективной организационной формой консультирования родителей является включение их в коррекционно-педагогические занятия с ребенком. Во время этих занятий родителей обучают развитию ориентировочных реакций и формированию взаимосвязи межанализаторных систем (зрительных, слуховых, тактильных, двигательных), объясняются конкретные задачи каждого занятия, а главное — корректируется характер общения и взаимодействия матери со своим ребенком, что формирует у родителей уверенный и активный стиль.

Начатая в условиях специальных учреждений коррекционная работа с ребенком продолжается родителями в домашней обстановке. Педагог консультирует родителей, как организовать эту работу в домашних условиях.

Помощь родителей в психическом развитии ребенка заключается не просто в достижении у него каких-то результатов, а прежде всего речь идет о возможности научить ребенка решать жизненно-практические задачи, ориентироваться в окружающем мире, жить в безопасности.

Таким образом, раннее включение родителей в коррекционную работу с ребенком в большинстве случаев позволяет смягчить переживания родителей, изменить их позицию по отношению к воспитанию «особого» ребенка, сформировать адекватные способы взаимодействия со своим малышом.

Контрольно-оценочный компонент методики раннего социального развития детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью на этапе ранней коррекционно-педагогической помощи позволяет прогнозировать дальнейшее развитие ребенка, корректировать ранее намеченную программу работы с ним, дать эффективные рекомендации по комплексному сопровождению ребенка в рамках образовательного процесса.

Промежуточная диагностика дает сведения о том, в каких функциональных областях ребенка обнаруживаются сильные или слабые стороны в сравнении с возрастной нормой. Диагностический процесс должен быть открытым, его родители могут не только видеть, но и корректировать.

В заключение следует отметить, что именно раннее социальное развитие и есть путь развития детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, путь к их успешной интеграции в общество, так как «что невозможно в плане индивидуального развития, становится возможным в плане развития социального».

*М. Виницки*

### **Состояние и перспективы развития специального образования в Республике Молдова**

Все дети должны жить, учиться, развиваться вместе в обществе, а родители, школа, общество должны проявлять заботу и любовь, для того чтобы это стало возможным. Слова о любви к детям -- еще не любовь. Добрые чувства должны уходить своими корнями в детство, а человечность, доброта, ласка, доброжелательность рождаются в труде, заботах, волнениях о них. В обществе необходимо создать тот психологический климат, который был бы приемлем для каждого ребенка, в том числе для детей с ограниченными возможностями. Из всех видов деятельности, которые проводятся человеком, воспитание и образование являются самым гуманным, ибо от него зависит, каким будет общество и будущее этого общества.

В данном контексте надо отметить, что в Республике Молдова осознана необходимость создания альтернативных социальных услуг для детей с ограниченными возможностями и их семей. Среди соответствующих изменений на уровне страны — создание и утверждение национальной стратегии «Образование для всех» в результате итогов всемирной конференции в Дакаре. На этой конференции страны-участницы были призваны подготовить и укрепить национальные планы развития образования, включая в них цели и стратегии воспитания для всех. В декабре 2001 г. правительство организовало национальную конференцию «Образование для всех»,

целью которой было повышение чувствительности общественного мнения в связи с воспитанием, обсуждение воспитательных задач и создание форума «Образование для всех».

Разработка национальной стратегии «Образование для всех» и национального плана действий началась в Молдове в 2002 г. при поддержке ООН. Действия, предпринятые в рамках проекта позволили правительству идентифицировать, изучить и установить приоритетные задачи в сфере образования, наметить главные цели стратегии «Образование для всех», ознакомить региональные и международные организации с потребностями страны в этом вопросе для получения необходимого финансирования.

Начиная с марта 2002 г., наметился значительный прогресс в области создания стратегии «Образование для всех», которая как национальная была официально утверждена 4 апреля 2003 г.

Ключевой целью данной стратегии являлось обеспечение доступа к качественному образованию всех детей, в том числе находящихся в особенно трудном положении: детей-сирот, из бедных и многодетных семей, семей с одним родителем, детей, лишенных родительской заботы, бездомных детей с особыми потребностями в воспитании, с физическими и умственными недостатками, детей из социально уязвимых семей, детей-беженцев, детей, конфликтующих с законом, детей, подвергающихся насилию.

Приоритетные цели стратегии «Образование для всех» следующие:

1. Увеличение к 2008 г. до 75 % уровня охвата программами дошкольного образования детей в возрасте от 3 до 5 лет и до 100 % детей от 6 до 7 лет, а также сокращение на протяжении этого периода, по меньшей мере, на 5 % различий в образовании между городской и сельской местностью, между детьми из неблагополучных семей и семей со средним доходом.

2. Обеспечение к 2008 г. доступа всем детям, проживающим в трудных условиях, к полному, свободному, обязательному и качественному образованию.

3. Обеспечение до 2015 г. доступа всем детям к качественному базовому образованию, которое позволит им развивать жизненно-важные навыки, включая образование по вопросам здоровья, гражданское образование, образование по вопросам семейной жизни, профессиональное образование.

4. Реализация политики интегрирования детей с особыми образовательными потребностями в систему общего образования, разработка адекватной методической базы, в частности для обучения учащихся, находящихся в особенно трудных условиях по развитию и социальным условиям.

В рамках национальной стратегии были выдвинуты четыре приоритетных направления образования:

- раннее;
- доступ к качественному базовому образованию;
- специальное и инклюзивное;
- неформальное.

Большинство направлений, включенных в национальную стратегию «Образование для всех», вошли и в Стратегию экономического роста и снижения уровня бедности населения.

Пользователями национальной стратегии «Образование для всех» являются все члены общества, и в первую очередь, участники образовательного процесса: дети раннего возраста, учащиеся, родители, педагогические кадры и руководящие работники, медицинский и технический персонал системы образования. Национальная стратегия «Образование для всех» предполагает в первую очередь удовлетворение потребностей детей, находящихся в особенно трудной ситуации: сирот, детей, лишенных опеки родителей, детей с физическими недостатками, бездомных детей, детей из социально уязвимых семей, детей-беженцев, детей, конфликтующих с законом, брошенных детей или подвергающихся насилию.

Надо отметить, что разработка данного нормативного акта была возможна благодаря общим усилиям правительства, представителей местных властей, неправительственных организаций, лиц, которые непосредственно участвуют в образовательном процессе.

Главный ожидаемый результат от принятия этой программы — доступ к качественному образованию детей, находящихся в особо трудном положении. Была создана база данных этих детей на местном, региональном и национальном уровнях; многие образовательные учреждения адаптированы к потребностям ребенка, находящегося в затруднительном положении; созданы условия для рекуперации в развитие и психо-педагогической помощи для детей со специальными потребностями; при садиках и школах организованы дневные центры реабилитации и психологической помощи детям, находящимся в затруднении.

Таким образом, одним из главных направлений стратегии «Образование для всех» стало инклюзивное образование. Возникла необходимость создания программы социального инклюзивирования.

Программа «Социальное инклюзивирование детей с ограниченными возможностями» взяла свой старт весной 2003 г. Финансово она была поддержана из гранта, предложенного правительством Швеции посредством Инвестиционного Фонда Молдовы, и внедрена с технической помощью, которую обеспечила программа «Шаг за шагом».

Начало было сложным из-за существующих в то время: представлений о том, что если лиц с ограниченными возможностями нет среди нас в обществе, то и их проблем не существует; концепции, что в специальных школах им лучше; стереотипов, что дети с ограниченными возможностями не должны находиться среди остальных детей. Все это свидетельствовало о необходимости инклюзивного образования и воспитания, ибо мы просто не имели морального права и так обиженных судьбой детей изолировать от общества и делать их людьми-невидимками. Общество должно было принимать их такими, какие они есть, и стараться им помогать.

Инклюзивное образование вскрыло проблемы сферы образования. Учащиеся со специальными потребностями в образовании могут встретить трудности в обучении. Например, некоторые разделы куррикулума могут быть им непонятны,

некоторые дети лишены возможности писать, разговаривать, или даже не имеют доступа к зданию школы.

Однако эти трудности нельзя объяснять только физическими и умственными недостатками этих детей, обнаружались недостатки всей системы образования, которая не всегда соответствует потребностям каждого ребенка и не обеспечивает доступ каждого к образованию.

Инклюзивное образование состоит в исключении всех барьеров на пути в обучении в обычных школах, которые были бы способны обеспечить потребности всех учащихся, независимо от того, в каком положении они находятся.

Инклюзивное образование — это движение к более справедливому обществу по отношению ко всем гражданам. Оно составляет важную часть в воспитании навыков для мирного сожительства и взаимопонимания.

Все вышесказанное свидетельствовало о необходимости инклюзивного образования. На момент принятия Национальной программы «Социальное инклюзирование детей с ограниченными возможностями» в Молдове уже существовали школы с инклюзивным образованием, опыт работы которых оправдал необходимость его введения.

Задача инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями в общую систему образования стала для Республики Молдова приоритетной, так как жизнеспособные решения принимаются в контексте продвижения образовательной политики, которая основана на принципах освоения образования для всех. Приведу несколько аргументов в пользу этой концепции:

- основываясь на принципах инклюзивного образования, возможно вмешательство в изменение существующего в обществе отрицательного представления в отношении детей с умственными и физическими недостатками или с трудностями в обучении;
- способности детей со специальными потребностями следует использовать по максимуму, так как эти дети должны чувствовать себя полезными обществу;

- лица со специальными потребностями имеют право на образование и социальную помощь, и это право должно быть защищено.

Инклюзивное образование и воспитание предлагает все для реализации сказанного выше. Инклюзивное образование открывает свои врата перед нуждами детей с умственными и физическими недостатками, из социально уязвимых семей, детей, лишенных родительской заботы и т. д. Настало время формирования у всех сегодняшних и завтрашних учителей реального представления о том, что значит школа для всех, и время убеждения родителей и педагогических кадров общеобразовательных школ о необходимости и преимуществах интеграции детей с ограниченными возможностями в общество, время устранения факторов изолирования лиц с ограниченными возможностями от общества. Ибо, как сказал еще Альберт Эйнштейн, «слово «прогресс» не имеет никакого смысла, пока в мире существуют несчастные дети».

Инклюзивное образование набирает в Молдове весомые шаги. Те успехи, которых мы достигли в данной сфере, были возможны благодаря партнерству с:

- Инвестиционным фондом Молдовы;
- комиссией по делам ЮНЕСКО в Молдове;
- фондом СОРОС;
- ассоциацией благотворительности и социальной защиты «АКАСЭ»;
- голландским фондом «ЯНИВО»;
- ЮНИСЕФ;
- администрациями районов;
- средствами массовой информации.

Еще одним важным шагом в области инклюзивного образования является Национальная программа реабилитации и социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями на основе их фактических потребностей на 2006—2009 гг. Главная задача настоящей Программы состоит в реализации эффективных мер для предупреждения неспособности, реабилитации и полного участия лиц с ограниченными

возможностями в социальной жизни. Этим определяется предоставление равных возможностей лицам с ограниченными возможностями в социальной жизни. В соответствии с международными стандартами национально-социальная политика, направленная на социальную защиту людей с ограниченными возможностями, должна обеспечить:

- гарантию полного и активного участия лиц с ограниченными возможностями в общественной жизни;
- помощь лицам с ограниченными возможностями для ведения самостоятельного образа жизни согласно своим нуждам;
- предупреждение социальных барьеров и их устранение;
- избежание или устранение негативных форм дискриминации лиц с ограниченными возможностями;
- повышение эффективности использования бюджетных средств для социального обеспечения лиц с ограниченными возможностями и др.

Финансирование национальной программы реабилитации и социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями на 2006—2009 гг. составит примерно 1014711 тыс. леев.

Меры и действия настоящей Программы реальны и предполагают поэтапные изменения в течение указанного периода. Выполнение программы должно привести к реализации функциональной системы социальной защиты, а именно: предупреждению, ограничению и устранению временных или постоянных ситуаций риска семей/лиц с ограниченными возможностями, которые могут способствовать их социальному исключению.

Это произойдет только при создании партнерства в планировании и реализации социальной защиты между публичными структурами и общественностью.

Адекватная реализация Программы позволит:

- создать и развить унитарную и действенную систему информации о существующих услугах, пособиях и привилегиях;
- организовать применение стандартов и услуг;
- создать и развивать унитарную систему альтернативных услуг;

- организовать контроль реализации мер социальной защиты лиц с ограниченными возможностями;
- снизить уровень инвалидности и повысить уровень жизни лиц с ограниченными возможностями;
- снизить и устранить последствия инвалидности лиц с ограниченными возможностями.

Реализация Национальной программы реабилитации и социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями предполагает решение следующих проблем:

– в сфере предупреждения инвалидности и реабилитации лиц с ограниченными возможностями — развитие комплексных услуг по ранней диагностике врожденных аномалий; организацию эффективных услуг с целью раннего выявления, наблюдения и качественного лечения заболеваний, которые способствовали бы предотвращению и исключению инвалидности; усовершенствование систематического лечения детей с хроническими заболеваниями и периодическую оценку его качества;

– в сфере образования и обучения — разработку и опубликование новых моделей обучения для детей с ограниченными возможностями; консолидацию материально-технической базы учреждений, в которых получают образование лица с ограниченными возможностями; улучшение профессиональной ориентации, подготовки с целью обеспечения трудоустройства и активной жизни в будущем;

– в области информирования — обеспечение доступа лицам с ограниченными возможностями к компьютеризированной информации и к системе услуг, предоставленной широкому кругу пользователей; издание учебников, научной, художественной и публицистической литературы с применением специальной техники (техника Брайля, звукозапись, печать крупным шрифтом и другие адекватные технологии для лиц с ограниченными возможностями по зрению и слуху).

С помощью Инвестиционного фонда Молдовы были созданы 23 центра инклюзивного образования, среди которых и центр CVIS. Я являюсь координатором этого центра и хочу рассказать подробнее о его практической деятельности которого.

В 2000 г. в с. Скорены Страшенского района с помощью и при финансовой поддержке Инвестиционного фонда Молдовы был создан Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации детей с умственными и физическими недостатками, где осуществляется комплексная психологическая, медицинская и социально-педагогическая помощь. Центр получил название CVIS, что в переводе с молдавского означает «дети — будущее нашего общества».

Создавая центр, мы предложили право выбора родителям детей с ограниченными возможностями между специальной школой и нахождением в семье, обществе, пользуясь услугами реабилитации в нашем центре. На данный момент центр посещает 51 ребенок с 6 до 15 лет с нарушением слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, с умственной недостаточностью, семейно-педагогической запущенностью, низким уровнем готовности к обучению. Эти дети учатся в общеобразовательной школе и одновременно посещают занятия в центре, которые длятся с 8 до 17 часов. Деятельность центра строится на основании результатов комплексного медицинского и психолого-педагогического обследования, где оценивается характер отклонения в развитии ребенка и объем требуемой помощи. С учетом полученных данных определяются цели и задачи, разрабатываются конкретные групповые индивидуальные занятия. Работа ведется по обычному и вспомогательному обучению детей, формируются бытовые умения, повседневные практические действия. Дети обучаются тем умениям и навыкам, которые необходимы им для нормальной жизнедеятельности. Главная цель центра — объединить усилия социальных педагогов, психологов, врачей, родителей и направить их на преодоление отчужденности и социальной изолированности детей с тяжелыми формами нарушений, на формирование у них представления об окружающем мире.

Важнейшим фактором квалифицированной помощи этим детям является признание разнообразия их нужд и потребностей, необходимости личностно-ориентировочного обучения, коррекции и реабилитации. Коррекционная работа

включает преодоление отрицательных воздействий окружающей среды и создание положительного эмоционального фона: используются музыка, произведения изобразительного искусства, разнообразные предметные стимулы (конфеты, игрушки, сувениры). Проводятся отвлекающие действия: дыхательная гимнастика, физические упражнения, спортивные игры. В этой деятельности больше участвуют дети с физическими недостатками под руководством кинетотерапевта, учитывающего рекомендации медицинской комиссии.

Другой вид деятельности включает психическую и интеллектуальную реабилитацию. С детьми проводятся игры, собеседования, тренинги с целью развития внимания и памяти.

В эмоциональном воспитании используются различные виды имитационно-игровой деятельности, в том числе кукольный театр. В арсенале кукольного театра имеются 20 кукол, которые были изготовлены в мастерской профессионального кукольного театра «Прикиндел» при финансовой помощи Швейцарского Агентства по развитию и сотрудничеству. Кукольным театром поставлено много сказок на молдавском, русском и французском языках. Спектакли сближают детей, делают их более уверенными в себе, раскрепощенными. И главное — после каждого представления и репетиции на лицах ребят видна радость. Театр заряжает детей положительными эмоциями, которые им особенно необходимы. Помимо положительного эмоционального настроения происходит и речевое развитие. Также в ходе этих занятий большое внимание уделяется моторике, которая включает ходьбу, пальчиковую гимнастику и имитационные упражнения.

Другим методом работы является деятельность посредством труда: вышивка, вязание, икебана, плетение лозой, резьба по дереву. Вышивка, резьба по дереву — одни из самых древних промыслов нашего народа. Дети работают в зависимости от пристрастий, интересов и способностей. Данная деятельность развивает внимание, память и очень важные навыки, которые пригодятся им в дальнейшей жизни, может быть, даже в выборе профессии. Развивается уверенность

в себе, дети чувствуют себя полезными обществу, в то же время — любовь к труду.

Особый вид деятельности — развитие посредством искусства. Это развивает эстетический вкус, любовь к прекрасным ценностям народа, знакомит с его традициями и культурой. В ходе этой деятельности организуются традиционные праздники, экскурсии, посиделки, театрализованные представления. Дети центра являются участниками хорового коллектива и фольклорного вокально-инструментального ансамбля.

С большим удовольствием ребята посещают компьютерный зал, где получают необходимые навыки в работе с компьютером, которые пригодятся им в жизни.

В рамках работы центра особое внимание уделяется становлению личности ребенка. К каждому ребенку мы находим индивидуальный подход, подбираем ключик к его сердцу, даем понять, что он важен в этом обществе. Как уже говорилось, параллельно с индивидуальной деятельностью ученики посещают уроки. Проходит время, когда детей со специальными потребностями изолировали от общества. Сейчас мы их все чаще видим среди своих сверстников, с которыми они общаются. И если в начале работы центра их воспринимали как изгоев общества, то сейчас отношение к ним радикально изменилось. Их воспринимают как полноправных членов общества. Сверстники проявляют к ним чуткость, внимание, готовы всегда прийти на помощь. И часто дети с физическими недостатками становятся примером для своих сверстников благодаря своей силе воли, желанию жить и побеждать жизненные ситуации. Конечно, интеграция детей в коллектив происходит с учетом:

- психологического состояния ребенка (большинство детей, особенно из социальноуязвимых семей, лишены родительской заботы, они имеют массу комплексов, бывают агрессивными, поэтому часто изолируются);
- уровня интеллектуального развития.

Успех интеграции зависит от того, принят ребенок в коллектив или изолирован. Исходя из этого, работа проводится в следующих направлениях:

- подготовка ребенка к интеграции. С ним работают индивидуально, используя всевозможные ресурсы для пробуждения интереса к деятельности;
- параллельная работа с коллективом для того, чтобы данный ребенок был принят таким, каков он есть;
- работа с родителями для осознания необходимости нахождения их детей в коллективе.

Преимуществом для социального инклюзивирования детей со специальными потребностями в нашем центре является то, что он находится в здании школы. Это способствует интеграции детей в обычные классы, таким образом легче развивать отношения: социальный педагог — учитель — родители, а также деятельность добровольцев. Большая часть детей ежедневно посещают центр.

Конечно, уровень знаний некоторых детей ниже по сравнению с другими, но все равно учителя находят возможности включить их в деятельность. Гарантом успеха является подготовка профессиональных кадров. Не каждый, и в особенности неподготовленный учитель, способен принять и создать благоприятные условия в своем коллективе для ребенка со специальными потребностями. Это может сделать только хорошо подготовленный специалист, поэтому наши специалисты получают квалифицированную подготовку; участвуют в семинарах, тренингах, конференциях, круглых столах по проблемам интеграции в общество детей со специальными потребностями. При финансовой поддержке Инвестиционного фонда Молдовы были осуществлены поездки в подобные центры в Литву и Швецию в целях изучения и обмена опытом работы.

Кто же выиграл в результате внедрения процесса инклюзивного образования? Ответ очевиден:

- ребенок с ограниченными возможностями — ему был дан реальный шанс интегрирования в общество, шанс реализовать себя;
- педагогический коллектив, который сделал значительный шаг в повышении своего педагогического мастерства, повысил свою квалификацию, участвуя в семинарах, конференциях, тренингах, обмене опытом работы;

- родители детей, поскольку осознали то, что они могут принимать конкретные решения, а также то, что большая часть ответственности лежит на их плечах;
- сверстники детей с ограниченными возможностями, поэтому стали внимательнее, чутче, более подготовленными к жизни, способными решать нестандартные проблемы, которых хватает в сегодняшнем обществе;
- школа, так как смогла создать приемлемый климат для каждого, необходимое партнерство с семьей, властями, различными организациями, привлечь общественное внимание;
- общество, поскольку смогло посеять зерно надежды в души семей, находящихся в особо трудном положении для равного сосуществования. Общество сумело продемонстрировать, как функционирует инклюзивное образование, и то, что гуманные цели всегда в цене. Это продемонстрировали учителя с детьми, родителями и с теми, кто предложил свою помощь и поддержку.

Можно перечислять многие факты, которые стали настоящими чудесами для одних и малозначительными для других, но я верю, что стоит творить эти чудеса, ибо сам человек — великое чудо.

*Т. Л. Лещинская*

### **Образование лиц с особенностями психофизического развития в контексте интегрированных тенденций**

В современных условиях все больше осознается тот факт, что социальное взаимодействие играет существенную роль в интеллектуальном развитии ребенка (Л. С. Выготский, Ж. Пиаже, Дж. Г. Мид, А. Н. Перре-Клермон и др.). Социальная среда приравнивается к факторам, влияющим на развитие интеллекта ребенка. Она может ускорять или замедлять интеллектуальное развитие в зависимости от культурного и образовательного окружения ребенка. Можно полагать, что

сказывается положительное влияние проявления активности в процессе социального взаимодействия.

Основу интегрированного обучения и воспитания составляет парадигма адаптивного обучения (Е. А. Ямбург, Т. И. Шамова, В. С. Безрукова и др.). Дети по их способностям осваивают программу в рамках одной школы. Адаптивное образование и обучение знаменует собой перестройку существующей до последнего десятилетия образовательной системы. Предыдущие парадигмы относились к формирующей педагогике. Они основывались на передаче социального опыта и отражали субъектно-объектные отношения. Адаптивное обучение выстраивается на основе признания субъектной позиции ученика, его личностной ориентированности.

Под личностно-ориентированным образованием понимается «образование, обеспечивающее развитие и саморазвитие личности ученика, исходя из его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности» (И. С. Якиманская, 1995). С точки зрения личностно-ориентированного образования, никакая предлагаемая ученику информация не будет усвоена, если нет мотивации и она не соответствует внутренним процессам ученика. Ученика ставят в центр всей образовательной системы. Ему обеспечиваются комфортные, бесконфликтные и безопасные условия развития, реализации природного потенциала.

Содержание образования делится на внешнее — среду и внутреннее — создаваемое учеником. Личностный смысл образования зависит от мотива, которым руководствуется ученик, насколько он стимулируется к практическим действиям. Исходя из особенностей детей с отклонениями в развитии, можно полагать, что образовательный смысл для ученика может обеспечить деятельностное содержание образования, включение во взаимодействие со взрослыми и другими детьми, создание условий для рефлексивных проявлений.

Предметное содержание образования детей с особенностями психофизического развития не может быть идентичным образованию обычных, здоровых детей. Объем предметного содержания должен быть меньшим, что требует четкого

выделения существенного, главного, так как темп переработки учебной информации часто бывает сниженным даже у детей с нормальным интеллектом (например, при нарушении слуха, зрения).

Усвоение учебного материала зависит от способов его представленности в учебных пособиях и на уроке. Личностно-ориентированное образование требует учета различий учащихся, подбора предлагаемых заданий и упражнений в зависимости от возможностей и потребностей каждого ученика.

Деятельностное содержание образования обеспечивается выполнением учеником репродуктивной (воспроизводящей) деятельности, приобщением к тем способам деятельности, которые сложились в культуре народа и стали традиционными. Необходим разнообразный набор способов и видов деятельности, соответствующих возрастному и индивидуальному развитию учащихся. Рефлексивная деятельность ученика помогает ему в осознании способов деятельности, которые включены в образовательный процесс.

Личностному содержанию образования соответствует образовательная среда. А. В. Хуторской (2001) под образовательной средой понимает «естественное или искусственно создаваемое социокультурное окружение ученика, включающее различные виды средств и содержания образования, способные обеспечить продуктивную деятельность ученика». Согласно «средовому» подходу содержание образования рассматривается как средство его собственного проявления ученика. Задав содержание образования в форме структурированной образовательной среды, мы облегчаем восприятие материала. Включив в среду специально подобранные дидактические материалы, например пособия М. Монтессори, можно достичь более успешного сенсомоторного развития детей. Такой образовательной средой для детей является окружающий социум в адаптивной школе.

«Средовой» подход к содержанию образования является продуктивным, потому что ученики имеют соответствующие образцы поведения, продуктивной деятельности. Задача учителя в условиях образовательной интеграции — помочь

ученику выявить свои способности, осознать свои возможности. Смысл образования состоит в выращивании личностного образовательного содержания учеников, которое является различным для разных детей.

Основу интегрированного обучения и воспитания составляет культурологическая парадигма образования. Смысл культурологической парадигмы состоит в сохранении и развитии этнокультурных особенностей народов разных национальностей независимо от того, в какой социальной и культурной среде дети проходят обучение. Наше общество все больше становится мультикультурным, включающим представителей разных народов и культур. Культура рассматривается как «обычаи, верования, достижения, искусство и литература, присущие определенной группе людей», «мультикультура — совокупность множества культур» (Лефрансуа Ги. 2003. С. 276—277).

Мультикультурное образование отражает понимание и достойную оценку разных культур и приспособление к потребностям детей из различных групп населения. В адаптивной школе учатся дети, имеющие различное развитие и культурное разнообразие. Важно, чтобы адаптивная школа не делала различий между детьми и в то же время обучение основывалось на учете природных генетических пластов сознания, этнокультурных особенностей учащихся. Смысл культурологической парадигмы состоит в сохранении и развитии этнокультурных особенностей народов разных национальностей независимо от того, в какой культурной и социальной среде они проходят обучение. Как видим, мультикультурное образование противоречиво, потому что предполагает использование образовательных методик и программ, учитывающих различные культуры, языки и подготовку учащихся и обеспечивающих всем детям высококачественное образование.

Культурологический подход к образованию позволяет дополнить адаптивный подход. Успех познавательной деятельности ребенка во многом зависит от того, насколько учитывают и опираются на его культурный архетип (древний, сложившийся в генетическом прошлом тип). Культурологическая парадигма означает сохранение самобытности

и предоставление равных возможностей развития и свобод. Адекватное образование требует учета особенностей наследственной культуры учеников, обучающихся в классе, и преодоление того национального ограничения, которое мешает миролюбию и препятствует поступательному движению.

Не всякие формы взаимодействия взрослого и ребенка положительно сказываются на развитии последнего. В силу этого важно проследить и установить, какие формы сотрудничества определяют зону ближайшего развития ребенка, способствуют новым положительным приращениям, какие — тормозят развитие. Прежде всего важно, чтобы учитывались потребности детей с особенностями психофизического развития, налаживалась коммуникация.

Обобщение опыта, проведенные исследования дают основание считать, что важно проявление активности ребенка. Даже в общественном развитии можно констатировать, что период перестройки, социальная нестабильность, утрата целеполагающих жизненных установок приводят к снижению активности людей. Результатом являются апатия, депрессия. Если ребенок не проявляет активности во взаимодействии, он будет оставаться дезинтегрированным на фоне внешних объединительных процессов, т. е. даже в условиях интегрированного обучения.

Проявление активности возможно в условиях продуктивной коммуникации. Формирование вербального общества — это важная проблема и мощное средство в осуществлении коммуникативной функции. Без формирования речевых навыков трудно договариваться детям друг с другом. Владение языком отражает те обстоятельства, что ученик может мыслить и оперировать терминами, понятиями.

Не менее важным является вопрос защищенности детей с особенностями психофизического развития в условиях интеграции, обеспечения культа справедливости в учреждении образования. Ребенка надо охранять и беречь. Слабого надо щадить, честному и искреннему оказывать больше доверия. И так во всем и всегда (И. А. Ильин. О справедливости // Правда жизни. 2006. № 14. С. 4—5).

Несправедливость может привести только к проявлению агрессивности. Нельзя не учитывать тенденции общественного развития. Мир подростка стал более циничен, безнравствен, жесток и агрессивен. Может, это несколько в меньшей мере относится к Республике Беларусь, но общая тенденция все-таки настораживает. Детей надо учить любви, преданности, сопереживанию в горе и в радости.

В обучении атипичического ребенка, с тяжелыми нарушениями важно обеспечить индивидуализацию образовательного процесса. Индивидуальная программа является результатом диагностики развития ребенка, но не только. Учитывается особенность группы, в которую он интегрирован. Важнейшая часть программы отражает развитие навыков социального взаимодействия ребенка с обычными детьми группы. Первостепенное значение приобретают жесты, передающие потребности ребенка, устанавливающие контакты со взрослыми и детьми. Дети привлекаются к одеванию других детей. Используются жесты, способствующие улучшению качества взаимопонимания с ребенком.

В условиях интеграции важно избежать распространенных ошибок. Первая ошибочная позиция — считать, что ребенок с особенностями развития такой же, как и другие дети. К нему предъявляются равные требования, такие же, как и к нормальным детям. Это неправильно. Другая позиция: ребенок с особенностями развития ограничен в своих возможностях, поэтому к нему можно не предъявлять требований, оставлять без внимания. Нужно научить педагогов видеть и недостатки особых детей, и их положительные возможности. Обязательно, чтобы он был активен, взаимодействовал с другими детьми.

В нашей стране существуют альтернативные варианты образования. Семья может сделать выбор: обучать в специальной школе или в условиях образовательной интеграции.

Реальностью становится получение образования лицами с особенностями психофизического развития в специальных школах (школах-интернатах) и в школах общего типа. Две формы получения образования закреплены в Законе

Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» (2004). Массовая общеобразовательная школа становится основным типом учреждения, в котором учатся дети с особенностями психофизического развития по желанию и выбору родителей. Эти изменения отражают позитивные процессы в обществе. Происходящие социально-педагогические изменения, усиление интегративных тенденций в современном обществе обуславливают изменения в массовом сознании. Школа все больше рассматривается в контексте создания единого образовательного пространства. Учебно-воспитательный процесс выстраивается и организуется с учетом познавательных возможностей и потребностей различных категорий детей.

Определяется новая научная стратегия коррекционной педагогики. Объективно необходимым становится создание научно-методического обеспечения, интегрированного обучения и воспитания, материалов, помогающих психолого-педагогическому сопровождению детей различных нозологических групп. Белорусская специальная педагогика решает задачу помощи общеобразовательной школе в том, чтобы она стала адаптированной и адаптирующей учащихся.

Развитие интегрированного обучения и воспитания не умаляет значение специальных школ (школ-интернатов). Прежний и нынешний периоды обучения в специальных школах не оцениваются однозначно. Было разработано учебно-методическое обеспечение, адекватное потребностям детей. Методики обучения конкретизированы, получили научное обоснование. Вместе с тем процесс отделения детей с нарушениями в развитии от окружающего социума, безусловно, сказывался на формировании социальных навыков детей, их адаптированности в обществе.

Из опыта специальных школ подпитывается интегрированное обучение и воспитание, осуществление коррекционно-образовательного процесса в условиях интеграции.

Расширение рамок интегрированного обучения и воспитания отражает толерантность общества по отношению к детям

с особенностями психофизического развития. Повышается педагогическая культура родителей. Приходит понимание инаковости, необходимости уважительного отношения к непохожести. Мы все больше привыкаем к присутствию детей с особенностями развития на улицах, в местах общественного пользования.

Развитию интегрированного обучения и воспитания мешает консерватизм педагогических взглядов. Принятию детей с особенностями развития мешает страх перед родителями, осознание большой ответственности за развитие и успехи детей, а также сложность понимания структуры имеющихся нарушений, незнание методик и приемов работы по их устранению или смягчению.

Ошибочным является требование исключительного внимания в условиях интеграции к детям с особенностями развития. В контексте гуманистической ориентации общества школы речь может идти только о равном отношении ко всем детям. Вместе с тем имеется специфика в образовании лиц с особенностями развития. Прежде всего они нуждаются в фасилитативном (помогающем) образовании. Особую значимость приобретает формирование ключевых (определяющих поведение в жизненно важных ситуациях) компетенций учащихся с особенностями развития. Компетентность предполагает не только владение знаниями, умениями и навыками, но и способностью и подготовленностью к самостоятельному их использованию. Общеобразовательная школа, как и специальная, обеспечивает образование и воспитание, основанные на компетентностном подходе. Он позволяет реализовать относительно многих категорий детей с особенностями развития идею подготовки их к независимому образу жизни. Не все выпускники могут быть самостоятельными и независимыми, вместе с тем многие из них благодаря просоциальной направленности учебного процесса смогут овладеть социально-трудовой и социокультурной компетенциями, позволяющими воспользоваться полученной подготовкой в практической деятельности и повседневной жизни.

Интегрированное обучение и воспитание трансформируется в инклюзивное образование, в котором частичное признание концепции гуманистической педагогики недопустимо. Признается некорректным обсуждение вопроса о том, что только на отдельные категории детей может распространяться интегрированное обучение и воспитание. Невозможно интегрировать одних детей и исключать других. Такое частичное признание возможности интегрироваться только создает иллюзию включенности детей в полноценную жизнь общества. Признание обществом ценности всех детей означает обеспечение такой социокультурной реальности, при которой признаются возможности совместного обучения всех категорий детей при создании для них надлежащих условий, соответствующих их потребностям.

В школах общего типа особо значимым является культурный механизм принятия этих детей. Совместное обучение еще не означает, что обеспечивается взаимодействие всех обучаемых, их включенности в совместную учебную деятельность. Степень интеграции определяется тем, сколько детей имеют положительный статус в классе, уменьшается ли количество детей с отрицательным и нулевым социальными статусами.

Нередки случаи, когда гуманистическая позиция педагога только декларируется. Детям сочувствуют, им сопереживают, но в практике обучения не наблюдается никаких действенных мер по включению их в сообщество учеников, не оказывается педагогическая поддержка, не осуществляется их сопровождение.

Учащиеся могут получать положительный эмоционально-ценностный опыт, но в том случае, если они будут упреждаться в проявлении заботы, сочувствия, помощи, если получается жить в согласии в разноуровневом коллективе, члены которого обладают различными познавательными возможностями.

Поддержка чаще рассматривается применительно к учебному процессу. На практике она проявляется во включении учащихся в коллективную деятельность, разноплановое взаимодействие на уроке. Поддержка может выражаться

в признании того, что каждый ученик имеет право на ошибку и в то же время он может быть успешным при определенных условиях.

В общеобразовательной школе не изжито пристрастное отношение к диагнозам. Думается, что диагнозы не должны быть общедоступными. Педагоги часто оперируют диагнозами, недостатками, которые вытекают из «дефектов развития». Учителю нужно знать не столько диагнозы, сколько отклонения, требующие коррекции, и положительные возможности детей.

Для оценки эффективности интегрированного обучения важно проанализировать применение различных форм обучения ребенка с особенностями психофизического развития. Для этого сравним обучение в классах интегрированного обучения и специальной школы. В специальной школе обучение осуществляет учитель — специальный педагог, в учебном процессе используются необходимые вспомогательные средства. Учебный процесс включает предметные уроки и коррекционные занятия. Для оценки эффективности интегрированного обучения представляется необходимым оценить возможность использования в школе общего типа всего арсенала требуемых вспомогательных средств и возможность осуществления коррекционно-образовательного процесса.

В школе общего типа обязательным является наличие специальных учебно-методических комплексов, включающих программы, учебные пособия, учебники и методические рекомендации по работе с детьми. В учебном процессе участвует специальный педагог. Он непосредственно осуществляет коррекционно-образовательный процесс или участвует в организации психолого-педагогического сопровождения ребенка с особенностями развития. Если требуемое коррекционное обучение в школе общего типа невозможно, то тогда обоснованным является перевод ученика в специальную школу соответствующего типа.

В условиях интегрированного обучения нельзя игнорировать влияние совместного обучения на обучение здоровых сверстников: их самочувствие, комфортность пребывания

в школе, удовлетворенность совместным участием в учебном процессе. Признается, что образовательные потребности как детей с особенностями психофизического развития, так и обычных, здоровых детей должны удовлетворяться. Все школьники имеют равные права на образование и такую среду обучения, которая бы позволяла им в максимально возможной степени использовать свои сильные стороны. Если имеются препятствия к удовлетворению образовательных потребностей, то правомерность совместного обучения подвергается сомнению.

В ряде общеобразовательных школ Беларуси выявлены старшекласники с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью), образовательные потребности которых удовлетворены частично. Установлено, что по общеобразовательным предметам они обучаются по специальным программам и соответствующим учебным пособиям, т. е. учащимся предъявляются адекватные их познавательным возможностям требования. Вместе с тем установлено, что один из важных учебных предметов, предусмотренный учебным планом специальной школы, проигнорирован. В старших классах вспомогательной школы обязательным является трудовое обучение, составляющее четвертую-третью часть обязательной учебной нагрузки и имеющее важное значение для социально-трудовой адаптации учащихся и включения их в самостоятельную трудовую деятельность.

Эти обстоятельства позволяют говорить об отдельных неблагоприятных факторах, имеющих место в условиях образовательной интеграции. Во-первых, в качестве основной признается знаниевая педагогическая парадигма. У школьников, прежде всего, формируются учебные знания и умения. Деятельностная составляющая специального образования, овладение учащимся с интеллектуальной недостаточностью способами трудовой деятельности остаются вне поля зрения. Объективно необходимым является рассмотрение различных вариантов трудового обучения в условиях интегрированного обучения старшекласников в школе общего типа. Имеются различные возможности: посещение уроков труда

в специальной школе, трудовая подготовка в условиях учебно-производственных комбинатов, занятия индивидуальной трудовой деятельностью под руководством учителя труда школы общего типа. При невозможности организации трудового обучения старшеклассников делается вывод о возможности (целесообразности) или невозможности (нецелесообразности) обучения в классе интегрированного обучения.

После окончания обучения учащиеся с интеллектуальной недостаточностью непосредственно включаются в трудовую деятельность либо получают в дальнейшем профессионально-трудовую подготовку в учреждениях профессионального образования. Успех учащихся определяется качеством получаемого образования в школе, их психологической и практической подготовленностью к участию в трудовом процессе. Игнорирование этого требования недопустимо, так как деятельность-трудовая подготовленность относится к ключевой компетенции, которая должна быть сформирована у школьников с особенностями психофизического развития.

## Раздел II. ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*А. М. Змушко*

### **Учебно-методическое обеспечение образования учащихся с особенностями психофизического развития**

Республика Беларусь имеет десятилетний опыт создания собственных, национальных, учебных изданий для учащихся с особенностями психофизического развития. Первые учебные пособия были изданы в 1996 г. («Букварь», «Чытанка», «Математика», «Человек и мир» — для вспомогательной школы, «Математика», «Человек и мир», «Букварь» — для школы для детей с нарушением слуха и др.).

В 1996 г. были изданы 18 программ, 23 учебных пособия, 8 учебно-методических пособий. Ежегодно печатаются до 80 наименований учебной литературы, на современном этапе (до 2006 г.) в республике изданы: 150 программ, 438 учебных пособий, 63 учебно-методических пособия. Обобщенные данные о количестве изданной в республике учебной литературы для учреждений, обеспечивающих получение специального образования, представлены в табл. 1. Литература используется как в условиях специальных школ, так и при интегрированном (инклюзивном) обучении.

Практически вся учебная литература, за исключением программ, издавалась и издается в настоящее время издательским республиканским унитарным предприятием «Народная асвета», с которым мы успешно творчески сотрудничаем.

Таблица 1

Год издания	Учебные программы	Учебники и учебные пособия	Учебно-методические пособия
1996	18	23	8
1997	21	36	2
1998	16	32	15
1999	23	49	4
2000	10	52	10
2001	–	75	4
2002	21	62	2
2003	5	40	8
2004	7	37	5
2005	9	32	5
Всего	150	438	63

Учебная литература в республике издается для учащихся, занимающихся по учебным планам следующих типов учреждений, обеспечивающих получение специального образования: 1-е отделение вспомогательной школы с белорусским и русским языками обучения, 2-е отделение вспомогательной школы, специальные общеобразовательные школы для детей с тяжелыми нарушениями речи, для детей с трудностями в обучении с белорусским и русским языками обучения, специальная общеобразовательная школа для детей с нарушением слуха, специальная общеобразовательная школа для детей с нарушениями зрения, центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Для специальных общеобразовательных школ учебные издания создаются преимущественно для начальных классов; для базовой школы по ряду предметов выпускаются рабочие тетради, имеющие выраженную коррекционную направленность и способствующие усвоению учебного материала массовой школы. Вспомогательная школа (классы 1-го и 2-го отделений, 1—10-е, 11—12-е классы) нуждается в собственном учебно-методическом обеспечении. Актуальной, неразработанной проблемой является учебно-методическое

обеспечение достаточно нового типа специального образовательного учреждения — центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Дорогостоящим и трудоемким является издание учебных пособий шрифтом Брайля, которое, тем не менее, ежегодно осуществляется.

К работе над учебными изданиями привлекались ведущие ученые в области специального образования, опытные педагоги-практики. Многие из сформированных десятилетие назад авторских коллективов доказали свою жизнеспособность, высокий творческий потенциал и продолжают активно трудиться над созданием учебной литературы и в настоящее время. К числу таких авторов относятся, прежде всего: кандидат педагогических наук, доцент Т. Л. Лещинская, являющаяся автором около 30 учебных пособий, ряда программ; кандидат психологических наук, профессор Т. А. Григорьева, привлекающая к работе над учебной литературой практиков-сурдопедагогов; кандидат педагогических наук, доцент И. М. Бобла в соавторстве с педагогами из Гомеля Ф. И. Шалобасовой, В. М. Кравченко, создавшие серию учебных пособий по чтению для вспомогательной школы; кандидат педагогических наук, доцент В. П. Гриханов, успешно работающий над учебными пособиями по математике; Л. А. Новикова и Л. Г. Розум, работающие над учебным обеспечением школы для детей с тяжелыми нарушениями речи; О. Х. Серединская, создавшая программно-учебно-методическое обеспечение биологического цикла предметов для вспомогательной школы и специальных общеобразовательных школ для детей с тяжелыми нарушениями речи и трудностями в обучении. В создании учебных пособий, программ, методической литературы для учащихся с особенностями психофизического развития принимали участие около ста авторов и авторских коллективов.

С начала работы по учебному книгоизданию велась и продолжает осуществляться научная работа над определением концептуальных подходов к созданию учебной литературы для учащихся с особенностями психофизического развития. В течение этого десятилетия получили финансирование несколько научно-исследовательских проектов, касающихся

учебного книгоиздания в области специального образования. Результатом данных НИР стали принятие Государственного стандарта Республики Беларусь «Учебники и учебные пособия для специальной общеобразовательной школы», разработка методических рекомендаций по созданию учебно-методических комплексов (далее — УМК) для специальных общеобразовательных школ, которые позволили научно обосновать необходимость, структуру и содержание УМК для учащихся с особенностями психофизического развития, выработать единые подходы и основные требования к издательскому оформлению и полиграфическому исполнению учебников.

Одним из принципиальных подходов к изданию учебной литературы, к сожалению, на сегодняшний день не до конца реализованных, является создание не отдельных видов учебных изданий, а учебно-методических комплексов. Необходимым представляется обеспечение учащегося с особенностями психофизического развития и педагога, работающего с ним, полным комплектом учебной литературы и средств обучения. В настоящее время в обобщенном виде в качестве основных, или обязательных, компонентов УМК рассматриваются следующие: учебная программа, учебное пособие (учебник), пособие для учащихся (преимущественно тетрадь на печатной основе), учебно-методическое пособие для учителя, т. е. руководство по преподаванию данного предмета. Как дополнительные компоненты УМК выступают пособия для учащихся: сборники задач, упражнений, атласы, альбомы, хрестоматии и книги для чтения, словари, справочники и другие; пособия для учителя: дидактические материалы, материалы из опыта работы, сборники диктантов, изложений, компьютерные педагогические программные средства и др.

К сожалению, далеко не по всем предметам созданы УМК, включающие все обязательные компоненты. Даже по ведущим предметам учебного плана нет полноценных УМК, которые бы обеспечивали изучение данных предметов все годы. Отсутствуют рабочие тетради, методические пособия по математике, языкам и др. Трудности создания УМК для учащихся с особенностями психофизического развития

обусловлены, в первую очередь, недостаточным количеством авторских коллективов, способных быстро и качественно создавать необходимый продукт, во-вторых, ограниченностью финансирования. К тому же десятилетие — это не очень большой срок в таком важном деле, каким является учебное книгоиздание.

Проблемы учебного книгоиздания в области специального образования и самого содержания образования учащихся с особенностями психофизического развития, которое затем найдет отражение в учебных изданиях, являются широко дискутируемыми педагогической общественностью. Качество образования, в том числе и специального, в ряде других факторов определяется также правильно отобранным содержанием учебного материала по каждому предмету. Учебный материал должен быть адекватен познавательным возможностям учащихся, интересен им, необходим для их самостоятельной жизни и деятельности, связан с жизнью детей. Правильно отобрать учебный материал значит ответить на вопросы: чему учить, что из данной образовательной области необходимо преподнести учащимся, что они должны усвоить, без чего невозможно их продвижение вперед, переход на следующую ступень образования. Ответы на эти вопросы призван дать документ, относящийся к категории руководящих документов Республики Беларусь, — образовательный стандарт. Научная работа над стандартами специального образования ведется в нашей стране с 1997 г. Уже в 1998 г. вышел сборник проектов стандартов, в который вошли проекты стандартов в основном математического и языкового образования для разных типов специальных школ. Ряд проектов стандартов публиковался в течение нескольких лет в журнале «Дэфекталогія».

Наши стандарты имеют некоторые принципиальные отличия от стандартов массовой общеобразовательной школы. Если стандарты массового образования предлагают, так сказать, оптимальный уровень владения данным предметом, то стандарты специального образования — минимальный уровень, необходимый для подтверждения образования

государственного уровня. И в этом главное отличие стандартов специального образования. Кроме того, все стандарты специального образования имеют практическую направленность. Одной из основных целей специального образования является социальная адаптация ребенка с особенностями развития, приспособление его к условиям жизни общества. И эта цель реализуется посредством стандартов каждой образовательной области. В настоящее время работа над стандартами специального образования близится к завершению, они готовятся к утверждению, после чего станут документами, обязательными для исполнения во всех учреждениях образования, которым они адресованы, и в учреждениях, которые готовят специалистов, работающих с данной категорией учащихся. Стандарты являются обязательными для исполнения для разработчиков программ, учебных пособий, в целом учебно-методических комплексов по соответствующим образовательным областям.

На основе стандарта создается учебная программа, в которой прослеживается динамика изучения данного предмета и может быть заложен больший объем материала, чем в стандарте. Стандарт определяет минимум, в программе может содержаться оптимум. В программе для специальных школ, особенно для вспомогательной, часто указывается, что заявленным требованиям будут соответствовать знания не всех, а части учащихся. Требования же, заложенные в стандарте, обязательны для всех. Но главное отличие программы от стандарта заключается в том, что в программе могут содержаться методические указания о том, как изучать данный предмет, т. е. путь усвоения учебного материала, а в стандарте содержится конечный результат. Стандарт может оставаться прежним в течение, например, десяти лет. Программа же за это время может изменяться несколько раз, однако усвоение требований стандарта все же обеспечивается, пусть и другими методическими путями.

Работа над учебными программами осуществляется в республике, как правило, в рамках научных исследований. Большинство программ проходят апробацию в учреждениях

специального образования, далее программы рецензируются, обсуждаются на заседаниях секции специального образования. В случае получения положительных оценок программы издаются с грифом «Утверждено Министерством образования Республики Беларусь». Многие программы по предметам специального учебного плана дорабатывались и переиздавались уже по нескольку раз. Учебными программами обеспечены все основные предметы учебных планов специальных общеобразовательных и вспомогательной школ. В настоящее время создаются программы по предметам школьного компонента для 10—11-х классов углубленной социальной и профессиональной подготовки вспомогательной школы, а также для центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. В 2006 г. готовились к изданию 47 учебных программ, 34 из них — новые.

В текущем году запланирован также выход 59 наименований учебных пособий, в том числе для вспомогательной школы — 12, для специальных общеобразовательных школ для детей с тяжелыми нарушениями речи и трудностями в обучении — 27; для детей с нарушением слуха — 6; для трех типов специальных общеобразовательных школ (с нарушением слуха, с тяжелыми нарушениями речи, с трудностями в обучении) — 2; для школы для детей с нарушениями зрения — 12, в том числе изданных шрифтом Брайля — 8. Ведется также работа над 19 учебно-методическими пособиями, которые также являются обязательными компонентами УМК.

В настоящее время достаточно устоявшимися являются подходы к тому, каким должен быть учебник (учебное пособие) для ребенка с особенностями психофизического развития. Содержание учебного пособия (учебника) соответствует общим дидактическим принципам: систематичности, последовательности изложения учебного материала, его доступности, наглядности, научности. Учебное пособие представляет возможности для реализации ведущих принципов специальной педагогики, таких как коррекционно-компенсирующая и социально-адаптирующая направленность образования, принцип развития мышления, языка

и коммуникации, деятельностный подход к обучению, индивидуальный подход.

Учебник (учебное пособие) учитывает специфику познавательной деятельности той категории детей, которой он адресован; дает возможность осуществлять дифференцированное обучение и индивидуальный подход; позволяет осуществлять или привлекает различные виды деятельности учащихся; обеспечивает реализацию коммуникативной направленности обучения. В учебном пособии необходимо наличие пропедевтических разделов, возможностей для коррекции познавательной деятельности.

Учебное пособие должно сочетать любовь к предмету с любовью к ученику. Эта любовь может быть реализована через рисунки, игры, загадки, шутки, элементы поиска, которые могут содержаться в нем. В учебном пособии для системы специального образования обязательным является учет речевых, мыслительных, эмоциональных особенностей той категории детей, для которой оно создается. Учебные пособия для детей с особенностями психофизического развития должны содержать и в старших классах достаточное количество рисунков, иллюстраций, схем и других средств наглядности. Это позволит создать наглядную основу обучения, поддержит интерес к изучаемому материалу, дает возможность моделировать ситуации, отраженные на рисунках. В учебных пособиях необходимо использовать задания, направленные на оптимизацию, ускорение социальной адаптации. В целом содержание учебных пособий должно быть ориентировано на будущую самостоятельную жизнь выпускников. В учебных пособиях могут быть также заложены возможности для осуществления контроля овладения учебным материалом, имеющие вид тестов или программированных заданий. Это позволит углубить технологизацию учебного процесса, соотнесет учебный материал пособий со стандартами по соответствующим предметам специального учебного плана. В качестве приоритетного направления развития учебного книгоиздания в нашей республике в настоящее время рассматривается создание электронных

учебников и учебных пособий, сопровождающих, но не дублирующих печатные учебные издания.

Оценивая ситуацию в целом с учебно-методическим обеспечением образования учащихся с особенностями психофизического развития, следует отметить, что мы находимся в середине пути. Необходимо создание полноценных УМК, переиздание многих учебных пособий, работающих уже по много лет, и присвоение им статуса учебника. Нужны учебные пособия по таким предметам учебного плана вспомогательной школы, как история Беларуси, география. Вспомогательная школа в силу специфичности образования в ней «страдает» больше других. Так как в ней оригинальное содержание образования, учащиеся этого типа школы не могут пользоваться учебными пособиями для массовой школы. Теми пособиями, в которых они нуждаются, мы их быстро обеспечить не можем.

В частности, несмотря на то, что уже в течение 10 лет мы издаем собственную учебно-методическую литературу, понадобится еще 2—3 года для завершения обеспечения основных предметов (филологические и математические) во вспомогательной школе. В 2006/2007 учебном году вышли учебные пособия для 9-х и 10-х классов по русскому (автор Т. Л. Лещинская) и белорусскому языкам (автор А. М. Змушко), по математике для 8-го класса (автор В. П. Гриханов).

Есть проблемы обеспеченности учебной литературой и по другим типам специальных учреждений образования. Имеется необходимость создания новых авторских коллективов. В настоящее время активно обсуждаются вопросы: что подразумевается под учебником нового поколения, каким он должен быть. Специалисты в области учебного книгоиздания для специального образования активно участвуют в дискуссии, работают над созданием учебников, отвечающих современным требованиям.

*С. Ф. Левяш*

## **К проблеме ранней коррекционной помощи детям с нарушениями зрения в системе непрерывного образования**

Органом познания для меня прежде всего был глаз... пытаюсь запечатлеть лишь пространственно ограниченные предметы, я быстро почувствовал свою несостоятельность перед лицом этого грандиозного мира...

Гете. Собр. соч. Т. 3. С. 189, 629

Современное образование находится в эпицентре совершенно новой системы координат. С одной стороны, по «горизонтали» это «образование для всех» (формула ЮНЕСКО), с другой — смена традиционной парадигмы образования «на всю жизнь» инновационной парадигмой непрерывного образования «через всю жизнь».

Этот вызов означает назревшую потребность как в непрерывном, так и в инклюзивном процессе «развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, т. е. адаптацию к нуждам любых детей, что обеспечивает детям с особыми потребностями доступ к образованию» (Интегративное... 2005. С. 55).

Масштаб таких потребностей — это динамическая и противоречивая величина. С одной стороны, по оценке экспертов, число детей с отклонениями в развитии продолжает неуклонно расти, и ныне они составляют около 40 % всех рождающихся детей (Степура Н. А. 2007. С. 3). С другой стороны, доля слабовидящих и слепых в общей популяции детей, к счастью, невелика и составляет десятые доли процента. «Большинство детей со зрительными нарушениями — это дети со множественными нарушениями» (Интегративное... 2005. С. 38). Характер нарушений таков, что «изменения личности ребенка и зрения часто происходят одновременно. Около 70 % детей со зрительными нарушениями имеют и другие патологии» (Хювяринен. 1996. С. 48).

У детей с нарушениями зрения наблюдается дефицит или нарушение контактов с окружающим миром, что приводит к их «выпадению» из социальной среды и в целом влияет на развитие личности. В этой связи одним из приоритетных направлений образования является минимизация депривации и раннее развитие детей этой категории, их включение в социальную жизнь, ее культуру, овладение ее ценностями и смыслами.

Как решается эта проблема в теории и на практике? Попытка ответа на этот вопрос оказалась далеко не однозначной. В принципе она не является *tabula rasa* (лат. неведомая земля), но степень ее концептуального и прагматического освоения далека от той меры, которая достигнута в смежных областях знания и опыта (особенно в «продвинутой» сфере вербальной культуры детей с отклонениями в развитии).

Мы узнаем об «идеологической приверженности» российской специальной педагогики идеям современной когнитивной психологии развития и социально-прагматической теории развития, которые в большой степени опираются на работы Ж. Пиаже и Л. С. Выготского «Нет необучаемых детей» (2007. С. 8). В этом ракурсе значимы работы белорусских авторов А. Н. Коноплевой и Е. М. Калининой («Ранняя помощь детям». М., 2003; «Ранняя комплексная помощь...». Мозырь, 2007). Широко используется зарубежный прикладной опыт — Мюнхенская диагностика (Германия), методики О. Шпека (Германия), Н. и П. Ботта (Франция), К. Грюневальда (Швеция), кондуктивная методика А. Пето (Венгрия), кинезитерапии М. Прокуса, опережающего обучения Г. Домана.

Однако при более предметном анализе литературы выясняется, что для новорожденного «сначала важнее тактильная, вестибулярная, двигательная информация», а «зрение и слух — два сенсорных канала, служащих для приема информации на расстоянии... роль основных информационных каналов начинают играть позднее... В норме зрение становится важным у 6-недельных детей... И лишь с третьего месяца это самый важный сенсорный канал» (Хювяринен. 1996. С. 36, 37).

Однако практики отодвигают сроки помощи детям с трех месяцев до... трех лет. Директор Института раннего вмешательства в Санкт-Петербурге (ИРАВ) Е. Кожевникова отмечает, что такая запаздывающая актуализация роли зрения в работе специальных педагогов, психологов, логопедов приводит к тому, что даже в ИРАВ «скрининг позволяет выявить детей с очень небольшими нарушениями... в более серьезных случаях их направляют в офтальмологические службы, где врачи часто советуют родителям подождать с лечением, пока ребенку не исполнится три года» (Нет необучаемых детей. 2007. С. 29).

Такие обобщения и оценки можно умножить, но в целом приходится констатировать, что в совокупности информации проблема ранней помощи детям с недостаточным зрением входит в объект исследований, но еще не стала их предметом, заслуживающим специального и систематического внимания.

Периферийный и запаздывающий характер, в общем недооценка роли теоретической и практической работы по ранней коррекционной помощи слабовидящим детям обусловлена ее недостаточной концептуальной обоснованностью, дефицитом методологического базиса, представленного в общенаучном знании, включая его инновационные идеи.

На наш взгляд, когнитивная психология и социально-прагматическая теории развития — это эффективные инструменты познания проблемы при условии, что они опираются на достижения глубинной психологии. Она основана на трудах З. Фрейда, А. Адлера, К. Юнга, но отвергает их биологизаторскую абсолютизацию «бессознательного». Старый вопрос о соотношении души и тела исследуется глубинной психологией с позиций нового метода — психосоматики. Центральная психофизическая проблема в современной медицине, психотерапии и психопатологии: как физическое влияет на психическое и наоборот. Психосоматика исходит из того, что нет ни одной болезни организма, которой не сопутствуют (и даже вызывают) психические причины.

Такова двуединая природа психофизического феномена восприятия — медиатора связи между исходным чувственным

опытом ощущений и абстрактным мышлением. Применительно к нашей проблеме это прежде всего восприятие пространства и времени. О роли зрительного восприятия пространства свидетельствует уже то, что «у детей без зрительных нарушений 80—90 % получаемой информации приходится на долю зрения» (Джонсон-Мартин. 2005. С. 29). Доля этих процентов у слабовидящих детей точно неизвестна, заведомо меньше и отчасти компенсируется другими факторами, но в любом случае более значима, чем они. Такова же в принципе и роль зрения в освоении времени (об этом — далее).

Восприятие конкретного пространства ни в зрительной норме, ни тем более в отклонениях от нее еще не дает понятия пространства вообще, но в многократном опыте, мысленно продолжая координаты предметов (нашего тела, других объектов), достигается абстрактное представление о пространстве. Обычно оно имеет евклидову (трехмерную) структуру стабильного поля восприятия (в сенсорно-моторной норме). При отклонениях происходит смещение структуры осязаемого пространства.

В свою очередь, время — смена вещей и событий, начиная с Августина и Лейбница, рассматривается как способ существования человека, в котором он необходимо переживает прошлое, настоящее и будущее. Пространство и время существуют отдельно лишь в абстракции. Реально время — это одна из координат четырехмерного континуума (от лат. *continuus* — сплошной, непрерывный), т. е. единства трех измерений пространства со временем, и поэтому мышление с необходимостью имеет континуальный характер.

Субъект, как в норме, так и с отклонениями, в принципе видит не отдельно пространство и время, а их континуальное единство, и оно предстает в виде гештальта. В своем физическом виде гештальт (нем. *Gestalt* — форма, образ, структура) — это пространственно-наглядный образ воспринимаемых предметов. Но это также психическое и социокультурное образование. Гештальт — не просто сумма зрительных восприятий, а их целостность, в которой части сопряжены и определяются целым. При описании гештальта употребляется

понятие важности (Gewischtigkeit). В норме прежде всего воспринимается гештальт-доминанта, центрирование целого (гештальт человека — лицо, гештальт лица — глаза, гештальт дерева — вершина или контур кроны).

Свойством гештальта является также его ограничение (контур) по степени резкости и замкнутости. По Метцгеру, существует закон «хорошего» гештальта, согласно которому сознание всегда предрасположено к тому, чтобы из всех данных «воспринимать преимущественно самое простое, единое, замкнутое, симметричное, включающееся в основную пространственную ось» (Metzger. Psychologie. 1941). Для зрительного процесса в нормальных условиях характерна прегнантность (от лат. praegnaus — точность) — содержательный, значимый, но лаконичный образ. В целом зрительный образ, который соответствует этим критериям, в психологии называют гештальт-качеством (Краткая... 1994. С. 359). Важно, что это не просто зрительный образ структуры пространства, а целостный континуальный образ, в котором слиты воедино зрительная память и ее эволюция во времени.

Таким образом, в рассматриваемом аспекте цель ранней коррекционной работы — достижение детьми с нарушениями зрениями максимально близкой к норме гештальт-культуры видения мира.

В таком контексте принципиально важен вопрос о действительном начале этого процесса. В его решении наблюдается грубое противоречие между онтологическими реалиями и оценками экспертов, не говоря уже об отмеченной Е. Кожевниковой безнадежно запаздывающей практике. Заметим лишь, что даже «продвинутая» Мюнхенская диагностика предлагает т. н. «тест Денвера» в адрес детей от 9 месяцев со времени рождения до 3 лет (Мюнхенская... 1997).

Поистине «писатель должен знать не только что писать, но и когда писать» (А. Чехов). Эта сентенция в неожиданном свете предстает применительно к действительному началу проблемы зрения ребенка и, понятно, его диагностики. Автор фундаментального труда «История западного мышления» Р. Тарнас отмечает, что, с когнитивной точки зрения, наиболее

значительным событием в недавней истории глубинной психологии стала революционная психодинамическая теория С. Грофа. В ходе экспериментальных исследований он обнаружил, что испытуемые обычно двигались назад в прошлое — к самым ранним детским впечатлениям, вплоть до колыбели. Однако они неизменно стремились двигаться еще дальше, к начальному состоянию нерасчлененного единства с материнской утробой. Гроф обнаружил, что глубинный источник всех психологических симптомов и страданий «залегает далеко под наслоениями детских травм и других жизненных событий: это и есть опыт самого рождения... «перинатальная» (сопутствующая рождению) цепочка переживаний». Это означает кардинальный поворот глубинной психологии ко все более ранним периодам человеческой жизни (Тарнас. История 1995... С. 262 — 263).

Таким образом, подлинно начальный пункт нашей проблемы — это мать и ребенок в ее чреве, и характер их взаимодействия в перинатальный период многое предопределяет в норме или отклонениях от нее (в том числе зрительных) уже новорожденного. Если помощь таким детям действительно ранняя, то именно с этого периода следует начинать диагностику и профилактику. Но предварять эту работу необходимо исследованиями влияния на формирующееся зрение внутриутробного ребенка состояния биоты матери и через нее — опосредованного воздействия ее социокультурной среды.

В послеродовой период воздействие этих факторов во многом изменяет свой характер и соотношение. Санкт-петербургские исследователи отмечают, что, хотя в первые годы жизни ребенка биологические факторы в большой степени определяют его развитие, «еще важнее психологическая и социальная среда — окружающие ребенка люди». Они приходят к выводу о том, что, хотя младенец появляется на свет активным и довольно многое умеющим существом, его дальнейшее развитие зависит от трех групп факторов: биологии, среды, активности ребенка. Эти факторы взаимодействуют между собой и могут резко ослаблять или усиливать влияние друг на друга. Подчеркивается, что «для культурного

развития детей с особыми образовательными потребностями особое значение имеет соотношение эмоционального и рационального» (Нет необучаемых детей. 2007. С. 14—17).

Такое соотношение значимо для понимания зрения и отклонений от него. Оставим за скобками роль стрессовых ситуаций, в которых, как известно, зрение может резко ослабевать или, напротив, усиливаться. Непреходяще, хотя и противоречиво, воздействие на зрение такого стабильного фактора психики, как аффекты. «Аффект (от лат. affectus — душевное волнение, страсть) — эмоциональное состояние, характеризующееся... возбуждением чувств, включением воли... Аффект есть жизненно необходимое проявление человеческой природы; отсутствие аффектов в такой же мере свидетельствует о нежизнеспособности, в какой проявление аффектов свидетельствует о жизненной зрелости; если аффект полностью подавляется или тормозится, то возникает «подавленный», или «заторможенный», аффект, который часто имеет болезненный исход... без сильных аффектов не может быть творческих успехов» (КФЭ. 1994. С. 33—34).

Как известно, смысл и венец творческих успехов и их фермента — аффектов определяется термином про-зрение, т. е. видение сути вещей и способов их преобразования. Это свидетельствует о назревшей потребности в концептуальном пересмотре и совершенствовании постижения проблемы. В принципе заслуживает поддержки суждение Е. Калининой о том, что обязывающий термин «концепция» означает «замысел преобразований, оформленный с применением модифицированной системы подходов, ценностных ориентаций, понятий и принципов». Если приоритетной стратегией функционирования службы ранней комплексной коррекционно-развивающей помощи является «своевременное выявление патологических отклонений психофизического развития и «нормализация» (К. Грюневальд. 1994) жизнедеятельности ребенка с первых дней жизни», то с очевидностью назрела не «модификация», а трансформация этой стратегии, включая в ее рамки и внутриутробную жизнь ребенка.

Следы «модификации» заметны и в функциональном подходе к службе «ранней комплексной помощи». Из основных называется лишь одна — коррекционно-педагогическая, из дополнительных — оздоровительная, диагностическая, коррекционно-компенсаторная, информационно-консультативная (Калинина. 2003. С. 26—28). Названные функции, скорее, рядоположены, и дополнительные по сути входят в основную.

Есть смысл рассмотреть эту проблему с позиций системно-синергического подхода как сетевую целостность во взаимосвязи ее информационной (когнитивной), коммуникативной, кумулятивной, рефлексивной и прагматической функций. Они исторически и логически связаны между собой по аналогии с «матрешкой».

**Информационная (когнитивная) функция.** Не только исходный характер, но и «пальма первенства» этой функции заключаются в том, что в отличие от животных, которые существуют, человек знает, что он существует. Однако такое знание — неизбывная проблема. «Что значит знать? Вот в чем вопрос» (Гете). Кратко говоря, знание — это адекватная миру информация.

В ракурсе нашей проблемы — что знает ребенок уже в раннем возрасте, есть ли у него «задел» континуального видения мира? И. А. Чистович полагает, что «любой ребенок рождается с солидным запасом знаний об этом мире... Он не является «чистым листом»... Результаты приводимых экспериментов показали, что младенцы, по-видимому, сразу знают, что мир трехмерен и то, что они видят, не просто плоские картинки... Младенцы умеют классифицировать воспринимаемые ими образы, мир не кажется им бессмысленным хаосом» (Нет... 2007. С. 9).

Такая оптимистическая оценка требует конкретизации. По наблюдениям Н. М. Джонсона-Мартина и его коллег, в течение младенческого периода перед ребенком стоит необходимость решать «две важнейшие когнитивные задачи: уметь определять, где он находится по отношению к окружающему пространству, и как располагаются предметы по отношению друг к другу в этом пространстве». При этом наиболее важной

для осознания себя в пространстве и развития двигательных навыков является информация, получаемая посредством зрения в совокупности с тактильными ощущениями. Когда ребенок перерабатывает эту основную информацию, он узнает свое тело, как оно движется, и окружающие предметы.

Все начинается с формированием контроля головы и глаз. Это обеспечивает необходимую стабильность для фокусировки взгляда и прослеживания предметов. Зрительная информация вместе с другими ее «датчиками» помогает развитию равновесия и мобильности.

В возрасте от рождения до 6 месяцев младенец «открывает» свои руки, и этим закладывается основа для развития более зрелых навыков моторики. Развитие координации глаз — рука зависит от интеграции зрительных навыков ребенка с информацией, которую он получает с помощью осознания и проприоцепции, т. е. ощущения положения и движения, получаемого от мышц суставов тела. В этот период формируется не только навык контактов «лицом к лицу», но и оценивания расстояния между собой и предметом. К 6 месяцам ребенок уясняет, что рука — это часть его тела, и уже способен к «овладению» предметов руками.

Авторы не объясняют, но отмечают парадокс: в первые месяцы ребенок предпочитает смотреть на сложные объекты — лица и рисунки, а не на простые. Видимо, это еще не гештальт-образы, а схематическое «карты». Но к 6 месяцам ребенок может фокусировать взгляд и на близких, и на далеких предметах, зрение становится более интегрированным с двигательными навыками (Джонсон-Мартин. 2005. С. 17, 29—30).

**Коммуникативная функция.** Авторы книги «Нет необучаемых детей» полагают, что «центральной идеей раннего вмешательства является развитие коммуникации. Все наши программы... направлены на то, чтобы максимизировать коммуникативные возможности ребенка и его семьи». Любой ребенок рождается не только с определенным запасом знаний о мире, но с и врожденной потребностью в общении с себе подобными. Они исходно умеют или очень быстро осваивают социально значимые модели поведения. Уже через сутки после

рождения дети предпочитают лицо своей матери лицу другой женщины.

Дети обладают врожденной способностью имитировать поведение других людей, т. е. взаимодействовать с ними, вступать в коммуникацию. Взаимодействовать с людьми и учиться у них можно, только владея каким-нибудь способом коммуникации с ними. Ее обычно делят на три компонента — форму, содержание и использование. Форма может быть вербальной и неречевой (мимика, жесты, звуки, символы). Для ребенка форма коммуникации не очень важна. Гораздо важнее добиваться того, чтобы использование и содержание коммуникации постоянно усложнялись, иначе ограничение коммуникативных возможностей станет препятствием для развития ребенка в дальнейшей жизни.

Так обстоит дело не только в норме, но и отклонениях от нее. Вообще известно, что каждый ребенок рождается со слабым зрением. Совсем иное, когда родителям сообщают, что у ребенка проблемы со зрением. Сознание того, что твой ребенок не будет видеть, как все, вызывает состояние, когда ты сам лишаешься способности что-либо видеть, слышать и даже думать. Эта проблема становится центральной для родителей. С точки зрения «теории привязанности», младенцу для развития личности необходимо иметь «значимого взрослого» и «надежную привязанность». Примером такой «настройки на младенца» может служить «материнская речь». Характерные черты «материнской речи», вероятно, помогают детям с нарушением зрения осваивать не только отдельные слова, но и грамматический строй речи.

Финский офтальмолог Л. Хювяринен подчеркивает, что «чем быстрее люди, окружающие ребенка, осознают, что не все потеряно, чем раньше они будут уделять внимание ему, заниматься его обучением, тем скорее обнаружат, что ребенок даже с таким дефектом, как слепота, обладает уникальными способностями познавать окружающий мир и учиться жить в нем. Знание и учет особенностей развития ребенка, чуткость к нему, вера в его способности и оптимизм — вот основа будущих жизненных успехов ребенка» (Хювяринен. 1996).

Важно и то, что коммуникации и общение такого ребенка не ограничиваются семьей и родителями. Более или менее рано они вступают в общение вначале с незнакомыми и нормально выглядящими людьми. Как правило, им трудно сделать шаг навстречу ребенку: приспособить помещение, доступно показать и объяснить, иметь немного терпения. Это лишь некоторые приметы более емкой проблемы — интеграции слабовидящих детей в большие пространства социума и его культуры.

**Кумулятивная функция.** Русско-американский мыслитель П. Сорокин уподобил культуру ключам от собора: если ключ утрачен, собор недоступен. Культурная память далеко не сводима к биологической, и именно первая позволяет индивиду вступать в мир не с «чистого листа», а наследуя ее и обретая знания, умения и навыки ее кумулирования, или преобразования. Эта закономерность полностью относится и к детям интересующей нас категории.

Американский ученый С. Ньюмен в книге «Игры и занятия с особым ребенком» анализирует связь зрительного восприятия с эволюцией мышления ребенка. Поначалу детям кажется, что объект существует, лишь пока его видят, и исчезает, когда уходит из поля зрения. «Понимание того, что предметы продолжают существовать, даже когда ты их не видишь, является важнейшей вехой в когнитивном развитии ребенка». Дети начинают с оперирования отдельными предметами, но затем переходят к изучению соотношения одних предметов с другими. Они учатся соотносить размеры, форму и вес предметов, и это закладывает основы абстрактного и математического мышления. Отсюда — роль зрения, и «если ваш ребенок не поддерживает зрительного контакта, над этим надо работать... научить ребенка использовать имеющееся зрение» для решения новых задач (Ньюмен. 2004. С. 52, 43—54, 164—165).

Белорусские исследователи отмечают, что одна из важнейших задач сенсорного воспитания — помочь ребенку накопить представления о цвете, форме, величине, фактуре и других свойствах предметов и явлений. Целесообразно

применять систему специфических воздействий, направленных на развитие соответствующего вида чувствительности — сенсорную стимуляцию. Этот процесс связан с сенсорным развитием ребенка. Сравнение величины предметов, практическое умение оперировать ими — первая ступенька в овладении сенсорным эталоном величины. К первому году новым в сенсорном развитии является умение соотносить между собой части предметов. В этот период наиболее интенсивно формируется восприятие величины и формы. Характерной чертой сенсорного развития является опредмеченность восприятия. Ребенок ориентируется в форме предмета, когда слышит и оперирует «опредмеченными» словами-названиями: круг — мячик, шарик, квадрат — кубик, прямоугольник — кирпич, брусок, овал — огурец, яйцо, треугольник — крыша и т. д.

В целом сенсорное восприятие развивается в процессе сравнения предметов при выполнении действий с ними. Ведущий способ формирования сенсорного опыта — совместное выполнение действий, затем — действий по образцу. Поэтому в программе сенсомоторного развития выделяется развитие *наглядно-действенного* мышления. К двум годам внешние действия интериоризируются, переходят во внутренний психический план. Познавательное развитие происходит наиболее продуктивно, если на основе непосредственного восприятия формируются модельные схематизированные представления (разные виды знаков). Среди них — зрительные — графические знаки — буквы, наглядные схемы и т. п. (Ранняя комплексная... 2007. С. 32, 34—35, 38).

**Рефлексивная функция.** Самопознание ребенка в раннем возрасте во многом происходит в процессе комбинации зрительного и тактильного опыта. Если примерно к полугоду он уже воспринимает руки как свои, то это результат их систематического взаимодействия как с другими частями собственного тела, так и с внешними предметами. Постепенно он осваивает свое место в ближайшем пространстве, а также в движении и играх соизмеряет себя со своим окружением, вырабатывает его гештальт-образ. Начиная говорить, он еще

называет себя в третьем лице («Ваня хочет...» и т. п. ), как об одном из объектов, но со временем под влиянием визуальной и интеллектуальной дифференциации «действующих лиц» формируется и осознание его собственного «я».

Более того, это открытие может гипертрофироваться настолько, что Фрейд нередко фиксировал своеобразный детский (во многом визуальный) нарциссизм — любование собой перед зеркалом. В любом случае правы санкт-петербургские авторы, которые в ходе экспериментальных исследований выяснили, что в своих «внутренних описаниях» предметов и событий этого мира дети сразу используют признаки, получаемые от всех сенсорных систем.

**Прагматическая функция.** Рассмотренные выше функции — это системные грани целостного процесса коррекционно-педагогической деятельности, устремленной к «нормализации» видения и освоения мира слабовидящими детьми. Синергический эффект этих функций достигается в прагматическом синтезе — реализации адекватной им стратегии, ее этапов и технологий.

Основные этапы такой работы интерпретируются неоднозначно. С точки зрения белорусских авторов, первый этап — информационный, второй — знакомство с микросоциумом ребенка, третий — первичной диагностики, четвертый этап — углубленной диагностики. Среди основных принципов этой работы — наглядность в сочетании со словом; ступенчатость; вариантивность; общение с родителями; итоговая диагностика (Ранняя комплексная... 2007. С. 21, 26—28).

Российский исследователь Л. Павлова в сенсомоторном воспитании выделяет следующие этапы: первые 2,5 месяца — первоначальный этап в развитии сенсорных возможностей. При этом большая часть стимуляции охватывает органы зрения, слуха, вкуса, обоняния. С 2,5—3 месяцев происходит накопление сенсорных впечатлений с помощью осязания и других ощущений, от 2,5—3 до 5—6 месяцев — стимуляция зрения цветом, от 5—6 месяцев — привлечение внимания к предметам, находящимся на разном расстоянии от ребенка, и постижение их свойств.

Бесспорно одно: определение этапов коррекционной работы и их содержания в решающей мере должно быть обусловлено адекватными концептуальными предпосылками. Успешность освоения «последних оснований» проблемы дает возможность создания и совершенствования диагностики и профилактики.

Дети, у которых при зрительной диагностике обнаружались проблемы или согласно истории болезни имеются зрительные нарушения, направляются к физиологам зрения. Для оценки остроты зрения, контрастной чувствительности, цветового зрения могут быть использованы различные тесты (системы LEA, BUST). Для тестирования поля зрения и бинокулярной фиксации применяются неформальные тесты. Оценка зрения у детей с множественными нарушениями требует специального комплексного наблюдения за зрительным поведением.

Однако скрининг позволяет выявить детей с очень небольшими нарушениями, и в этих случаях физиологи зрения могут сами рекомендовать родителям пути стимуляции зрительного развития. В более серьезных случаях их направляют в офтальмологические службы, где врачи не только осуществляют лечение, но и дают родителям некоторые рекомендации для зрительного развития. Эффективным является участие всех специалистов в судьбе ребенка. Они не только оценивают зрение ребенка, но и обсуждают результаты скрининга с родителями.

В принципе специалисты исходят из того, что зрение — это функция организма, поддающаяся обучению, и что оно может быть улучшено с помощью тренировки, осуществляемой в определенный (чувствительный к тренировке) период развития ребенка. Дети с ослабленным зрением, как и нормально видящие, должны научиться аккомодировать, прослеживать движущиеся объекты и осуществлять конвергентные движения глаз. Эти функции необходимы для того, чтобы получить на сетчатке четкое изображение и обеспечить слияние изображений от двух сетчаток в мозгу.

Заслуживают внимания наиболее значимые методики клиринговой практики. Среди них — содержательный

коллективный труд белорусских исследователей Центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации г. Гродно (Степура... 2007. Гл. 3 и приложения), работа Н. М. Джонсон-Мартина и его коллег. Они дают образец обстоятельно разработанного «Журнала оценки» по разделам: 1. Зрительное прослеживание и постоянство предметов. 2. Постоянство объектов: двигательное и зрительное. 3. Слуховая локализация и постоянство предметов. 4. Внимание и память. 5. Формирование понятий. 6. Восприятие пространства. Диагностика этих факторов позволяет постепенно переходить к более сложным этапам клиринга — оценке зрительного восприятия, зрительно-моторных навыков, функционального использования предметов и символической игре, решения проблем в предметно насыщенном пространстве/времени и т. д. (Джонсон-Мартин. Программа Каролина... 2005. С. 50—54, 61).

Наряду с этими работами можно рекомендовать курс лекций и практических занятий К. Грюневальда «Как учить и развивать детей с нарушениями развития» (СПб., 2000. С. 16—36), названную выше разработку Л. Хювяринен (главы «Если нарушения появляются в дошкольном возрасте» и «Зрительный скрининг детей дошкольного возраста» (1996).

Отчетливо выраженная черта методических разработок последних лет — переориентация с умозрительно усредненного пути коррекции зрения детей, который отличается от нормативного лишь скоростью прохождения, на учет индивидуальных стилей детей всех категорий, и по-своему требующих коррекции зрения, как оказалось, у всех категорий детей «пути развития, время и порядок освоения отдельных навыков различаются очень сильно» (Нет... 2007. С. 16, 17).

Тем не менее, как отмечал русский мыслитель В. Розанов, «единосущее» не есть «одинаковость», но оно не является и просто суммой многообразия и требует интеграции. Верно замечено, что «интеграция — это не просто проект «доброй воли». Это философия и подход, предполагающие, что все ученики (с инвалидностью и без) получают больше возможностей и в плане социальном, и в плане учебы. Инклюзия — это не просто собрать всех детей «в кучу», наоборот, она

способствует тому, чтобы каждый ученик чувствовал себя принятым, чтобы его способности и потребности учитывались и были оценены. Инклюзия — это подход, при котором учитывается индивидуальность учеников» (Интегративное... 2005. С. 56).

Подведем некоторые итоги.

Исследование проблемы показало, что ранняя помощь детям с нарушениями зрения входит в объект исследований по коррекционно-педагогической деятельности, но еще не стала их предметом, заслуживающим специального и систематического внимания.

Недооценка этого предмета обусловлена незначительным процентом слабовидящих детей в раннем возрасте, невниманием к тому, что около 70 % детей со зрительными нарушениями имеют и другие отклонения. Отсюда — периферийный и запаздывающий характер теоретической и практической работы по ранней коррекционной помощи слабовидящим детям, дефицит методологического базиса, уже созданного в общенаучном знании (гештальт-психология и культура) и инновационного знания, обязывающего к кардинальному пересмотру традиционного объема, содержания и структуры концепта «ранняя помощь».

Существенный компонент новизны подхода к проблеме заключается в преодолении установки на автоматическое и запаздывающее преодоление «вялотекущего» отклонения слабовидящих детей от нормы и признание приоритетной роли соотношения эмоционального и рационального, зрения (психического феномена) и про-зрения (социотворческого феномена).

Назрела не «модификация», а трансформация стратегии коррекционно-педагогической деятельности на основе системообразующих функций (информационной, коммуникативной, кумулятивной, рефлексивной и прагматической) и их синергического эффекта, реализация передовых методик диагностики и профилактики.

Отмеченные рекомендации могут быть действенными при одном субъективном и тем не менее интегративном условии — преодолении недостаточной подготовленности всех

субъектов коррекционно-педагогической деятельности. Старая, но справедливая истина состоит в том, что «воспитатель должен быть воспитан» (К. Маркс).

*Е. М. Калинина*

### **Современное обучение и воспитание детей дошкольного возраста в контексте инклюзивного образования**

Образованность как совокупность знаний, умений и поведенческих характеристик является важнейшим средством становления духовных и интеллектуальных качеств ребенка и выступает как основная цель образования. В XXI в. образование рассматривается в разных аспектах: во-первых, как средство интеграции общества, во-вторых, как вполне самостоятельная форма общественной практики и развития личности, в-третьих, как механизм передачи исторического опыта и общественных ценностей различным социальным группам. Все философско-методологические проблемы образования представлены в двух аспектах (П. Г. Щедровицкий): 1) проблемы взаимодействия между социально-образовательными институтами и средами (образовательной, социокультурной, экономической и др.); 2) проблемы совершенствования содержания образования и педагогических технологий. Развитие цивилизации, стремительный поток новой информации, знаний требуют от системы национального дошкольного образования смены устаревшей парадигмы «учить всех всему» (ориентированной на пассивное выживание) на новую — воспитание активной и сознательной личности, способной противостоять разрушению своего внутреннего и внешнего мира, изменять его и нести за это ответственность. Это означает переход от эгоцентризма к экоцентризму в образовании, обеспечение триады: экологии человека, экологии природы, экологии культуры.

Недоразвитие познавательной деятельности, отклонения в эмоционально-волевой сфере, нарушения опорно-двига-

тельного аппарата, отдельных анализаторов значительно ограничивают возможности ребенка в адекватном отражении, осмыслении окружающей жизни, приводят к социальной неприспособленности, резкому ограничению самостоятельности, личностной незрелости, снижению его коммуникативной компетенции. В процессе воспитания возникает целый ряд вопросов: как ему помочь? Какие рекомендации дать родителям? Что необходимо предпринять специалистам — педагогам, воспитателям, врачам, чтобы их помощь и поддержка были действенными? Доказано, что, ребенок с любым нарушением развития потенциально способен адекватно воспринимать и понимать мир, в котором живет, однако не может это сделать теми способами, которыми естественно пользуются его нормально развивающиеся сверстники (Т. А. Григорьева, В. П. Гриханов, Л. А. Зайцева, Т. Л. Лещинская, Е. М. Калинина, А. Н. Коноплева, Т. В. Лисовская, Т. И. Обухова, В. А. Шинкаренко и др.). В результате своевременной коррекционно-воспитательной работы, создания оздоровительной и коррекционно-развивающей образовательной среды (предметно-пространственной и социальной) можно обеспечить ребенку необходимую социальную защищенность и жизненно значимую образованность. Уточним, что к дошкольникам с нарушениями психофизического развития относятся дети, имеющие стойкие или временные расстройства поведения, психического и физического развития, испытывающие выраженные трудности в социальной адаптации, овладении жизненно необходимым опытом (в том числе и в процессе целенаправленного обучения): глухие и слабослышащие; слепые и слабовидящие; с нарушениями речи; с трудностями в обучении (задержкой психического развития); с умственной отсталостью; с ранним детским аутизмом; с нарушениями опорно-двигательного аппарата; с множественными нарушениями и др.

Современные цели специального образования не могут быть достигнуты без структурно-содержательного обновления системы воспитания и обучения детей с особенностями психофизического развития. Очевидно, что вопрос «как

учить?» в настоящее время звучит не менее актуально, чем вопрос «чему учить?».

Во многих странах интенсивно развивается инклюзивное образование. Позитивные тенденции центрируются на ребенке и окружающей его социальной среде. Что же дает инклюзивное образование детям дошкольного возраста с нарушениями психического и (или) физического развития? Во-первых, нормализацию жизненного цикла и образование в соответствии с индивидуальными возможностями и образовательными потребностями; во-вторых, уверенность в себе и в будущем, возможность быть вместе со всеми, а не в изоляции; в-третьих, возможность изменить общественное мнение, понимание того, кто такой другой, воспитать терпимость у родителей и детей к совместному обучению с инвалидами.

Новые подходы в социальной и образовательной сфере в Республике Беларусь на современном этапе тесно связаны с ранней социализацией и интеграцией в обществе детей с нарушениями развития, индивидуализацией и дифференциацией их коррекционно-воспитательной поддержки. Это в свою очередь предполагает необходимость реструктуризации системы коррекционно-образовательных услуг населению, создание новых типов и вариантов общественного, социального воспитания, разработки научно-методологических проблем ранней социализации, вариативного и многоуровневого программного содержания, новых форм обучения и воспитания.

Определенным вкладом в реформирование специального дошкольного образования стали исследования, проводимые в Национальном институте образования. Они охватывают две научные проблемные области: раннюю социализацию детей с первых лет жизни и их образовательную интеграцию, «нормализацию» и повышение качества жизни; научное и программно-методическое обеспечение специального дошкольного образования в учреждениях образования и в семье. Определены научные подходы, структура ресурсного обеспечения и механизмы осуществления коррекционно-развивающей помощи детям, а также модели междисциплинарного взаимодействия специалистов, сотрудничества с родителями.

Современные научные приоритеты положены в основу обобщения и внедрения позитивного традиционного педагогического опыта, опережающих инновационных разработок ресурсного обеспечения специального дошкольного образования, эмпирических исследований. Это обеспечивает выход на более высокий уровень качества содержания специального дошкольного образования.

Остановимся более подробно на модернизации его структуры и содержания.

Организационно-структурные преобразования предполагают:

- повсеместное оказание ранней помощи детям с особенностями психофизического развития с первых дней жизни;
- расширение образовательных структур интегрированного профиля для детей преддошкольного и дошкольного возрастов;
- создание адекватных, благоприятных условий, обеспечивающих удовлетворение потребностей детей и родителей в своевременных и квалифицированных коррекционно-образовательных услугах;
- определение вариативного содержания коррекционно-образовательной помощи в зависимости от степени выраженности нарушения и состояния психофизического, социального развития ребенка, условий его семейного воспитания.

Создается гибкая система, сочетающая помощь ребенку в семье и специализированную помощь в учреждениях образования и других структурах. Расширяются такие формы коррекционной помощи, как надомное обучение, создаются интегрированные группы для детей раннего и дошкольного возрастов, группы неполного и полного дня пребывания.

Для введения интегрированного воспитания и обучения детей дошкольного возраста в Республике Беларусь имеется определенная нормативно-правовая база: законы Республики Беларусь: «Об образовании в Республике Беларусь», «О правах ребенка», «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (о специальном образовании)», «Инструкция о порядке открытия и функционирования

специальных классов (групп), классов (групп) интегрированного (совместного) обучения и воспитания» и др.

В документах закреплены:

- равные права на получение необходимых психолого-педагогических и медико-социальных услуг;
- преимущество семейного воспитания, приоритет интересов детей и их родителей (лиц их заменяющих) при определении организационных форм, вариантов коррекционно-развивающей помощи;
- создание условий для своевременного выявления детей с особенностями психофизического развития, оказания им необходимой комплексной помощи;
- взаимосвязь клинико-генетического и психолого-педагогического подходов при диагностике и коррекции нарушений развития;
- ранняя социализация и интеграция в обществе детей с особенностями психофизического развития;
- взаимодействие учреждений специального образования и здравоохранения с целью своевременного и качественного психолого-медико-педагогического сопровождения развития ребенка.

Осуществляется подготовка кадров для интегрированного обучения и воспитания детей.

Не смотря на то, что интегрированное обучение и воспитание детей дошкольного и школьного возрастов существует в республике уже не первый год, до сих пор не утихают споры об эффективности этой модели. На наш взгляд, это обусловлено концептуальными расхождениями оппонентов.

Сторонники интегрированного обучения в своей идеологии придерживаются принципов личностно-ориентированного подхода, который в основе образовательной интеграции предполагает субъект-субъектные отношения в отличие от традиционной субъект-объектной модели. Личностно-ориентированный подход при построении учебного процесса обуславливает создание таких психолого-педагогических условий, которые способствуют не только личностному росту, но и формированию социальной компетенции воспитанников. Данная

задача реализуется при следующих необходимых условиях. Во-первых, при организации индивидуального и дифференцированного коррекционно-направленного подхода в учебном процессе. Во-вторых, при построении таких отношений педагога и ребенка, в которых он из пассивного участника процесса становится активным. В-третьих, при достижении обратной связи в совместной деятельности взрослого и ребенка (ребенка и ребенка) на основе гибкости, динамичности психолого-педагогического сопровождения. В процессе коррекционно-образовательной работы достигается максимально возможное снижение зависимости ребенка от посторонней помощи, повышение уровня его адаптации к окружающей социальной и природной среде, овладения опытом здоровой, безопасной жизни.

Необходима разработка многоуровневых программ и обеспечение выбора индивидуализированного образовательного компонента в соответствии с потребностями и способностями личности. В процессе общения с детьми по такой модели реализуется принцип: «не рядом, не над, а вместе». Это способствует развитию доверия ребенка к миру, стимулированию возникновения чувства радости существования, обеспечению психического здоровья, формированию личности и личностной культуры в целом; развитию индивидуальности ребенка. Значимыми для детей с нарушениями психофизического развития, помимо указанных аспектов, можно также назвать: исправление нарушений психофизического развития в единстве с развитием способностей личности и личностных качеств, необходимых на каждом конкретном возрастном этапе развития; поиск адекватных форм самовыражения личности (с учетом имеющихся нарушений развития); не приоритет нормативных программных требований в процессе коррекционно-развивающей работы, а индивидуализированный уровень сложности и трудности содержательного и операционального компонентов образовательного процесса, адаптация программных требований к нуждам конкретного ребенка; недопустимость форсирования, интенсификации развития ребенка в соответствии с образовательными стандартами,

а адекватная психолого-педагогическая диагностика и оценка проблем и возможностей в развитии ребенка, предупреждение возникновения вторичных психофизических нарушений и личностных отклонений. Сторонники интегрированного обучения в своих аргументах ссылаются на существующий в обществе социальный заказ, поступающий, прежде всего, от родителей ребенка с особенностями психофизического развития. Многие родители, являясь прямыми защитниками и выразителями прав своего ребенка, выступают против того, чтобы их дети обучались в учреждениях интернатного типа. Они хотят, чтобы дети имели возможность развиваться в естественных условиях социального взаимодействия с членами семьи, нормально развивающимися сверстниками. Несомненно, родители имеют все основания требовать от общества соблюдения прав своего ребенка, тем более, что общество законодательно продекларировало эти права. Следовательно, интегрированное обучение — это фактический ответ на запросы родителей.

Сторонники интегрированного обучения в качестве аргумента приводят факт, что по окончании учебного заведения ребенок оказывается в социальной среде, контрастирующей с теми жизненными реалиями, в которых он существовал до сих пор. В результате ребенок с трудом адаптируется к системе координат, которая существует в реальном жизненном пространстве общества, что вызывает у него значительную фрустрированность, а иногда даже растерянность и определенную депривацию. Возникновение этих состояний провоцируется тем, что жизненный опыт ребенка был в известной мере ограничен стенами искусственной изоляции, в которой он, по существу, пребывал долгие годы под пристальным вниманием учителей и воспитателей. Следовательно, интегрированная образовательная среда априори включает некий развивающий, социализирующий компонент. Вращаясь в этой среде, ребенок расширяет границы своего внутреннего психологического поля, вырабатывая разнообразные модели и стереотипы взаимодействия с широким спектром людей, используя и оттачивая необходимые в повседневной

жизни механизмы социальной адаптации и психологической защиты. Пусть среда образовательной интеграции иногда жесткая, но она является проекцией жизни, с которой ребенок все равно рано или поздно придется столкнуться.

Кроме того, сам факт определенной социальной изоляции ребенка с особенностями психофизического развития является самостоятельным институциональным фрустратором. В такой среде ребенок неосознанно может испытывать чувство несоответствия, выражающееся в том, что он не такой, как все. Общество вне специального образовательного учреждения в лице окружающих людей не всегда понимает и принимает его, поскольку психоэмоциональные и поведенческие реакции такого ребенка не в полной мере вписываются в социальные стереотипы. Нередко ребенок постепенно начинает понимать, что его функциональные ограничения не просто проблема личностного порядка, это проблема его нежелательности, его непонимания и в некоторых случаях — отвержения обществом.

Учет принципа нормализации жизнедеятельности (Бенгт Нирье, 1969, Швеция) в современных образовательных системах обеспечивает выполнение международных нормативно-законодательных актов о равных правах и стандартных правил социальной защиты инвалидов и лиц с интеллектуальными, функциональными нарушениями. Этот принцип стал основополагающим для служб по оказанию помощи людям с интеллектуальными и физическими нарушениями во всем мире.

Анализ 80-летнего мирового опыта инклюзивного (интегрированного) воспитания, имеющейся в республике нормативно-правовой базы и позитивного педагогического опыта позволил нам разработать национальную модель интегрированного воспитания дошкольников с нарушениями развития. В Беларуси оно осуществляется на основе:

- открытости дошкольного образования;
- приоритета семьи в воспитании детей;
- гуманизации воспитательно-образовательного процесса дошкольного учреждения;

– демократизации системы национального дошкольного образования;

– комплексности консультативной, медицинской и коррекционно-образовательной помощи детям, психолого-педагогической поддержки их родителей;

– повсеместности предоставления детям с первых дней жизни системы коррекционно-реабилитационных услуг в медицинских, образовательных учреждениях и в семье.

К основным функциям интегрированного воспитания и обучения детей дошкольного возраста отнесены:

– оздоровительная (укрепление здоровья детей и профилактика возникновения вторичных нарушений физического и психического развития на фоне основной патологии);

– социальная (обеспечение прав ребенка и родителей в получении необходимого комплекса коррекционно-образовательных услуг; осуществление своевременной социальной адаптации и интеграции ребенка дошкольного возраста в общество; предоставление родителям возможности участвовать в общественно полезном труде);

– диагностическая (раннее выявление нарушений психофизического развития у всех детей дошкольного возраста в процессе повсеместного медико-психолого-педагогического наблюдения и обследования, определения их достижений и трудностей);

– коррекционная (своевременное исправление и компенсация нарушений психофизического развития у дошкольников);

– образовательная (педагогическая работа, направленная на формирование жизненно значимого опыта, развитие у детей когнитивных, речевых, моторных, социальных способностей, позволяющих снизить зависимость от посторонней помощи и повысить социальную компетенцию);

– научно-методическая (разработка новых коррекционно-педагогических технологий и учебно-методических комплексов для вариативного и многоуровневого дошкольного образования).

Структура и организация интегрированного воспитания и обучения детей дошкольного возраста с психофизическими нарушениями и нормально развивающихся имеет различные

варианты и соответствует специфическим образовательным потребностям детей.

Группы интегрированного обучения и воспитания детей дошкольного возраста являются неотъемлемой частью системы дошкольного образования детей в каждом учреждении, где они организуются, и их функционирование соотносится с деятельностью всех подразделений данного учреждения.

При определении организационных форм интегрированного воспитания и обучения, его содержания и педагогических технологий приоритетом являются интересы детей и их родителей (или их законных представителей). Интегрированное воспитание и обучение организуется с учетом рекомендаций специалистов центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учителей-дефектологов, врачей, педагогов-психологов и с согласия родителей.

Коррекционно-развивающая работа осуществляется в соответствии с типовыми комплексными программами воспитания и обучения детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития, коррекционно-образовательными методиками, утвержденными Министерством образования Республики Беларусь, и индивидуальными программами коррекционно-образовательной работы.

Коррекционно-образовательные задачи решаются в двух направлениях: ведется работа с ребенком и осуществляется консультирование родителей о комплексе приемов и способов ухода за ним, обеспечения его развития. Педагогический процесс в интегрированных группах строится на основе личностно-ориентированного подхода.

Приоритетным направлением в создании и совершенствовании содержания коррекционно-образовательной работы с дошкольниками нам видится оптимизация программного материала путем отбора информации, обеспечивающей развитие детей: физическое, когнитивное и психоэмоциональное, социально-нравственное, эстетическое. Физическая область развития включает собственно физические и психофизические качества, характер и степень мобильности; когнитивная область развития — мышление, речь и коммуникативную

компетенцию, произвольное внимание, осознанную память, восприятие; психоэмоциональное развитие — это развитие эмоционально-чувственных качеств, регулирование гедонических переживаний, преодоление аффективных состояний и предупреждение конфликтов внутренних (с самим собой) и внешних (в социуме). Социально-нравственное развитие — стимулирование творчества, совершенствование поведения, общения, этических чувств (чувство любви, долга, достоинства, чести, патриотизма, совесть, эмпатия). Формирование моделей поведения предполагает активность, волю (целеустремленность, настойчивость, упорство, внутренняя дисциплина), организованность, вежливость, ответственность, пунктуальность. Эстетическое воспитание обеспечивает формирование художественной деятельности, чувства прекрасного, эстетических предпочтений и вкусов.

В условиях интегрированного воспитания и обучения относительно каждого ребенка разрабатываются индивидуальные программы развития, определяются психолого-педагогические условия и дидактические, коррекционно-вспомогательные средства достижения качественного результата. Индивидуальная программа обучения ребенка, имеющего ограниченные возможности, строится с учетом результатов педагогического диагностирования его физической (моторной) сферы, сенсорной деятельности, познавательной, социальной и коммуникативной компетентности, а также высказанных пожеланий родителей. Это способствует более объективному составлению реального прогноза обучения и воспитания. Программа конкретизируется содержанием, позволяющим восполнить обнаруженные в развитии ребенка пробелы, расширить коммуникацию и обеспечить возможности для развития отношений с окружающими взрослыми и детьми. Важно повысить «иммунитет выживаемости», сформировать у ребенка необходимую самостоятельность дома и вне его, а также, если возможно, готовность к школе.

Поставив перед собой задачу обеспечения максимально возможной социализации ребенка с отклонениями в развитии, специалисты и родители ориентируются на необходимость

и достаточность содержательного и операционального компонентов индивидуальной коррекционно-развивающей поддержки. Акцент делается на трансформацию целеполагания в процессе воспитания и диагностичность психолого-педагогического анализа достижений и трудностей ребенка. Весь педагогический процесс строится с учетом ближайших и перспективных целей. Качество индивидуальной коррекционной работы может быть обеспечено следующей совокупностью условий:

1) ранним выявлением у ребенка тех индивидуальных особенностей и нарушений развития, которые в наибольшей степени влияют на его отставание в развитии;

2) определением тех «сильных сторон» психофизического развития, успехов ребенка, на которые можно опереться при мобилизации компенсаторных механизмов в коррекционно-развивающей работе с использованием «обходных путей» (например, уровень интеллектуальной активности, эмоционально-волевого развития, поведенческих особенностей, саморегулятивных и мотивационно-потребностных процессов);

3) опорой на зону ближайшего развития с учетом актуального развития;

4) обеспечением коммуникативно-деятельностной ориентации в педагогической работе с ребенком;

5) соблюдением комплексного подхода к формированию жизненно значимого для ребенка опыта и в процессе развития его анализаторных систем.

Личностно-ориентированное воспитание и обучение позволяют создать психолого-педагогические условия, при которых появляется возможность реализовать особые образовательные потребности детей дошкольного возраста. К ним можно отнести следующие:

*ориентировку на сензитивные периоды развития высших психических функций и закономерности формирования основных видов деятельности в дошкольном возрасте (ранняя коррекционно-реабилитационная работа с учетом наиболее благоприятных периодов в развитии высших психических функций и деятельности);*

*непрерывность и комплексность* коррекционно-образовательной поддержки ребенка в дошкольном учреждении и семье (согласованность действий родителей, учителей-дефектологов, психологов и др.);

*последовательность* в продвижении вперед «шаг за шагом», продуманность отбора нового программного материала для образовательной работы;

*взаимосвязь содержательного и операционального компонентов* в процессе воспитания (расширение кругозора ребенка, усвоение им рациональных жизненно необходимых способов деятельности, значимых для полисенсорного восприятия окружающего мира на основе взаимодействия анализаторных систем);

*практико-ориентированный* подход в процессе индивидуальной работы (создание предпосылок для целенаправленного формирования у ребенка значимого для него в данном возрасте социального опыта);

*своевременное предупреждение эмоционально-сенсорной изолированности, госпитализма и гиподинамии* (с первых недель жизни ребенку для развития необходимы общение и деятельность, стимулирование его активности, ранняя социализация, коррекция и компенсация нарушений психофизического развития в единстве с развитием личностных качеств);

*создание игровой образовательной среды*, обеспечивающей развитие ведущего вида деятельности и самовыражение личности (с учетом имеющихся нарушений развития);

*ориентировку на потребности личности и максимально возможное снижение зависимости от посторонней помощи*, индивидуализированный уровень сложности содержательного и операционального компонентов образовательного процесса (адаптация программных требований к нуждам конкретного ребенка и учет нормативных программных требований в процессе коррекционно-развивающей работы);

*своевременную психолого-педагогическую диагностику* развития с последующей оценкой достижений, проблем и возможностей ребенка и предупреждение возникновения вторичных психофизических нарушений, личностных отклонений.

В условиях интегрированного воспитания и обучения используются не только индивидуальные, но и типовые комплексные программы. При их создании учитывается ряд требований. Они разрабатываются в соответствии с положениями «Конвенции о правах ребенка», Закона Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (о специальном образовании)» и другими национальными нормативными и правовыми актам. Учитывается также светский характер национального образования. Содержание новых комплексных программ ориентировано на мировую культуру и вместе с тем соответствует белорусским культурным традициям. При отборе содержания учитываются психофизические характеристики, обусловленные структурой имеющихся нарушений развития детей, тенденции к их интеграции в среду нормально развивающихся сверстников. Принимается во внимание усиление роли семьи в воспитании, значимость ранней помощи, обеспечивающей дошкольникам своевременное овладение способами общения, специфическими для детства видами продуктивной деятельности, формами поведения.

Известно, что диагностический компонент педагогической деятельности учителя тесно связан с аналитическим, коммуникативным, организаторским, исследовательским и др. Поэтому в комплексных программах нового поколения важно представить показатели уровней усвоения социального опыта (программного материала) дошкольниками на разных этапах обучения и воспитания. В создаваемых нами комплексных программах — это базовый уровень и уровень ниже базового. Такой подход позволяет обеспечить оптимальную нагрузку в процессе обучения каждого ребенка, предупреждает переутомление и интенсификацию развития, создает возможности реализации индивидуального подхода. Базовый уровень предполагает формирование социально значимого опыта и рациональных способов деятельности, обеспечение качества и нормализации жизненного цикла ребенка «здесь, сейчас, сегодня». Каждый фрагмент содержания комплексных программ структурирован в соответствии с уровнями

«знание», «умение», «использование» и позволяет стимулировать познавательную деятельность детей, постепенно ее усложняя на разных годах обучения. Уровень ниже базового ориентирован на минимизированный (необходимый) жизненно значимый опыт ребенка, обеспечивающий ему «иммунитет выживания».

Таким образом, новые комплексные программы для специального дошкольного образования ориентированы на нормализацию жизненного цикла детей и предусматривают:

- развитие и стимулирование познавательной активности дошкольников, формирование творческого воображения;
- снижение и преодоление ограничений активности ребенка;
- формирование коммуникативной деятельности;
- когнитивное развитие;
- социально-эмоциональное развитие;
- коррекцию имеющихся нарушений развития, предупреждение возникновения вторичных отклонений в развитии.

Организация коррекционных занятий с детьми в интегрированных группах осуществляется учителем-дефектологом (групповые, подгрупповые, индивидуальные). Продолжительность занятий определяется в зависимости от возраста ребенка, степени и структуры нарушения развития. На занятиях, вне занятий организуемая воспитателем образовательная деятельность с детьми предусматривает коррекционную работу с детьми с особенностями психофизического развития.

Содержание коррекционных занятий с детьми в группах интегрированного воспитания и обучения разрабатывается учителем-дефектологом на основе заключения центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Коррекционно-развивающая работа с детьми отражается в перспективных планах, которые утверждаются заведующим или заместителем заведующего по основной деятельности дошкольного учреждения.

Содержание коррекционных занятий направлено на реализацию более полного личностного самовыражения, исправ-

ление нарушений в психофизическом развитии детей, предупреждение вторичных нарушений.

Исходя из изложенного выше, цель ранней социальной интеграции детей в условиях совместного воспитания и обучения определяется нами как своевременная адаптация ребенка к социальной среде, стимулирование его активности и самовыражения, формирование чувства собственного достоинства путем снижения зависимости от помощи окружающих людей.

Теоретическая основа организации и содержания интегрированного воспитания и обучения детей представлена системой принципов:

нормализации жизни и направляющего участия взрослого (определяет равные права всех детей на достойное качество жизни, создание условий, максимально приближающихся к нормальным и обеспечивающих развитие детей, получение ими необходимых коррекционно-развивающих образовательных услуг, включение в социальное взаимодействие с первых месяцев жизни);

системности развития ребенка (предполагает учет в коррекционно-развивающей работе структуры нарушения психического и (или) физического развития, понимание причин наблюдаемых нарушений, построение индивидуальной программы воспитания и обучения ребенка, основываясь на системном анализе фактов его развития и системном характере проводимой работы);

единой развивающей образовательной среды (определяет создание в семье и образовательном учреждении коррекционно-развивающей социальной и предметно-пространственной среды, адекватной возможностям и потребностям ребенка, обеспечивается индивидуализацией и дифференциацией коррекционно-компенсаторного и образовательного сопровождения каждого ребенка, максимальной ориентацией на потребности личности каждого воспитанника);

индивидуализации (требует опоры в коррекционно-развивающей работе на образовательные потребности личности, ее индивидуальные особенности, обеспечение наиболее полной

обратной связи с ребенком, понимание его трудностей, своевременное фиксирование его достижений, опору на зону ближайшего развития и учет актуального опыта ребенка);

педагогического оптимизма (предполагает позитивное видение коррекционно-педагогической работы, объективную и прогностическую оценку ее результатов).

Исходные теоретические положения обеспечивают своевременность, комплексность, непрерывность и преемственность оказания образовательной помощи детям в системе специального образования.

Эффективность педагогического процесса в интегрированных группах обеспечивается:

- сохранением единого образовательного пространства, приведением системы образовательной работы в соответствие с потребностями семьи и содержанием современных коррекционно-образовательных услуг в системе специального образования;

- своевременным выявлением отклонений в психофизическом развитии детей и обеспечением педагогической, психологической, социально-медицинской помощи детям и их родителям;

- обязательным включением родителей в процесс коррекционно-направленного обучения и воспитания ребенка;

- необходимым ресурсным обеспечением педагогического процесса в интегрированных группах (игротеки, видеотеки, библиотеки и т. д.).

Эффективность психолого-педагогической коррекции и социализации детей с нарушениями развития может быть достигнута только при условии соблюдения паритета в совместном взаимодействии педагогов, родителей, психологов, медиков и социальных работников, а также различных государственных и негосударственных институтов.

Разработка различных вариантов содержания образования, использование возможностей современной дидактики в повышении эффективности образовательных структур, научная разработка и практическое обоснование новых идей и технологий создаст возможности для педагогических

коллективов образовательных учреждений выбирать и конструировать педагогический процесс по любой модели, включая авторские.

Таким образом, изменение смысла специального дошкольного образования с идеи «приспособления» на обеспечение нормализации жизненного цикла и деятельности детей предопределяет гуманитаризацию содержания наряду со здоровьесберегающей средой и обеспечением внутренней свободы, активности, уникальности личности. В этом подходе нам видится основа современного личностно ориентированного специального дошкольного образования.

*В. Ч. Хвойницкая*

### **Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования**

Анализ современной научной литературы по проблеме психолого-педагогического сопровождения позволяет сделать вывод о существовании нескольких точек зрения на понимание сущности данного процесса. Рядом исследователей психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как *сопровождение* соответствующими специалистами *обучения и воспитания ребенка*. Другая точка зрения сводится к трактовке данного процесса как *сопровождения развития ребенка*. Рассматривается психолого-педагогическое сопровождение и с позиций *включения (inclusion)*. В данном случае речь идет об инклюзивном образовании, т. е. понимании необходимости создания такой системы действий, при которой интеграция, объединение в одном классе детей с обычным развитием и детей с особенностями психофизического развития приводила бы к полноценному участию последних в жизни класса. Полагаем, что данные взгляды не противоречат, а дополняют друг друга. Представляется обоснованным рассматривать психолого-педагогическое сопровождение как **комплексный процесс**.

Понятие «включение» не заменяет автоматически понятие «интеграция» в связи с прохождением определенного исторического этапа. Включение как социально-педагогический феномен формировалось благодаря созданию ряда условий, необходимых для успешной интеграции. Ключевым среди этих условий выступает понимание и убежденность общества в том, что дети с особенностями психофизического развития не приспособливаются к правилам и условиям общества, а включаются в общественную жизнь на своих собственных условиях. Эти условия обществу следует знать и учитывать в своем функционировании. Поэтому термин «включение» представляется в большей степени отражающим новый взгляд на образование, а также на место человека в обществе.

Понятие «включающее образование» представляет собой такую форму обучения, при которой дети с особенностями психофизического развития посещают те же школы, что и их родные, друзья, знакомые, соседи, находятся в классах вместе с детьми одного с ними возраста, имеют индивидуальные, соответствующие их потребностям и возможностям учебные цели, а также обеспечены необходимой поддержкой. Одним из компонентов фундамента, на котором строится успешность инклюзивного (включающего) образования, по нашему мнению, выступает психолого-педагогическое сопровождение.

Психолого-педагогическое сопровождение организуется индивидуально и фронтально. Деятельность специалистов сопровождения, организуемая фронтально, нацелена на подготовку учителей для работы с детьми с особенностями психофизического развития, формирование социального интереса к этим детям, на корректность участников сопровождения в отношении используемой терминологии.

Психолого-педагогическое сопровождение функционирует на всех ступенях образования. Благодаря этому обеспечивается непрерывность процесса сопровождения. Обязательным с позиций психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования является постшкольное сопровождение (патронат). Данный вид сопровождения охватывает не только выпускников вспомогательных школ, специальных

общеобразовательных школ, но и выпускников школ общего типа, создавших условия для получения образования детьми с особенностями психофизического развития. Согласно положению патронаж осуществляется на протяжении двух лет после окончания детьми учреждения образования.

Значимость и продуктивность сопровождения определяется его *комплексностью*, вниманием к широкому кругу вопросов. Среди них семья, обустройство образовательной среды, обучение и воспитание, взаимодействие учащихся, вопросы самопознания и личностной самореализации.

Сопровождение семьи означает не только поддержку семей, имеющих детей с особенностями психофизического развития. Это также и формирование социального интереса к особым детям у всех родителей интегрированного класса. Таким образом, от понимания потребностей особых детей на микроуровне (одноклассник моего сына нуждается в специальной книге, специальном стуле, специальном устройстве двери) можно перейти на макроуровень, когда каждый человек, осуществляя свои профессиональные и общественные функции, будет осознавать необходимость учета подобных потребностей и детей, и взрослых. Данные свидетельствуют о том, что сегодня только 30 % всего арсенала общественных мест обустроены так, что ими может воспользоваться инвалид.

На всех этапах инклюзивного образования сопровождение обеспечивает положительное эмоциональное самочувствие учащихся и положительные учебные достижения, способствует развитию взаимодействия учащихся. В старших классах, кроме этого, сопровождение призвано помочь в решении экзистенциальных проблем, в первую очередь самопознания и самореализации. Для решения этих задач специалистами сопровождения может быть использована технология социально-эмоционального воспитания и развития.

Учеными установлена прямая связь между наличием социально-эмоционального благополучия ребенка в учебном коллективе и его успешностью во всех видах деятельности, в том числе и учебной. Технология социально-эмоционального

воспитания предполагает работу с педагогами, нормально развивающимися учащимися и их родителями в системе инклюзивного образования, нацеленную на преодоление отрицательных установок, формирование приятия особенных детей, понимание их особых потребностей. У детей с особенностями психофизического развития формируется социальная компетентность, навыки общения с окружающими, преодолевается социальная изоляция, расширяются возможности произвольного взаимодействия со сверстниками. У тех и других формируется понимание факта, который характеризует определенную степень социальной зрелости и демонстрирует один из главных признаков инклюзивного образования: ребенок с особенностями психофизического развития не хуже и не лучше других, он такой же, как все, одинаковый.

Об инклюзивном образовании можно говорить при наличии сформированного социального интереса к детям с особенностями психофизического развития. Такой интерес можно наблюдать, прежде всего, в классе, в котором учится особенный ребенок, со стороны его сверстников. Изучение взаимоотношений в интегрированных классах показало, что дети с особенностями развития не получают выборов по шкалам социометрии. Это означает, что они рядом с нормально развивающимися детьми, но не вместе с ними, они интегрированы в школьное сообщество, но не включены. Следовательно, процессы развития и социальной адаптации страдают качественно.

Таким образом, общей задачей психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования видится активная деятельность участников сопровождения, нацеленная на решение вопросов, входящих в проблемное поле составляющих психолого-педагогического сопровождения, что должно привести к полноценному участию детей с особенностями психофизического развития в жизни класса, школы.

В. И. Олешкевич

## Факторы успешности совместного обучения

Обращаясь к проблемам образовательной интеграции, хочется сказать о внешних и внутренних предпосылках, обеспечивающих успешность совместного обучения детей с особенностями психофизического развития и обычных детей в условиях общеобразовательного учреждения.

В Республике Беларусь наработан определенный опыт, позволяющий говорить о совместном (называемом у нас интегрированным) обучении как о гуманной и прогрессивной форме обучения на современном этапе. Следует отметить, что это сложный и трудоемкий процесс, требующий не только переосмысления подходов в образовании, но, прежде всего, переосмысления каждым педагогом значения и роли учителя в становлении и развитии личности каждого конкретного ребенка, в формировании его индивидуальности с присущими общечеловеческими ценностями.

Интегрированное (совместное) обучение образно можно сравнить с айсбергом, который имеет видимую и невидимую части. Известно, что именно невидимая часть айсберга представляет особую опасность. Пребывание детей с особенностями психофизического развития в общеобразовательной школе — всего лишь видимая часть этого явления, и именно обеспечение внешних и внутренних условий процесса является его главной задачей. Как показывает практика, суть совместного обучения заключается не в том, и не столько в том, чтобы посадить вместе детей с разными образовательными потребностями в общеобразовательные учреждения, а в том, что такая форма обучения требует привнесения существенных изменений в образовательный процесс, затрагивает его процессуальный и содержательный аспекты.

При совместном обучении ученический состав школы (класса) представляет собой *нетипичную* разнородность, которая основывается не только на разных образовательных потребностях и возможностях, но, прежде всего, строится на *нетипичной* системе отношений, когда затрагиваются

не только когнитивный (познавательный), но, в первую очередь, аффективный (эмоциональный) и конативный (поведенческий) аспекты. Можно говорить и о том, что именно выстраивание (а зачастую и формирование) системы отношений является доминирующим фактором этого очень сложного процесса.

Выстраивание системы отношений, как показывает практика, влечет за собой изменение уклада жизни ученического коллектива не только отдельного класса совместного обучения, но всего школьного коллектива в целом. В этих условиях одним из ведущих механизмов становится *взаимодействие*, которое можно рассматривать и как процесс, и как результат совместного обучения. При таком подходе меняется роль учителя, а традиционно утвердившееся сообщение учебной информации или передача готовых знаний становятся мало эффективными. Становится особо востребованным не сообщение знаний, а *управление учебной деятельностью* каждого ребенка, направление его на овладение этой деятельностью. Наиболее востребованы в этих условиях парные и групповые формы работы, позволяющие по-разному организовать взаимодействие участников образовательного процесса. Включение в процесс взаимодействия может быть как прямым целенаправленным, так и опосредованным, и имеет место не только при проведении уроков, но и при организации внеурочных мероприятий

Опыт работы образовательных учреждений подтверждает заявленные нами положения о том, что в условиях обычного образовательного учреждения можно обеспечивать получение образования детям с особенностями психофизического развития вместе с обычными детьми. Остановимся на конкретных примерах и попытаемся определить резервные возможности уроков и внеурочных мероприятий, оказывающих влияние на достижение положительных результатов совместного обучения.

С момента возникновения совместного обучения в обычной общеобразовательной школе основной заботой всего коллектива и каждого учителя в отдельности является создание

педагогических условий по включению всех категорий детей во взаимодействие, а также организация самого процесса взаимодействия. Особое внимание необходимо уделять на начальном этапе организации совместного обучения, так опыт взаимодействия всех субъектов образовательного процесса отсутствует.

Теперь взаимодействие становится основным направлением работы урочных и внеурочных мероприятий, а его главным критерием — не ориентация на успех «кто больше и лучше», а ориентация на согласованность, взаимовыручку, поддержку, совместное принятие решений, компромиссных решений по выходу из ситуаций и т. д. Обозначенные критерии действуют по всей школе, во всех проводимых классных и внеклассных мероприятиях. Такая установка на согласованность, поддержку и взаимовыручку, общность в принятии решений меняет уклад школы в целом и способствует формированию качеств личности, умеющей сотрудничать и взаимодействовать в команде, что является немаловажным значением для людей новой формации.

Включение особых детей во взаимодействие может быть прямым целенаправленным (непосредственным) и опосредованным (непроизвольным). Участие школьников с особенностями психофизического развития наравне с обычными школьниками в различных выставках рисунков и конкурсах поделок является примером опосредованного их включения в образовательную среду. Украшение стен класса и школы работами особых учеников демонстрирует всей школе (опосредованно) их успешность в других видах деятельности. Включение детей в школьную жизнь имеет место практически всегда, например привлечение их в качестве болельщиков к проводимым спортивным и культурно-массовым мероприятиям). Исполнение роли болельщиков способствует формированию опыта эмоционально-оценочных отношений, формирует умение выражать сопричастность к учебному заведению, способствует воспитанию патриотических чувств к учреждению.

Включение их наравне со всеми в состав группы участников художественной самодеятельности таит в себе огромный

потенциал успешности. Это уникальный резерв по приобретению особым ребенком неоченимого опыта взаимодействия и коммуникации, опыта самопознания и самоосознания, опыта рефлексии и демонстрации. Практика показывает, что привлечение особого ребенка к выполнению даже незначительной функции по обслуживанию проводимых мероприятий благоприятно сказывается на его общем развитии.

То же можно сказать и об уроках. Урок как форма обучения также таит в себе множество возможностей, влияющих на успешность интеграции. Включение особого ученика в коллектив и в учебный процесс требует огромных педагогических усилий. В этих условиях перед педагогом возникает новая задача, которая на каждом уроке решается одновременно, — это задача по включению особого ученика в коллектив и непосредственно в учебный процесс. Решению этих задач способствуют коллективные формы обучения (парные, групповые) и оказание индивидуальной помощи. Кроме этого, обеспечению успешности совместного обучения способствуют применение практических, проблемных, частично-поисковых и других продуктивных методов организации учебной деятельности школьников. Немаловажным фактором выступает адаптация учебного материала и дифференциация заданий, которые являются особыми для каждого конкретного случая.

Организация взаимодействия в парах, группах, на уроках предоставляет возможности разнообразного включения. Как показывает опыт, включение во взаимодействие учащихся с разными образовательными возможностями более продуктивно, если соблюдаются следующие этапы: вначале работа в парах, затем включение в группы. Следует обратить внимание на то, что к формированию состава пары необходимо также подходить с иных позиций, с позиций налаживания отношений.

Работу лучше начинать с пары «ученик с особенностями и добрый по натуре обычный ученик». Постепенно состав пары заменяется: ученик с особенностями развития является постоянным участником пары и к нему в процессе работы подключается всякий раз новый ученик. Принцип от «доброго

ученика» сохраняется. Так весь состав класса постепенно приобретает опыт взаимодействия с особым учеником. На первых порах учителем отмечается и одобряется не столько сам результат, сколько согласованность, сплоченность, умение сотрудничать и т. д. После этого можно организовывать работу в парах и по иным принципам. Различные виды работы в парах являются предпосылкой успешного социального взаимодействия, способствуют безбарьерному включению детей в обычный детский коллектив. Это уже может быть работа в парах сменного состава, смена ролей обучающего и обучаемого, это может быть поочередное выполнение разных ролей и т. д.

После опыта работы в парах можно начинать работу в группах, организовывать взаимодействие и с *распределением* и со *сменой* ролей, постепенно усложняя и наращивая задания. Следует отметить, что организация работы в парах и группах предполагает множество вариаций, таких как *смена участников группы, распределение функций, смена функций, смена ролей и т. д.* Учитывая, что возможности усвоения учебного материала у детей разные, необходимо создание адекватных условий для реализации работы на два стандарта.

Например, рассмотрим отдельный фрагмент урока, когда организуется групповая работа с *распределением функций*. Тема урока «Составление рассказа на тему “Осень”». Работа организуется в трех группах, в каждую из них включены и «особые» дети (в нашем случае это дети с трудностями в обучении). Каждая группа решает свою задачу, которая является составной частью общей работы. Дети включены в общую работу в составе групп, но каждый ребенок выполняет конкретную задачу в пределах его возможностей. Учитель включает ребенка в процесс, оказывая ему поддержку в виде дидактической опоры: в первой группе ребенок имеет логическую цепочку по составлению рассказа, во второй — опорные слова, а в третьей — конкретный вопрос. Благодаря такой поддержке ученик включается в процесс, становится равноправным участником, выполняя определенную функцию, в общем потоке работы. Построенные таким образом уроки являются дидактическим ресурсом по включению всех

учеников в образовательный процесс, а распределение функций является необходимым условием для успешного взаимодействия.



Рассмотрим еще один вид групповой работы, который строится на распределении ролей участников процесса. Например, организуется работа в составе группы из четырех человек. Один ученик получает определенный текст (либо иное задание) и выступает в роли информатора, в то время как другие участники группы выступают в роли активных слушателей. Текст учеником прочитывается каждому слушателю отдельно. После этого слушатели по очереди пересказывают содержание услышанного. Начинает пересказ тот ученик, которому текст прочитывался последним, а завершает пересказ первый ученик. В этом случае каждый ученик несколько раз и в разных вариантах знакомится с содержанием материала. На месте информатора могут быть и ученики с трудностями в обучении, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушением слуха. Практика подтверждает эффективность данного приема в классах совместного обучения, а также в специальных и обычных классах.



Можно использовать и ученический потенциал класса, где обычный ученик может выступать в качестве учителя ученика с особенностями психофизического развития или группы учеников. У учащихся, играющих роль учителя, формируются умения самообучения, контроля и оценки, что в свою очередь является условием развития в учебной деятельности школьника. В то же время ребенок, исполняющий роль ученика, в процессе совместной работы со сверстником усваивает необходимый учебный материал и приобретает опыт преодоления трудностей. При этом работа над преодолением чужих трудностей помогает понять собственные. В такой ситуации выигрывают оба ученика.

При организации совместного обучения создание *обстановки сотрудничества* на основе уважения самости каждого, способствует личностному росту ученика. Учет потенциальных возможностей учащихся способствует формированию самооценки каждого, воспитание групповых ценностей класса благоприятствует развитию индивидуальных качеств конкретного ученика.

Важным моментом следует считать и неопенимую помощь учителя-дефектолога. Если разумно сочетать совместную

работу в классе и коррекционно-развивающую работу с группой (или с учеником) в отдельном помещении с учителем-дефектологом, то трудности преодолеваются в более короткие сроки. Учитель-дефектолог проводит коррекционно-развивающие занятия на предметном материале, организуя *опережающее* изучение учебного материала. После работы с дефектологом особые ученики возвращаются в класс для совместной работы и продолжают учиться взаимодействовать с обычными учащимися.

Опыт показывает, что взаимодействие учащихся с разными образовательными возможностями и потребностно-мотивационной сферой само по себе не возникает. Взаимодействию необходимо обучать на протяжении всего периода совместного обучения и начинать эту работу следует сразу, как только появились в классе особые ученики. К каждому возрасту предъявляются свои требования. Например, чем младше школьники, тем больше используется игровых моментов и ситуаций по включению их во взаимодействие. В процессе выполнения игровых ситуаций дети включаются во взаимодействие, а взаимодействуя в парах, группах, учатся сравнивать результаты своей работы с образцом, анализировать, видеть и признавать свои ошибки.



С течением времени характер включения видоизменяется, усложняется, привносятся различные задания, но взаимодействие продолжает оставаться главным механизмом на любом возрастном этапе школьников. Учащиеся с особенностями психофизического развития уже могут включаться в различные группы, могут представлять одну группу, входящую в состав обычного класса, но обязательно взаимодействуют, выполняя при этом разные учебные задачи.

Практика подтверждает, что результативность взаимодействия может быть достаточно высокой, если все-таки соблюдены обозначенные нами этапы по включению во взаимодействие — от парных к групповым формам работы. И пары, как мы уже отмечали, строятся по другому принципу — добрый ученик и ученик с особенностями. Традиционный принцип «сильный — слабый ученик» не дает достаточного эффекта. Через несколько лет совместного обучения необходимость целенаправленного включения во взаимодействие отпадает сама собой. За это время учащиеся приобретают опыт взаимодействия и могут организовывать взаимодействие самостоятельно.

Опыт показывает, что на втором-третьем году совместного обучения учащиеся могут успешно включаться на уроке в коллективное обсуждение сюжета, совместное его составление по опорным словам, символам. Продолжает быть уместной и парная работа, когда приобретенные навыки взаимодействия уже демонстрируются в таких видах работы, как составление логической цепочки по прочитанному сюжету, высказывания с опорой на план, схему, логическую цепочку и т. д. С течением времени при правильно организованном взаимодействии учащиеся успешно овладевают ролью обучаемого и обучающегося, овладевают на доступном уровне навыками контроля и взаимоконтроля, в силу своих возможностей навыками работы с плоскочечатными и техническими средствами обучения и т. д. Главное заключается в том, что в этих условиях каждый особый ребенок учится взаимодействовать с разными детьми, действует, приобретает опыт сотрудничества и общения. За годы совместного обучения

меняются и обычные дети, ведь только в процессе совместной систематической работы вырабатывается такой механизм отношений, как толерантность, терпимость, уважение к другому мнению.

Многолетнее включение особых учеников во взаимодействие способствует выработке у всех школьников механизма отношений на равных, несмотря на то, что в овладении учебным материалом особые школьники продолжают нуждаться в индивидуальной помощи, консультациях, направляющих их учебную деятельность в нужное русло. Но это уже нисколько не умаляет их достоинства в глазах одноклассников, и налаживание отношений теперь уже не является актуальным.



Мудрое педагогическое руководство заключается в том, чтобы создавать психологические и педагогические условия по включению особого ученика в ученический коллектив, учебный процесс, используя для этого педагогические приемы прямого или опосредованного воздействия на коллектив и ситуацию в целом.

В заключение следует отметить, что любая школа, обладающая большим человеческим сердцем, становится школой для всех, что совместное обучение таит в себе положительные резервные возможности, что это очень нелегкий труд, в результате которого меняются все.

*В. А. Шинкаренко, И. Е. Петкевич*

### **Углубленная профессиональная подготовка учащихся как путь их интеграции в общество**

Идея организации классов, обеспечивающих учащимся с интеллектуальной недостаточностью углубленную профессиональную подготовку, не является новой и широко реализовывалась в 70—80-е гг. XX в. как в БССР, так и других бывших республиках СССР.

Приказом Министра просвещения СССР № 32 от 26 мая 1969 г. по решению министерств просвещения (народного образования) союзных республик, областных (краевых) отделов народного образования в тогда еще восьмилетних вспомогательных школах было разрешено создавать IX классы. Официально они назывались классами с повышенной профессионально-трудовой подготовкой. Данное название соответствовало их цели — обеспечению завершенности и повышению профессионально-трудовой подготовки выпускников VIII класса. В этой связи необходимо указать, что фактически предполагалось углубление профессионально-трудовой подготовки учащихся в первую очередь за счет увеличения объема производственной практики, а не приобретение ими более высокого квалификационного разряда.

Основная особенность педагогического процесса в этих классах заключалась в большом объеме производственной практики. На нее отводилось 18 часов в неделю при общем количестве времени на профессионально-трудовое обучение 26 часов в неделю. Необходимость значительного количества учебного времени на обучение в условиях производства к тому времени была хорошо осознана, о чем свидетельствует, в частности, актуальная и в наше время работа выдающего советского олигофренопедагога Г. М. Дульнева «Основы трудового обучения во вспомогательной школе».

Г. М. Дульнев четко поставил вопрос о фактической незавершенности профессиональной подготовки выпускников восьмилетней вспомогательной школы. Обеспечивая достаточно удовлетворительную технико-технологическую

подготовку и качество рабочих навыков учащихся, она не справлялась с задачей формирования у них скоростных показателей в труде. Важнейшая причина этого — отсутствие в самой школе условий, позволяющих решать данную задачу (производственных поточных линий, материалов, оборудования и др.) и кратковременность производственной практики. Именно потребностью в значительном объеме учебного времени на производственную практику Г. М. Дульнев обосновывает необходимость либо увеличения сроков обучения во вспомогательной школе, либо создания специальной профессиональной школы.

IX классы с повышенной профессионально-трудовой подготовкой могли открываться при соблюдении четко сформулированных требований:

- наличия в школе собственной хорошей учебно-материальной базы для профессионально-трудового обучения;
- установления тесной связи между школами и промышленными предприятиями (колхозами, совхозами), на базе которых можно проводить длительную производственную практику.

В процессе производственной практики учащиеся получали реальную возможность не только овладеть производственными навыками, но объективно оценить свои достижения, усвоить требования организации и дисциплины труда на производстве, приобрести опыт взаимодействия с членами производственного коллектива, включиться в его общественную жизнь.

Как свидетельствуют данные исследований и публикаций 80-х гг. XX в., при выполнении указанных выше требований вспомогательным школам удавалось добиваться обеспечения качественных показателей профессионально-трудового обучения учащихся. Важнейшим из этих показателей является трудоустройство выпускников по полученной в школе профессии. Многие выпускники трудоустраивались на предприятиях, где проходили производственную практику, что в значительной мере облегчало процесс их послешкольной социально-профессиональной адаптации.

В 90-е гг. XX в. классы с повышенной профессионально-трудовой подготовкой (тогда уже X классы, так как вспомогательная школа в это время перешла на 9-летний учебный план) сохранились лишь в отдельных вспомогательных школах Республики Беларусь. Отметим, что в это время стали возникать проблемы с организацией производственной практики, особенно на промышленных предприятиях, и трудоустройством выпускников. Можно предположить, что это были основные причины временного отказа от развития сети таких классов.

Тогда же стали очевидными как неправомерность раннего начала профессиональной подготовки учащихся вспомогательной школы (с V класса), так и ее неэффективность по ряду традиционных профилей (швейное дело, столярное дело и др.). Наряду с развитием интегрированного обучения это привело к пересмотру всей системы организации трудового обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

В настоящее время завершается переход на новую учебную программу VI—X классов 1-го отделения вспомогательной школы «Трудовое обучение». Эта программа определяет задачи и содержание *общетрудовой* подготовки учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью в VI—X классах как 1-го отделения вспомогательной школы, так и интегрированного обучения. Соответственно актуализируется проблема последующей *профессиональной* подготовки этих учащихся.

Важнейший путь решения данной проблемы — создание классов углубленной социальной и профессиональной подготовки. Оно осуществляется на четко определенной нормативно-правовой основе. Закон Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» предусматривает, что «для лиц с интеллектуальной недостаточностью, обучающихся на первом отделении, могут создаваться классы углубленной социальной и профессиональной подготовки со сроком обучения 1—2 года». Сейчас это X—XI, а в ближайшей перспективе — XI—XII классы.

Условия открытия этих классов (наличие необходимой учебно-материальной базы и возможности организации производственной практики), а также организация в них образовательного процесса определены «Положением о вспомогательной школе (школе-интернате)». В нем предусмотрены следующие варианты организации углубленной профессионально-трудовой подготовки:

- углубление ранее полученной профессиональной подготовки с целью трудоустройства по окончании школы (срок обучения — 1 год);
- обучение новым технологическим операциям с целью подготовки учащихся к обучению в учреждениях, обеспечивающих получение профессионально-технического образования (срок обучения — 1 год);
- обучение новым технологическим операциям, профессии (специальности), не имеющей тарифного разряда (категории) с целью трудоустройства по окончании школы (срок обучения — 1 год); обучение профессии (специальности), имеющей тарифный разряд (категию) или двум и более смежным профессиям (специальностям) (срок обучения — 2 года).

Отметим, что варианты углубления полученной в VI—IX классах профессиональной подготовки и обучения новым технологическим операциям в рамках изучавшихся в этих классах профессий можно рассматривать как временные. Их действие ограничивается 2007/2008 учебным годом, в котором завершится действие прежних программ вспомогательной школы по профессионально-трудовому обучению.

Организация и содержание образовательного процесса в классах углубленной социальной и профессиональной подготовки раскрываются в научно-методических публикациях, в частности в статье И. Е. Петкевича в журнале «Дэфекталогія» — основном в Республике Беларусь периодическом научно-методическом издании для специалистов в области специального образования.

Отметим, что классы углубленной социальной и профессиональной подготовки во вспомогательных школах Республики

Беларусь функционируют параллельно со специальными группами учреждений образования, обеспечивающих получение профессионально-технического образования. Однако показатели жизнеустройства выпускников этих групп ставят под сомнение их эффективность. Речь идет, по данным И. Е. Петкевича, о высоком проценте выпускников, не имеющих постоянного места работы, и безработных, а также о незначительной их части, работающей по полученной профессии (специальности).

Мы полагаем, что важнейшей причиной, которая обуславливает такое положение, является недостаточная конкурентоспособность лиц с интеллектуальной недостаточностью на современном рынке труда в рамках ряда профессий, которым они традиционно обучаются в учреждениях, обеспечивающих получение профессионально-технического образования. К этим профессиям мы относим, в первую очередь, строительные — маляр и штукатур.

Поэтому особо важно обеспечить в классах углубленной социальной и профессиональной подготовки возможность получения лицами с интеллектуальной недостаточностью профессиональной подготовки по профессиям, которые имеют более доступное содержание, не представлены в учреждениях профессионально-технического образования и в то же время имеют спрос на рынке труда. С этой целью в настоящее время разработан и подготовлен к изданию ряд учебных программ профессиональной подготовки в данных классах: «Уборщик помещений (производственных, служебных)», «Уборщик территорий», «Рабочий по комплексной уборке и содержанию домовладений. Дворник», «Санитарка».

В этой связи укажем также, что особого внимания заслуживает проблема подготовки учащихся к труду в области сельскохозяйственного производства. Для ее решения, помимо уже утвержденных Министерством образования Республики Беларусь и изданных учебных программ классов углубленной социальной и профессиональной подготовки «Овощеводство. Садоводство» и «Пчеловодство», разработаны и подготовлены к изданию учебные программы «Животноводство», «Ремонт сельскохозяйственных машин и оборудования».

Программы ориентированы на тарифно-квалификационные характеристики соответствующих профессий. Отдельные из них определяют обязательность параллельного обучения двум близким или родственным профессиям, что значительно повышает шансы выпускников на рынке труда.

Для обеспечения завершенности профессиональной подготовки учащихся в рамках требований квалификационных характеристик программы предусматривают решение следующих задач:

- развитие интереса учащихся к работе по конкретным профессиям и формирование соответствующих профессиональных намерений;
- формирование у учащихся знаний в соответствии с требованиями «Общих положений единого тарифно-квалификационного справочника работ и профессий рабочих» и квалификационных характеристик определенных профессий;
- обеспечение овладения учащимися изучаемыми технологическими операциями и приемами их выполнения, совершенствование скоростных показателей при соблюдении требований к безопасности и качеству работ;
- дальнейшую коррекцию развития трудовой деятельности учащихся.

Во всех программах четко определен минимальный объем учебного времени на производственную практику. При сроке обучения 2 года его суммарный объем не может быть меньше 360 часов. Право увеличения объема производственной практики предоставлено школам. Это право мы рекомендуем реализовывать в максимально возможной мере для углубления профессиональной подготовки учащихся за счет обеспечения их первичной социально-профессиональной адаптации. Тем самым будет создаваться важнейшая предпосылка их успешной социальной интеграции.

Апробация моделей организации углубленной профессиональной подготовки и ее содержания была проведена на специально созданных экспериментальных площадках. Одна из них — Руденская вспомогательная школа-интернат

для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (Пуховичский район Минской области).

В 2005 г. класс углубленной социальной и профессиональной подготовки этой школы окончили 12 учащихся. 6 из них обучались профессии слесаря по ремонту сельскохозяйственных машин и оборудования и 6 — профессиям овощевода и садовода. Все выпускники были трудоустроены, в том числе 7 — по изучавшимся или близким профессиям. Отметим, что среди профессий, по которым выпускники трудоустроились в несоответствии с полученной в школе профессиональной подготовкой, оказались санитарка и кухонный рабочий. Это подтверждает целесообразность обучения в классах углубленной социальной и профессиональной подготовки профессиям обслуживающего труда.

Заслуживает внимания тот факт, что по состоянию на 1 сентября 2006 г. все выпускники 2005 г. работали по тем профессиям, по которым были первоначально трудоустроены, и на прежних рабочих местах. Не было выявлено у них и нарушений трудовой дисциплины. Это свидетельствует о достаточно успешной интеграции выпускников в трудовые коллективы как важнейшем показателе социальной интеграции. По нашему мнению, такой результат можно оценить как прямое следствие обеспечения в процессе обучения первичной социально-профессиональной адаптации.

Еще более высокие показатели первичного трудоустройства были зафиксированы у выпускников 2006 г. Кривичской вспомогательной школы-интерната Мядельского района Минской области (в предшествующие годы выпускников классов углубленной социальной и профессиональной подготовки в данной школе не было). Все 10 выпускников получили профессию животновода, из них по данной профессии первично были трудоустроены 8, по близкой (скотник-пастух) — 1. Имеются основания предполагать, что показатели их социально-профессиональной устойчивости также окажутся достаточно высокими.

Приведенные сведения свидетельствуют о целесообразности создания классов углубленной социальной и профессиональной подготовки при соблюдении требований к их организации.

*Е. Г. Лауткина, С. С. Станкевич*  
**Из опыта социальной адаптации  
воспитанников Богушевского  
дома-интерната**

Уважаемые организаторы и участники семинара!

Разрешите представить опыт учебно-воспитательной работы Богушевского дома-интерната для детей с особенностями психофизического развития, расположенного в Витебской области Республики Беларусь. В доме-интернате на полном государственном обеспечении проживают 259 воспитанников в возрасте от 4 до 18 и от 18 до 35 лет с умеренной, тяжелой формами интеллектуальной недостаточности, и таким диагнозом, как детский церебральный паралич. Из общего числа воспитанников 100 находятся на постоянном медицинском обслуживании и не обслуживают себя самостоятельно. Создано 11 отделений (25 групп). В отделениях воспитанники размещены согласно полу, возрасту, уровню интеллектуального развития. Основными направлениями деятельности детского дома-интерната являются: прием воспитанников и осуществление мероприятий, направленных на их коррекционно-воспитательную и социально-трудовую адаптацию; создание оптимальных условий развития ребенка на основе постоянного мониторинга по охране его жизни и укреплению здоровья. В обучении и воспитании детей с тяжелыми нарушениями главное — первичная социально-бытовая адаптация, обеспечение жизнедеятельности. В обычной школе учитель ориентируется на типовую программу. В работе с нашими воспитанниками обязателен индивидуальный подход в обучении. Педагоги дома-интерната на основе программ вспомогательной школы 2-го отделения разрабатывают на каждого обучаемого воспитанника индивидуальные программы с учетом познавательных возможностей. Каждый месяц и по окончании года подводится итог, отслеживается динамика (чему научился ребенок) с отметкой в карте диагностики интеллектуального развития и в дневниках наблюдений за воспитанниками.

Большую помощь в организации учебно-воспитательного процесса оказывает Витебский государственный центр

коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, а также Швейцарский офис по сотрудничеству в Республике Беларусь (проведение совместных семинаров-практикумов, оказание помощи в создании методических пособий).

С января 2005 г. по инициативе благотворительной общественной организации «Мир без границ» в сотрудничестве с неправительственной организацией «Помощь Эрика» из Швеции и ассоциацией социальной помощи «Радость и Надежда» из Польши начал работу проект помощи воспитанникам нашего дома-интерната.

В рамках проекта «Альтернативные формы и методы ухода за детьми с особенностями психофизического развития» реализуется пилотный проект, «Организация и деятельность домов совместного проживания для воспитанников Богушевского дома-интерната как модель новых форм и методов работы с детьми с особенностями психофизического развития в Республики Беларусь», позволяющий изменить отношение и подходы к организации жизнедеятельности людей с ограниченными возможностями. На сегодняшний день к проекту привлечены две группы взрослых воспитанников дома-интерната. Первая — группа девушек, вторая — юношей. Структура Богушевского дома-интерната уникальна для внедрения программы. В непосредственной близости располагаются недостроенные дома для будущего проживания взрослых воспитанников. В настоящее время работа сконцентрирована на подготовке воспитанников к самостоятельной жизни, интеграции взрослых воспитанников в общество, привлечении внимания общества и изменение общественного сознания к вопросу развития новых форм и методов работы с детьми с особенностями психофизического развития в Республики Беларусь. Одно из направлений работы — образовательная интеграция, позволяющая преодолевать маргинализацию (отчуждение) таких людей и способствующая формированию жизнеспособной личности. Для этого разработана программа занятий для юношей и девушек по подготовке к самостоятельному проживанию. Благодаря приобретенному кухонному оборудованию юноши и девушки имеют

возможность практической подготовки к самостоятельному проживанию.

В доме-интернате организована работа, связанная с выводом воспитанников из замкнутого пространства и их интегрированием в общество: совместное проведение дискотек, праздников времен года, спортивных соревнований по футболу, теннису, волейболу, легкой атлетике, дружеских встреч с ребятами из общеобразовательных школ района. Воспитанники стали постоянными участниками областных, республиканских соревнований «Специал Олимпикс».

Планируется совместное проживание с детьми в оздоровительном лагере. С появлением волонтеров в нашем доме-интернате активизировалась работа с детьми, которые находятся на постоянном постельном режиме. Ребята чувствуют тепло, ласку этих девушек. В истекшем учебном году открыты дополнительно логопедический и компьютерный классы, воскресная школа, еще одна сенсорная комната. Организована работа 15 кружков по интересам (вязание, вышивание, бисероплетение, домоводство «Шьем сами», резьба по дереву, театральное обучение, игра на музыкальных инструментах и др.) и 5 спортивных секций. Занимаются ребята в швейной, столярной мастерских, помогают в работе подсобному хозяйству дома-интерната в выращивании овощей и по уходу за животными. Знакомятся с окружающим миром, были организованы поездки по городам республики (Могилев, Орша, Витебск, Полоцк). Много внимания уделяется формированию навыков самообслуживания, практикуется выход в поселок для осуществления самостоятельных покупок. Отдыхают на каникулах, в выходные дни не только у родителей, но и в семьях работников дома-интерната. Здесь хочется отметить, что люди, которые работают в доме-интернате, проявляют все больший интерес не только к работе с детьми, но и к личной жизни ребенка. Очень приятно видеть искреннюю заботу и любовь к детям. Стало традицией в доме-интернате проведение родительских дней (это родительские собрания, совместные художественные и спортивные праздники с участием родителей и детей). Улучшить жизнь наших

воспитанников мы сможем только совместными усилиями, а не в одиночку. И в этом нам помогают Министерство труда и социальной защиты, Министерство образования Республики Беларусь, благотворительная общественная организация «Мир без границ» и наши друзья из-за рубежа.

*Е. С. Прокопьева*

**Взаимодействие со взрослыми  
как фактор формирования знаний о себе  
младших школьников с нарушениями зрения**

Сегодня признается необходимой такая система образования, которая позволит, чтобы, социализируясь, личность выступала субъектом воспитания и определяла в качестве цели саму себя, свое саморазвитие, свое жизненное самоопределение. Для того чтобы ребенок мог принять позицию «субъекта своей жизни», необходимо включение его в процесс приобретения знаний о себе, их ценностного осмысления, присвоения и выбора адекватных способов отношений с окружающим миром.

Процесс формирования знаний о себе детерминируется различными факторами. Основными среди них являются межличностное взаимодействие вообще и взаимодействие в ведущей деятельности в частности (И. С. Кон, В. Г. Маралов, И. И. Чеснокова и др. ). Начиная с раннего детства, ребенка постоянно оценивают окружающие, и он постепенно начинает руководствоваться этими оценками, усваивая способы оценивания. В результате идентификации себя с другими людьми складываются единичные образы самого себя и своего поведения, обусловленные ситуацией общения. При этом формируются некоторые относительно устойчивые стороны представления о себе, но нет истинного, целостного понимания себя, своей сущности. Младший школьный возраст — это период, когда не только интенсивно расширяется структура знаний о себе, но и качественно преобразовывается их содержание. Развитие данного образования происходит главным образом за счет расширения социальных связей ребенка.

В круг общения, наряду с близкими взрослыми и сверстниками, входит новый «общественный» взрослый — учитель, который, будучи неоспоримым авторитетом для ученика, обеспечивает ему условия для получения необходимой информации о себе. К концу младшего школьного возраста все большее значение для развития самопознания приобретают сверстники. Однако успешность их взаимодействия во многом зависит от учителя: он является «создателем» детского коллектива, показывает образец социальных контактов, обеспечивает возможность практического усвоения опыта социального взаимодействия между детьми.

В тифлопедагогике и тифлопсихологии проблема самопознания незрячих и слабовидящих практически не изучалась: нет самостоятельных исследований, предметом которых являлись бы содержание знаний о себе детей с нарушениями зрения и педагогическая работа по их формированию. Вместе с тем исследования самооценки, уровня притязаний, эмоциональной сферы, межличностных отношений незрячих и слабовидящих, их социальных установок косвенно указывают на наличие у них качественного своеобразия в развитии данного образования (Г. А. Буткина, Е. Л. Буйницкая, А. М. Виленская, С. Е. Гайдукевич, В. З. Денискина, А. Г. Литвак, К. Ю. Мельникова, Л. И. Солнцева, В. М. Сорокин и др.).

Нами было проведено изучение структуры и содержания знаний о себе младших школьников с нарушениями зрения, а также влияния педагогов и родителей на процесс их формирования.

Изучение структуры и содержания знаний о себе младших школьников показало, что образ «Я» как нормально видящего ребенка, так и ребенка с нарушениями зрения складывается главным образом из четырех групп представлений о себе. Первую, наиболее значимую для младших школьников, составляют знания о себе как носителе социальной роли; вторую — знания о себе, связанные с ощущениями себя в окружающем мире; третью — субъективные характеристики личности; четвертую, наименее актуальную из всех перечисленных, — знания о себе как деятеле.

Качественный анализ указанных детьми социальных ролей показал, что абсолютное большинство школьников, в первую очередь, называют себя учеником (школьником), затем отмечают свою половую принадлежность. Среди социальных ролей, с которыми также идентифицируют себя младшие школьники, выделяются роли, связанные с семьей (сын/дочь, внук/внучка, брат/сестра); связанные с интересами, общением ребенка (друг/товарищ); обусловленные его гражданским статусом (белорус, минчанин, гражданин Беларуси); определенные кругом прав и обязанностей (ребенок).

Отмечая знания о себе, связанные с ощущениями себя в окружающем мире, младшие школьники называют себя человеком, указывают свое имя, фамилию.

Проанализировав личностные качества, которые называли младшие школьники, мы пришли к выводу, что, описывая себя, и нормально видящие дети и дети с нарушениями зрения дают субъективную характеристику себя с точки зрения своих достижений в учебе (умный); субъективную характеристику своей внешней привлекательности (красивый); субъективную характеристику себя как социального партнера (добрый); общую глобально позитивную самооценку (хороший).

Изучение представлений младших школьников о себе как деятеле показало, что детям этого возраста свойственно отмечать свои практические умения в различных областях деятельности: учеба, увлечения, спорт, самообслуживание, общение, забота.

Таким образом, в образе «Я» здоровых младших школьников и их сверстников с нарушениями зрения имеются общие черты. Единообразие проявляется в совпадении структурных компонентов знаний о себе как в целом, так и внутри каждой группы. Единой также является иерархия представленности всех четырех групп знаний о себе.

Сравнительный анализ знаний о себе нормально видящих младших школьников и их сверстников с нарушениями зрения позволяет констатировать наличие у последних количественных и качественных отличий данного образования. Так, незрячие и слабовидящие младшие школьники давали

в среднем в 1,6 раза меньше самоопределений, чем их сверстники с нормальным зрением.

Качественные отличия проявились, в первую очередь, в различном акцентировании детьми социальных ролей. Младшие школьники с нарушениями зрения в 1,6 раза чаще называли себя ребенком, чем другом/товарищем, а нормально видящие дети в 2,4 раза чаще называли себя другом/товарищем, чем ребенком. На наш взгляд, это указывает на некоторое запаздывание в развитии структуры образа «Я» незрячих и слабовидящих детей, поскольку именно в период младшего школьного возраста возникают и формируются представления о себе как друге/товарище, и дети овладевают новой одноименной социальной ролью. Популярность среди детей с нарушениями зрения социальной роли «ребенок» позволяет говорить о принципиально разной готовности младших школьников обеих групп к взаимодействию с социумом. Незрячие и слабовидящие дети, называя себя ребенком, безусловно, организуют собственное поведение в соответствии с выбранной ролью: стремятся к опеке, защите, помощи. В то время как социальная роль «товарищ», актуальная для здоровых детей этого возраста, предполагает умение проявить самостоятельность во взаимодействии, брать на себя некоторую ответственность за другого человека.

Своеобразие знаний о себе, связанных с социальными ролями у младших школьников с нарушениями зрения, проявляется также в том, что группа социальных ролей, обусловленных гражданским статусом ребенка, представлена только единичными ответами или вообще отсутствием таковых. Данный факт, на наш взгляд, указывает на недостаточность социального опыта.

Сравнительный анализ иерархии представленности субъективных упоминаний в образе «Я» младших школьников показал, что здоровые дети и их сверстники с нарушениями зрения по-разному акцентируют личностные качества. Так, у нормально видящих детей субъективные упоминания выстраиваются в порядке убывания следующим образом: 1) умный; 2) красивый; 3) добрый; 4) хороший. Иерархия

представленности субъективных упоминаний у незрячих и слабовидящих детей выглядит принципиально по-другому: 1) хороший; 2) добрый; 3) умный; 4) красивый. При этом незрячие и слабовидящие младшие школьники в 2 раза чаще называют себя «хорошим», чем «умным» в отличие от своих нормально видящих сверстников, которые в 2,2 раза чаще характеризуют себя как «умный», чем «хороший». Данное отличие указывает на недостаточную «погруженность» в свой внутренний мир детей с нарушениями зрения, поскольку общая глобальная позитивная оценка себя не выявляет индивидуальных особенностей личности и присуща дошкольникам. Тогда как в младшем школьном возрасте характерно выделение отдельных своих черт, оценивание себя «за что-то конкретное», что, несомненно, свидетельствует о качественно ином уровне развития самопознания.

Кроме того, нормально видящие младшие школьники в 4 раза чаще, чем их сверстники с нарушениями зрения, называют себя красивыми. Выявленное отличие также свидетельствует о том, что дети с нарушениями зрения и их здоровые сверстники находятся на разных уровнях развития самопознания, поскольку для подросткового, следующего за младшим школьным, возраста характерно повышенное внимание к внешности как своей, так и других людей, обязательное упоминание физической привлекательности при описании человека.

Также существенным отличием структуры и содержания знаний о себе незрячих и слабовидящих младших школьников является различная акцентированность представлений детей о своих практических умениях. Так, знания о себе как деятеле у нормально видящих детей представлены в их образе «Я» более разнообразно и равномерно. В то же время у младших школьников с нарушениями зрения сильно акцентированы умения, связанные с учебной деятельностью и практически не представлены умения общаться, проявлять заботу о ком-либо. Данный факт указывает на недостаточность у них опыта, их неуспешность в данной сфере и, как следствие, неактуальность такой информации о себе.

Таким образом, знания о себе младших школьников с нарушениями зрения характеризуются количественным и качественным своеобразием. Количественное своеобразие проявляется в снижении объема знаний о себе детей с нарушениями зрения во всех четырех группах представлений о себе. Качественное своеобразие проявляется в наличии разной структуры знаний о себе; в акцентировании разных социальных ролей, разных практических умений; в определении различных субъективных характеристик.

Углубленный анализ структуры и содержания знаний о себе незрячих и слабовидящих школьников позволил установить наличие тенденции зависимости проявления особенностей данного образования от степени тяжести зрительного нарушения: чем ниже острота зрения, тем больше выражены особенности структуры и содержания знаний о себе младших школьников с нарушениями зрения.

Достоверность полученных результатов подтверждена статистически (уровень статистической значимости  $p < 0,05$ ).

Анализ результатов исследования представлений взрослых о знаниях нормально видящих детей о себе и знаниях о себе их сверстников с нарушениями зрения показал наличие в них определенного сходства. Оно проявляется в совпадении структурных компонентов представлений родителей и педагогов о детских знаниях о себе, а также иерархии их значимости.

Сравнительный анализ представлений взрослых о знаниях здоровых детей о себе и представлений родителей и педагогов специальных школ о знаниях о себе детей с нарушениями зрения позволил выявить в них количественные и качественные отличия.

Так, представления родителей и педагогов незрячих и слабовидящих младших школьников характеризуются бедностью. Они называют гораздо меньше характеристик, не только чем родители и педагоги нормально видящих детей, но и сами дети.

Качественные отличия проявляются в различном акцентировании социальных ролей. Родители обеих групп большое значение придают социальной роли «ребенок», тогда, как

учителя — «друг». При этом родители незрячих и слабовидящих детей чаще, чем родители здоровых детей, называют их ребенком, а учителя массовых школ чаще отмечают социальную роль «друг/товарищ», чем их коллеги из специальных школ.

Своеобразие проявляется также в различной представленности знаний детей о себе как носителя социальных ролей, отражающих гражданский статус ребенка. Так, родители нормально видящих детей в 2,6 раза чаще, чем родители детей с нарушениями зрения, предполагали идентификацию здоровыми детьми себя с социальной ролью «белорус». Учителя массовых школ в 5,5 раза чаще своих коллег из специальных школ отмечали знание нормально видящими детьми того, что они являются жителями определенного города.

Анализ высказываний, отражающих знания о личностных качествах младшего школьника, позволяет сделать вывод о том, что учителя специальных школ вообще не отмечают для своих воспитанников возможность представить себя красивым и добрым.

Сравнительный анализ ответов, характеризующих знания о практических умениях ребенка, показал, что родители и педагоги здоровых детей в числе приоритетных отмечают умения, связанные с учебной деятельностью, а родители и учителя детей с нарушениями зрения — умения, связанные с увлечениями и интересами ребенка. Отличие также проявляется и в том, что учителя массовых школ в 1,7 раза более склонны отмечать знания своих учеников об их умениях в области общения, чем их коллеги из специальных школ.

Таким образом, представления учителей и родителей о знаниях о себе детей с нарушениями зрения имеют ряд особенностей. Количественное своеобразие проявляется в бедности их представлений о знаниях незрячих и слабовидящих младших школьников о себе. Качественное своеобразие выражено в: наличии разной структуры знаний о себе; акцентировании различных социальных ролей; определении различных субъективных характеристик.

Сравнительный анализ представлений взрослых о знаниях младших школьников о себе и детских самоопределениях позволяет констатировать, что запас представлений родителей и педагогов детей с нарушениями зрения об их знаниях о себе значительно беднее, чем у взрослых, окружающих здоровых детей. Кроме того, они значительно отличаются по структуре и содержанию от знаний о себе незрячих и слабовидящих детей. Это свидетельствует о том, что родители и педагоги специальных школ не допускают возможной успешности незрячих и слабовидящих детей, а потому не считают необходимым транслировать детям информацию соответственно их возрасту, т. е. искусственно «умалют» младшего школьника с нарушениями зрения, косвенно поощряя его инфантильность, инактивность.

Таким образом, нами выявлена тенденция влияния представлений родителей и педагогов о знаниях ребенка о себе на формирование у последнего данного образования. При этом в отношении нормально видящих детей, их родителей и педагогов эта тенденция просматривается сильнее. Достоверность выявленных нами особенностей представлений взрослых о знаниях младших школьников с нарушениями зрения о себе статистически не подтвердилась. Это позволяет нам предположить, что в педагогической практике как общеобразовательной, так и специальной школ отсутствует целенаправленная системная работа по формированию знаний о себе младших школьников.

В этой связи нами были изучены конспекты уроков и коррекционных занятий, проводимых с незрячими и слабовидящими младшими школьниками; планы воспитательной работы, содержание работы с родителями и конспекты воспитательных мероприятий; планы работы учителей начальных классов. Анализ полученных данных позволил нам сделать следующие выводы.

1. Программный материал учебных дисциплин способствует формированию знаний о себе младших школьников с нарушениями зрения. Однако изучение целеполагания уроков показало, что внимание педагогов направлено на формирование знаний об окружающей действительности, а не о себе;

общеучебных умений и воспитание системы отношений главным образом к объектам окружающей действительности.

2. В содержании методической работы вообще не представлена тема развития самопознания ребенка, педагоги не видят ее актуальности и не владеют необходимыми средствами для формирования знаний о себе у младших школьников. Это позволяет говорить о том, что методическая работа, проводимая в школе, не способствует формированию педагогической компетенции в области развития самопознания младших школьников.

3. Анализ содержания и форм работы с родителями показал, что в тематике родительских собраний, консультаций, проводимых с родителями, отсутствуют темы, актуализирующие проблему формирования знаний о себе детей с нарушениями зрения. Педагоги не отмечают в числе умений, которые необходимо сформировать у родителей, умения, связанные с развитием самопознания младшего школьника. Данные факты позволяют нам сделать выводы о том, что взаимодействие семьи и школы не предусматривает формирование у родителей компетенции в области развития самопознания ребенка.

Сделанные нами в ходе исследования выводы позволяют говорить о том, что необходимым начальным этапом в организации коррекционно-педагогической работы по формированию знаний о себе младших школьников с нарушениями зрения является осознание педагогом значимости развития детского самопознания и формирование у него качественно иного образа ребенка с нарушениями зрения — образа, в котором будет место его ценности и успешности.

*И. Г. Номовир, А. С. Сенькевич*

### **Интеграция глазами родителей**

Рождение ребенка с нарушениями в развитии меняет взгляд родителей на мир, отношение к самим себе, к другим людям. Страдания родителей нередко трудно описать. Вначале чувство вины, стыда, безнадежности и жалости к себе бывает настолько тягостным, что переживания кажутся невыносимыми. Особенно это относится к родителям детей

с синдромом Дауна. Из-за исключительности фенотипа (внешних признаков) диагноз «синдром Дауна» ставится практически сразу. Другие генетические заболевания выявляются в лучшем случае в первые недели, в худшем — в течение первого года жизни, когда родители успевают принять своего ребенка. Ребенка обследуют из-за неясной клинической картины, ищут помощь, и, когда диагноз установлен, ребенок уже в семье и он любим. Отказаться от него — трагедия. У родителей ребенка с синдромом Дауна времени для принятия решения о судьбе ребенка очень мало. Они встают перед выбором — взять или оставить (чаще всего) в роддоме.

Первое потрясение, которое получают родители, узнав о врожденной болезни ребенка, могло бы быть во многом смягчено информацией, предоставляемой врачом в этот трудный для семьи период в осторожной и доступной форме. Многие семьи не имеют такой информации, а их трудности неуклонно возрастают. Врачи не из-за жестокости или безграмотности говорят родителям горькую правду о качестве жизни ребенка с синдромом Дауна, а потому, что они не видели этих детей после реабилитации. Кроме того, мало пропагандируются оптимистичные примеры их дальнейшего жизнеустройства, потому что основная масса детей поступает в интернаты, где их заведомо изолируют от общества и жизни среди нас.

Хорошо известно, что причины этой генетической аномалии кроются в наличии всего одной лишней хромосомы в каждой клетке ребенка. Речь идет о случайном сбое в процессе деления клеток, а значит, ничьей вины в этой «игре природы» нет. И все равно, подчас много дней и месяцев уходят на самобичевание, на бездействие и горькие размышления о «каре небесной». А ведь это время так нужно родившемуся малышу! Он в состоянии освоить многое из того, что делают обычные дети, если вовремя заняться его развитием. Из большой группы детей с генетической патологией, которая мало поддается медикаментозной коррекции, ранние реабилитационные педагогические мероприятия с детьми с синдромом Дауна наиболее эффективны.

В результате коррекционного воздействия они способны к элементарному абстрактно-логическому мышлению,

их можно научить считать, писать, работать на компьютере, они любопытны, умеют хорошо подражать, им под силу многие навыки и умения. В результате таких занятий у них даже сглаживается характерный фенотип. Имеющаяся мировая практика показывает, что такие дети очень неплохо рисуют и играют на сцене. Они осваивают компьютер на уровне пользователя, могут зарабатывать машинописью, с большим удовольствием выращивают растения в теплицах. Это значит, что они в состоянии получать образование, иметь профессию, самостоятельный заработок. Такой «экономичный» подход выгоден всем — и обществу, и государству, и его придерживаются сегодня во всех цивилизованных странах. Главное — в пересмотре нашего отношения к людям с синдромом Дауна как к глубоким инвалидам. В формировании доверия к ним, хотя и отличающимся от нас, но от этого не перестающим быть людьми, личностями.

Любому ребенку нужно, чтобы его любили и относились к нему, как к здоровому, воспринимая его таким, каков он есть, независимо от его проблем. Ребенок с синдромом Дауна испытывает такие же потребности в дружбе и понимании, как и здоровый. Ему необходима любовь, а не избалованность, внимание, а не сострадание, и, прежде всего, возможности для развития, чтобы стать самостоятельным членом общества и со временем суметь достичь в нем определенного положения. Чтобы, став взрослым, он смог занять свою нишу, мог заниматься тем, на что способен, а не тем, что позволено.

Для успешного развития детям с синдромом Дауна требуется больше внимания, опеки, терпения и выдержки со стороны окружающих. Но их нужно и можно развивать, потому что у них, как и у обычных детей, есть способности и задатки: они очень одарены музыкально, ласковы, дисциплинированы, аккуратны, заботятся о родителях гораздо больше, чем здоровые дети. В атмосфере принятия и понимания они могут участвовать в специально организованных совместных с обычными детьми занятиях домоводством, ремеслами, прикладными искусствами, физкультурой, а также в праздниках, прогулках, экскурсиях. Так дети лучше смогут освоить

доступные навыки общения, взаимопомощи и почувствовать себя нужными.

В последние годы все больший процент детей с синдромом Дауна остается в семьях. По мере взросления ребенка возникают проблемы садика, школы и дальнейшего обучения какой-либо профессии. Ведь значительная часть из них может не только обслуживать себя и вести домашние дела, но и овладевать несложными в интеллектуальном плане профессиями.

Когда мне сообщили в роддоме, что у моего ребенка синдромом Дауна, меня поддержали слова заведующей отделением: «Ты никогда не пожалеешь о том, что у тебя такой ребенок». И это подтвердилось в действительности.

Моя дочь сразу была среди детей в семье, а позже пошла в обычный детский сад. Благодаря атмосфере полного принятия в сочетании с образцами поведения нормально развивающихся детей, взаимодействию в обычной жизни, играх, прогулках, занятиях, экскурсиях и, конечно, помощи специалистов ее индивидуальная планка, будто изначально где-то закрепленная, стала подниматься и отодвигаться.

После года мы начали осознанно общаться со сверстниками. Первой площадкой для общения и знакомства была песочница. Чтобы «выход в люди» проходил безболезненно, приходилось иметь в виду несколько моментов. Во-первых, чутко реагировать на усталость ребенка и при необходимости уводить его от игр, давать посидеть одному. Кроме того, пришлось смириться с тем, что нам потребуется больше времени для того, чтобы он научился делать то, что умеют его одногодки. Второе, что пришлось делать, — выстраивать отношения с родителями других детей, чтобы они были более осведомлены о сути заболевания ребенка и не боялись своим детям разрешать играть с ним.

Когда Ане исполнилось два года и восемь месяцев, она пошла в обычный садик рядом с домом. Она была очень общительна и дружелюбна, и дети сразу приняли ее, воспитатели относились с пониманием и заботой. А мы все ждали, когда нам напомнят о диагнозе и попросят перейти в специализированное учреждение. Но шли дни, недели, и от нас никто

не пытался избавиться. Сначала мы приходили только на прогулки и отдельные занятия, чтобы привыкнуть. Потом стали оставаться на целый день. Хорошо, что садик работал по системе Монтессори, и много внимания уделялось сенсорному развитию ребенка. Использовалась работа с различными материалами и сюжетами, что давало возможность развиваться не только мелкой моторике и точности движений, но и планированию действий, воображению, творческому мышлению, самостоятельности.

Сначала Аня на занятиях только сидела и присматривалась, а потом стала принимать участие в коллективных играх и занятиях сама. Конечно, дома мы отработывали изучаемый в садике материал, проговаривали слова песенок, и Аня стала их петь, хорошо запоминать стихи, выполнять танцевальные движения.

Многие дети с синдромом Дауна стремятся к знакомому, заведенному порядку и четким, понятным заданиям. Неструктурированные, неформализованные задания, как правило, вызывают у них трудности. Любое изменение способно выбить их из колеи. Им требуется больше времени на подготовку и адаптацию к новым изменениям в жизненном распорядке и переходу на другую ступень обучения.

Когда Ане трудно сделать первый шаг, воспитатели и дети всегда приходят ей на помощь, показывают, как надо сделать, подготавливают к новым изменениям при помощи специальных заданий. Очень важным было обучение распорядку дня и занятий. Дома мы использовали плакаты с расписанием, «мгновенные» картинки, рисунки, знаки, фотографии. Точно также мы учились глобальному чтению. В квартире у нас почти на всех вещах и предметах висели таблички с надписями.

Сейчас ей шесть лет, и она не отстает от других обычных детей в группе во многих делах. Она быстро сама одевается, умеет читать, писать многие буквы печатным шрифтом, считать до двадцати. Сначала ей трудно давалось письмо, и она быстро теряла к нему интерес. Поэтому когда все дети писали палочки в тетради, ей поручали рисовать заборчик для дачи, давали раскраски с более крупным рисунком, чем другим

детям. Когда дети выполняли какое-то задание на доске, ей поручали выполнять действия с предметами на столе. Если она поднимает руку, ей всегда дают высказаться.

Несмотря на то, что детям с синдромом Дауна в своем развитии приходится сталкиваться с большим количеством трудностей, чем их обычным сверстникам, все они становятся преодолимы, если создана благоприятная, комфортная обстановка для развития. Дети с синдромом Дауна также расстраиваются и тревожатся, если их не понимают или игнорируют.

Когда мы переехали в другой район, решили перевести Аню в близлежащий садик, однако обстановка там оказалась совсем иной, и мы были вынуждены вернуться в старый садик, хотя туда и далеко ездить. Аня с радостью идет туда, а дети с нетерпением ее ждут, приносят угощения, и каждый по-своему пытается уделить ей внимание.

Так мы поняли, что имеющиеся трудности в большей степени у нас будут связаны не столько с нашими детьми, а с обществом, которое их не принимает, не хочет видеть их возможностей и способностей. К сожалению, сегодняшний мир суров: в нем оценивают человека по его достижениям, а не по доброте и гармонии души. В очередной раз повторяя эту истину, мы забываем о том, что создаем этот мир сами.

Для достижения естественного и гармоничного сосуществования в единой жизненной реальности обычных и особых детей еще необходима большая работа со здоровыми людьми. Когда люди с обычными потребностями будут постоянно иметь достаточную, но не массивную информацию о тех, кому необходима помощь, поддержка и понимание, и о том, как можно повседневно оказывать эту помощь, — есть шанс добиться от общества естественного восприятия людей (в том числе детей) с инвалидностью, выработать механизмы милосердия и терпимости. А в детских коллективах принятие ребенка с особенностями зависит именно от взрослых, от их восприятия и подачи того факта, что быть разными — это нормально.

Практика показывает, что объединение детей с разными особенностями и возможностями в одном социуме развивает

способность у них адекватно воспринимать друг друга, естественно и гармонично сосуществовать в единой образовательной среде. Дети с синдромом Дауна, как никакие другие категории детей с интеллектуальной недостаточностью, могут и должны интегрироваться в обычные дошкольные, а потом и школьные образовательные учреждения, потому что по своему характеру они очень добрые, открытые и неагрессивные.

Как и здоровым детям, детям с синдромом Дауна легче развивать познавательные способности и адекватные формы социального поведения, если они получают возможность взаимодействовать с другими ребятами в типичной ситуации общения. Детям с синдромом Дауна общение со своими здоровыми сверстниками полезно вдвойне, поскольку они воспринимают поведение обычных детей как ролевую модель социального поведения и развивают благодаря ему мотивацию к учебе. Такой социальный опыт, когда здоровые дети демонстрируют типичные для их возраста формы поведения, чрезвычайно важен для детей с синдромом Дауна, для которых свой мир кажется странным и запутанным и которые в целом являются менее зрелыми как в эмоциональном, так и в социальном плане. Но даже в этом случае многим из них требуется дополнительная помощь и поддержка в овладении правилами адекватного социального поведения. Невозможно научить их чему-либо за один раз, они не могут, как их здоровые сверстники, интуитивно улавливать условности поведения в обществе. Поэтому главную цель совместного обучения наших детей мы видим в том, чтобы научить их общаться, вежливо себя вести, уметь поддерживать беседу и ориентироваться в ситуациях повседневного общения.

Как родители мы, безусловно, за интеграцию, но она должна осуществляться в атмосфере приятия и взаимодействия, с помощью работы специалистов (психологов, игротерапевтов, дефектологов, педагогов, логопедов и т. д.) и заботы всего общества, которое должно научиться принимать своих детей, давая возможность им жить в обществе, а не существовать рядом с ним.

Еще требуется существенная коррекция общепринятых взглядов на школьное обучение. Важно создать более мягкие

социальные условия (по аналогии с детским садом), заранее готовить образовательную среду к принятию «особого» ребенка. Нам представляется, что образовательный процесс в целом должен быть направлен на получение комплекса доступных человеку знаний и навыков, необходимых ему для жизни вне семьи, способствующих наиболее полной социальной интеграции. В этом контексте обучение ребенка с синдромом Дауна в школе — лишь один из этапов его развития, как и в случае любого обычного ребенка.

Обучающая среда должна формироваться таким образом, чтобы дети с разным уровнем развития могли продуктивно взаимодействовать и обучаться в меру своих возможностей. В этой среде у каждого ребенка должно быть общественно полезное место в рамках единой общей задачи. Не должно быть вынужденного бездеятельного пережидания урока (сидит тихо, лишь бы не мешал). Например, в классе можно предусмотреть специальное место (убежище), где ребенок мог бы отсидеться, но при этом со стороны наблюдать за деятельностью остальных ребят. При размещении детей в классе важно учитывать особенности ребенка с синдромом Дауна:

- специфику восприятия (позднее включение, рассеянность внимания, проблемы с запоминанием и т. п.);
- физические особенности (дефекты зрения, слуха, невозможность долго находиться в сидячем положении, пониженный мышечный тонус и т. п.);
- отсутствие бытовых навыков (умения манипулировать школьными инструментами, неопрятность — от неумения);
- особенности поведения (неумение владеть эмоциями, несформировавшееся понятие о том, чего делать нельзя, и т. д.).

В младших классах дети могут заниматься по одной программе. Разрыв, который иногда случается, могут компенсировать родители. Но потом с усложнением материала можно менять традиционный состав преподаваемых предметов (особенно общих) в пользу творческих, двигательных, с использованием ручной деятельности и игровых форм. Изменения должны быть и в подаче материала: ему нужно придать эмоциональную окраску, сделать его наглядным; на общих

уроках стоит прибегать и к индивидуальным заданиям, стремиться к созданию атмосферы успешности. Развитие ребенка с синдромом Дауна во многом зависит не только от усилий родителей, но и от чуткости и отзывчивости педагогов, воспитателей, специалистов. Классный руководитель должен разбираться в вопросах коррекционной педагогики и иметь положительный опыт взаимодействия с детьми с особенностями развития, чтобы уметь объяснить коллегам и родителям других детей позитивные стороны совместного обучения. Главное — помнить, что после школьного периода предстоит дальнейшая жизнь и оттого, насколько хорошо дети с синдромом Дауна будут к ней подготовлены, зависит их будущее. Получив возможность реализовать собственные желания, вкусы и привязанности, они смогут вести нормальную взрослую жизнь, как все остальные люди, не имеющие этого синдрома.

Существующая система ценностей в нашем обществе — личные устремления, успех и материальная обеспеченность — еще плохо позволяет вписаться в нее людям с какими-то ограничениями. Быть может, задача всех нас заключается не столько в том, чтобы помочь вписаться детям с синдромом Дауна в эту систему ценностей, сколько попытаться изменить и раздвинуть ее рамки, способствовать их признанию и интеграции, а не просто терпимости.

Воспитание ребенка с синдромом Дауна — особое испытание для большинства родителей. Как и другие непредвиденные жизненные обстоятельства, это испытание дает возможность понять и развить собственные способности, стимулирует выработку новых жизненных установок. Благодаря им мы увидели, что люди с отклонениями в развитии имеют внутреннюю человеческую ценность, что они способны вносить свой вклад в жизнь общества и выполнять задачи, работу над которыми мы даже не подумали им доверить ранее. Люди с синдромом Дауна учат нас, что качество, а не количество должно служить мерой взаимоотношений.

Наши дети, родившиеся с синдромом Дауна, научили нас ценить необычных детей, судя по их способностям и чертам характера, а не по ограничениям, наложенным на них болезнью.

Они дали нам понять, что оценка коэффициента умственного развития — унижительная мера установления человеческих способностей.

Знаменитый американский мыслитель XIX в. Генри Дейвид Торо некогда сказал: «Человеческие способности никогда не измерялись, и мы так мало пытались сделать это, что никакой отдельно взятый случай не дает нам возможности судить о том, что мы можем». Это высказывание справедливо в отношении людей с синдромом Дауна еще больше, чем в отношении человечества вообще.

### Раздел III. ПЕРСПЕКТИВЫ СОТРУДНИЧЕСТВА ПО РАЗВИТИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Н. К. Викторовская*

#### **Внедрение в практику работы учреждений образования Минской области концептуальных положений пособия «Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями»**

В настоящее время уже никто не сомневается в том, что учреждения специального образования как всей нашей республики, так и Минской области органично вошли в систему общего образования. Но это было бы невозможно без существующего взаимодействия науки и практики.

Изданное недавно пособие «Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями» имеет особую значимость, поскольку в нем концептуальные основы специального образования не только определены, но и подкреплены конкретными методическими рекомендациями, которые мы активно используем в своей работе.

Минская область — самая большая в республике. У нас обучаются более 22000 детей с различными нарушениями развития. Для обеспечения процесса их обучения и воспитания функционирует широкая сеть специальных учреждений различных типов и форм. Это 1312 интегрированных классов, 8 специальных классов, 506 пунктов коррекционно-педагогической помощи в школах и дошкольных учреждениях, 100 специальных и интегрированных групп в дошкольных учреждениях, 24 центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, 6 вспомогательных и 3 специальные школы-интерната.

Сеть интегрированных классов постоянно развивается и совершенствуется. Если в 2000 г. у нас было 887 классов, то в нынешнем — 1312. Интегрированное обучение рассматривается нами как важный путь и средство интеграции учащихся с особенностями психофизического развития (ОПФР) в общество. Но путь его развития в учреждениях образования области был не простым. Сознание родительской и педагогической общественности изменялось постепенно. Как отмечается в пособии А. Н. Коноплевой, «...в условиях образовательной интеграции важным является анализ личностного развития учащихся». Еще несколько лет назад приходилось констатировать в классах совместного обучения некоторое отторжение ребят, обучающихся по специальным программам. Их не принимали не только дети, но и родители, педагоги. Теперь же, наблюдая за ними на уроках и во внеурочное время, особенно там, где используется технология «Шаг за шагом», видим, как здоровые дети помогают выполнять задания, подсказывают, сочувствуют. Наши ребята им небезразличны. Родители спокойно отправляют своих детей в интегрированные классы, зная, что это никоим образом не повлияет на их развитие, а, даже, наоборот, будет воспитывать в них гуманность, доброту, способность к сочувствию. Сейчас в системе интегрированного обучения мы отмечаем значительные позитивные изменения, она завоевала бесспорный авторитет. Немалая заслуга в этом авторского коллектива пособия «Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями», поскольку именно оно позволяет переосмыслить проблемы и перспективы совместного обучения детей, наши формы и методы работы, в нем прослеживаются процессуальные аспекты интеграции.

Особо ценны для нас материалы статей Т. Л. Лещинской, В. Ч. Хвойницкой и В. И. Олешкевич о психолого-педагогическом сопровождении лиц с ограниченными возможностями как важнейшем факторе образовательной интеграции и социальной адаптации. Авторами выделяются два направления сопровождения: актуальное и перспективное.

В Минской области разработан вариант модели психолого-педагогического сопровождения интегрированного обучения. На наш взгляд, он может быть использован как алгоритм организации сопровождения в любом регионе. Предлагаемая модель включает в себя два раздела: центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР) и учреждение образования.

*I раздел — ЦКРОиР.*

ЦКРОиР является организатором и координатором процесса психолого-педагогического сопровождения интегрированного обучения в системе образования.

Цель деятельности: внедрение технологии психолого-педагогического сопровождения в учреждения образования региона. Предполагаемые этапы сопровождения:

- диагностический;
- организационный;
- этап методического обеспечения;
- информационно-аналитический.

*II раздел модели — учреждение образования.*

Здесь работает команда специалистов, осуществляющих комплексное психолого-педагогическое сопровождение ребенка с особенностями психофизического развития.

Цель: создание своеобразного развивающего «поля» вокруг ребенка с особенностями психофизического развития, которое бы способствовало компенсации недостатков и нарушений развития.

Предполагаемые этапы сопровождения:

- организационно-методического обеспечения образовательного и коррекционного процесса;
- базовой и динамической диагностики психолого-педагогического сопровождения обучения;
- организации взаимодействия с родителями.

Условно выделяем три уровня психолого-педагогического сопровождения интегрированного обучения:

- ЦКРОиР;
- учреждения образования;
- класса.

*На уровне ЦКРОиР* проводится диагностика детей с ОПФР, выстраивается их образовательный маршрут, оказывается помощь учреждениям образования в организации процесса психолого-педагогического сопровождения интегрированного обучения.

*На уровне учреждения образования* выявляются проблемы в развитии детей, оказывается помощь в преодолении ими трудностей в обучении; ведется мониторинг качества их обучения и воспитания; осуществляется консультативная, просветительная работа с учителями, родителями; реализуются коррекционно-профилактические, развивающие программы, схемы индивидуального и группового сопровождения; работает школьный консилиум.

*На уровне класса* ведущую роль играют учитель-дефектолог интегрированного класса, основной учитель в начальном звене (классный руководитель — в среднем звене), учителя-предметники (учитель физической культуры, музыкальный руководитель и т. д.); осуществляется включение родителей в процесс сопровождения как соучастников деятельности в классе.

Центр осуществляет психолого-педагогическое сопровождение самого процесса интегрированного обучения, организует и координирует эту работу, а учреждение образования сопровождает непосредственно ребенка с особенностями в развитии.

Мы стремимся к тому, чтобы психолого-педагогическое сопровождение стало неотъемлемой частью обучения детей с ОПФР в школах общего типа, а это невозможно без работы команды — слаженной, системной, последовательной, кропотливой, в состав которой входят различные специалисты: учитель-дефектолог, основной учитель, педагог-психолог, социальный педагог, медицинский работник, и, конечно же, представители родительской общественности. Только вместе реально можно добиться того, чтобы ребенок чувствовал себя комфортно и успешно адаптировался в обществе.

Специалисты, работающие в профессионально-технических училищах, отмечают, что выпускники классов совмест-

ного обучения приходят к ним более подготовленными, они достаточно быстро адаптируются к новым условиям.

Наряду с классами интегрированного обучения и воспитания дети обучаются еще и в учреждениях интернатного типа — вспомогательных школах-интернатах. Эти учреждения удовлетворяют на сегодняшний момент потребности учащихся и их родителей в образовательных, коррекционно-педагогических и медицинских услугах. Они имеют большой положительный опыт работы и достоинства их бесспорны. Специалисты школ-интернатов ищут сегодня новые формы обучения и воспитания.

В Минской области в трех вспомогательных школах-интернатах открыты классы углубленной социальной и профессиональной подготовки по специальностям: «Овощевод», «Слесарь по ремонту сельскохозяйственных машин и оборудования», «Пчеловод», «Помощник воспитателя» (с присвоением и без присвоения квалификации).

Обучение в этих классах не только способствует освоению учащимися образовательных программ, но и формирует личность, готовую к активному участию в социальной практике, жизнедеятельности в обществе. Это предполагает:

- владение учащимися определенным объемом учебных знаний и умений (в зависимости от их познавательных возможностей), позволяющим обеспечить адаптацию к социальной среде и реализацию личностных целей;

- готовность к самостоятельному принятию решений в ситуациях учебного, социального, личностного и гражданского выбора;

- определенный уровень общей культуры, в том числе семейной, гражданской, правовой, духовной, позволяющий жить в соответствии с правами, потребностями и целями окружающих людей, общества, государства;

- умение использовать социально приемлемые способы поведения в неблагоприятных, кризисных и других жизненных ситуациях, изменять и преодолевать их;

- снятие зависимости от проявлений психофизического нарушения или ослабление ограничений, порождаемых им;

– сформированность положительной мотивации к трудовой деятельности, готовности к самообеспечению на основе труда;

– отношение к своей жизни и здоровью как высшей ценности и др.

В школах-интернатах области уже состоялось несколько выпусков этих классов. Все ребята трудоустроены. Самое главное, что выпускники могут использовать приобретенные знания и умения не только для получения дохода, но эти занятия превращаются для них и в хобби. Так, есть примеры, когда ребята, освоив специальность «Пчеловод», в свободное от основной работы время обустривают свои подворья пасеками. Кроме того, что они получают удовольствие, занимаясь любимым делом, у них появляется еще и дополнительный источник дохода.

На наш взгляд, именно такая система работы школ-интернатов будет реально способствовать формированию навыков независимой жизни учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Хотелось бы также обратить внимание на разработку в пособии проблем коммуникативной компетенции детей с интеллектуальной недостаточностью, обучающихся как в интегрированных классах, так и во вспомогательных школах-интернатах. В наших учреждениях широко применяется работа в группах. При этом мы используем учебники и учебные пособия нового поколения по белорусскому и русскому языкам, авторами которых являются Т. Л. Лещинская, Л. А. Зайцева, А. М. Змушко.

В системе специального образования Минской области активно развиваются и учреждения нового типа — центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, которые были созданы для обучения и воспитания детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Если в 2000 г. их было 18, то сегодня — 24. Еще несколько лет назад мы даже не могли себе представить, что определенная категория детей может обучаться. К необучаемым относились ребята, которые в силу имеющихся у них нарушений развития не могли

самостоятельно обеспечить собственные потребности, приспособиться к окружающей среде. Сейчас они обучаются или в классах 2-го отделения вспомогательных школ-интернатов или в ЦКРОиР. Не обучается очень небольшое количество ребят, и только по очень объективным, деликатным причинам.

Мы понимаем, что ребенок с тяжелыми множественными нарушениями развития не может продуктивно развиваться без специально созданной образовательной среды, которая находится в прямой зависимости от содержания обучения и воспитания, моделируется с учетом потребностей каждого конкретного учащегося, обеспечивает разнообразный сенсорный опыт.

Отличительной чертой образовательной среды, которая создается в центрах, является ее адаптивность. В центрах нашей области создаются зоны, которые позволяют ребенку самому выбрать вид занятий, предоставляют комплекс возможностей для проявления сенсорной, манипулятивно-познавательной, поисково-практической, предметно-практической, игровой и других видов деятельности.

Как подчеркивает Т. П. Кунцевич, «среда должна как бы подсказывать ребенку, чем он может заняться». Именно этот принцип мы стремились реализовать при создании образовательной среды в наших центрах.

Немаловажное значение в повышении самостоятельности и автономии ребенка играют упражнения с водой, песком, работа с куклами, запахами, цветом. Использование возможностей образовательной среды позволяет формировать жизненно необходимый эмоциональный опыт, навыки взаимодействия и сотрудничества.

Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития — это часто неговорящие дети. Мы стремимся к тому, чтобы ни один ребенок не был изолирован, исключен из общения. Поэтому нашими специалистами активно используются жесты, символы, предметы.

Значительное место в работе занимает вовлечение детей во взаимодействие со взрослыми и сверстниками. Осваивая ближайшее окружение, они изменяются сами. Большую роль

в этом процессе играют родители, которые под руководством педагогов осуществляют целенаправленную работу по социальной адаптации своих детей. В пособии подчеркивается значимость родительской общественности, а мы стараемся реализовать эти идеи.

У нас есть такие интересные формы работы, как оформление «родительских» уголков (позволяют проследить вклад каждого родителя в процесс развития ребенка), вовлечение родителей в работу клубов, «родительских гостиных» и т. п.

Успехов можно достичь только совместными усилиями. Заинтересованность родителей становится все большей. И это не случайно. За последние 5 лет количество детей в центрах увеличилось на 100 человек, а это значит, что 100 мам смогли пойти работать, включиться в общественную жизнь.

Использование альтернативных коммуникаций — новый вид работы, поэтому стремимся организовать обучение педагогов у себя, в области, и с нетерпением ждем появления методических рекомендаций по организации работы с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития и их родителями.

*Г. В. Молчанова*

### **Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации в системе инклюзивного образования**

Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР) как структура современной системы образования является многофункциональным учреждением специального образования нового типа. Деятельность ЦКРОиР определена Законом Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» (2004).

В 2005 г. в г. Минске завершилось создание сети центров (сегодня их 9), что позволяет в полной мере реализовывать принцип предоставления образовательных услуг детям

с особенностями психофизического развития по месту их жительства.

Городской ЦКРОиР в г. Минске осуществляет функции координации работы районных ЦКРОиР, учреждений и структур специального образования и обслуживает детское население Советского района г. Минска в возрасте от рождения до 18 лет.

Деятельность ЦКРОиР многофункциональна, а именно:

- диагностическая работа;
- педагогическая работа;
- коррекционно-развивающая работа и социальная реабилитация;
- ранняя комплексная помощь;
- консультативная работа;
- методическая работа;
- социально-психологическая работа;
- информационно-аналитическая работа.

При организации работы с детьми, которые имеют особенности в развитии, все начинается с психолого-медико-педагогической диагностики.

Диагностическая работа направлена на своевременное выявление образовательных потребностей детей. Она позволяет проанализировать эффективность педагогического и коррекционного воздействия, определить условия и оптимальную среду, необходимые для достижения ребенком максимально возможного уровня развития, а следовательно, и последующей успешной интеграции в общество. В настоящее время приоритетом в работе ЦКРОиР является раннее выявление детей, нуждающихся в специальном образовании и коррекционной помощи.

Анализ количественных данных детей (табл. 1), обследованных на психолого-медико-педагогических комиссиях города, свидетельствует о росте обращений с целью определения образовательного маршрута детей от рождения до 18 лет. Это подтверждает тот факт, что улучшилась информированность общества о необходимости и путях получения помощи детям. Этому способствовали как учреждения образования,

так и здравоохранения, труда и социальной защиты, а также общественные организации.

*Таблица 1*

**Количественные данные детей,  
обследованных на психолого-медико-педагогических  
комиссиях города**

2003—2004 учебный год		2004—2005 учебный год		2005—2006 учебный год	
5767	6676	6234	5040	8769	4998
12 643		11 274		13 667	

Межведомственное взаимодействие по выявлению и сопровождению детей с особенностями психофизического развития расширилось благодаря Инструкции о порядке выявления детей с особенностями психофизического развития, утвержденной постановлением Министерства образования Республики Беларусь № 33 от 07.04.2006. В соответствии с этим документам территориальные учреждения здравоохранения предоставляют сведения о вновь выявленных детях в 20-дневный срок в районные (городской) центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации с согласия их законных представителей.

Значительное влияние на развитие системы специального образования оказывает информационно-аналитическая работа ЦКРОиР. В ее рамках ежегодно актуализируется банк данных (БД) о детях с особенностями психофизического развития (ОПФР) г. Минска (табл. 2). Анализ данных показывает, что на фоне сокращения общего количества детей в возрасте до 18 лет количество детей с ОПФР, нуждающихся в специальном образовании и коррекционно-педагогической, ежегодно увеличивается, в том числе и за счет раннего выявления. Так, в 2006—2007 учебном году специальное образование и коррекционно-педагогическую помощь получали 20988 детей г. Минска. Это примерно на 400 человек больше, чем в предыдущем учебном году.

Таблица 2

**Количественные характеристики банков данных  
о детях с ОПФР г. Минска**

Банк данных по состоянию на	Количество детей в возрасте до 18 лет	Количество детей с ОПФР на учете в БД	В % от общего количества детей
15.09.2003	337 227	18 820	5,58
15.09.2004	326 794	19 041	5,83
15.09.2005	316 777	20 544	6,49
15.09.2006	309 564	20 988	6,78

Для реализации прав детей с особенностями психофизического развития и детей-инвалидов на образование и получение коррекционно-педагогической помощи в городе функционирует рациональная сеть учреждений (табл. 3), создавших условия для получения специального образования. Это позволило обеспечить охват 100 % выявленных детей с особенностями психофизического развития специальной помощью.

Таблица 3

**Рационализация сети учреждений и структур  
специального образования**

№ п/п	Учреждения, структуры, формы специального образования	Учебный год			
		2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
1.	Специальные группы в дошкольных учреждениях	390	388	375	363
2.	Интегрированные группы в дошкольных учреждениях	6	9	17	19
3.	Пункты коррекционно-педагогической помощи в дошкольных учреждениях	25	32	56	66

Окончание табл. 3

№ п/п	Учреждения, структуры, формы спе- циального образования	Учебный год			
		2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
4.	Специальные классы в общеобразователь- ных школах	56	46	44	37
5.	Классы интегриро- ванного обучения в общеобразователь- ных школах	24	205	233	248
6.	Пункты коррекци- онно-педагогической помощи в общеобра- зовательных школах	17	181	180	191
7.	Специальные до- школьные учрежде- ния	10	11	12	12
8.	Специальные школы, школы-интернаты	6	5	5	5
9.	Вспомогательные школы, школы-ин- тернаты	3	3	3	3
10.	Центры коррекци- онно-развивающего обучения	7	8	9	9
11.	Количество детей с особенностями психофизического развития, обучаю- щихся на дому	220	237	205	181

С 2002 г. успешно функционирует модель организационно-методической работы в сфере специального образования с целью создания единой системы методической работы в городе, использования современной научно-методической базы, применения современных педагогических технологий обучения, воспитания и развития детей с особенностями психофизического развития, повышения профессионального уровня

специалистов. На базе городского ЦКРОиР работают 8 методических объединений, постоянно действующий семинар для членов психолого-медико-педагогических комиссий, регулярно проводятся городские научно-практические конференции, семинары, практикумы и т. д. Преимущество модели организационно-методической работы — работа в рамках единой методической темы всех методических формирований города в сфере специального образования, приоритет наиболее актуальных вопросов.

Коррекционно-развивающая работа ЦКРОиР и социальная реабилитация детей с особенностями психофизического развития направлены на активизацию их познавательной деятельности, формирование навыков общения, развитие потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер, обеспечивают профилактику неблагоприятного хода развития личности ребенка. В социальной реабилитации детей акценты ставятся на формирование жизненной компетенции, дающей максимально возможную независимость в жизни.

Социальная реабилитация детей с особенностями психофизического развития в городском ЦКРОиР начала осуществляться посредством эрготерапии. В первую очередь ею охвачены дети, которые обучаются на дому.

Активно развивается такое направление социальной реабилитации, как двигательная реабилитация. Она способствует повышению адаптационных возможностей детей и направлена на сохранение и укрепление их здоровья. Во всех ЦКРОиР города работают квалифицированные инструкторы-методисты физической реабилитации, массажисты, инструкторы ЛФК и другие специалисты, создана необходимая база. В городском ЦКРОиР функционирует блок гидрокинезотерапии и физиотерапии.

Неотъемлемой частью коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими тяжелые множественные физические и психические нарушения, является оказание ранней комплексной помощи детям в возрасте до трех лет. До 2004 г. немногие семьи, воспитывающие детей раннего возраста с особенностями психофизического развития,

получали психолого-педагогическую помощь. В ЦКРОиР практически отсутствовали и квалифицированные специалисты для работы с детьми раннего возраста.

Для активизации данного направления деятельности городской ЦКРОиР взял на себя инициативу создания и реализации проекта «Модель оказания психолого-педагогической помощи детям раннего возраста с особенностями психофизического развития г. Минска». Проект реализовывался при технической поддержке Детского Фонда ООН (ЮНИСЕФ). В рамках проекта проведены целевые курсы повышения квалификации для учителей-дефектологов и педагогов-психологов ЦКРОиР, ряд специалистов прошли переподготовку в Институте коррекционной педагогики Российской академии наук (г. Москва), в Институте раннего вмешательства (г. Санкт-Петербург). Специалисты и родители стали участниками более 100 обучающих тренингов. Для них подготовлены и изданы более 20 методических брошюр и рекомендаций. Во всех ЦКРОиР города создана материально-техническая база для оказания ранней комплексной помощи.

На сегодняшний день используются такие организационные формы оказания ранней комплексной помощи, как педагогическое сопровождение развития ребенка в условиях семьи, индивидуальные и групповые занятия в условиях центра.

Для детей дошкольного и школьного возрастов с тяжелыми множественными физическими и психическими нарушениями организован образовательный процесс. В настоящее время направленность на формирование общеобразовательных знаний и умений сменилась пониманием того, что целью обучения является повышение качества жизни данной категории детей, их социальное развитие, ознакомление с окружающим миром, включение в социальное и социально-эмоциональное взаимодействие.

Педагогическая работа налажена во всех ЦКРОиР города (табл. 4). Продолжением образовательного процесса является организация оздоровления детей в летний период, в том числе в загородных оздоровительных лагерях. В ЦКРОиР организовано питание и подвоз детей.

Таблица 4

**Сравнительная характеристика работы центров  
коррекционно-развивающего обучения и реабилитации**

Показатель	Учебный год			
	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Число ЦКРОиР	7	8	9	9
Количество детей в них	564	842	981	1 106
Количество детей с тяжелыми множественными нарушениями развития	79	211	329	342
Количество детей, получающих коррекционно-педагогическую помощь	481	676	735	837
Число групп для детей дошкольного возраста	6	8	7	9
Количество детей в них	29	61	52	63
Число классов (классов-комплектов)	9	11	15	17
Количество детей в них	54	79	108	121
Число групп кратковременного пребывания	0	1	9	10
Количество детей в них	0	7	44	51
Оказание помощи в условиях семьи	0	19	42	34

Расширяется социальное партнерство ЦКРОиР города с учреждениями образования общего типа, общественными организациями. Городские мероприятия для детей-инвалидов и детей с особенностями психофизического развития проводятся при тесном сотрудничестве с коллективами общеобразовательных школ и дошкольных учреждений. В них принимают участие воспитанники учреждений образования общего типа. Это позволяет общественности не только видеть, но и активно участвовать в решении проблем детей-инвалидов, содействовать их социальной адаптации и интеграции в общество.

## **РЕКОМЕНДАЦИИ**

### **Регионального семинара**

### **«Проблемы инклюзивного образования»**

(Минск, 1—2 ноября 2006 года)

**Участники семинара**, организованного Национальным институтом образования Республики Беларусь при содействии Бюро ЮНЕСКО в Москве, ознакомившись с опытом образовательной интеграции в странах, представленных на семинаре, — Азербайджане, Армении, Беларуси, Молдове, Российской Федерации,

**констатируют**, что социально-экономические трансформации в данных государствах повлекли за собой изменения в системе общего и специального образования;

**с удовлетворением отмечают** развитие интегрированного (инклюзивного) обучения и воспитания путем разработки методик, технологий, обеспечения психолого-педагогического сопровождения, организации работы с родителями;

**отмечают** в качестве полезного опыта достижения в этой области Республики Беларусь, в частности создание нормативно-правовых основ образования детей с особыми образовательными потребностями, в том числе принятие Закона «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)»; формирование банка данных о детях с особыми образовательными потребностями; разработку научных подходов к образовательной интеграции; учебное и научно-методическое обеспечение; успешное интегрирование детей с особыми образовательными потребностями в общую систему образования; сокращение количества специальных школ-интернатов; развитие системы учреждений нового типа — центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации; решение проблемы кадрового обеспечения;

**а также** позитивные изменения в области интегрированного (инклюзивного) образования в Азербайджане, Армении, Молдове и Российской Федерации;

**признают необходимым** учет положений Конвенции о правах ребенка, Всемирного плана действий ЮНЕСКО «Образование для всех», Саламанкской декларации об инклюзивном образовании и других международных документов при разработке политики в области интегрирования детей с особыми образовательными потребностями в общую систему образования и социальных отношений;

**признают вместе с тем** за каждым государством право на осуществление собственной стратегии развития специального образования;

**рассматривают** в качестве основных следующие направления деятельности по интегрированию детей с особыми образовательными потребностями в общую систему образования и социальных отношений:

1) интеграцию детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательные учреждения;

2) развитие соответствующей нормативно-правовой базы, закрепляющей правовые основы совместного обучения, предоставляющей родителям право выбора формы получения образования и гарантирующей получение коррекционно-педагогической помощи;

3) изменение традиционного отношения общества к лицам с особыми образовательными потребностями как к инвалидам;

4) принятие мер по обеспечению доступа лиц с особыми образовательными потребностями в здания, транспортные средства, по предоставлению им необходимых социальных услуг;

5) формирование психологического климата, необходимого для интеграции в обществе лиц с особыми образовательными потребностями;

6) введение в штатное расписание домов-интернатов для детей с тяжелыми и множественными психофизическими нарушениями, относящихся к системе министерств труда и социальной защиты, должностей учителя-дефектолога (специального педагога), педагога-психолога, социального педагога, продолжение практики оказания этим интернатам методической помощи учреждениями министерств образования и проведение практических занятий студентов педагогических вузов;

7) развитие системы коррекционно-педагогической помощи детям с тяжелыми формами интеллектуальной недостаточности и множественными нарушениями, психолого-педагогической помощи их родителям;

8) развитие новых форм социальной интеграции детей с особыми образовательными потребностями и обычных детей при организации совместной досуговой деятельности, художественного творчества и трудовой деятельности;

9) осуществление стратегий постепенной деинституализации детей с особыми образовательными потребностями, возвращения их в семью и обучения по месту жительства в школах общего типа вместе со здоровыми детьми;

10) обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в процессе совместного обучения и в первые годы самостоятельной жизни после окончания учреждения образования;

11) подготовку учащихся с особыми образовательными потребностями к выбору профессии, организацию их профессионального обучения, обеспечивающего первичную социально-профессиональную подготовку;

12) вовлечение родителей в образовательный и реабилитационный процессы, принятие совместных решений специалистов и родителей в отношении обучения и развития ребенка;

13) учебно-методическое обеспечение интегрированного (инклюзивного) обучения;

14) эффективное взаимодействие заинтересованных министерств и ведомств, объединений родителей, общественных и благотворительных организаций, средств массовой информации в деле развития интегрированного (инклюзивного) образования;

**высоко оценивают** уровень подготовки Министерством образования Республики Беларусь и Национальным институтом образования Министерства образования Республики Беларусь пособия «Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями» и просят рассмотреть возможность выпуска дополнительного тиража издания в целях обеспечения им учреждений интегрированного (инклюзивного) образования стран, представленных на Региональном семинаре;

**обращаются с просьбой** к Бюро ЮНЕСКО в Москве, благотворительной общественной организации «Мир без границ» оказать содействие Национальному институту образования Министерства образования Республики Беларусь в публикации материалов семинара;

**одобряют** опыт проведения научно-практических конференций, семинаров по обмену опытом в странах региона, совместных публикаций по проблемам образовательной интеграции;

**выражают благодарность** Бюро ЮНЕСКО в Москве, Национальной комиссии по делам ЮНЕСКО Республики Беларусь, Министерству образования Республики Беларусь, Национальному институту образования Министерства образования Республики Беларусь за организацию семинара;

**обращаются с просьбой** к Бюро ЮНЕСКО в Москве и впредь оказывать содействие в осуществлении регионального сотрудничества в области интегрированного (инклюзивного) образования.

## **RECOMMENDATIONS**

### **Regional seminar on Inclusive Education Issues**

(Minsk, 1—2 November, 2006)

**Participants of the seminar** organized by the National Institute of Education of the Ministry of Education of the Republic of Belarus with assistance of the UNESCO Bureau in Moscow, having exchanged experiences on educational integration issues in the countries that participated in the seminar — Azerbaijan, Armenia, Belarus, Moldova and the Russian Federation,

**state** that undergoing processes of social and economic transformations in their states have predetermined changes in system of the general and special education,

**note with satisfaction** the development of integrated (inclusive) education by perfection of techniques, technologies, maintenance of psychology-pedagogical support and by the organization of work with parents,

**note** the achievements in this area of the Republic of Belarus as an example of good practice, in particularly: creation of legal bases for education of children with special educational needs, including adopting of the Act on Special Education; formation of a databank about children with special educational needs; development of scientific approaches to educational integration; educational and scientific-methodical maintenance; successful integration of children with special educational needs to the general education system; reduction of number of special-boarding schools; development of new type establishments - the centers of correction-developing education and rehabilitation; the decision of stuff problem,

**note** also positive changes in the field of integrated (inclusive) education in Azerbaijan, Armenia, Moldova and the Russian Federation,

**recognize** the importance of the Child Rights Convention, the World Plan of Actions of UNESCO «Education for All»,

Salamansk's Declarations on inclusive education and other international documents while development of policy in the field of integration of children with special educational needs to the general education system and social relations,

**recognize** at the same time the right of each state to realize his own strategy of inclusive education development,

**consider** the following activities as the basic directions of integration of children with special educational needs to the general education system and social relations:

1) integration of children with special educational needs to general educational establishments;

2) development of the corresponding normative legal bases for co-education, providing parents with option of choosing the form of education and guarantee of needed correction-pedagogical assistance;

3) changes of the traditional attitude of a society to persons with special educational needs;

4) acceptance of measures on providing for persons with special needs access to buildings, vehicles, needed social services;

5) formation of the supportive psychological climate needed for integration persons with special educational needs in society;

6) introduction of the position of special teacher in staff of boarding school for children with the heavy and plural psychophysical infringements (responsibilities of the Ministries of Labor and Social Protection) such as psychologist, defectologist, social teacher; continuation of practice of the methodical support by establishments of the Ministry of Education to these boarding schools and carrying out of practical occupations for pedagogical high school students;

7) development of the system of correction-pedagogical support to children with heavy forms of intellectual insufficiency and plural infringements and to their parents;

8) development of new forms of social integration of children with special educational needs and normal children, organization of joint leisure time activities, art creativity and work activities;

9) realization of gradual deinstitutionalization strategy for children with special educational needs, aimed to their returning to families and getting education at comprehensive schools together with healthy children;

10) maintenance of psychology-pedagogical support of children with special educational needs during co-education and in the first years of an independent life after graduating of education establishment;

11) preparation of pupils with special educational needs to making professional choices, organization of their vocational education, providing primary social-vocational training;

12) involving parents in educational and rehabilitation processes, joint (experts and parents) decision-making concerning education and development of the child;

13) teaching-methodical maintenance of integrated (inclusive) education;

14) effective interaction of the interested ministries and departments, associations of parents, the public and charitable organizations, mass media in business of development of integrated (inclusive) education,

**highly estimate** a level of preparation of the manual “Educational integration and social adaptation of persons with the special needs” by the Ministry of Education of the Republic of Belarus and the National Institute of Education and ask to find extra resources to print one more edition with the purpose of distribution in integrated (inclusive) education establishments of the countries that participated in the Regional seminar,

**apply** to the UNESCO Bureau in Moscow, to charitable public association “The World without borders” with a proposal to support the publication of the seminar materials by the National Institute of Education in

**approve** experience of carrying out of scientific-practical conferences, seminars on an exchange of countries experiences, joint publications on problems of educational integration,

**express gratitude** to the UNESCO Bureau in Moscow, to the Commission of the Republic of Belarus for UNESCO, to the Ministry of Education of the Republic of Belarus, to the National Institute of Education for the organization of the seminar,

**apply** to the UNESCO Bureau in Moscow with a proposal to support regional cooperation in the field of integrated (inclusive) educations in future.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Баенская Е. Р., Разенкова Ю. А., Выродова И. А. Общение и игра взрослого с младенцем: Книга для родителей. — М.: ООО «Полиграфсервис», 2002.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. — М.: Педагогика, 1983.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4: Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. — М.: Педагогика, 1984.
4. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич, Н. Н. Баль и др. под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. Минск, 2006.
5. Гнатюк А. А. Совершенствование производственного обучения выпускников вспомогательной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук по спец. 13.00.03 — Специальная педагогика. — М.: НИИ дефектологии АПН СССР, 1987.
6. Программа «Каролина» для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями / Джонсон-Мартин Н. М., Дженс К. Г., Аттермиер С. М., Хакер Б. Дж. Спб., 2005.
7. Жук О. Л. Компетентностный подход к педагогической подготовке студентов в классическом университете // Качество высшего педагогического образования: Проблемы и пути повышения: Материалы Международной науч.-практ. конф: Минск, 15 апр. 2004 г. Мн.: БГУ, 2004.
8. Закон Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. 2004. № 87,2/1034.
9. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование. 2003. № 5.

10. Интегративное обучение и воспитание детей с особенностями в развитии: Учеб.-метод. пособие. СПб., 2005.
11. Калинина Е. М. Концептуальная модель ранней коррекционно-развивающей помощи детям с особенностями в развитии в Республике Беларусь // Ранняя помощь детям. М., 2003.
12. Краткая философская энциклопедия. М., 1994.
13. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5.
14. Малофеев Н. Н. Актуальные проблемы специального образования // Дефектология. 1994. № 4.
15. Малофеев Н. Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: Результаты исследования как основа для построения программы развития // Дефектология. 1997. № 4.
16. Малофеев Н. Н. Модернизация системы специального образования: Проблемы коррекции, реабилитации, интеграции // Интегративные тенденции современного специального образования: Материалы междунар. науч.-практ. конф. 26—28.01.2003. Минск, 2003.
17. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании // Педагогика. 2000. № 7.
18. Мюнхенская функциональная диагностика развития. Мн., 1997.
19. Нет необучаемых детей: Книга о раннем вмешательстве / под ред. Е. В. Кожевниковой, Е. В. Ключковой. СПб., 2007.
20. Ньюмен С. Игры и занятия с особым ребенком: руководство для родителей. М., 2004.
21. Организация и содержание трудового обучения учащихся вспомогательных школ в IX классах с повышенной профессионально-трудовой подготовкой / С. Л. Мирский, Е. А. Ковалева. М.: НИИ дефектологии АПН СССР, 1982.
22. Петкевич И. Е. Проблемы организации профессионально-трудового обучения во вспомогательных школах // Дефектология. 2004. № 4.

23. Петкевич И. Е. Организация и содержание образовательного процесса в X—XI классах углубленной социальной и профессиональной подготовки // Дефектология. 2005. № 3.
24. Положение о вспомогательной школе (школе-интернате) // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. Мінск, 2005.
25. Права человека и инвалидность: Доклад комиссии по правам человека ООН: E/CN, 4/SUB 2/1991/31.
26. Программа вспомогательной школы с белорусским и русским языками обучения. I отделение. Профессиональная подготовка. Овощеводство. Садоводство. XI—XII классы / Авт. -сост. Л. И. Теремило, И. Е. Петкевич, В. А. Шинкаренко. Минск: Национальный институт образования, 2006.
27. Программа вспомогательной школы с белорусским и русским языками обучения. I отделение. Профессиональная подготовка. Пчеловодство. XI—XII классы / Авт.-сост. Г. Г. Кийко. Минск: Национальный институт образования, 2006.
28. Программно-методические рекомендации по содержанию и организации работы в IX классе с повышенной профессионально-трудовой подготовкой вспомогательной школы. М.: НИИ дефектологии АПН СССР, 1982.
29. Программы вспомогательной школы с русским языком обучения. I отделение. Трудовое обучение. VI—X классы / Сост. В. В. Кочергина, А. И. Рябков, В. Н. Титкова и [др.]; под ред. В. А. Шинкаренко; М-во образования Республики Беларусь. Минск: Национальный институт образования, 2004.
30. Сарагоса Ф. М. Завтра всегда поздно: пер. с исп. / Предисл. Ч. Айтматова. — М.: Прогресс, 1989.
31. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. Саламанка, Испания, 1994. ЮНЕСКО, 1994 г. ED-99/WS/5.
32. Степура Н. А., Бурдыко Л. Ф., Носко И. А. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии. Мозырь, 2007.
33. Тарнас Р. История западного мышления. М., 1995.

34. Трудовое обучение во вспомогательной школе: Из опыта работы / Сост. Е. А. Ковалева / А. П. Казимирова, Л. А. Князева. — М.: Просвещение, 1988.
35. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2.
36. Хуторской А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. 2003. № 5.
37. Хювяринен Л. Зрение у детей: Нормальное и с нарушениями. СПб., 1996.
38. Шипицина Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. 2-е изд., перераб. и дополн. СПб.: Речь, 2005.
39. Школы для всех: Включение детей со специальными нуждами в образование. Лондон: Фонд «Спасите детей», 2002.
40. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание: пер. с нем. А. П. Голубева; науч. ред. рус. текста Н. М. Назарова. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.
41. Шпиц Р. А. Психоанализ раннего детского возраста. М.: ПЕР СЭ; СПб.: Университетская книга, 2001.
42. Ясвин В. А. Образовательная среда: От проектирования к моделированию. М., 2001.

**Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы:** Материалы Регионального семинара — Минск: Четыре четверти, 2007. — 208 с.

ISBN 978-985-6734-96-3.

В современных условиях проблема интеграции детей с особенностями развития в социум — приоритетная задача всей системы образования, так как ее решение определяет степень зрелости общества и уровень его морально-нравственной культуры.

Учеными, методистами и практиками освещены такие актуальные вопросы, как средовый, компетентностный подходы во включенном (инклюзивном) образовании; формирование коммуникативной компетенции учащихся в условиях интегрированного обучения; включенное (инклюзивное) образование как фактор социализации учащихся; межличностные отношения в классном социуме в условиях образовательной интеграции; профессиональное самообразование учителя-дефектолога класса интегрированного обучения.

Предназначено работникам сферы образования, системы повышения квалификации, представителям общественных организаций.

**УДК 376.2/4+616-036.865**

**ББК 74.6**

---

Производственно-практическое издание

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

Материалы Регионального семинара

Редактор	<i>Л. Ф. Аниух</i>
Корректор	<i>В. Н. Гурьянчик</i>
Технический редактор	<i>Н. Б. Синицина-Дударенко</i>
Верстка	<i>Т. И. Снитко</i>

Подписано в печать 23.07.2007. Формат 60 × 84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Бумага офсетная. Гарнитура «JournalC». Печать офсетная.  
Усл. печ. л. 12,1. Уч.-изд. л. 9,5. Тираж 300 экз. Заказ № 886.

Издательство «Четыре четверти».

ЛИ 02330/0133302 от 01.04.2004 г.

220013, г. Минск, ул. Б. Хмельницкого, 8-215.

Тел./факс 231-25-42. E-mail: tonuc@tut.by

Отпечатано с оригинал-макета в ЧУП «Ходр» ОО «БелТИЗ».

ЛП № 02330/0056661 от 29.03.2004 г.

220004, г. Минск, ул. Освобождения, 9