

ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГІКА

УДК 37.013.77

Т.А. Алтухова

ДО ПИТАННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ СПІЛЬНО З ДІТЬМИ, ЯКІ НОРМАЛЬНО РОЗВИВАЮТЬСЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

У статті обговорюється проблема спільного навчання розумово відсталих дітей з дітьми, які нормально розвиваються в загальноосвітній школі. Наводяться результати дослідження психолого-педагогічних умов забезпечення ефективної інтеграції дітей з порушеннями інтелекту в загальноосвітніх школах Білгородської області (Росія).

Ключові слова: інтеграція, інклюзія, діти з порушеннями інтелекту

В статье обсуждается проблема совместного обучения умственно отсталых детей с нормально развивающимися детьми в общеобразовательной школе. Приводятся результаты исследования психолого-педагогических условий обеспечения эффективной интеграции детей с нарушением интеллекта в общеобразовательных школах Белгородской области (Россия).

Ключевые слова: интеграция, инклюзия, дети с нарушениями интеллекта

Особенности постиндустриального информационного общества диктуют необходимость новой стратегии развития системы образования на основе признания безусловной ценности любой человеческой личности для общества.

В современной России происходят коренные изменения в подходах к решению проблем лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в соответствии с международными нормами. Важнейшим аспектом политики России на современном этапе является социальная интеграция лиц с ОВЗ в общество. Социальная интеграция означает полное включение личности, развивающейся в условиях недостаточности, во все возможные и необходимые сферы жизни

социума, ее достойный социальный статус, достижения независимой жизни и самореализации в обществе.

Необходимым условием успешной социальной интеграции, конечно, является, образование, которое формируется культурными традициями обучения детей в условиях семьи и образовательных учреждений. Отклонения в развитии ребенка приводят к его выпадению из социально и культурно обусловленного образовательного пространства. Грубо нарушается связь ребенка с социумом, культурой как источником развития, поскольку взрослый носитель культуры не знает, каким образом передать социальный опыт, который каждый нормально развивающийся ребенок приобретает без специально организованных условий обучения. В связи с этим целью специального образования становится введение в культуру ребенка, по разным причинам выпадающего из нее. И это можно сделать, только используя "обходные пути" особым образом построенного образования [3].

При этом необходимо учитывать, что особые образовательные потребности различаются у детей разных категорий, поскольку задаются спецификой нарушений психического развития, определяющей особую логику построения образовательного процесса. Поэтому в последние годы в научной и практической среде ведется активное обсуждение так называемых "инструментов" реализации конституционных прав на образование детей с ОВЗ, среди которых в качестве базовых рассматриваются:

- образовательная интеграция, инклюзия;
- специальный образовательный стандарт для детей с ОВЗ.

Особенно модным сегодня становится использование такого термина, как "инклюзия", значение которого не всегда правильно понимается специалистами образования, не владеющими дефектологическими знаниями, что приводит к определенным издержкам, а иногда и нарушениям конституционных прав детей с ОВЗ. С одной стороны, инклюзию пытаются представить как оптимальный и единственно рекомендованный образовательный путь для особых детей. А с другой стороны, очень часто, когда речь идет об инклюзии, то ее практически отождествляют с пандусом. Н.Н. Малофеев, директор Института коррекционной педагогики РАО, академик рассуждает по этому поводу: "... в последние годы слово "пандус" обрело магический смысл. Кажется, многие искренне убеждены, что если на крышу сельского клуба взгромоздить гипсовую квадригу, то участники клубной самодеятельности чудесным образом превратятся в солистов Большого театра" [2, с. 8].

Остановимся на определении инклюзии, которое дают ведущие ученые и специалисты в области специальной педагогики. Так сотрудники Института коррекционной педагогики РАО (г. Москва),

которые уже более двадцати лет занимаются проблемой интегрированного обучения, рассматривают инклюзию (включенное обучение) как одну из форм интеграции. Инклюзивное образование предполагает фундаментальное переустройство общего образования, процесса обучения, школьных программ таким образом, чтобы те могли отвечать запросам всех учащихся, т.е. должна быть реализована "образовательная модель для всех учащихся – гибкая, разносторонняя и индивидуализированная – в интегрированных условиях" [1, с.20].

Специалисты отмечают, что как для эффективной интеграции, в целом, так и для инклюзии, в частности, необходима реализация комплекса условий:

- нормативно-правовых,
- финансово-экономических,
- материально-технических,
- программно-методических,
- психолого-педагогических,
- кадровых.

Так, Н.Н. Малофеев в своем выступлении на круглом столе "Детство как социокультурный феномен", прошедшем в апреле 2010 г. в Федеральном институте развития образования, подчеркнул: "Доступность для инвалида любого учреждения, тем более учебного, сегодня обязательное требование. Но школа – это не только пандус, лифт и иные технические приспособления. Прежде всего, это педагоги, способные реализовать особые образовательные потребности учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Это создание психологической, нравственной атмосферы, в которой особый ребенок перестанет ощущать себя не таким, как все. Это место, где ученик с ОВЗ может реализовать не только свое право на образование, но и, будучи включенным в полноценную социальную жизнь ровесников, обрести право на обычное детство и отрочество" [2, с.8].

В связи с вышесказанным хотелось бы остановиться на проблеме интегрированного образования (в том числе и инклюзии) детей с интеллектуальной недостаточностью, а именно, с умственной отсталостью. В соответствии с разработанными базовыми моделями интеграции [4] в отношении данной категории детей с ОВЗ преимущественно может реализовываться либо постоянная частичная, либо временная, либо эпизодическая интеграция в зависимости от уровня психофизического и речевого развития этих детей. В ряде регионов России делаются попытки включать детей с нарушением интеллекта в общеобразовательные классы, т.е. реализовывать для них постоянную полную модель интеграции. Не является исключением и Белгородская область.

Сегодня в Белгородской области сложилась такая ситуация, когда дети, обучающиеся по программам VIII вида, включены в общеобразовательный поток. По данным Департамента образования, культуры и молодежной политики для 225 детей с умственной отсталостью предоставлены в районах Белгородской области вариативные формы обучения [5]. Из них 179 детей обучаются на дому (54 ребенка по специальной (коррекционной) программе VIII вида, II вариант). Возможно, здесь речь идет о временной или эпизодической интеграции. Остальные 46 учащихся обучаются в обычных классах массовой школы. Возникает резонный вопрос, можно ли рассматривать такое состояние дел как эффективную интеграцию, или, все таки, речь будет идти преимущественно о формальной?

Нами было проведено анкетирование 21 педагога начальной и средней ступени обучения школ Белгородской области, работающих с умственно отсталыми детьми в условиях их интеграции в общеобразовательную среду. Из них 16 педагогов – представители общеобразовательных школ Валуйского района, остальные 5 – представители школ Шебекинского и Яковлевского районов. Всего по данным респондентов в их классах обучаются 26 детей с умственной отсталостью.

Вопросы, предложенные учителям, позволяли оценить реализацию таких условий эффективной интеграции, как:

1) профессиональную компетентность педагогов в удовлетворении образовательных потребностей детей с интеллектуальной недостаточностью;

2) психолого-педагогическое обеспечение процесса формирования жизненной компетенции детей с интеллектуальной недостаточностью.

Анализ анкет позволил установить следующие факты. 85,7 % респондентов имели высшее, а 14,3% среднее специальное образование по специальностям: "учитель начальных классов", "учитель математики", "учитель русского языка и литературы". Из них три педагога имели еще квалификацию "педагог-психолог", полученную в ходе второго высшего образования либо профессиональной переподготовки. Ни у одного из респондентов не было специального образования, дающего ему право и возможность обучать детей с умственной отсталостью. В профессиональном портфолио этих педагогов отсутствовало даже повышение квалификации по проблемам специальной педагогики. Следовательно, можно говорить об отсутствии у педагогов научных системных знаний в области психолого-педагогических особенностей умственно отсталых детей, организационного и программно-методического обеспечения процесса их обучения, а также навыков реализации специальной методики обучения. И здесь уже возникает вопрос юридического плана: как

могли все эти общеобразовательные учреждения получить лицензию на право ведения образовательной деятельности детей с ОВЗ, если одним из условий этого выступает соответствующее кадровое обеспечение?

Конечно, нельзя не отметить положительные тенденции в решении этого вопроса. Начиная с 2009 года, Белгородский региональный институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов реализует программу курсов повышения квалификации "Психолого-педагогическая компетентность педагога в сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях их интеграции в общеобразовательную среду". Повышение квалификации по этой программе прошли уже педагоги начальной ступени обучения школ г. Белгорода, а также Шебекинского, Прохоровского, Белгородского, Ивнянского, Губкинского районов, работающих с детьми по программам VII, VIII видов. Но, во-первых, эти курсы являлись проблемными (72 часа) и их целью выступало введение педагогов в проблему специального образования детей с ОВЗ, формирование первоначальных представлений об особенностях психического дизонтогенеза детей с интеллектуальной недостаточностью, их особых образовательных потребностях, специальных программах обучения и некоторых общих вопросах методики преподавания русского языка и математики. По сути дела, эти курсы можно рассматривать как первую ступень в подготовке педагога к работе с такими детьми, не позволяющую в полной мере обеспечивать эффективное их обучение. Второй ступенью должны стать уже системные курсы в объеме 144 часов подготовки с более углубленным изучением методики обучения детей с интеллектуальной недостаточностью, и далее – профессиональная переподготовка по направлению "Олигофренопедагогика". На наш взгляд, только такое многоступенчатое повышение квалификации учителя, работающего с умственно отсталым ребенком или ребенком с задержкой психического развития, позволит ему обеспечить соответствующее специальным программным требованиям образование этих детей. Но, к сожалению, на настоящий момент учитель не готов еще к этому, а дети с ОВЗ в "массовом" классе уже учатся не первый год.

Еще одним важным моментом в вопросе кадрового обеспечения инклюзивного образования выступает наличие в школе целого ряда специалистов: дефектолога (олигофренопедагога), логопеда, психолога, которые должны реализовывать психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ и особое внимание уделять формированию их жизненной компетентности. Что же происходит в реальной жизни? Респонденты указали, что во всех школах отсутствует дефектолог, в 57,1 % учебных заведений (12 школ) имеются и психолог, и логопед, в

19 % школ (4 школы) есть только психологи, и, соответственно, в 5-ти школах (23,9%) нет этих специалистов.

На вопрос анкеты: занимаются ли с включенным в общеобразовательную среду умственно отсталым ребенком психолог и логопед, мы получили положительный ответ в 11 случаях из 16 (когда в школе имелись либо оба специалиста, либо один). Но ответы по поводу систематичности занятий оказались не совсем радужными: "один раз в неделю" - ответили 3 респондента, "один раз в две недели" - 2 респондента, "один раз в месяц по просьбе учителя" - 1 респондент, "по запросам учителя, родителей" - 1 респондент, "часто, если возникают трудности" - 1 респондент, "редко" - 1 респондент. Остальные педагоги не дали ответов. Такое "сопровождение", конечно, не может рассматриваться как оптимальное, тем более для такой сложной группы детей, как умственно отсталые.

Особого внимания заслуживает тот факт, что из 26 детей с умственной отсталостью, интегрированных в общеобразовательные школы, 25 выведены на домашнее обучение, что само по себе противоречит понятию "инклюзия". Конечно, это позволяет определенным образом нивелировать организационные проблемы (например, выстраивание учебного расписания, организация урока в условиях реализации дифференцированного и индивидуального подходов и т.п.), а также решить вопрос оплаты дополнительных часов педагогам, работающим на дому.

Но самое опасное в подобном решении вопроса обучения умственно отсталых детей в общеобразовательной школе заключается в том, что для них не создаются психолого-педагогические условия, обеспечивающие полноценную интеграцию и социокультурную адаптацию. На вопрос анкеты: посещают ли дети, выведенные на домашнее обучение, школу, общаются ли с одноклассниками? 14 респондентов (66,6%) дали ответ "нет", 1 педагог указал, что ребенок приходит в школу на занятия по учебным дисциплинам, и 1 педагог отметил посещение ребенком школы в связи с занятиями у психолога и логопеда. И только 4 педагога отметили участие этих детей во внеклассных мероприятиях. Получается, что самое ценное, закладываемое в понятие "интеграция" - это обеспечение нахождения ребенка с ОВЗ (вне зависимости от уровня общего и речевого развития) в среде нормально развивающихся сверстников с целью максимально возможной нормализации способов социального взаимодействия [4], при этом не реализуется.

Особые затруднения у респондентов вызвали такие вопросы: "Что такое жизненная компетенция ребенка с интеллектуальной недостаточностью", "Что Вы понимаете под специальными

требованиями к формированию жизненной компетенции ребенка с ОВЗ, в частности с интеллектуальной недостаточностью?", "Каким образом в Вашей школе осуществляется работа по формированию жизненной компетенции ребенка с интеллектуальной недостаточностью?". Только 1 педагог смог относительно правильно сформулировать ответы на перечисленные вопросы. Так, в его понимании жизненная компетенция ребенка с интеллектуальной недостаточностью – это "владение ребенком социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни, умением общаться с окружающими людьми". Этот же педагог отметил, что он совместно с психологом и логопедом уделяет особое внимание формированию перечисленных умений. Остальные же педагоги указали на отсутствие подобной работы.

Проведенный в ходе анкетирования анализ положения детей с интеллектуальной недостаточностью, интегрированных в общеобразовательные школы Валуйского, Шебекинского, Яковлевского районов, и опыт общения с педагогами других районов Белгородской области позволяют говорить о серьезных нарушениях конституционных прав ребенка с ОВЗ (Конвенция о правах ребенка, Ст. 23) и определяют необходимость еще раз задуматься над решением таких вопросов, как:

- определение правовых норм интеграции детей в общеобразовательные учреждения;
- определение системы показаний, согласно которым ребенок может или не может быть включен в общеобразовательную среду;
- определение формы интеграции (от постоянной полной до эпизодической), наиболее полезной и доступной для психического развития, образования и формирования жизненной компетентности каждого конкретного ребенка с ОВЗ и, соответственно, вида образовательного учреждения;
- адаптация условий общеобразовательной школы для специальных нужд и потребностей ребенка с ОВЗ;
- преодоление не физических, а психолого-педагогических "барьеров" по отношению к ребенку с ОВЗ, которые возникают из-за психолого-педагогической неграмотности педагогов, неготовности коллектива как сверстников, так и учителей, администрации школы к принятию "особого" ребенка;
- введение в общеобразовательных учреждениях ставок дефектолога, логопеда, психолога, обеспечивающих процессе обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ.

Список використаних джерел

1. Винзер М. От интеграции к инклюзии: история специального образования в XX веке // Дефектология. – 2010. – №6. – С. 9-20.
2. Малофеев Н.Н. Особый ребенок – обычное детство // Дефектология. – 2010. – №6. – С.3-8.
3. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения // Дефектология. – 2010. – №1. – С. 6-22.
4. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Базовые модели интеграции // Дефектология. – 2008. – №1. – С.71-78.
5. Образование Белгородской области. Статистический ежегодник. 2010-2011 учебный год / Под ред. Ю.В. Коврижных. – Белгород, 2011.

In this article is discussed the problem of co-education of mentally retarded children with normally developing children in comprehensive school. The results of investigation of psychological and pedagogical conditions for effective integration of children with intellectual disabilities in comprehensive schools of Belgorod region (Russia).

Keywords: integration, inclusive education, children with intellectual disabilities

Отримано 24.2.2012

УДК 376.2:612.825.2

Т.О. Білоус

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ-ІНТЕРНАТІ

У статті представлено досвід корекційної роботи з дітьми Зугреської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату №31 Донецької обласної ради, які мають порушення психофізичного розвитку.

Корекційно-відновлювальна та корекційно-виховна робота є