

МОДЕЛИ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ РАЗВИТИЕМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Соколова Е.В.

к.пс.н, доцент, НГПУ, г. Новосибирск

Иванова У.В.

*психолог, МОУ ЦПМСС «ДАРС», МДОУ ЦРР № - 27 «Родничок», г. Бердске
E-mail: spsi@mail.ru*

В современной отечественной и зарубежной психологии, дефектологии и коррекционной педагогике значительное количество исследований посвящено необходимости своевременной психолого-педагогической помощи в условиях интегративного образования детей с трудностями обучения. Проблемы помощи детям с отклоняющимся развитием через интеграцию их в образовательное пространство представлены в работах Н. Н. Малофеева, Н. М. Назарова, И. М. Гилевич, Л. И. Тигранова, С. Г. Шевченко, Е. А. Ямбурга, Н. Д. Шматко, Л. М. Шипицина, А. Кристиансена, Й. Тёссебру и др.

Интеграция в общество человека с особыми образовательными потребностями и ограниченной трудоспособностью сегодня означает процесс и результат предоставления ему прав и реальных возможностей участвовать во всех видах и формах социальной жизни (включая и образование) наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих отклонения в развитии и ограничения возможностей (по материалам Н. С. Грозной, цит. по: [4]).

В системе образования интеграция означает возможность минимально ограничивающей альтернативы (т.е. выбора) для лиц с особыми образовательными потребностями: получение образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении или с равными возможностями в образовательном учреждении общего назначения (дошкольное образовательное учреждение, школа и пр.).

Мировая практика интеграции показывает, что дети, с раннего возраста научившись доброжелательному взаимодействию и сотрудничеству со сверстниками, «не такими, как все», имеющими отклонения в развитии, не страдают «психологией расизма» и в подростковом, и в более старшем возрасте. Однако особенности социальной жизни современной России вынуждают иногда создавать специальные классы для учащихся основной средней школы. Миграция населения, усилившаяся в последние годы, проблема беженцев и временных переселенцев заставляют школу быть готовой в любой

момент принимать детей, по разным причинам испытывающих значительные трудности в обучении и социальном адаптировании. Но проблема дефицита квалифицированных психолого-педагогических кадров для работы с детьми, испытывающими трудности в обучении, зачастую не позволяет организовать специальное психолого-педагогическое сопровождение в начальной школе и оказать своевременную помощь нуждающимся в ней детям на ранних стадиях обучения. Такие дети с трудом дотягивают до средней основной школы, где и проявляют резко нарастающие затруднения в образовании [5].

В современной западной специальной психологии и педагогике накоплен интереснейший опыт организации помощи детям с недостатками развития, где ведущими условиями оптимизации развития таких детей являются нормализация и интеграция ребенка в социум.

Что касается обучения детей с отклоняющимся развитием, то в школах Запада полным ходом идет процесс нормализации и интеграции этих детей. Идеология нормализации и интеграции стала причиной упразднения специализированных учебных заведений и начала интеграции детей в обычные школы. Каждый имеет право на образование, что закреплено не одним международным соглашением, а именно: Резолюцией о правах человека (1948), Конвенцией ООН о правах детей (1989) и общим уставом ООН (1994) о равных возможностях для развития детей с отклонениями в развитии [4].

Однако, принятие интеграции населением, каждым человеком — это длительный процесс воспитания всего общества. Это выращивание с раннего детства нового поколения детей, для которого интеграция станет частью мировоззрения. Ключевым моментом этой точки зрения должна стать убежденность в том, что люди с ограниченными возможностями жизнедеятельности и трудоспособности не приспособливаются к правилам и условиям общества, а включаются в его жизнь на своих собственных условиях, которые общество понимает и учитывает. К сожалению, в нашей стране данные условия пока еще не могут быть реализованы в полной мере.

Это можно объяснить тем, что интеграционные процессы в этом направлении начались в России только в 90-е гг. XX в., благодаря ее вхождению в мировое информационное и образовательное пространство [1]. О возможности реализации интеграционных процессов заявлено больше декларативно, так как система образования не имеет при этом ни экономической поддержки, ни необходимой готовности массового образования к их осуществлению.

В становлении образовательной системы в России важную роль играют интеграционные процессы, протекающие на разных ее уровнях. В специальном образовании на современном этапе интеграция выражается в многообразных формах совместного обучения и воспитания детей с отклоняющимся развитием

и их здоровых сверстников. Если представить интеграцию в обобщенном виде, становится очевидной противоречивость этого процесса, который, как показало наше исследование, отвечает желаниям лишь некоторых детей и родителей, но не всегда соответствует интересам всех участников процесса обучения. Проблема интеграции в специальном образовании не исчерпывается только включением ребенка с особыми потребностями в коллективы здоровых детей. В настоящее время в массовых общеобразовательных учреждениях обучаются дети с отклоняющимся развитием. Но зачастую это вынужденная интеграция, когда учреждения специального образования слишком удалены от места жительства ребенка и его семьи, либо родители не желают обучать своего ребенка в специальных учреждениях и т. д.

Помимо экономических, организационных и педагогических условий, интегрированное образование ребенка с особыми образовательными потребностями требует для него и особых условий психологического комфорта в новой среде. Проблема личностного благополучия ребенка в условиях изменения социальной ситуации подчас решается непросто даже тогда, когда ребенок не имеет отклонений в развитии. Человек же с ограниченными возможностями, попадая в другую среду, оказывается перед весьма сложными личностными проблемами (проблема общения, социального взаимодействия, социальной идентификации и др.), которые не всегда легки для решения и обычному школьнику.

Как нам представляется, ведущим направлением построения новой парадигмы специальной педагогики в России могут быть отнесены идеи гуманизации и интеграция детей с отклоняющимся развитием в общеобразовательное пространство. В основе гуманистического подхода лежит идея целостности человеческой жизнедеятельности, поэтому одним из конкретных воплощений этого подхода может считаться концепция образования в течение всей жизни. В гуманистической интерпретации цель специального образования состоит в том, чтобы сделать полноценным и достойным существование человека с ограниченными возможностями. Достижение этой цели невозможно как без включения этого человека в социальные отношения, так и без поддержки становления его индивидуальности.

На сегодняшний день в практической деятельности авторов статьи были реализованы несколько разнообразных форм (моделей) организации психолого-педагогической помощи детям с отклоняющимся развитием в интегрированных в дошкольные образовательные учреждения города Бердска и Новосибирска [3].

Модель 1. Специализированные развивающе-коррекционные группы для детей с высокой степенью социального риска, риска по здоровью или

комплексными проблемами (такowymi группами являются и группы для детей с нарушениями темпа психического развития). В целях индивидуализации педагогического процесса, создания необходимых условий для психокоррекции и обеспечения эмоционального комфорта воспитанников число их в группе не должно превышать 10-12 человек. Помимо традиционных задач, которые реализуются в педагогическом процессе ДООУ, в задачи развивающе-коррекционных групп входит сохранение и укрепление соматического и нервно-психического здоровья детей; коррекция недостаточного уровня социальной и психолого-педагогической готовности к школе; формирование психологических и психофизиологических предпосылок учебной деятельности; оптимизация социальной ситуации развития и др. Сопровождение работы таких групп осуществляют специалисты: дефектолог, логопед, психолог, врач психоневролог и др. Непосредственно в специализированных группах с детьми работают компетентные, прошедшие специальную подготовку педагоги, которые в тесном контакте с психологом разрабатывают и реализуют индивидуальные программы сопровождения и развития. Данная модель естественно предполагает активное участие родителей в работе.

Модель 2. Группы кратковременного пребывания для осуществления индивидуализированной развивающе-коррекционной работы с детьми со сложными нарушениями развития (грубые нарушения интеллекта, аутизм, ДЦП, сочетанные нарушения интеллекта, опорно-двигательного аппарата, слуха и зрения). Необходимость этих групп была продиктована тем, что не все дети с тяжелыми нарушениями развития способны сразу адаптироваться к коллективу сверстников, для некоторых это вообще может быть невозможно, да и не нужно. Работа специалистов в этих группах ограничивается несколькими часами в день (как правило, это первая половина дня, не более 3-4 часов; в группе находится одновременно не более 6 детей), однако, даже такое взаимодействие носит выраженный развивающий эффект. Часть детей впоследствии смогли перейти в специализированные группы и успешно адаптировались к коллективу сверстников и режиму жизни детского сада, были примеры успешной адаптации детей с тяжелыми нарушениями (синдром Дауна) даже к массовой группе, где впоследствии продолжалась индивидуальная работа по сопровождению ребенка.

Модель 3. Индивидуальная работа с детьми, интегрированными в общеобразовательные группы. Часть детей с отклоняющимся развитием после посещения групп кратковременного пребывания (групп адаптации) или после специализированных групп по заключению психолого-медико-педагогического консилиума переводились в массовые группы. В этом случае приоритет в работе с ребенком группы риска также остается за психологом, дефектологом и компетентными педагогами-воспитателями той группы, которую посещает ребенок. Они тщательно и всесторонне изучают его индивидуально-

типологические особенности, выделяют главные “точки приложения” своих развивающе-коррекционных усилий, четко планируют программу индивидуальной работы и последовательно, поэтапно реализуют ее, обязательно привлекая родителей. Некоторый опыт осуществления такого рода деятельности также имеется в наших детских садах. Так успешно переводились в массовые группы дети, уже не нуждающиеся в особых условиях и легко адаптирующиеся к коллективу сверстников малыши, имеющие даже достаточно серьезные нарушения: ЗПР, дизартрии, остаточные явления ДЦП, нарушения интеллекта.).

Модель 4. Группы общения, развития, подготовки к школе и пр. для детей, с отклоняющимся развитием не посещающих ДОО. На специально организованных индивидуальных и групповых занятиях с психологом, дефектологом, педагогом дети приобретают необходимые умения и навыки адаптации, готовности к школе и пр. Занятия могут проходить как в послеобеденное время, так и в выходные дни, летнее время, когда детский сад наименее загружен. Необходимость такой модели со всей очевидностью обозначилась в последнее время. Из-за нехватки мест в дошкольных образовательных учреждениях, недостаточности специализированных групп в детских садах, на сегодня как, констатирует министерство образования, в различных городах России до 50% детей не посещают детские сады. Если в детском саду ребенок, имеющий те или иные особенности и недостатки развития, дезадаптирующие его в коллективе сверстников с определенной степенью вероятности будет вовлечен в сферу развивающе-коррекционного воздействия, то при воспитании только в условиях семьи гарантировать его полноценное развитие, своевременное выявление неблагополучных тенденций, предпосылок формирования состояний риска в развитии и должную подготовку к школе практически не возможно. Еще большую актуальность организация такой работы приобретает в последнее время – к сожалению, решая проблему обеспечения детей местами в детском саду, в погоне за наполняемостью многие учреждения все чаще отказываются от специализированных, логопедических и других профильных групп, подразумевающих малое количество детей (до 12-15 человек).

Многолетний опыт работы автора в системе дошкольного образования позволяет высказать суждение о том, что дошкольные образовательные учреждения (ДОО) располагают сегодня значительными возможностями для организации и проведения развивающе-коррекционной работы с детьми, но, к сожалению, в силу ряда объективных и субъективных причин они используются пока недостаточно. При такой вариативности подходов к организации и содержанию дошкольного образовательного процесса все названные модели имеют право на существование и распространение в различных городах и, особенно, в малых населенных пунктах. Важно

НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ
НП «СИБИРСКАЯ АССОЦИАЦИЯ КОНСУЛЬТАНТОВ»

определить, для каких именно детей и при каких условиях будет предпочтительнее выбор каждой из этих моделей психологического сопровождения и психокоррекции.

Основные ценности идеологии нормализации и интеграции использовались нами на практике в плане мероприятий, повышающих качество жизни, коммуникационные возможности и самореализацию детей с отклоняющимся развитием начиная с самого раннего возраста. Условия интеграции и нормализации были положены в основу организации групп для детей с различными типами отклонений: задержками психического, речевого развития, синдромом раннего детского аутизма и другими дефектами на базе общеобразовательных дошкольных учреждений г. Бердска (1992–2008 гг.). Это обеспечило возможность включения таких детей в среду нормально развивающихся сверстников, так как большую часть времени, исключая специальные коррекционно-развивающие занятия, дети с задержкой проводили в непосредственном общении с детьми всего детского сада. Совместные прогулки, праздники, досуговые мероприятия, постановка совместных спектаклей, помощь малышам из ясельных групп, выставки поделок и рисунков и многое другое дали возможность сформировать у детей с задержкой психического развития чувство сопричастности к жизни всего детского сада. Полученный опыт социализации в естественной среде дал возможность каждому ребенку реализовать заложенный в нем потенциал, овладеть способами коммуникации не только с себе подобными, но и с более развитыми сверстниками, что в дальнейшем способствовало повышению способности их адаптации к массовой школе.

Наш опыт интегрированного образования и воспитания детей дошкольного возраста в специализированных группах общеобразовательных учреждений (лонгитюдный эксперимент проводится с 1995 года по настоящее время) позволил сделать следующие выводы:

- Наиболее успешно развивались и прошли процесс адаптации к школе дети с нарушениями темпа развития, посещавшие специализированные группы с младшего дошкольного возраста (с 3–4 лет). Только некоторые из них при выпуске из детсада демонстрировали незначительное отставание. Данные лонгитюдного наблюдения показали, что все дети этой группы смогли адаптироваться в общеобразовательной школе как в массовых классах, так и в классах коррекционного обучения (ККО). Учителя констатировали, что они смогли успешно освоить программу начальной школы.
- Позитивный опыт легкой адаптации и успешного обучения отмечался в организованном специализированном классе для детей с ЗПР на базе детского сада. Адаптация к новой школьной ситуации проходила

*Материалы межрегиональной заочной научно-практической конференции
«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ»*

20 августа 2009 г.

наиболее благополучно в привычных для ребенка условиях, в сопровождении знакомых специалистов и «своего» воспитателя. Успешность детей подтверждалась хорошими результатами итоговых контрольных работ по итогам года. На протяжении двух лет функционирования этого класса у детей сохранялись познавательный интерес, положительная мотивация к обучению, и после расформирования класса они успешно продолжили обучение в общеобразовательных школах.

- Реализации сопровождения детей с тяжелыми нарушениями развития в группах кратковременного пребывания (группах адаптации) доказала, что часть детей впоследствии смогли перейти в специализированные группы и успешно адаптировались к коллективу сверстников и режиму жизни детского сада, были примеры успешной адаптации детей с тяжелыми нарушениями (синдром Дауна) даже к массовой группе, где впоследствии продолжалась индивидуальная работа по сопровождению ребенка.

- Данные дополнительного отсроченного лонгитюда по изучению социальной адаптивности подростков-выпускников специализированных групп позволили сделать выводы об устойчивости эффекта ранней помощи и системной психокоррекции, возможности использовать данную форму работы как средство профилактики вторичных, социально обусловленных нарушений, связанных со школьной и социально-психологической дезадаптацией в более старшем возрасте [3].

Таким образом, можно отметить, что интеграция детей с отклоняющимся развитием в общеобразовательные учреждения, где в контексте общения с нормально развивающимися сверстниками осуществляется специальная коррекционно-развивающая работа и психологическая помощь детям и их родителям, является одним из условий преодоления недостатков развития и успешной социальной адаптации таких детей в обществе. Отечественная система специального образования постепенно осваивает новую для нее концепцию интеграции и реабилитации человека с ограниченными возможностями, центром которой являются сам человек, его особые образовательные и иные специальные потребности, его права и интересы.

Список литературы:

1. Асмолов, А.Г. Не пройденный путь: от культуры полезности – к культуре достоинства: социально-философские проблемы образования / А.Г. Асмолов. – М., 1992.
2. Малофеев, Н.Н. Современное понятие «интеграция»: термин и смысл / Н.Н. Малофеев // Актуальные проблемы обучения, адаптации и

НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ
НП «СИБИРСКАЯ АССОЦИАЦИЯ КОНСУЛЬТАНТОВ»

- интеграции детей с нарушениями развития: тезисы Междунар. семинара.
– СПб.: Образование, 1995. – С. 41-43.
3. Соколова, Е.В. Системная психокоррекция и абилитация: монография. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2007. – 550 с.
 4. Специальная педагогика / под ред. Н.М. Назаровой. – М., 2000.
 5. Шипицына, Л.М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л.М. Шипицына, А.А. Хилько, Ю.С. Галлямова, Р.В. Демьянчук, Н.Н. Яковлева; под науч. ред. проф. Л. М. Шипициной. – СПб.: Речь, 2005. – 240 с.