

АГЕНТСТВО ОБРАЗОВАНИЯ
АДМИНИСТРАЦИИ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ
ДЕПАРТАМЕНТ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ
АДМИНИСТРАЦИИ Г. КРАСНОЯРСКА
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. В.П. АСТАФЬЕВА
КАФЕДРА СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ
СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ГУМАНИТАРНЫХ И ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК
НЕКОММЕРЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
«ФОНД СОЦИАЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ»
БЛАГОТВОРИТЕЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
«ФОНД СОЦИАЛЬНЫХ ПРОГРАММ» КОМПАНИИ РУСАЛ

ПЕДАГОГИКА ИНТЕГРАЦИИ: основания, ресурсы и практики

Материалы I Всероссийской конференции

Красноярск
ИПК СФУ
2008

УДК 37
ББК 74
П24

Рецензент

канд. психол. наук, проф. кафедры
сурдопедагогики ГОУ ВПО «МПУ», *Т. Г. Богданова*

Редакционная коллегия:

д-р пед. наук, проф. *Т. В. Фурьева*,
канд. филос. наук *А. К. Лукина*,
канд. пед. наук *Н. А. Старосветская*,
канд. пед. наук *И. Г. Каблукова*,
канд. биол. наук *А. В. Чистохина* (отв. за вып.)

П24 **Педагогика интеграции: основания, ресурсы и практики** : материалы I Всероссийской конференции «Педагогика интеграции: основания, ресурсы и практики», Красноярск, 15–16 окт. 2007 г. / отв. за вып. А. В. Чистохина. – Красноярск : ИПК СФУ, 2008. – 212 с.

ISBN 978-5-7638-1220-6

Публикуемые в издании статьи посвящены различным аспектам психолого-педагогических и социально-педагогических проблем детства. Авторы уверены, что широкое обсуждение обозначаемых проблем поможет скорейшему поиску эффективных путей профессиональной помощи детям и достижению значимых позитивных результатов, формированию сети профессионалов-единомышленников, действующих в едином ценностном и информационном поле.

Предназначено как практикующим педагогам, психологам, социальным работникам, управленцам социальной сферы, так и студентам специальностей и направлений «педагогика», «психология», «социальная работа», «социальная педагогика».

УДК 37
ББК 74

ISBN 978-5-7638-1220-6

© Сибирский федеральный
университет, 2008

Обращение к читателю

Инициативная группа организаторов конференции принимает эстафету от московских коллег-единомышленников, в течение ряда лет проводивших конференции под общим названием «Реабилитация детей с особенностями развития средствами образования». Чтобы подчеркнуть содержательную взаимосвязь с разработками данной группы ученых и практиков, руководимой В. К. Зарецким, в нашем сборнике мы приводим текст «Общественного договора», который является своеобразным профессиональным кодексом тех, кто захотел по-новому взглянуть на проблемы детей с особенностями развития и инициировал бурное вхождение в педагогическую практику России идей и разработок гуманистической педагогики.

В рамках нашей конференции мы обращались к проблематике не только детей с функциональными или интеллектуальными нарушениями, но также и к проблеме социального сиротства, и к проблематике межкультурной и межэтнической толерантности, сосуществования и взаимодействия.

Надеемся, что обозначенные вопросы, выдвинутые тезисы побудят читателя к новым дискуссиям и поискам, направленным на благо детей, с которыми нам посчастливилось работать.

МАТЕРИАЛЫ ПЛЕНАРНЫХ ЗАСЕДАНИЙ

Т. В. Фурьева

Педагогика интеграции детей и подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации

Развитие современной системы специального образования и специальной (коррекционной) педагогики характеризуется мощной интеграционной тенденцией, которая, как «стальная пружина» (Л.С. Выготский), задает вектор движения педагогической теории и практики во всем мире. Этот вектор является определяющим в отношении общества к людям с проблемами в развитии, что находит свое отражение в преобразовании практики обучения и воспитания особых детей и подростков, в серьезном методологическом, теоретическом переосмыслении сущности педагогических понятий и технологий, ориентированных традиционно на дефект.

Рассматривая **интеграцию** как процесс, средство и результат сопровождения необычных детей и подростков в их социализации и индивидуальной самореализации, необходимо учитывать наш российский контекст – отставание в положительной эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии, особенности интеграции в специфических социально-экономических и политических условиях России. По мнению известных отечественных ученых в области специальной педагогики (Н.Н. Малофеев, Е.А. Стребелева, Л.М. Шматко и др.), главным направлением интеграционных процессов в нашей стране является сближение систем общего и специального образования на всех его ступенях (дошкольная, общая и профессиональная школы). Интегрированное обучение выступает как одна из форм альтернативного обучения, базовыми принципами которого являются: ранняя коррекция, обязательная коррекционная помощь каждому ребенку, обоснованный отбор детей для интегрированного обучения, наличие положительной системы отношений со стороны социума и др. Интеграция особых детей в общество, т. е. в учреждение для нормально развивающихся сверст-

ников, должна происходить с учетом уровня развития каждого ребенка и обеспечения реальности выбора «полезной и возможной» для него модели интеграции (комбинированной, частичной, временной или полной).

Вместе с тем следует отметить: несмотря на то, что идея обязательного совместного обучения и воспитания детей с особыми потребностями и нормально развивающихся сверстников в одном учреждении принадлежит великому отечественному психологу Л.С. Выготскому, реальное воплощение ее в течение нескольких десятилетий имеет место за рубежом. Здесь произошли также значительные изменения и в педагогической науке. В частности, речь идет о развитии понятийно-категориального аппарата, обогащении языка специальной педагогики, расширении ее теоретико-методологического базиса в направлении сближения с общей педагогикой. Налицо обновление содержания базового понятия «нарушение», появления таких понятий, как специальные образовательные потребности, интеграция, инклюзия. Термин «нарушение» трактуется с самых различных методологических позиций (биологических, психологических, социальных, в соотношении с разными понятиями, такими как «повреждение», «отягощение», «отставание», «расстройство» и др. В настоящее время считается, что понятие «нарушение» является контекстным обусловленным и относительным, поскольку не существует ясных, объективных и обязательных разграничений между нарушенным и не нарушенным развитием. Формируется новый подход к классификации нарушений, который ориентирован преимущественно на обеспечение возможности самоопределяемой жизни человека, имеющего повреждение, на базе широкой социальной интеграции. В качестве альтернативы стандартной классификации видов нарушений в психолого-педагогической диагностике особых детей произошла переориентация на имеющиеся у них ресурсные возможности и актуальные потребности в помощи.

В научный обиход специальной педагогики вводится понятие «особые потребности», которое ставит на передний план педагогические решения, связанные с самим ребенком, с его воспитанием, с улучшением его жизненной и учебной ситуации. Центральным структурным понятием, определяющим суть и тенденции развития современной теории и практики педагогического сопровождения особых детей в нашей стране и за рубежом, является понятие «интеграция».

Первоначальное значение слова «**интеграция**» в переводе с латинского означает «восстановление целостности», состояния правильно упорядоченных взаимосвязей. Они касаются как общей физической совокупности индивидуального организма, так и психологической сферы личности. Речь идет о создании одной общественной или культурной единицы как большого целого путем соединения множества отдельных людей или групп.

Применительно к процессу вовлечения детей с особыми потребностями в общество выделяют два типа интеграции: **индивидуальную и социальную**. **Индивидуальная интеграция** есть обеспечение нормальной жизни человека как системы, являющейся, в свою очередь, частью другой, большей системы. Индивидуальная интеграция в целом ориентирована на формирование у ребенка (человека) человеческих способностей к действиям и переживаниям. Для особого ребенка содержание интегрированного воспитания и обучения выступает как открытие доверия к окружающему миру, формирование жизненных практических навыков, научение ориентации в жизни и приобретение определенной жизненной позиции, считает О. Шпек. Он выделяет шесть направлений педагогической помощи интегрированного плана: поддержка и тренировка физических функций; формирование элементарных практических навыков; донесение знаний об окружающем мире; обогащение и стабилизация эмоционального мира особого ребенка; укрепление самоконцепции; выстраивание осмысленной и счастливой жизни.

Дополнением к личной интеграции служит **социальная интеграция**, т. е. вхождение особого ребенка в систему социальных взаимосвязей, включение в ролевую систему, приобретение чувства групповой и социальной принадлежности. Педагогическая интеграционная помощь в аспекте содействия социализации ребенка с умственной отсталостью, как считает О. Шпек, означает: развитие социальных умений и навыков; формирование группового опыта и чувства принадлежности; овладение социальными ролями; приобретение конкретных игровых, учебных, трудовых умений в группе; включение в профессиональную трудовую деятельность и осознание ее необходимости и пользы для себя и окружающих.

Индивидуальная и социальная интеграция осуществляется как в семье особого ребенка, так и в различных типах учреждений, в свободном общении детей в обществе. Эффекты индивидуального и социального воспитания ребенка с проблемами в семье в значительной степени определяются отношением к нему и его будущему

со стороны родителей. Важным здесь является не только характер признания ими факта наличия зависимости ребенка от семьи в течение всей его жизни, но и понимание того, что не все проблемы его поведения – прямое следствие отсталости или органических нарушений. Многие родители недостаточно осознают особенности детского периода жизни, значимость наличия радостного собственного мира их ребенка. В качестве конкретных задач сопровождения особого ребенка в условиях семьи выступают: обеспечение радости и жизненной уверенности, доверия к жизни; формирование практических навыков, необходимых для самостоятельного ведения жизни; ориентация в окружающем социальном, предметном, природном пространстве; оформление ценностного отношения к жизни.

С самого рождения особый ребенок должен испытывать постоянную поддержку, помощь, «согласие на право своего бытия» со стороны взрослых, которые имеют собственную уверенность в жизненных перспективах их особой дочери или сына. Взрослый не может дать ребенку уверенность и радость жизни «в готовом виде», однако от его поведения, собственного ощущения и проявления радости, веры в успех в значительной степени зависит мироощущение особого ребенка. К таким ситуациям наполнения радости от существования О. Шпек относит ситуации физического (телесного) благополучия особого ребенка, испытания удовлетворения от реализации элементарных потребностей, от достижения успеха в деятельности, ситуации эмоционального постижения других людей, имеющих собственную ценность.

Задача формирования практических навыков, необходимых для самостоятельного ведения жизни особым ребенком, предполагает целенаправленное и систематическое формирование умений в следующих областях: уход за собственным телом, соблюдение гигиены, забота о здоровье; ведение домашнего хозяйства (стирка, пользование бытовыми приборами, уборка помещения и др.); общение с другими людьми (умения установить контакт, быть вежливым, представить себя и др.); владение собственным телом (физическая ловкость); представления и способности осуществлять деятельность, касающуюся различных видов искусства, рукоделия; владение речью; усвоение символических умений, связанных с формированием сенсорных эталонов, пространственных, временных представлений, понимание рисунков, цифр и др.; профессионально-трудовые умения (работа с инструментом, бумагой, тканью и др.).

Чрезвычайно важным для нормальной жизни и развития особого ребенка является специально организованное близкими людьми введение ребенка в окружающий социальный мир, научение его способам ориентировки в отношении к людям, жилищу, собственному телу, природному окружению, находящимся поблизости учреждениям (магазин, почта), природных явлений, безопасного поведения дома и на улице, течению времени, свободному времяпровождению и др. Чем яснее и понятнее будет для особого ребенка окружающий мир, тем легче происходит формирование собственной самоконцепции, осознание своей значимости и позитивности, чувства свободы и автономии.

Системное введение особого ребенка в окружающий мир способствует формированию системы привычек жизни, определенного образа жизни, который включает ценностное отношение к труду, другим людям, к предметам, природе, к самому себе. Ответственность родителей за воспитание ценностных привычек у особого ребенка чрезвычайно велика. К сожалению, как указывают многие западные коллеги, здесь существуют два больших риска. С одной стороны, речь идет о доминирующем у многих взрослых стремлении скорее видеть результат и, как правило, недостаток терпения и толерантности, завышение требований. С другой – родители мало и несистемно побуждают своего особого ребенка, не формируют умения и навыки. Отсталые дети в своем развитии чрезвычайно зависимы от характера, частоты и системности внешних побуждений, касающихся самых различных сфер жизни (движений, речи, владения способами деятельности и т. д.). Безусловно, такое понимание своей родительской миссии предполагает постоянную поддержку и помощь со стороны специалистов. Однако характер профессионально-педагогической помощи, сопровождения родителей особых детей психологами, педагогами разных профилей может быть самым различным. Выделяют три модели взаимодействия: зависимая, соисполнительская и распределенного сотрудничества. В первой речь идет о доминировании специалистов в определении стратегии и тактики сопровождения ребенка с проблемами в развитии. Родители являются «поставщиками» необходимой для специалистов (психологов, дефектологов, социальных педагогов, учителей) информации о ребенке, а также исполнителями выданных рекомендаций. Специалисты являются главными, все понимающими профессионалами, помогающими не только детям, но и родителям. В рамках соисполнительской модели имеет место определен-

ная передача профессионалами некоторых функций стратегического плана родителям. Последние активно вовлекаются в диагностическую и терапевтическую деятельность. С целью усиления эффективности лечения и сопровождения их специально обучают, в частности, умениям структурировать детское пространство в соответствии с требованиями обучения и воспитания ребенка. Родители осваивают учебные программы, предназначенные для детей, учатся ставить конкретные, понятные и развивающие требования к ребенку, вовлекают его в разные виды деятельности, демонстрируют определенное речевое поведение и т. д. Более равноправное существование разных педагогических систем (профессиональной и родительской) имеет место в модели распределенного сотрудничества. В ней доминирует идея отказа от ориентации на нормативные модели. Главным является не диагноз, в котором имеет место детальная фиксация дефицита их ребенка, а полное знание о его сильных сторонах, интересах, особенностях, ресурсах. И здесь особая роль принадлежит детальным наблюдениям родителей за ребенком в повседневной жизни. Взаимодействие родителей и специалистов-профессионалов рассматривается как интегративное взаимодействие двух системных реальностей (естественной, жизненной и искусственной, специально структурированной), которые имеют свои внутренние законы функционирования. Предъявляемые родителями ожидания и требования действовать в рамках категориально определенной реальности, обнаружения ролевого поведения коррекционно-воспитывающего плана не являются целесообразными и адекватными такой сложной задаче, как оказание помощи растущему человеку, имеющему особые потребности. Ориентированная на интеграцию практика педагогического сопровождения особых детей должна быть многогранной, полисмысловой, эмоционально и субъектно-ориентированной, протяженной во времени и содержательно насыщенной, разнообразной по пространству их бытия. Только в случае распределенного сотрудничества всех участвующих взрослых дети будут чувствовать себя понятыми и принятыми.

На современном этапе развития специальной педагогики отмечаются серьезные переосмысления сущности понятия интеграции, введение нового термина «**инклюзия**». Последнее понимается как социальная интеграция особого ребенка или его социальное принятие и включение на всех этапах жизни в общество. (В социологических исследованиях инклюзия противопоставляется понятию «**эксклюзия**» (исключение из общества.)

Условиями успешной инклюзии, по О. Шпеку, являются пять следующих позиций. Во-первых, необходимы взаимные усилия со стороны особого ребенка и группы по обоюдному изменению и сближению в процессе совместной жизни, деятельности, образования. Во-вторых, инклюзия предполагает определенные требования к пространственно-временной общности, в которую включается особый ребенок. Не любая общность готова, способна к социальной ответственности за результат инклюзии. В-третьих, учреждение, в котором обучаются, живут особые дети, должно заботиться о создании условий для инклюзии, социальной интеграции своих воспитанников в разные сферы жизни – досуговые, правовые, образовательные и др. В-четвертых, успешность инклюзии в определенных социальных общностях зависит от их способности выстроить соответствующую социальную сеть, включающую более крупные общности в разных местах пребывания и жизни особого ребенка. В-пятых, социальное сближение особого ребенка и обычных детей не означает пренебрежение индивидуальными, существенными особенностями участников процесса инклюзии. Здесь важно сохранение своеобразия, уникальности, различия каждого.

Позиция сохранения своеобразия каждого участника жизненной общности как основы инклюзии получила значительное развитие в русле педагогики разнообразия, гетерогенности (А. Хинц и др.). Ценность каждого участника общности не зависит от его способностей и дефицитов. Каждый член общества вносит свой неповторимый, уникальный вклад в общее дело, в общее бытие. Инклюзивная интеграция ориентирует на стимулирование разнообразных процессов совместной жизни, позволяющей каждому «вписаться» со своим своеобразием. Каждый индивид стремится к самоопределению, нахождению своей области жизни, сферы деятельности. В педагогическом смысле инклюзия означает такое взаимодействие, которое способствует формированию общностей как сети поддержки самоопределяемого участия людей с нарушениями в развитии во всех сферах общества.

В современной педагогике делается интересная попытка различения практики интеграции и инклюзии. В частности, считается, что интеграция базируется в основном на принятии двух разных, дифференцированных путей образования – для нормальных и особых детей. Эта дифференциация касается как содержания, так и технологий сопровождения, оценивания продвижения детей в своих образовательных маршрутах и исходит из позиции общей и спе-

циальной педагогик. Инклюзия базируется на идеях единого образовательного пространства для гетерогенной группы. В этом пространстве имеются разные образовательные маршруты для разных участников. Совместность детей находит свое наибольшее отражение в процессах рефлексии, планирования, организации определенных видов деятельности в условиях совместного сопровождения педагогами и дефектологами. Инклюзия исходит из позиции общей педагогики, которая ориентирована на ребенка с учетом его индивидуальных образовательных потребностей и признает гетерогенность как норму в педагогическом сопровождении.

В настоящее время понятие «инклюзия» применительно к интегративной проблематике в специальной педагогике и специальном образовании получило значительное распространение. Это связано в значительной степени с процессами демократизации общественного сознания, международным признанием за каждым человеком права на достойную жизнь и образование. Здесь в первую очередь речь идет о совместном заявлении в 1994 г. в Саламанке правительств девятина двух стран и двадцати пяти международных организаций о возможности необходимого сопровождения каждого человека в разный период его жизни. Немаловажную роль в активизации идей инклюзии сыграло канадское движение школ начал 1990-х гг. за включение их в активную жизнь социума. В США, начиная с конца 1980-х гг., особый размах приобрели идеи создания разных пространств педагогического содействия особым детям в условиях общеобразовательной школы: обучение в обычных классах без поддержки; формы специальной поддержки вне класса; обучение в специальных классах в общей школе; индивидуальное обучение в социально-медицинских учреждениях и др.

Свой вклад в актуализацию социально-правовых аспектов процессов интеграции внесли результаты специальных исследований, в которых выяснилось, что учащиеся специальных школ испытывают «падающий эффект» только до седьмого класса. До этого периода пребывания в специальной школе они развиваются в соответствии со своими возможностями. Сохраняется их учебная мотивация, укрепляется позитивная самоконцепция, т. е. создаются оптимальные условия для социальной интеграции. Однако после седьмого класса подростки с особенностями в развитии начинают ощущать свою неполноценность. Увеличивается дистанция с обычными детьми, исчезает эффект защиты, как следствие, снижаются успехи, разрушается позитивная самоконцепция на фоне пе-

реосмысления общественных требований, ожиданий, осмысления социальной реальности. В этой связи понятны негативные установки родителей особых детей по отношению к специальным школам и активный поиск ими путей более ранней социальной интеграции их детей в общество.

Существуют самые различные точки зрения по поводу обеспечения инклюзии – от полного роспуска специальных школ до создания дифференцированной системы (сети) педагогического сопровождения особых людей в разных сферах и на разных этапах их жизни. Опыт последних лет показывает неправомерность этого, в частности, в Италии, где упразднены специальные учреждения и особые дети полностью включены в общие учреждения, налицо значительные «напряжения» для учителей, острый дефицит специальных компетенций для сопровождения особого ребенка. Там на повестку дня выдвигается задача создания специальных учреждений, структур для детей с тяжелыми нарушениями в психическом и физическом развитии. Родители нормальных детей протестуют против снижения уровня требований, а значит, качества совместного обучения, ориентированного на ребенка-инвалида. Такое положение дел О. Шпек справедливо называет безответственным решением. Интеграция (индивидуальная, социальная) не упраздняет специфики каждого ребенка, которая сохраняется. Особая специфика развития возможностей должна получить соответствующее компетентное педагогическое сопровождение. В этой связи достаточно аргументированной выступает позиция О. Шпека по поводу интегративной сущности специальной педагогики и специального образования. Специальная педагогика, по его мнению, всегда является интегративной по сущности.

В современной специальной и общей педагогике выделяют четыре базовые концепции интеграции детей и молодежи с особыми потребностями в общество: **кооперативно-деятельностная (Г. Фойзер), экосистемная (А. Зандер), реально-процессуальная (Г. Райзер) и медико-философская (У. Хэберлин).**

Философско-методологической базой **кооперативно-деятельностной** концепции Г. Фойзера, основателя (совместно с В. Янтце-ном) Бременской научно-педагогической школы, являются идеи диалектико-материалистической философии К. Маркса. В. Янтцен в своих исследованиях сущности социальных и психологических основ специальной педагогики считает необходимым обращение к диалектическому логическому методу, который рассматривает пе-

дагогическое явление, связанное с сопровождением особого ребенка, во всех его взаимосвязях и зависимостях, в развитии и саморазвитии, в рассмотрении социальной практики как реальной детерминанты изменений в личностном и психическом развитии воспитанника. Главный пафос концепции Г. Фойзера, получившей на Западе значительное признание и распространение, заключается в рассмотрении сущности индивидуального психического развития в рамках конкретных условий жизни ребенка. Понимая кооперацию, сотрудничество как базовое качество человеческого бытия, Г. Фойзер считает, что без совместной деятельности ребенок не сможет стать самим собой и существовать как человек общественный, культурный. Простая кооперация как распределенная деятельность в идеальной форме представлена в виде коллектива, где каждый равноправен и самодостаточен. Для достижения интеграции учащих с разными возможностями развития необходима кооперация не только их самих в деятельности, но и объединение усилий в общей активности взрослых – учителей, воспитателей, родителей. Признаком удавшейся интеграции детей выступает взаимное принятие и признание взрослых как равных партнеров.

Основной технологией организации учебного процесса являются проекты. Они дают возможность всем учащимся работать в рамках общей проблеме-матики, но с разным конкретным содержанием. Таким образом обеспечивается возможность свободного определения и выбора каждым ребенком характера и степени участия в совместной деятельности, а также индивидуального поведения.

В качестве **базовых тезисов** своей концепции интеграции Г. Фойзер называет следующие: создание **общего культурного пространства** совместной жизни и учения для обычных и необычных детей вне зависимости от степени тяжести нарушений в развитии, от национальности, культурных особенностей, религиозного вероисповедания, языка и т. д; **восстановление нарушенных социальных связей**, преодоление разногласий и противоречий между учреждениями в русле гуманизации и демократизации системы образования; **отказ от всякого исключения** и выделения участников образовательного процесса; **опора на определенную логику развития**, предполагающую внутреннюю дифференциацию в соответствии с биографией развития каждого ребенка, кооперативную деятельность с одним содержанием, приобщение к фундаментальному содержанию с учетом конкретной ситуации учения; **изменения в характере педагогической деятельности**, которые означа-

ют переход от предостережения к обеспечению, от воздействия к совместному действию, от сегрегационной специализации к индивидуализации в рамках общего учения; **сочетание и смена фаз** кооперации с фазами индивидуализации в деятельности.

В качестве **главных принципов организации процесса интеграции** Г. Фойзер рассматривает четыре: **регионализацию** (учет ближайшего территориального расположения детского учреждения по отношению к месту проживания детей); **децентрализацию** (отсутствие дистанции, доминирования между учебными, жизненными и лечебными пространствами); **полипрофессиональный творческий состав** коллектива взрослых, работающих с детьми; **включение индивидуальных – профилактических, медицинских мероприятий в планирование и организацию групповой жизни** и обучения детей.

В целом следует отметить, что кооперативно-деятельностная концепция интеграции в значительной степени ориентирована на когнитивное развитие всех детей, на обеспечение возможностей каждому через активность в рамках общего содержания стимулировать развитие психических познавательных процессов, способностей управления поведением, концентрации внимания и т. д. Вместе с тем роль жизненного мира участников образовательного процесса как одного из важнейших источников культурного содержания в этой концепции явно не учитывается. Практики, работающие в рамках концепции интеграции Г. Фойзера, придерживаются достаточно жесткой структуры и последовательности этапов процесса учения. К сожалению, здесь имеет место игнорирование того факта, что совместная игра и проектное обучение как формы относительно свободного учебного поведения детей имеют свою собственную динамику и логику развертывания в отличие от логики когнитивного развития индивида. Общение и взаимодействие детей с окружающим миром строятся на других основаниях, чем процесс формирования умственных действий и понятий. В этом заключается главный критический аргумент при анализе концепции Г. Фойзера и основание выдвижения других концепций, к которым, в частности, относится **экосистемная концепция интеграции** особых детей в общество А. Зандера.

Социальное окружение ребенка, или **среда жизни**, рассматривается в системно-экологическом подходе не как аддитивная совокупность различных факторов, а как их **системное объединение**. При этом имеется в виду одновременное влияние различных фак-

торов, которые в свою очередь взаимодействуют друг с другом и образуют совокупность системного характера. Особое значение в данной концепции интеграции придается диагностическому изучению социального влияния среды на развитие ребенка с отклонениями. На начальном этапе диагностики первичным становится анализ специфического влияния различных социальных систем. Затем следует выявление значимых компонентов внутри системы, характера их взаимозависимости и взаимовлияния.

В рамках педагогики интеграции экологический подход означает поддержку конкретной дифференцированной и в то же время комплексной задачи, перед которой поставлен ребенок с осложненной жизнью в результате неопределенного нормативного и жизненного контекста. Педагогическая деятельность при таком понимании направлена на то, чтобы ребенок (вопреки этому) в своем жизненном пространстве чувствовал (ощущал) себя как дома и мог найти свой смысл жизни. Все **лечебно-педагогические усилия** рассматриваются в контексте социального присоединения (интеграции), включения в изменяющиеся и комплексные жизненные взаимосвязи. Они характеризуются такими характеристиками, или принципами функционирования: **аксиологического плюрализма, комплексности и целостности, автономности развития.**

А. Зандером предложена получившая значительное распространение **диагностическая технология анализа** – ребенок – среда – анализ (Kind –Umfeld – Analyse). Предметом диагностического изучения в ней являются сам ребенок со своими особыми потребностями, а также возможные ресурсы для содействия его развитию как в семье, так и в разных учреждениях. Осуществление такой комплексной диагностики предполагает объединение усилий родителей, педагогов, специалистов. В качестве объединяющих организационных структур в федеральной земле Саар, а затем и в других землях, выступают специальные комитеты содействия или консультирования. Концепция А. Зандера нашла свое отражение в текстах многих законодательных земельных актов, касающихся интеграции особых детей в общество, а также в федеральных рекомендациях по организации специального педагогического сопровождения.

Реально-процессуальная концепция интеграции особых детей в общество Г. Райзера представляет собой промежуточный вариант между концепциями Фойзера и Зандера. Основатель гессенской концепции интеграции особых детей в общество Г. Райзер в своей

философско-методологической части базируется на идеях экзистенциально-диалоговой философии немецко-еврейского философа М. Бубера. В ней делается акцент на положение об особой значимости для самоопределения личности особого ребенка самого процесса взаимодействия, общения с реальным миром людей. Психологическую базу педагогической концепции интеграции Г. Райзера составляют идеи психоаналитической психологии в ее интеракционистских вариантах (А. Лоренцер, Р. Коон).

Г. Райзер предлагает свою **модель взаимодействия** разных процессов объединения, протекающих на четырех уровнях: **интерпсихическом, интеракционистском, институциональном и общественном**. Успешность интеграции зависит от взаимодействии всех четырех уровней. Интеграция как выравнивание, как сближение и дистанцирование представляет собой сложный динамичный процесс. Здесь очень важен аспект углубления индивидуального, плюрализации общего, усиления многообразия. Не случайно многие современные немецкие исследователи рассматривают педагогику интеграции (как и феминистскую и интеркультурную педагогику) в русле общей педагогики многообразия (А. Пренгель). В них главным является организация общения многообразных субъектов в рамках общих процессов образования.

Многочисленные последователи Г. Райзера развивают данные идеи в рамках дидактики интеграции, в частности речь идет о теории совместных учебных ситуаций Г. Вокена, теории трудностей в учении и воспитании У. Шредера, И. Линшотена и др.

Ценностно-смысловые аспекты интеграции получили наибольшую разработку в русле **медико-философской концепции** интеграции швейцарского ученого У. Хэберлина, которая базируется на идеях лечебной педагогики Ж.Д. Георгенса и Г.М. Дайнхардта, религиозной педагогики, экзистенциальной и феноменологической философии, социологии (О. Больнов, К. Моленхауер, Д. Шметц и др.) В качестве базового понятия в ней выступает понятие **«ситуация»**, трактовка которого претерпела в течение нескольких десятилетий значительное развитие. В настоящее время имеет место преодоление центрации на индивиде, традиционно преобладающее в лечебной педагогике. Появляются новые трактовки, которые включают наряду с **персональными и интерактивными** аспектами **деятельностные** элементы. Основной акцент делается на том, что взаимосвязь между индивидуумом и окружением диктует необходимость ситуативного рассмотрения, которое

связывает внутренние и внешние условия ситуаций. Для педагогики интеграции большой интерес представляют исследования, поясняющие сущность учебных ситуаций (К. Грауманн, Л. Крузе и др.). В них ситуации структурируются посредством трех пар амбивалентных признаков – телесности и перспективности, вещественности и пространственности, историчности и социальности.

Наряду с исследованиями сущности учебных ситуаций, возникающих трудностей в учении в интегративной дидактике медико-философского плана, имеет место обращение к разным ситуативным аспектам интеграции: персональным (личностным), социальным и экологическим. Медико-философская концепция педагогики интеграции в значительной степени объединяет многие позиции указанных выше концепций (кооперативно-деятельностной, реально-процессуальной, экосистемной) и ориентирует педагогов на создание персональных, социальных и экологических возможностей получения опыта самоопределяемой жизни человека с проблемами при условии его широкого участия в жизни общества.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский. – М., 1983. – Т. 2.
2. Малофеев, Н.Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми потребностями в условиях интегрированного обучения (по материалам доклада Европейского агентства по развитию специального образования) / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 2005. – № 5.
3. Шпек, О. Люди с умственной отсталостью. Обучение и воспитание / О. Шпек. – М., 2003.
4. Фуряева, Т.В. Дети и подростки в трудной жизненной ситуации: педагогическая теория, практика сопровождения и интеграции / Т.В. Фуряева, И.Г. Каблукова. – Красноярск, 2007. – С. 295.
6. Feuser, G. Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Aussonderung und Integration. Darmstadt, 1995.
7. Hinz, A. Von der Integration zur Inclusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 53, 2002. S. 354–361.
8. Haerberlin, U. Allgemeine Heilpaedagogik. – Bern, 1998 (5.Aufl.).
9. Heimlich, U. Integrative Padagogik. Eine Einfuehrung. – Munchen, 2004.
10. Jantzen, W. (Hrsg.) Jeder Mensch kann lernen – Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten) – Paedagogik. (Beitraege zur Heil-und-Sonderpaedagogik). – Hamburg, 2001.
11. КМК-Стändige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. – Bonn, 1994.

12. Prengel, A. Padagogik der Vielfalt. Verschiedenheit, Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Padagogik. – Opladen, 1995.
13. Reiser, H. Wege und Irrwege zur Integration. In: Sander A., Raith P. (Hrsg.): Integration und Sonderpaedagogik. – Munchen, 1992.
14. Sander, A. Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Hb. d. Integrationspaedagogik. Weinheim u. – Basel: Beltz, 1990, 75–82.
15. Speck, O. System Heilpaedagogik: eine psykologisch reflexive Grundlegung. – Basel: E. Reinhardt, 2004.
16. Speck, O. Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zue Erziehung und Bildung. 10. Auflage. – Munchen, 2004.

А. К. Лукина

Проблемы межкультурной интеграции в условиях поликультурного города

*Я пришел в этот мир
Не для того, чтобы оправдать твои надежды,
Не для того, чтобы отвечать твоим
интересам...
И ты пришел в этот мир
Не для того, чтобы соответствовать моим
ожиданиям,
Не для того, чтобы отвечать моим
интересам...
Потому что я – это я, а ты – это ты,
Но если мы встретились и поняли друг друга –
это прекрасно!
А если нет – ну что ж, ничего не поделаешь!*

У. Уитмен

Мир становится все более разнообразным, поэтому научиться жить в многокультурном обществе – единственное условие выживания общества.

Конституция отменила «пятую графу» в паспорте, но она осталась в сознании людей. У нас не привыкли, как в других странах, определять национальность по гражданству, мы осознаём, что Россия – страна многонациональная.

В настоящее время многие секторы рынка рабочей силы заполнены выходцами из стран бывшего СССР, поскольку это экономически выгодно.

Неготовность общества к открытому взаимодействию с переселенцами из других регионов страны и из-за рубежа приводит к тому, что они начинают искать поддержки у своих земляков. Они начинают компактно селиться, помогая друг другу в трудоустройстве, в организации жизни. Тем самым происходит усиление межкультурных барьеров и этнических стереотипов¹.

Основы этноса и этнического самосознания составляет культура, основными элементами которой являются:

- ценности – то, что люди считают важным,
- нормы – общие принципы жизнедеятельности,
- правила – предписания к действиям,
- роли – ожидания определенного поведения от субъекта, занимающего определенную позицию в группе.

Вообще говоря, в современном поликультурном обществе можно выделить несколько оснований для типологии культур и создания субкультур:

- этническая принадлежность,
- возраст,
- уровень и тип образования,
- интересы и увлечения,
- отношение к религии.

Засилье этнических стереотипов приводит к развитию этноцентризма, который характеризуется как восприятие и интерпретация поведения других через призму своей культуры. Этноцентризм приводит к тому, что людям свойственно:

- считать нормы, роли и ценности своей группы безусловно верными, а другие нормы и правила – неестественными и неправильными;
- действовать так, чтобы члены своей группы были в выигрыше;
- чувствовать неприязнь по отношению к внешним группам.

Основными факторами развития этноцентризма и межнациональной нетерпимости являются: размытость собственной национальной идентичности у «коренного» населения города, наличие

¹ Совокупность упрощенных, схематизированных эмоционально окрашенных и чрезвычайно устойчивых образов какой-либо этнической группы, легко распространяемых на всех ее представителей. Функции этнического стереотипа – познавательная, коммуникативная, защитная (защита собственной позитивной этнической идентичности).

этнических стереотипов; монокультурность учебных программ по большинству предметов; незнание педагогами культуры и традиций мигрантов, слабое владение детьми мигрантов русским языком, ведущее к хронической школьной неуспешности, выпадению их из школьной жизни, и ряд других причин.

Источниками межэтнической интолерантности в школе следует считать:

- недемократичность устройства школы,
- традиционную образовательную парадигму,
- патернализм взрослых по отношению к детям,
- насилие (явное или скрытое),
- личностные особенности учителей и взрослых (*в школе наиболее востребованы и успешны авторитарные учителя*).

В последнее время обострились проблемы становления национальной идентичности:

- социально-экономические реформы последних лет не соответствуют духу традиционной российской ментальности;
- деятельность СМИ также объективно разрушает традиционные ценности;
- старшему поколению нечего противопоставить этому – не случилось честного разговора о прошлом, а настоящее уже не позволяет этого сделать.

Негативными следствиями этого являются:

- межкультурная нетерпимость как форма защиты своей идентичности,
- поиск «виноватого» вместо поиска путей решения проблем,
- отсутствие гражданского общества.

Выход нам видится в разработке механизмов интеграции переселенцев в общество на основе взаимного уважения и создания условий для развития культур.

Возможные различные подходы к организации этой деятельности в рамках школы: дискретные действия (по ситуации), дополнения (уроки толерантности), трансформации (программы учебных курсов), социальные действия (изменение уклада жизни), реализация специальных психолого-педагогических программ.

Кафедра общей педагогики КрасГУ совместно со школой № 84 ведут поиск форм работы, направленных на обеспечение интеграции в общество детей переселенцев, на формирование межкуль-

турной толерантности у всех участников совместной жизнедеятельности. Эта работа включает следующие компоненты:

- разработку и реализацию обучающих программ для будущих педагогов;
- выполнение научных исследований по проблеме толерантности и мультикультурности;
- исследовательскую и экспериментальную работу на базе школы № 84 по формированию межкультурной толерантности у всех участников образовательного процесса.

Нами разработан учебный курс для студентов «Мультикультурное образование», цель которого – осмысление культурно-исторической природы развития личности, формирование этнокультурного сознания и толерантности у студентов, выработка профессиональных и социальных компетентностей социального педагога в деле выстраивания отношений в многокультурном обществе.

Курс включает в себя изучение таких проблем:

1. Природа и история как источник становления этноса;
2. Семья как источник становления этнической идеентичности;
3. Сказки, детские игры и фольклор как основа ментальности этноса;
4. Субкультуры и их роль в становлении этнической идеентичности;
5. Религия, этнос и культура;
6. Адаптация к новой культурной среде;
7. Мультикультурный учитель и мультикультурная школа, и ряда других.

Деятельность же школьного сообщества направлена на решение следующих задач:

- переустройство всей организации школьной жизни на идеях демократизма и толерантности;
- развитие педагогов в духе толерантности и поликультурности;
- обогащение содержания учебных программ поликультурным содержанием;
- развитие взаимной толерантности учеников, интеграция детей мигрантов в культурное пространство школы;
- привлечение родителей к участию в делах школы и своих детей.

Реализация этой программы не только позволила исключить случаи неприязненных отношений на национальной почве в школе, но и значительно расширила методический арсенал педагогов и школы в целом, позволила школе получить статус Федеральной экспериментальной площадки Министерства образования РФ*.

В. А. Ковалевский

Комплексное сопровождение развития больного ребенка

Важность разработки содержания комплексного сопровождения больного ребенка объясняется, с одной стороны, тем фактом, что число детей дошкольного и школьного возраста, имеющих острые и хронические заболевания из года в год неуклонно увеличивается, а с другой стороны – необходимостью поиска эффективных способов совладания ими с недугом. Большинство авторов, занимающихся изучением развития личности больного ребенка, перспективным направлением коррекционной работы считают поиск эффективных возможностей осознания ребенком собственного заболевания на когнитивном, эмоциональном и мотивационном уровнях. Так как именно общая направленность личности, содержание ведущего мотива (у взрослого и ребенка) имеют первостепенное значение в формировании позиции личности по отношению к складывающейся ситуации. Позиция личности (ребенка и взрослого) в этом случае либо компенсирует влияние ситуации болезни, либо декомпенсирует его (усилит влияние болезни на личность).

Исходным положением для формирования теории и практики комплексного сопровождения может стать системно-ориентационный подход, в логике которого развитие понимается как выбор и освоение субъектом развития тех или иных инноваций (Шипицына Л.М., Казакова Е.И., 2000). Естественно, каждая ситуация выбора порождает множественность вариантов решения, опосредованных некоторым ориентационным полем развития. Сопровождение

* Выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда. Грант № 07-06-00632а

может трактоваться как помощь субъекту развития в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несет сам субъект.

Важнейшим положением системно-ориентационного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта; следовательно, – на право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Для осуществления права свободного выбора различных альтернатив развития необходимо научить больного ребенка выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, выработать план решения и сделать первые шаги.

Под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. При этом – под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система. Ситуации жизненного выбора – множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития.

Следовательно, сопровождение – это комплексный метод, в основе которого лежит единство четырех функций:

- диагностики существа возникшей проблемы;
- информации о путях возможного решения проблемы;
- консультации на этапе принятия решения и выработки плана решения проблемы;
- первичной помощи при реализации плана решения.

Основными принципами сопровождения ребенка в условиях его жизнедеятельности могут быть следующие:

- приоритет интересов сопровождаемого, «на стороне ребенка»;
- непрерывность сопровождения;
- мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения;
- стремление к автономизации.

Важной составляющей общей теории сопровождения выступает теория «педагогической поддержки». По мнению О.С. Газмана (1996), дифференциация и индивидуального развития личности приводит к необходимости вычленения в педагогическом процессе педагогической поддержки (помощи в саморазвитии). Предметом педагогической поддержки является процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей

преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить его человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни.

Основными принципами обеспечения педагогической поддержки могут служить следующие (Т.В.Анохина, 1996):

- согласие ребенка на помощь;
- опора на наличные силы и потенциальные возможности личности;
- вера в эти возможности;
- ориентация на способности ребенка самостоятельно преодолевать трудности;
- совместность, сотрудничество, содействие;
- конфиденциальность (анонимность);
- доброжелательность и безоценочность;
- безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства;
- реализация принципа «Не навреди»;
- рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату.

Важной составляющей общей теории сопровождения выступает и концепция «социальной незащищенности». Именно эта концепция может помочь объяснить поведение детей в сфере решения социально-эмоциональных проблем. В качестве такого объяснения может выступать утверждение, что большинство поведенческих проблем вызваны неспособностью детей и подростков выработать связи с образовательным учреждением (детским домом, интернатом, школой или училищем) и обществом. Профилактика социальной незащищенности включает не только задачи предупреждения возникновения проблем, но также и желания усилить факторы, стимулирующие благоприятное развитие.

Определение общей профилактики в системе сопровождения может быть построено на основе следующего подхода. Все инициативы (координация, консультация, стимуляция, информация или предупреждение) должны быть нацелены на устранение или нейтрализацию факторов, систематически мешающих позитивному развитию больного ребенка, или на усиление факторов, стимулирующих позитивное развитие молодых людей.

Основные этапы процесса сопровождения:

1. Диагностический этап. Целью его является осознание сути проблемы, ее носителей и потенциальных возможностей решения.

2. Поисковый этап. Цель его – сбор необходимой информации о путях и способах решения проблемы, доведения этой информации до всех участников проблемной ситуации, создание условий для осознания информации самим ребенком.
3. Консультативно-проективный (договорной) этап. На этом этапе специалисты по сопровождению обсуждают со всеми заинтересованными лицами возможные варианты решения проблемы, строят прогнозы их эффективности, помогают выбрать различные методы.
4. Деятельностный этап. Этот этап обеспечивает достижение желаемого результата. Разрешение проблемы часто требует активного вмешательства внешних специалистов – психологов, медицинских работников, юристов и т. д.
5. Рефлексивный этап – период осмысления результатов деятельности службы сопровождения по решению той или иной проблемы. Этот этап может стать заключительным в решении индивидуальной проблемы или стартовым в проектировании специальных методов предупреждения и коррекции массовых проблем.

Важно отметить, что деятельность современных центров и служб сопровождения направлена на обеспечение двух согласованных процессов:

- индивидуальное сопровождение детей;
- системное сопровождение, направленное на профилактику или коррекции проблемы, характерной не для одного ребенка, а системы в целом.

А. В. Бутенко

Проблемы эволюции лидерства, команды, профессионального сообщества в организации и социальной среде

Сегодня большое внимание практиков, исследователей, управленцев, лидеров привлекает проблематика изменений на разных уровнях: от уровня отдельно взятого профессионала, команды, до уровня организации и профессионального сообщества в целом. Интерес этот обусловлен необходимостью модернизации деятель-

ности организаций как вследствие внешних требований, так и внутренних запросов. *Инновационный процесс* является сложно устроенным многомерным и многофакторным полипроцессом, развертывающимся на различных носителях (отдельная личность, группа, организация в целом, сообщество, среда).

Полипроцесс – совокупность процессов разной природы, различного масштаба и темпа изменений.

В качестве составляющих полипроцесса следует выделить процесс личностных изменений; процессы когнитивно-деятельностного типа – деятельность, коммуникация, рефлексия, понимание, мышление; организационные процессы и процессы организационной культуры; социальные, экономические, культурные процессы.

Далее рассмотрим те преимущества, возможности команды и лидерства, а также порождаемое процессом успешного осуществления продвижение изменений проблемы, и те проблемы, которые либо разрушают команду и лидерство, либо вынуждают их серьезно перестроиться.

В ходе осуществления процесса изменений в организации команда обеспечивает:

- лучший поиск идей, вариантов решений для сложных, междисциплинарных проблем;
- производительность, результативность работы в среднем существенно выше;
- хорошие отношения, чувство локтя, признание;
- возможности по профессиональному развитию;
- самопознание;
- социальное познание.

Однако члены команды, которые вовлечены в инновационный процесс, сталкиваются с целым рядом проблем, возникающих вследствие успешности их деятельности. К наиболее значимым относятся:

- выход на предел своих личных и командных возможностей;
- большой расход энергии, усталость, истощение, «выгорание»;
- попытка системно укоренить инновацию ведет к взрывному росту объема работ;
- рост числа попыток «социально освоить» команду (сделать ее своей, «приручить») в ущерб делу и, следовательно, необходимость тратить больше сил и времени на защиту от этих попыток.

Как известно, лидерство базируется на использовании власти, харизмы, знания, отношениях. Вследствие успешного развертыва-

ния инновационного процесса лидеры сталкиваются с проблемами, порожденными их успехом, это:

- значительный рост числа совещаний (в которых вынуждены принимать участие лидеры), рост количества документов (которые необходимо обработать или подготовить, необходимость работы с инициативами других групп);
- появление имитаций деятельности, дискредитирующих идеи, положенные в основу инновационного процесса;
- взаимодействие с академическим сообществом для обеспечения признания инновации;
- резкий рост объема представительских контактов, необходимых для продвижения инновации.

Наличие профессионального сообщества предоставляет инновационной команде широкие возможности по участию в профессиональной и личностной коммуникации, отстаиванию своих интересов, социальному взаимодействию, обсуждению проектных инициатив.

На наш взгляд, цикл жизни команды может быть представлен в виде пяти этапов: оформление проектной инициативы, инициация команды, продуктивная работа, вхождение (встраивание) инновации в систему, «капитализация» вкладов. В «капитализацию» вкладов входят карьерный рост членов команды, рост их уровня дохода, рост социального статуса, организация своего дела, бизнеса. На подготовку и осуществление «капитализации» вкладов команда и лидеры также тратят большое количество времени, сил, ресурсов (это обычно не учитывается при подготовке инновации).

Таким образом, команда и лидеры после достижения первых успехов в реализации инновации сталкиваются с целым набором новых вызовов и проблем. Причем эти вызовы и проблемы другого типа и резко отличаются от проблем этапа развертывания инновации. Основные пути решения проблем этапов вхождения (встраивания) инновации в систему и «капитализации» вкладов являются: пересамеоопределение команды и лидеров; развертывание инфраструктуры поддержки инновационного сообщества.

Наиболее сложным для лидеров и команды оказывается осуществление пересамеоопределения относительно новых условий, в которых они оказались, поскольку все их внимание на первых этапах сосредоточено на осуществлении инновации. Цепочка самоопределений включает в себя самоопределение относительно:

- проекта;
- профессиональных и личностных трансформаций (нужно ли это мне?);

- встраивания инновации (буду ли я участвовать в процессе встраивания?);
- относительно персональных перспектив и маршрутов в аспектах личных, профессиональных, карьерных, социальных.

В состав инфраструктуры поддержки городского и краевого уровней должны входить:

- взаимодействующая сеть лидеров и команд;
- пакет разнообразных сервисов для команд;
- наличие разветвленной сети контактов между сообществами разного типа (предметные сообщества, бизнес клубы, территориальные);
- программы развития предпринимательского потенциала;
- инкубаторы.

Список литературы

1. Камерон, К. Диагностика и изменение организационной культуры / К. Камерон, Р. Куинн. – СПб. : Изд-во «Питер», 2001.
2. McGovern Changing paradigms – the project approach. M. of Second Internat. Conf., Bali, 1995.
3. Щедровицкий, Г.П. Автоматизация проектирования и задачи развития проектировочной деятельности: изб. труды. – М., 1995.
4. Fullan M.G., Stiegelbauer S. The New Meaning of Education Change. Cassel. 1995.
5. МакМаллин, Р. Практикум по когнитивной терапии / Р. МакМаллин. – СПб. : Изд-во «Речь», 2001.
6. Корнелиус, Х., Фэйр Ш. Выиграть может каждый / Х. Корнелиус, Ш. Фэйр. – М. : Изд-во «Стингер», 1992.

А. В. Чистохина

Красноярская модель помощи людям с инвалидностью: основания, этапы становления

Создание в конце 2002 г. и последующая работа по развитию красноярской модели помощи людям с инвалидностью стали закономерным этапом в эволюции сообщества единомышленников, работавших с семьями детей-инвалидов г. Красноярска. В настоящее время костяк команды разработчиков модели составляют коллективы вось-

ми партнерских организаций различных форм собственности и ведомственного подчинения, предоставляющих обширный спектр услуг и реализующих массу интересных и полезных социальных проектов.

Рассматривая любой конкретный объект, мы в различных обстоятельствах акцентируем свое внимание на его отдельных качествах, аспектах, характеристиках. Так, описывая Красноярскую модель, мы можем останавливаться на философии модели, на особенностях ее организационной упаковки, либо на управленческом аспекте. Хочу познакомить аудиторию с ретроспективой первого этапа развития модели, основаниями деятельности и принципами соорганизации участников модели.

Идеи, которые легли в основу наших подходов к решению проблемы инвалидности, в 90-е годы XX в. активно обсуждались в профессиональном педагогическом сообществе, и этот процесс катализировался снятием «железного занавеса» между нашей страной и странами западного мира. Идеи гуманизации процесса образования, идеи человекоцентрированной педагогики и психологии благотворно влияли на процессы, происходящие в соответствующих профессиональных сообществах, уже готовых к серьезным изменениям существующей практики. Несмотря на все сложности, мысли о необходимости совместного обучения и воспитания детей с нарушениями развития и детей «типичных» (интеграция в образовании) находили поддержку у многих педагогов, психологов и социальных работников. Начавшееся широкое движение профессионалов этих сфер, инициированное созданием группы сторонников интеграции (в 1996 г. был разработан и распространен «Общественный договор» – интересный вариант неформального объединения единомышленников) имело резонанс в родительском сообществе и затем вылилось в активные обсуждения проблемы в местных сообществах и на уровне представителей различных ветвей власти. Так, семя, брошенное участниками московских конференций, организованных Институтом педагогических инноваций Российской Академии образования в 1995–2004 годах, начало давать первые всходы.

Основные идеи, давшие начало нашим разработкам, опирались на:

- подходы гуманистической психологии *Карла Роджерса* [6],
- подходы *Льва Семеновича Выготского* к воспитанию детей с нарушениями развития [1],
- разработанную и озвученную также в конце 20-го столетия *социальную модель инвалидности*,

- тезис московской группы В.К. Зарецкого о возможности **создания условий для нормального развития** детей с функциональными нарушениями,
- опубликованный в 2003 г. впервые на русском языке философский **тезис Харальда Офстада о безусловной ценности каждой человеческой жизни** (как принцип организации социальной практики) в пику философии нормоцентризма, господствующей в умах людей с незапамятных времен и уже приведшей человечество к ужасам нацизма,
- вытекающий логично из предыдущего тезиса **принцип нормализации жизни**, сформулированный Бенгтом Нирье.

Остановимся на обозначенных идеях немного подробнее.

Отношение к людям с инвалидностью в нашем обществе во многом определяется сложившимися исторически стереотипами. Долгое время Советский Союз выстраивал имидж самой передовой общественно-экономической формации и самой процветающей нации в мировом сообществе. Существование людей с физическими или интеллектуальными нарушениями не вписывалось в такую модель. Поэтому сегрегация была главенствующим подходом государственной политики в отношении инвалидов. Неприятие людей «непохожих» на большинство имеет и глубокие психологические корни, которые кроются в области бессознательного. Неприятие может проявляться в разных формах: страх, брезгливость, агрессия, жалость. Основной психологический механизм, подпитывающий существование такого отношения, – перенос. Мы на уровне бессознательного боимся, что подобное может случиться с нами или нашими близкими [3].

Если говорить о проблеме отношения к людям с инвалидностью в масштабе мирового сообщества, то здесь тоже все складывалось не так гладко, как нам иногда может показаться. Тенденции, ведущие к сегрегации, развивались в течение последних двух столетий на основе так называемого **нормоцентризма**. Он сродни тому этноцентризму, который мы можем испытывать по отношению к чужим культурам [5]. Проявлением нашего нормоцентризма является то, что нам сложно понять, что тому, кто использует иные средства, чем мы сами, может быть по-настоящему хорошо.

В противовес тенденциям сегрегации и вообще проявлениям нормоцентризма человеческая культура выдвигает новые гуманистические идеалы. Наиболее ярко новую позицию в отношении людей с функциональными нарушениями сформулировал Харальд Офстад (1920–1994), профессор практической психологии Сток-

гольмского университета. Самая известная его книга называется «Наше презрение к слабости», в ней он описывает нацизм как экстремальное проявление презрения к слабым.

Харальд Офстад [5] подвергает беспощадной критике наше привычное стремление оценивать человека с точки зрения его *полезности*: «Обычно предполагается, что мы должны внести какой-то вклад в дело общества. Этот вклад – хотелось бы надеяться – является чем-то таким, что в конечном счете имеет собственную ценность. Иногда мы обозначаем это, говоря, что «такой-то является полезным человеком», но это неправильный путь. Ведь полезен не сам человек, а его вклад». Однако следует помнить, что возможность человека с функциональными нарушениями вносить свой полезный вклад зависит не только от типа и степени его функционального нарушения, но и от того (может быть даже в большей степени), насколько хорошие вспомогательные средства предоставляет ему общество. Именно поэтому можно говорить о том, что часто люди с функциональными нарушениями представляют собой частично не использованный ресурс. «Между тем, – говорит Офстад, – важно правильно понимать смысл этой самой точки зрения полезности». Ведь «польза» в широком смысле охватывает все положительные последствия жизни и деятельности человека. Поэтому можно говорить и о том, что инвалид приносит пользу тем, что он доставляет радость окружающим его людям. А радость имеет собственную ценность. Однако основная позиция общества по отношению к инвалиду заключается в восприятии его вклада в офисе или на производстве. Отрицательные последствия такого перекоса выражаются в формировании низкой самооценки инвалидами самих себя, негативном влиянии на ощущение ими своей ценности – ведь они, следуя за наиболее распространенным подходом, оценивают себя с точки зрения «внесения общественного вклада».

«В конечном счете целью общества является то, чтобы каждый его отдельный член имел возможность жить такой жизнью, которая является достойной и которая воспринимается как достойная». Этим тезисом Офстад [5] обозначил в культуре начало новой эпохи. При утверждении демократических идеалов единственно логичным будет тезис об *одинаковой собственной ценности каждой человеческой жизни*.

«Уважение к жизни шло рука об руку вместе с развитием нашей цивилизации... Люди с функциональными нарушениями имеют право не только на *хорошую* жизнь, но и – как и все другие, – на

самую лучшую жизнь, которой они были бы в состоянии жить. Попытка осуществления этого идеала является проявлением нашей культуры» [5].

Тезис замечательный, вопрос лишь в том, каков механизм реализации данной передовой философии. Ответ один – нужны системные изменения в оказании социальной поддержки.

Международный опыт показывает, что единственным продуктивным подходом является вариант, принятый в некоторых странах Западной Европы, в частности, в Швеции, и основанный на *принципе нормализации жизни* людей с инвалидностью.

Принцип нормализации жизни людей с инвалидностью как бы вносит в практику идею о безусловной ценности каждой человеческой жизни. Он был разработан в совместном поиске шведских и датских представителей служб по уходу за людьми с интеллектуальными нарушениями. Международное признание этот принцип получил, после того как Бенгт Нирье представил его в книге, опубликованной в 1969 году. Он стал основополагающим принципом в социальной практике подавляющего большинства западных стран.

Принцип нормализации по сути очень прост – и в этом его сила. Он означает, что для людей с функциональными или интеллектуальными нарушениями делаются доступными такие формы повседневного существования и условия жизни, которые являются как можно более близкими к общепринятым или фактически полностью совпадают с ними [4]. Другими словами, то, что нормально для типично развивающихся людей, то же нормально и для людей с нарушениями развития.

Составные части или компоненты нормальной повседневной жизни, которые охватывает этот принцип и на которые люди с инвалидностью имеют точно такое же право, как и другие люди, таковы:

- нормальный суточный ритм,
- нормальный недельный ритм,
- нормальный годовой ритм,
- нормальные формы протекания жизненного цикла,
- нормальное уважение и право на самоопределение,
- нормальные для данной культуры формы половой жизни,
- нормальные для данной страны экономические формы и права,
- нормальные для данного общества требования к окружающей среде и жилищным стандартам [4].

Применение принципа нормализации не приводит к тому, что люди с нарушениями становятся «нормальными», но социальная ситуация их бытия нормализуется благодаря реализации этого принципа в практике социальной поддержки. Именно поэтому принцип нормализации должен стать **путеводной звездой** для всех специалистов и служб, оказывающих услуги людям с инвалидностью. Когда люди принимают решения или действуют в соответствии с этим принципом, результаты должны быть чаще «правильные», чем «неправильные». Принцип нормализации применим во всех обществах, во всех культурах, для всех возрастных групп и может адаптироваться к индивидуальному развитию или к изменениям в обществе [4].

Что же означают на практике отдельные составляющие принципа нормализации? Попробуем охарактеризовать их по порядку.

Прежде всего – в чем состоит смысл нормального суточного ритма? Это означает что, любой человек, какими бы сложными ни были нарушения его функциональной или интеллектуальной сфер, должен утром вставать с кровати, умываться, чистить зубы, завтракать, надевать куртку и сменять обстановку на дневной период времени, включаясь в общественные процессы, адекватные его возрасту и потенциалу.

Нормальный недельный ритм подразумевает наличие существенных различий по стилю и содержанию занятий между буднями и выходными днями. Будни обычно посвящены работе, а выходные – различным формам отдыха. В выходные можно чуть подольше поспать, встретиться с друзьями за обеденным столом и т. д.

Нормальный годовой ритм – это очень важный компонент принципа нормализации. Человек должен ощущать цикличность смен времен года, особую атмосферу ожидания и наступления отдельных праздников или других уникальных событий. Каждый человек в норме ежегодно празднует свой день рождения, Новый год и другие события, характерные для культуры определенной страны. В эти дни мы дарим и получаем подарки, надеваем другую – праздничную – одежду, собираем гостей или сами идем в гости, чтобы пообщаться, готовим и едим другую еду.

Нормальный жизненный цикл подразумевает смену возрастных периодов с сопутствующей сменой типа поведения и образа жизни. Принято, что, став взрослым, человек покидает родительский дом и начинает вести самостоятельную жизнь, кроме того, в старшем возрасте человек из объекта заботы родителей превращается все больше и больше в их опору и поддержку. На этом я хочу особо заострить внимание. Дело в том, что практически повсемест-

но в семьях, имеющих людей с особенностями развития, мы можем наблюдать картину культивирования «вечного ребенка», когда уже, став взрослым, человек с функциональным или интеллектуальным нарушением не в состоянии обслужить себя, не говоря о том, чтобы суметь позаботиться о своих состарившихся родителях.

Нормальное самоуважение и право на самоопределение предполагают также и наделение человека ответственностью – за свою жизнь, за свои решения. Лишать человека ответственности, значит подавлять его [2]. А это противоречит принципам демократии. Для любого человека чрезвычайно важно иметь возможность быть понятым и доверять окружающим тебя людям. Для специалистов и близких наибольшую сложность представляют, конечно, варианты, когда человек имеет множественные нарушения, включая нарушения речи и интеллекта. Казалось бы, что такой человек и вовсе не способен выразить свои желания. Поэтому умение и привычка «читать» выражение лица, звуки, язык тела, поведение для того, чтобы понять чувства, желания, намерения и потребности этих людей, служит основополагающим требованием, которое должно предъявляться персоналу [4]. Для гарантии прав личности человека с такими нарушениями важно, чтобы **несколько** человек умели понимать его и делиться с ним знаниями. Если это умеет делать только один человек, то инвалид подвергается серьезной опасности, связанной с тем, что этот единственный человек внезапно больше не сможет находиться вместе с ним. Несмотря на требование конфиденциальности в отношении информации о личных делах человека с серьезными нарушениями, возложение на единственного специалиста ответственности за коммуникацию с человеком, находящимся в сильной зависимости от него, – непрофессиональный подход, представляющий угрозу для осуществления прав личности и для его защищенности [4].

Такой компонент принципа нормализации, как реализация нормальных форм половой жизни, имеет на разных возрастных этапах различное содержание. Общим является то, что люди живут в «двуполом мире», т. е. недопустимо создавать изолированные по половому признаку группы людей. Сфера чувств и сексуальность в той или иной степени выступают составными частями жизни и присутствуют они (в разных проявлениях) всегда, с раннего детства до глубокой старости [4], и общество не должно лишать человека возможности реализовать свои естественные права.

Нормальные экономические формы и права на деле означают обеспечение инвалиду возможности эффективно встраиваться в

систему общественного разделения труда. Труд инвалида должен оплачиваться в зависимости от трудозатрат и от полученного результата и совершенно недопустимо занижать размер оплаты труда на том основании, что работник имеет интеллектуальные или функциональные нарушения.

Принцип нормализации также означает, что требования, предъявляемые к жилищным стандартам для людей с инвалидностью, должны быть такими же, как и для других граждан. Российская статистика, например, показывает, что обитатели психоневрологических интернатов в реальности «обладают правом» лишь на 4 м² площади проживания.

Изоляция и сегрегация подпитывают человеческую некомпетентность и предрассудки, в то время как интеграция и нормализация жизни людей с интеллектуальными и функциональными нарушениями, получающих возможность жить вместе со своими родителями или самостоятельно в нормальной обстановке, делают возможным развитие нормальных взаимоотношений между людьми, что является предпосылкой понимания, социальной терпимости и интеграции индивида и общества [4].

Таким образом, принцип нормализации говорит о взаимоотношениях между человеком с инвалидностью и другими людьми. Описанные выше восемь составляющих принципа нормализации жизни представляют собой те области соприкосновения, через которые человек с инвалидностью благодаря принципу нормализации должен входить в общество и интегрироваться при уважении к его индивидуальности со стороны общества [4].

Итак, мы определили основу своей работы по оказанию помощи людям с инвалидностью. Кроме сказанного выше, отметим, что единицей работы должна становиться семья как система, а не только ребенок с особенностями развития. Более того, оказывать поддержку и сопровождать такую семью необходимо на протяжении всей жизни человека с инвалидностью, а также необходимо выстроить работу с социальным окружением таких людей, оказывая содействие по укоренению в массовом сознании позитивно-толерантного отношения к людям, не похожим на большинство из нас.

Вот на таких основаниях и идеях начала свое развитие Красноярская модель помощи людям с функциональными и интеллектуальными нарушениями и инвалидностью. При этом **модель** мы понимаем **как совокупность нескольких составляющих:**

- Наличие команды единомышленников.

- Содержательные разработки, программа и непосредственная осмысленная деятельность по оказанию помощи («пилотные пробы»).
- Организационная "упаковка" – формы соорганизации различных учреждений и организаций, включенных в модель; структура работы отдельных "ступеней" (процедуры, расписание и т. п.).
- Ресурсный центр для разработчиков модели и организаций, "пилотирующих" проект-разработку.
- Сеть "внешних" специалистов-единомышленников (координаторов), готовых подхватить развитие системы помощи людям с инвалидностью и расширить ее до масштабов города и региона.

Организационная «упаковка» охватывает основной блок работы по сопровождению и поддержке людей с инвалидностью и их семей, «сквозные» процессы, протекающие на всех возрастных этапах жизни человека с особенностями; обеспечение функционирования модели.

Логика разворачивания основного блока ("ступеней") модели проста. Все завязано на *нормальной смене* возрастных этапов развивающегося человека и основных форм его социального бытия на этих возрастных этапах. Именно поэтому наши "ступени" соответствуют следующим этапам, охватывающим развитие человека:

- от 0 до 3 – 4 лет (ранняя помощь семье и ребенку),
- от 4 – 5 до 7 – 8 лет (воспитание в дошкольном учреждении),
- от 7 – 8 лет до 14 – 16 лет (систематическое обучение),
- от 14 – 16 до 21 – 24 лет (профессиональная подготовка),
- на более старших этапах жизни в норме человек начинает вести более или менее независимую жизнь и получает возможность трудоустроиться и финансово себя обеспечивать.

"Сквозными" процессами, наличие которых важно для человека с инвалидностью любого возраста, являются следующие:

- *занятия спортом* и организация интересного и развивающего *досуга*;
- обеспечение *свободного передвижения* (наличие специализированного транспорта или адаптация общественного транспорта к нуждам людей с инвалидностью) и в целом *доступности городской среды*;

- обеспечение *правозащитной поддержки* людей с особенностями развития и их семей.

"Поддерживающие" или "обеспечивающие" элементы модели:

- процесс *управления* (координации или организации работы всех "ступеней" и элементов модели) и *поиска партнеров*;
- обеспечение *профессионального роста команды*, разрабатывающей модель и проводящей реализацию пилотных проектов (создание ресурсного центра, методическая и организационная поддержка);
- работа по *укоренению в общественном сознании позитивно-толерантного отношения к инвалидам* (через пропаганду нашей позиции в сообществе, работу со СМИ и привлечение волонтеров).

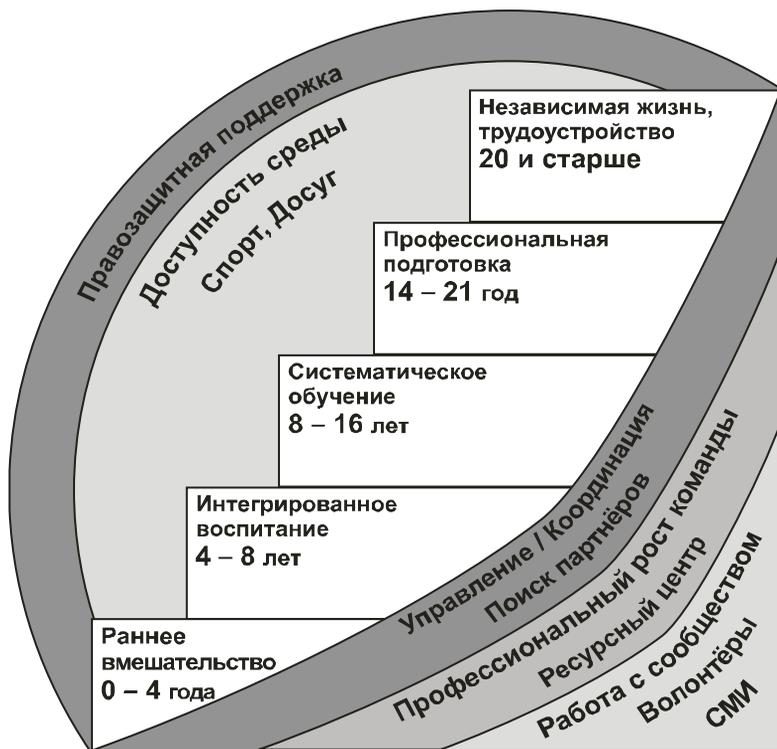


Рисунок. Схема модели помощи людям с нарушениями и инвалидностью

Рассмотрим семантику составляющих схемы. Содержимым ее является «основной блок модели» – «ступени».

Верх визуализирует «сквозные процессы, наличие которых важно для человека с инвалидностью любого возраста». Как можно заметить, **верх** разделён надвое – пространство непосредственно вокруг «ступеней» символизирует процессы нормального передвижения, занятий спортом, досуг. Вторая половина **верха**, выполняющая также роль **границы схемы**, символизирует правозащитную поддержку, оказываемую людям с особенностями развития и их семьям.

Низ визуализирует «поддерживающие или обеспечивающие» элементы модели. Центральным, т. е. наиболее приближенным к центру, является управляющий/координирующий элемент, который служит своеобразным центром притяжения для других «поддерживающих» элементов. «Притяжение» обусловлено иной функцией центрального элемента – привлечением партнёров. Следующий «слой» нижней составляющей схемы – это обозначение «коллективного» элемента, выполняющего функции «обеспечения профессионального роста команды» и «реализации пилотных проектов», в том числе создание ресурсного центра. Завершает нижнюю составляющую выделение PR-элемента модели, в функции которого также входит привлечение волонтеров.

Схема внутренне целостна, так как замкнута и самодостаточна. Нижние элементы как бы собирают и организуют «ступени», верхние создают необходимую атмосферу для «идущего» по ним. Одновременно схему можно назвать и открытой, поскольку каждый её элемент самостоятельно контактирует с внешней средой, а еще существуют специальные «контактные» элементы – правозащитная поддержка людей с особенностями развития и PR-элемент.

В ходе длительных дискуссий, стратегических семинаров и размышлений мы определили основные направления усилий нашей команды: технологии ранней поддержки и раннего вмешательства; домашнее сопровождение; сопровождение интеграции в ДОУ, создание условий для систематического обучения разных по уровню развития детей (в том числе разработка программы и стандарта для детей с тяжелой и умеренной степенями умственной отсталости, работа с ЗС по инициированию изменений в нормативно-правовом поле по поводу интеграции), разработка подходов по допрофессиональной подготовке, вопросы адекватной занятости людей с инвалидностью и членов их семей, достойный и развивающий досуг, возможности самораскрытия имеющегося потенциала).

Наша стратегия по поиску и «выращиванию» партнеров определяется именно этими направлениями.

Управление работой команды при этом не жесткое и выстроено в форме совместных аналитических и стратегических семинаров, в форме взаимных консультаций по конкретным тактическим шагам (периодически автономно работающие партнеры «сверяют часы»).

Важным звеном управления моделью является выстраивание партнерских отношений между организациями-разработчиками. Назовем принцип партнерства, как мы их понимаем.

- **Партнерство специалистов и семьи**, когда семья рассматривает специалистов как дополнительный ресурс для самостоятельного решения проблем, связанных с воспитанием, социализацией, образованием и социальной интеграцией своего ребенка с особенностями развития. При этом принятие конкретных решений – это зона ответственности семьи и самого человека с нарушениями развития.
- **Партнерство специалистов различного профиля**, когда они объединяют свои усилия (в идеале – в составе мультидисциплинарной команды) для максимально эффективной помощи семье по совместно разработанной стратегии необходимой поддержки и помощи.
- **Партнерство организаций и учреждений различной ведомственной принадлежности и форм собственности** для реализации принципа преемственности в оказании помощи на разных этапах развития человека с функциональными или интеллектуальными нарушениями. Партнерские отношения между организациями-разработчиками модели выстраиваются с учетом следующих моментов: разделение зон ответственности при сохранении индивидуальности и самостоятельности организаций-партнеров, согласованность действий в плане использования подходов и принципов работы, попытки выдерживать определенный стандарт качества, работа на взаимное усиление ради достижения того результата, к которому мы все стремимся: а именно, построение системы поддержки людей с инвалидностью на принципе нормализации жизни. На практике это: согласование тематик проектов и проводимых мероприятий, особенно по пересекающимся направлениям, обмен технологиями, обмен идеями, персональное участие в проектах друг друга.

В настоящее время в поле деятельности наших организаций попадает около 300 семей, мы горды достижениями наших партнерских организаций (победы в грантовых конкурсах, реализация огромного количества полезных и ярких мероприятий, наполненность позитивными событиями жизни участников организаций и учреждений, выпуск методических изданий и сборников материалов, востребованных коллегами в профессиональном сообществе и т. д.).

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей // Хрестоматия «Дети с нарушениями развития» / Л.С. Выгодский. – М., 1995. – С. 13–29.
2. Грюневальд, К. Как учить и развивать умственно отсталых детей / К. Грюневальд. – СПб., 1994. – 130 с.
3. Колкова, С. М. Проблемы оказания психологической помощи детям с особенностями развития / С.М. Колкова // Красноярская модель помощи людям с особенностями развития : сб. материалов. Ч. 1. – Красноярск, 2004. – С. 56–63.
4. Нирье, Б. Принцип нормализации и службы по уходу за людьми с интеллектуальными нарушениями / Б. Нирье // Нормализация жизни в закрытых учреждениях для людей с интеллектуальными и другими функциональными нарушениями: Теоретические основы о практический опыт ; под ред. К. Грюневальда. – СПб., 2003. С. 61 – 91.
5. Офстад, Х. Ценность человека в нашем обществе / Х. Офстад // Нормализация жизни в закрытых учреждениях для людей с интеллектуальными и другими функциональными нарушениями: Теоретические основы о практический опыт ; под ред. К. Грюневальда. – СПб., 2003. – С. 125–142.
6. Роджерс, К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.

МАТЕРИАЛЫ УЧАСТНИКОВ СЕКЦИИ

ИНТЕГРАЦИЯ В ОБЩЕСТВО ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

3. В. Бердникова

Сформированность интегративных умений детей старшего дошкольного возраста с особыми потребностями как фактор успешной социальной интеграции

Социальная интеграция детей с отклонениями в развитии рассматривается как сложный многоступенчатый процесс, эффективность которого обеспечивается, с одной стороны, системой психолого-педагогической и медицинской реабилитации, а с другой – адекватным отношением со стороны общества. В данной ситуации, несомненно, важен социальный контекст развития ребенка, имеющего инвалидность. В первую очередь отношение родителей ребенка к проблеме инвалидности, а также социальная активность семьи в преодолении социальных ограничений, сопровождающих отклоняющееся развитие ребенка.

Особое значение в процессе социальной интеграции ребенка с инвалидностью занимает сформированность интегративных умений. Под интегративными умениями мы понимаем наличие устойчивых навыков и поведенческих реакций, которые позволяют ребенку создать систему взаимосвязей с социальным миром, обеспечивающих его максимально возможную самостоятельность в повседневной жизни и, следовательно, включенность в различные социальные отношения.

По мнению О. Шпека, педагогическая интеграционная помощь в аспекте социализации направлена на развитие коммуникационных навыков и возможностей, расширение социального взаимодействия, расширения причастности к групповому опыту и др. Вместе с тем немаловажное значение в поддержке социальной интеграции

имеют и индивидуальные возможности ребенка в сфере сенсомоторного, когнитивно-познавательного развития.

Учитывая все перечисленное, мы разработали диагностику, которая включала бы основные сферы развития ребенка, обеспечивающие процесс успешной социальной интеграции. Это интегративные умения в сенсомоторной сфере, когнитивно-познавательной, сфере самообслуживания, коммуникативных умений, эмоционально-личностных особенностей, социального поведения. Кроме того, обязательным условием, проведения диагностики сформированности интегративных умений, по нашему мнению, является изучение социального контекста, в котором находится ребенок с особыми потребностями. В нашем случае, когда дети преимущественно находились на домашнем воспитании, мы исследовали уровень социального взаимодействия членов семьи, через анализ отношений внутри семьи, количества внешних контактов членов семьи, а также характера и результативности контактов с государственными структурами и специалистами учреждения.

В обследовании участвовало 25 детей в возрасте 6–7 лет (девочки составили 34 % из всех обследованных детей), имеющих в анамнезе нарушения неврологического характера (детский церебральный паралич либо последствия перинатального поражения центральной нервной системы), которые на уровне структур и функций проявляются как двигательные нарушения, приводящие к ограничению жизнедеятельности и социального функционирования.

Все дети воспитываются в полных семьях, 28 % детей имеют братьев или сестер. В силу существующих функциональных и социальных ограничений дети не посещают дошкольные образовательные учреждения, но систематически проходят курс реабилитации, который включает в себя индивидуальные коррекционно-развивающие и групповые занятия, а также медицинские процедуры (ЛФК, массаж, аквакинезотерапия и др.) в условиях реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями. Несомненно, успех реабилитационных мероприятий напрямую зависит от степени участия родителей, от уровня их взаимодействия со специалистами в рамках следующих моделей: зависимого взаимодействия, соисполнительского взаимодействия, распределенного сотрудничества.

В ходе изучения характера взаимодействия родителей со специалистами реабилитационного центра выяснилось, что преимущественно общение происходит в рамках соисполнительской модели (65 %), которая подразумевает, что родители осваивают умения и

навыки, связанные с созданием развивающих условий для конкретного ребенка, но зачастую теряют собственную родительскую позицию, подчиняясь профессиональной системе. 20 % родителей предпочитают последовательно исполнять рекомендации специалистов, в ряде случаев выражая недовольство результатами реабилитационных мероприятий. Лишь 16 % родителей вступают в наиболее равноправное взаимодействие профессиональной и родительской педагогических систем, что характеризует модель распределенного сотрудничества. Что касается характера взаимодействия родителей с государственными структурами, то лишь 8 % родителей осуществляли попытки выходить с предложениями по поводу системных изменений в сфере поддержки детей с особыми потребностями.

Изучая сформированность интегративных умений у детей, воспитывающихся в указанных семьях, мы выявили три уровня: низкий (адаптационный), средний (присвоения), высокий (включенности). Высокий уровень соответствует наличию интегративных умений соответствующих возрасту и позволяющих ребенку активно включаться в социальные процессы наряду со здоровыми сверстниками.

В результате изучения сформированности интегративных умений выяснилось, что преимущественно у детей сформирован уровень адаптации, т. е. низкий, но позволяющий детям адекватно реагировать на внешние воздействия. У 36 % детей интегративные умения определяются средним уровнем, и лишь 12 % детей могут быть в полной мере включены в социально активную жизнь и могут эффективно взаимодействовать с окружающим.

На сформированность интегративных навыков серьезно влияет состояние сенсомоторной сферы детей. К примеру, часто двигательные нарушения (крупной моторики) влияли на возможности ребенка в самообслуживании, но в то же время у 20 % детей они были скомпенсированы коммуникативными умениями. Кроме того, в целом на низком уровне находятся интегративные умения в когнитивно-познавательной сфере, а знания детей об окружающем мире не соответствуют их возрасту.

В области бытовых умений большинство детей (80 %) нуждались в помощи и поддержке взрослых, в то время как члены семей в большинстве своем проявляли гиперопеку по отношению к детям и ограничивали круг их бытовых обязанностей.

Серьезные проблемы дети испытывали с использованием вербальных и невербальных средств общения, но 84 % детей демонстрировали потребность в общении доступными способами. Наибо-

лее успешные результаты в сфере социального поведения продемонстрировали дети, которые воспитываются с младшими братьями или сестрами.

Что касается эмоционально-личностной сферы, то 12 % детей демонстрируют однообразный эмоциональный фон (преимущественно агрессия или апатия), тогда как 88 % детей выражают эмоции, сопереживают и сорадуются окружающим, но никто из наблюдаемых детей не пытался выразить свои эмоции через творческую деятельность. В большинстве случаев (60 %) дети адекватно реагируют на результат деятельности. Они радуются если достигают его, и переживают, если он отсутствует, но в то же время 40 % детей безразличны к собственным результатам.

Таким образом, в ходе наблюдения нами было отмечено, что интегративные умения у детей сформированы на низком и среднем уровне. Несомненно, на этот факт влияют как существующие у детей функциональные нарушения, так и сложившийся социальный контекст, в данном случае ситуация в семье и уровень взаимодействия родителей со специалистами и государственными структурами. Кроме того, уровень сформированности интегративных умений у детей и уровень социального взаимодействия семьи, в которой они воспитываются, находятся в прямой зависимости. Несомненно, уровень социального взаимодействия семьи оказывает влияние на сформированность интегративных умений у детей, как и, в свою очередь, функциональное нарушение и соответственно уровень сформированности интегративных умений влияет на социальную активность семьи в целом.

Список литературы

1. Аминов, Н.А. О компонентах специальных способностей / Н.А. Аминов, М.В. Молоканов // Психол. журн. – 1996. – № 5.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений : в 5 т. / Л.В. Выготский. – М., 1982–1984
3. Коробейников, И.А. Нарушения развития и социальная адаптация / И.А. Коробейников. – М. : ПЕР СЭ, 2002.
4. Кон, И.С. Социология личности / И.С. Кон. – М., 2000.
5. Куница, В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куница. – СПб. : Питер, 2000.
6. Кипхард, Эрнст Й. Как развивается Ваш ребенок? /Эрнст Й. Кипхард. – М. : Тервинф, 2006.
7. Тагиев, Р.В. Современные концепции стратегических профилактических и реабилитационных программ / Р.В. Тагиев, Э.И. Аухадеев // ЛФК и массаж, спортивная медицина. – 2008. – № 4.

8. Фурьева, Т.В. Теория и практика психолого-педагогического сопровождения и интеграции детей в общество / Т.В. Фурьева, Н.А. Старосветская. – Красноярск, 2005.
9. Шпек, О. Люди с умственной отсталостью / О. Шпек. – М., 2003.

И. С. Багдасарьян

Социально-психологические аспекты развития адаптивных способностей в русле интеграции лиц с нарушением интеллекта в социум

Мир вступил в XXI век. Этот период для мирового сообщества можно охарактеризовать как время стремительных изменений, глобализации экономики, ускорения технического прогресса, гуманизации образования, формирования толерантного общества. Вместе с тем это время поиска эффективных направлений развития, определения приоритетов. Сегодня в период расширения, углубления и уплотнения всей системы транснациональных связей, новейших технологий, особенно актуально стоит вопрос о конкурентоспособности личности на рынке труда. Работодатель испытывает потребность в человеке, имеющем серьезный запас знаний, навыков, способностей, здоровья, мотивации, культуры, т. е. в том, что можно использовать в той или иной сфере общественного воспроизводства. Причем под конкурентоспособностью понимают способность опережать конкурентов в осуществлении поставленных целей.

Сегодня в России наблюдается серьезный дисбаланс в сфере мужской и женской занятости, в коэффициенте образования, сложная ситуация в демографическом плане, сокращение продолжительности жизни и общее снижение здоровья населения (Москвин С.Н., 2006) .

Понятно, что все изложенное имеет отношение к ситуации, сложившейся в национальной системе специального образования в русле интеграции и социализации учащихся в обществе. Дети, имеющие проблемы развития, живут рядом с нами, для них не создан отдельно взятый цивилизованный, благоустроенный мир. Понятно, что все, что происходило в дефектологии в разные исторические периоды и происходит сейчас, непосредственно связано с социально-экономическими условиями в стране, политикой госу-

дарства по отношению к людям с отклонениями в развитии, законодательством в сфере образования и прав человека, состоянием науки как интегративной области человеческих знаний на стыке медицины, психологии и педагогики.

Сегодня остро встал вопрос о получении профессии, трудоустройстве, т. е. в конечном счете в социализации выпускника специальной (коррекционной) школы VIII вида.

Разработанная и созданная усилиями отечественных дефектологов система специализированной помощи детям с различными формами психического недоразвития, достигла значительных успехов в решении задач диагностики и коррекции нарушений познавательной деятельности в детском возрасте. Однако в гораздо меньшей степени уделялось внимание изучению генезиса и специфики собственно личностных проблем, неизбежно возникающих у этих детей в процессе социализации.

Специфические особенности процесса социализации у аномальных детей на концептуальном уровне представлены в известных трудах Л.С. Выготского, выступающих в качестве методологических ориентиров. Однако вряд ли можно говорить о достаточной мере конкретизации этих идей, пригодной для успешного решения задач современной педагогической практики, главными из которых являются социальная адаптация данной категории детей.

Состояние системы специального образования в период 1990-х годов принято определять как кризис государственной системы специального образования и кризис коррекционной педагогики как науки. В последние годы благодаря новым установкам государства в экстремально короткий исторический срок были разомкнуты рамки изолированной системы обучения особого ребенка, устранены социально-политические и идеологические барьеры, сдерживающие развитие системы специального образования как системы помощи и развивающегося образования. В настоящее время принципиально изменился социальный заказ, и государство, общество, родители, специалисты смежных областей потребовали от дефектологов научно-методически обеспечить новые социальные установки на всех уровнях, во всех аспектах.

Что происходит с учащимся специальной школы после ее окончания, с какими трудностями он встречается в самостоятельной жизни, как строятся его отношения? Несмотря на то, что на протяжении всех лет обучения детей готовят к социальной адаптации в обществе, учитывая интеллектуальный дефект, их

ожидает немало проблем, с которыми им предстоит столкнуться. Качество интеграции лиц, имеющих нарушение в интеллектуальном развитии, в общество определяется уровнем их социально-психической адаптации, механизмы которой формируются и реализуются на уровне целостной личности в процессе онтогенетической социализации.

В связи с изложенным, мы предприняли попытку разработать концепцию, направленную на социокультурное развитие учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида, полагая, что педагогические воздействия в русле данной стратегии значительно повысят шансы учащихся с нарушенным интеллектом более успешно социализироваться и адаптироваться в современном обществе.

Данная деятельность реализуется на базе специальной (коррекционной) школы VIII вида г. Красноярска. В ходе работы над содержанием концепции на первом этапе была проведена предварительная работа с руководителями методобъединений, службой сопровождения школы, на втором этапе было проведено расширенное заседание педагогического совета, где были рассмотрены теоретические предпосылки создания концепции и определены рабочие группы из числа учителей, которые станут ее авторами.

Анализ литературы показал, что в контексте разных научных дисциплин, социализация рассматривается как формирование личности в условиях нормального и нарушенного развития, социальная адаптация, межличностные отношения, отклоняющееся поведение, а также проблемы целенаправленных коррекционно-воспитательных воздействий на индивида (Коробейников И.А., 2002). Б.Д. Парыгин определяет социализацию как многогранный процесс «очеловечивания человека», включающий в себя как биологические предпосылки, так и непосредственно само вхождение индивида в социальную среду и предполагающее социальное признание, социальное общение, овладение навыками практической деятельности, включая как предметный мир вещей, так и всю совокупность социальных функций, ролей, норм, прав, обязанностей и т. д., активное переустройство как природного, так и социального окружающего мира; изменение и качественное преобразование самого человека, его всестороннее и гармоничное развитие (Парыгин Д.Б., 1975).

И.С. Кон определяет социализацию как «совокупность всех социальных и психологических процессов, посредством которых индивид усваивает систему знания, норм, ценностей, позволяющих

ему функционировать в качестве полноценного члена общества. Она включает в себя не только осознанные, контролируемые, целенаправленные воздействия (воспитание в широком смысле слова), но и стихийные, спонтанные процессы, так или иначе влияющие на формирование личности» (Кон И.С., 1989).

Социокультурное развитие личности мы понимаем как сочетание терминов «социальная организация» (малые и большие группы людей) и «организационная культура», которая включает в себя любые процессы, происходящие в малых группах (педагогический коллектив, ученический класс). В литературе (Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М., 2002) указывается на тот факт, что успешное социокультурное развитие человека возможно при наличии двух ценностных феноменов, при которых приоритетной задачей становится задача развития ресурсов ученика в виде эффекта социокультурного сдвига и эффекта его скрытых возможностей. То есть мы рассматриваем ситуацию не с позиции имеющегося нарушения и воздействий, направленных на их устранение, а с позиции имеющихся возможных ресурсов ученика.

Феномен социокультурного развития содержит в себе **ценности** человека как личностную значимость того или иного явления, предмета. Присвоенные личностью ценности служат средством успешного решения жизненных проблем. В него также входят такие общесоциальные базовые ценности, как гуманность, безопасность, социальное благо и групповые ценности в виде идейности, политических постулатов, религиозных верований, профессиональных знаний.

На основе ценностей человека складывается **система установок** как психологическая готовность действовать определенным образом в типовой ситуации. В социальной психологии (Майерс Д., 2001) выделяют рациональный компонент, который содержит в себе совокупность знаний человека о том объекте, с которым связано данное отношение; эмоциональный компонент – чувства, которые человек испытывает к данному объекту, и поведенческий компонент – практические действия, которые предпринимает человек в отношении данного объекта.

Социокультурное развитие личности – это и **духовность** в виде внутренней приверженности человеческому, нравственному долгу, потребности стойкого отвержения всего низменного, **приверженность делу, кросскультурные позиции** как национальная ментальность и традиции.

Для успешной социализации личности в обществе необходимо обладать *социальным интеллектом* (Кэнтор Н., 1986., Куницына В.Н., 2002). Данную характеристику понимают как возможность адекватно адаптироваться в условиях социальных перемен, правильно их оценивать (приспособление к социальной среде). Социальный интеллект развивается при формировании *социально-желательных личностных и коммуникативных свойств, самоконтроля, саморегуляции в рамках социального контроля*. Известно, что к *коммуникативным* свойствам относят владение навыками и умениями выражать свои мысли вербальным и невербальным способом. Сюда относят также знание обычаев, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, отсутствие трудностей в письменной речи, вариативность интерпретации информации (Аминов Н.А., Молоканов М.В.).

Самоконтроль выступает как проверочный, критический механизм, включенный во все виды психической деятельности человека, когда поведение и деятельность подвергаются критическому анализу, саморефлексии. *Саморегуляция* – принятие цели, соответствующей потребности (мотивации), формирование и принятие программы действий и критериев их успешности. В ходе какой-либо деятельности саморегуляция выступает как получение и критический анализ результата исполнения действий, их соотнесение с критериями его эффективности, коррекция деятельности, достижение и оценка итогового результата. Когда мы говорим о содержании *социального контроля*, то имеем в виду систему общественного воздействия на личность, подчинение личности социальным нормам.

Все изложенное есть социальная компетентность в виде системы знаний о социальной действительности и себе, система сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющих быстро и адекватно адаптироваться, принимать решения со знанием дела.

Второй мощной составляющей концепции социокультурного развития ребенка является непосредственно *культура* как специфика бытия человека – сознательного существа. Культура служит неотъемлемой частью сферы духовной жизни человека. Основными элементами культуры являются верования, убеждения, идеалы, ценности, которые рассматриваются как в малых группах (групповая мораль), так и в этносе, нации, групповой субкультуре (молодежные, региональные объединения).

Обосновав актуальность наших концептуальных подходов к созданию стратегической программы, направленной на социокультурное развитие учащихся, выявив дефициты ребят, связанных непосредственно с интеллектуальным нарушением, что будет оказывать существенное негативное влияние в ходе реализации инновационной педагогической деятельности, мы перешли к третьему этапу нашей работы.

Учителям было предложено ответить на две группы вопросов. Первая группа непосредственно затрагивала профессиональные и личностные качества педагога (предполагалась саморефлексия), а вторая группа была направлена на групповое взаимодействие учителей, в ходе которого можно было бы выявить ресурсы и дефициты школы при реализации идеи.

Первая группа вопросов (вопросы саморефлексии):

- 1) Какими личностными, профессиональными качествами должен обладать учитель специальной (коррекционной школы)?
- 2) Что я должен уметь, чтобы работа педагогического коллектива была эффективной в стратегии реализации программы социокультурного развития учащихся?
- 3) Какие из характеристик у меня недостаточно развиты сегодня? В чем конкретно проблема?
- 4) В чем я вижу причины этих проблем?
- 5) Посредством чего я могу решить эти проблемы?
- 6) Что конкретно необходимо предпринять для этого?

Вторая группа вопросов (вопросы на выявление ресурсов и дефицитов школы)

- 1) Какой ресурс есть у школы, чтобы работа педагогического коллектива была эффективной в стратегии реализации программы социокультурного развития учащихся?
- 2) Какой дефицит испытывает школа в стратегии реализации программы социокультурного развития учащихся?
- 3) В чем конкретно проблема?
- 4) В чем я вижу причины этих проблем?
- 5) Посредством чего школа может решить эти проблемы?
- 6) Что конкретно необходимо предпринять для этого?

Данная работа, по мнению учителей, оказалась достаточно сложной, но весьма интересной для них. Отвечая на первую группу вопросов, педагоги испытывали тревогу по поводу своего соответ-

ствования той модели специалиста, которая востребована сегодня инновационной деятельностью школы, специальным образованием. По своей сути, ища ответы на данные вопросы, строился «жизненный сценарий» личности профессионала. Значимой оказалась информация, которая касалась непосредственно ресурсов и дефицитов школы. Учителя проанализировали управленческую ситуацию в школе, ход учебно-воспитательной работы. Были внесены важные замечания и предложения. Позитивным для нас явился тот факт, что педагогический коллектив совершенно адекватно оценивает ситуацию, связанную с интеграционными процессами, готов разработать стратегию развития педагогической деятельности и активно включиться в инновационный процесс. Кадровый состав коллектива школы, а также знания, опыт, компетенции, которыми он обладает, эмоциональная вовлеченность в педагогическую деятельность, мотивация – все это дает возможность утверждать, что реализация программы, направленная на социокультурное развитие личности учащихся, позволит оптимизировать процесс интеграции и социализации особого ребенка в общество.

Список литературы

1. Аминов, Н.А. О компонентах специальных способностей / Н.А. Аминов, М.В. Молоканов // Психол. журн. – 1996. – № 5.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений : в 5 т. / Л.С. Выготский. – М., 1982–1984.
3. Коробейников, И.А. Нарушения развития и социальная адаптация / И.А. Коробейников. – М. : ПЕР СЭ, 2002.
4. Кон, И.С. Социология личности / И.С. Кон. – М., 2000.
5. Куница, В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куница. – СПб. : Питер, 2002.
6. Лабуновская, В.А. Психология затрудненного общения / В.А. Лабуновская. – М. : Академия, 2001.
7. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 2001.
8. Москвин, С.Н. Концепция человеческого капитала и пути его формирования / С.Н. Москвин. – Красноярск : ГУЦМиЗ, 2006.

И. С. Багдасарьян, Е. А. Клочкова

Проблемы социальной адаптации выпускников специальной коррекционной школы VIII вида

В настоящее время одной из наиболее актуальных проблем развития системы специального образования является расширение возможностей интегрированного воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии.

От ее решения во многом зависит не только судьба детей с отклонениями в развитии, которые будут входить в жизнь полноправными членами общества, способными самостоятельно решать проблемы саморазвития, самосовершенствования, но и судьба самой системы специального образования. Это обусловлено, с одной стороны, демократизацией всех сторон жизни общества, а с другой – поиском оптимальных условий организации реабилитации детей, имеющих те или иные отклонения в развитии.

В России интеграционные процессы приобрели признаки устойчивой тенденции в начале 1990-х годов. Это связано с реформами политических институтов, демократическими преобразованиями в обществе. Прямое знакомство с зарубежными версиями интеграции, пришедшей на Запад 30-40 лет тому назад, сразу позволило увидеть ряд внешне притягательных черт такого подхода к образованию детей с психофизическими нарушениями. Интеграция привлекла, прежде всего, родителей проблемных детей. Понятно, что интегрированное обучение является закономерным этапом развития системы общего и специального образования.

Предметом нашего научного интереса будет процесс социальной адаптации выпускников, имеющих нарушение со стороны интеллектуальной деятельности.

На современном этапе развития нашего общества эта проблема, как и проблема оптимизации данного процесса в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида и вне нее, весьма актуальна. Если раньше основной задачей педагогов являлась подготовка выпускников к труду на государственных предприятиях по массовым профессиям, то теперь жизнью поставлены иные акценты.

Во-первых, развитие личности каждого ребенка путем вовлечения его в различные виды труда сообразно его способностям, интересам и возможностям, а также потребностям общества.

Во-вторых, подготовка детей с ограниченными возможностями к трудовой деятельности в условиях различных форм собственности и конкуренции на рынке труда.

В-третьих, развитие у них предприимчивости, ответственности, инициативности, честности, порядочности, патриотизма.

В-четвертых, формирование у выпускников профессиональной компетентности в избранной сфере трудовой деятельности в сочетании с профессиональной мобильностью.

В соответствии с новой постановкой задач в современном обществе меняется направление трудовой и профессиональной подготовки учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида. Интересы воспитанников изучаются затем, чтобы определить их возможности в будущей трудовой и профессиональной деятельности. Сама же система профориентации, учитывающая особенности психофизического развития учащихся, их интересов и склонностей, должна способствовать формированию профессиональной направленности, адекватного выбора профессии в соответствии с их желаниями и возможностями.

Одно из условий совершенствования подготовки к самостоятельной трудовой жизни – это изучение особенностей социальной адаптации выпускников специальной (коррекционной) школы VIII вида для сокращения разрыва между условиями организации трудового обучения в школьных мастерских и на современном производстве.

В структурах службы занятости, где проблема трудовой адаптации выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида является относительно новой, отсутствует какой-либо существенный опыт по трудоустройству. До настоящего времени не разработан механизм взаимодействия службы занятости с органами социальной защиты населения, основанный на нормативно-правовой базе. Необходимо коренным образом изменить отношение работодателей к людям с ограниченными возможностями.

На сегодняшний день большинство авторов выделяют два вида адаптации: психологическую и социальную.

Под *психологической адаптацией* понимают процесс психологической включенности личности в системы жизнедеятельности человека.

Социальная адаптация – вхождение в социально-ролевые связи и отношения, в процессе которых личность овладевает социальными нормами, правилами, ценностями, социальным опытом.

Одна из важнейших задач школы – так воспитать ребенка, чтобы тот, достигнув совершеннолетия, оказался готовым к самостоятельной жизни.

Готовность к самостоятельной жизни предполагает, что молодой человек любит и умеет трудиться, правильно выстраивать свои отношения с окружающими его людьми, имеет адекватную, т. е. соответствующую его возможностям жизненную перспективу.

Процесс социальной адаптации в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида проходит в двух направлениях:

- 1) через воспитание;
- 2) через приобретение знаний, умений, навыков (ЗУНов).

В процессе воспитания социальная адаптация происходит через усвоение учащимися социальных правил, норм, ценностей.

В процессе обучения социальная адаптация происходит через овладение учащимися определенных трудовых знаний, умений и навыков.

Для успешной социальной адаптации необходимо соблюдение ряда условий:

- 1) включение воспитанников в продуктивную совместную деятельность;
- 2) расширение круга общения за счет вхождения во внешнюю социокультурную среду;
- 3) формирование образа собственного «Я» как активного субъекта деятельности, что обеспечит формирование социально адаптированной личности, адекватно ориентирующейся в выборе и получении профессии, умеющий вести себя соответственно жизненным реалиям.

Для успешной трудовой адаптации необходимо решать следующие задачи:

- 1) изучить трудовые возможности;
- 2) проводить профориентационную работу;
- 3) создать оптимальные условия для осуществления социально-трудовой адаптации;
- 4) разработать специфические для специальной (коррекционной) школы VIII вида методы и приемы социально трудовой адаптации.

Выпускники специальных (коррекционных) школ VIII вида испытывают большие трудности, оставшись один на один с самостоятельной жизнью. Они не знают, куда им обращаться в случае возникновения проблем, не могут трудоустроиться на работу для того, чтобы обеспечивать себя и свою семью. Нет достаточной пра-

вовой базы для защиты людей с ограниченными возможностями. Сложившаяся практика обучения и воспитания этих детей, направленная на формирование необходимых в жизни личностных качеств, таких как самостоятельность, готовность к самообеспечению на основе труда, коммуникативность, а также на уточнение жизненной перспективы, имеет еще ресурс для своего развития.

О. М. Матвеева

Организация перехода детей из программ раннего вмешательства в дошкольное образовательное учреждение

Проблема

Многие семьи сталкиваются со сложностями пребывания ребенка с тяжелыми нарушениями в дошкольных образовательных учреждениях – присутствие такого ребенка в группе практически невозможно. В результате ребенок лишен необходимого ему контакта с другими детьми, его ситуация развития оказывается обеднена. Дети же, проживающие с семьей, часто оказываются изолированными у себя дома в силу неразвитости инфраструктуры социальных служб по месту жительства, и не имеют возможности общаться с другими детьми и взрослыми.

В детских садах происходят изменения, и педагоги начинают по-другому относиться к присутствию в группе ребенка с особенностями развития, но часто испытывают тревогу и напряжение из-за недостаточности знаний об особенностях развития таких детей и опасения, что увеличится нагрузка в работе и ответственность. Изменить стереотипы помогут большая информированность и личностное отношение педагогов. Для осуществления этого хорошо рассказать педагогам ДОО об этих детях – особенностях их развития и обучения, познакомить с ребенком и его семьей.

Ребенку с особенностями развития находится в группе детского сада и реализовать свои возможности позволит наличие ассистента – подготовленного и имеющего хороший контакт с ребенком, и договорные отношения родителей и детского сада, где оговорены все условия пребывания ребенка в саду и образовательные услуги.

Ресурсы

Специалисты «Красноярского центра лечебной педагогики» более 4 лет работают с семьями, имеющими детей с нарушениями развития, по технологии раннего вмешательства, и заинтересованы в посещении ДОУ детей, достигших 4–5 летнего возраста.

С 2003 г. «Красноярский центр лечебной педагогики» является базой для прохождения практики студентов-социальных педагогов КГПУ. На факультете создано студенческое волонтерское агентство. Студенты с первого курса участвуют в различных акциях, а работа в проекте, где возможно получить опыт, связанный с будущей профессиональной деятельностью, несомненно вызывает интерес.

В 2006 г. при поддержке грантовой программы МОФ СЦПОИ «Вектор развития» был осуществлен проект «Детский сад для всех», который объединил возможности, необходимые для создания прецедента посещения ребенком с проблемами в развитии ДОУ и отработки технологии сопровождения.

Целью проекта являлась реализация психолого-педагогического сопровождения интеграции ребенка с особенностями в развитии в детском образовательном учреждении (ДОУ). В рамках проекта предполагалось проведение информационно-методических семинаров для педагогов ДОУ (особенности поведения, игры, взаимодействия с другими детьми и взрослыми, обучения детей с проблемами в развитии); подготовка группы волонтеров для сопровождения ребенка с особенностями развития в ДОУ (совместно с кафедрой дошкольного воспитания КГПУ); создание среды развития, способствующей успешной интеграции ребенка с проблемами в развитии в среду сверстников (совместно с ДОУ и организацией родителей по защите прав детей-инвалидов «Открытые сердца»); координация деятельности специалистов, работающих с детьми, волонтеров и родителей по сопровождению ребенка в ДОУ.

Наши тревоги и переживания

Проект осуществлялся в несколько этапов. На подготовительном этапе был проведен проектный семинар, на котором присутствовали все участники проекта: сотрудники ДОУ (заведующие ДОУ, завучи и педагог ДОУ №296), координаторы программы, партнеры проекта «Открытые сердца». Задачей семинара было объединение всех участников проекта для его реализации. На семинаре были

определены задачи каждого из участников проекта, даты проведения семинаров для педагогов ДОУ, способы взаимодействия при решении задач проекта. Определен удобный и приемлемый для родителей и волонтеров режим знакомства волонтера с семьей и введения в группу сада.

Через общественную организацию родителей детей-инвалидов «Открытые сердца» была распространена информация, и 15 семей изъявили желание участвовать в проекте. В течение работы проекта 14 детей посещали группы детского сада. Одна семья, претендовавшая на посещение детского сада, не смогла посещать группу. Был проведен подготовительный этап, установлен контакт с волонтером, но в связи с возникшей возможностью лечения (предложили оздоровление и лечение в санатории) посещение было перенесено на более поздний срок. Одна семья прекратила участие в проекте в связи со сменой места жительства.

Для создания предметно-пространственной среды, обеспечивающей общие и особые потребности детей дошкольного возраста, был закуплен игровой и стимульный материал для развивающих занятий, мягкие модули для двигательного развития. Для более безопасного и удобного пребывания ребенка с особенностями развития в группе детского сада №296 использовался вертикализатор и ходунки для детей с двигательными нарушениями, специализированный стульчик (оборудование КЦЛП). Также была проведена закупка оборудования для работы с волонтерами: телевизор и DVD-проигрыватель (просмотр и анализ действий волонтера во время сопровождения ребенка в группе). Видеооборудование было размещено в ДОУ №296, так как подготовка ребенка к посещению детского сада (введение волонтера в семью) и еженедельные встречи с волонтерами чаще всего проводятся на базе этого сада. Информационно-методическая подготовка педагогов ДОУ включала проведение трех семинаров, направленных на информирование педагогов детских садов об особенностях детей с нарушениями развития (особенности поведения, игры, взаимодействия с другими детьми и взрослыми, обучения детей с проблемами в развитии).

Планируя семинары, мы предполагали, что у педагогов снизится напряженность и тревожность в отношении детей. Знание особенностей развития и организации взаимодействия уменьшит страхи и мифы по поводу детей-инвалидов и позволит изменить отношение к ним. **Детские сады были выбраны не случайно, они были психологически готовы к участию в проекте.** Некоторые

воспитатели, участвующие в проекте, имели личный опыт общения с детьми-инвалидами. Работа в проекте показала, что в большей степени напряженность снижается после непосредственного общения воспитателей с нашими детьми и их родителями. Теоретические знания и даже рассказ родителей о детях (родители организации «Открытые сердца» на семинарах рассказывали о каждом ребенке, который должен был пойти в сад) не дает того опыта, который возникает в результате непосредственного общения. В дальнейшем на итоговом семинаре педагоги говорили о том, что более спокойно начали чувствовать себя по отношению к этим детям к завершению проекта, т. е. спустя некоторое время. Во многом этому способствовало непосредственное общение с ребенком.

Методические рекомендации и информация об особенностях детей была оставлена в методических кабинетах детских садов. Также педагоги ДОУ имели возможность пользоваться литературой из библиотеки Красноярского центра лечебной педагогики.

Особое значение для успешности проекта имела подготовка группы волонтеров для сопровождения ребенка с особенностями развития в ДОУ.

Для отбора волонтеров был объявлен конкурс на 3-м курсе психолого-педагогического факультета КГПУ им. В.П.Астафьева.

Работа с волонтерами, включала ряд последовательных и взаимосвязанных этапов.

1-й этап. Привлечение волонтеров осуществлялось путем выбора из участников студенческого волонтерского общества тех, кто в наибольшей степени соответствовал требованиям, предъявляемым к волонтерам-участникам проекта. С этой целью на факультете педагогики и психологии детства КГПУ был оформлен стенд, на котором размещалась информация о волонтерских вакансиях для работы с детьми с особыми потребностями; а также проведена ознакомительная беседа с потенциальными волонтерами, в ходе которой их знакомили с проектом, было оговорено содержание деятельности, время и место, а также рассматривались возможные перспективы для личностного роста и профессионального развития.

По итогам проделанной работы была сформирована группа потенциальных волонтеров из числа студентов 3–4-х курсов для профессиональной подготовки до включения их в проект.

2-й этап. Подготовка волонтеров осуществлялась в форме семинара-тренинга. Группа волонтеров состояла из 19 человек. Подготовка волонтеров осуществляется на базе Красноярского центра

лечебной педагогики при участии преподавателей Красноярского государственного педагогического университета.

В ходе подготовки рассматривались следующие вопросы:

- 1) психологические и социально-педагогические особенности детей, участвующих в проекте;
- 2) основы сопровождения детей с особыми потребностями в развитии и их семей;
- 3) основы интеграции детей с особыми потребностями в развитии;
- 4) технология сопровождения интеграции детей с особыми потребностями развития в общеобразовательных учреждениях.

По итогам проведенного семинара-тренинга между волонтером и Красноярским центром лечебной педагогики был заключен договор о волонтерской деятельности.

Контроль за деятельностью волонтеров

Еженедельно было определено время, когда волонтеры могли проконсультироваться у специалистов КЦПП по возникающим вопросам. Раз в две недели проводился рефлексивный семинар, на котором обсуждалась деятельность каждого волонтера в соответствии со следующими позициями:

- рефлексия собственной педагогической деятельности студентов: оценивался характер проделанной работы, обсуждались различные ее аспекты – процесс и результат, успехи и неудачи, возникающие трудности и возможные способы их преодоления, качество работы и субъективная удовлетворенность выполненной работой;
- динамика развития сопровождаемого ребенка, его адаптация в детской группе, динамика развития его взаимоотношений с детьми и педагогами;
- динамика развития взаимоотношений волонтера с ребенком, его семьей, сотрудниками детского сада, детьми группы.

Кроме того, на факультете была проведена недельная акция по приглашению всех желающих принять участие в проекте в качестве волонтеров. На ежегодной студенческой конференции студентами 4-го курса был оформлен агитационный стол и стенд, знакомящий с проектом и волонтерскими вакансиями. Затем на каждом

курсе было организовано выступление агитаторов (из группы волонтеров), которые приглашали студентов помочь детям, а также раздача информационных листовок среди студентов. Информационные листки отражали следующие сведения: обращение к студентам будущим педагогам; причину возникновения обращения; ожидаемый результат; что для этого требуется от потенциальных волонтеров; куда обратиться за подробной информацией. Для заинтересованных потенциальных волонтеров был проведен тематический семинар силами работающих волонтеров, с использованием видеоматериалов и слайдшоу, для информирования студентов о проекте и проблеме, который он решает.

В целом, как показывает опыт организации волонтерской деятельности, на факультете педагогики и психологии детства Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева студенты проявляют активное заинтересованное отношение и высказывают свое удовлетворение той формой практической подготовки, которая, по их мнению, позволяет им лучше понимать себя и других, обогащать свой творческий потенциал, определяться в профессиональной деятельности.

По результатам итогового анкетирования среди волонтеров, сделаны следующие выводы:

- Все волонтеры отмечают, что стали чувствовать себя более уверенно в общении с ребенком с особенностями в развитии, смогли применить свои теоретические знания на практике.
- Полученный опыт помог им лучше разобраться в возрастных особенностях детей от 3 до 5 лет, удалось наработать приемы взаимодействия с такими детьми.
- Волонтеры отмечают, что в начале чувствовали себя неуверенно, появлялось много вопросов о развитии ребенка, о том, как лучше себя вести в сложных ситуациях, с этими проблемами им помогли справиться специалисты Центра лечебной педагогики.
- 90 % волонтеров готовы продолжить работу с семей и сопровождать ребенка в детском саду с наступлением нового учебного года.

Важным этапом при подготовке ребенка к вхождению в группу ДООУ являлось проведение занятий (3–4 встречи) в Центре лечебной педагогики, с целью знакомства с семьей, установления кон-

такта между ребенком и волонтером, разработка программы сопровождения перед входом в группу. На этом этапе необходима была помощь консультантов: психолога, специального педагога, невролога. На первой встрече выяснялся запрос семьи, обсуждались особенности ребенка, основные моменты и вопросы его пребывания в группе детского сада. В это время волонтер записывал нужные ему сведения, выступал в роли пассивного наблюдателя.

На второй встрече специалист организовывал взаимодействие ребенка и волонтера с целью установления эмоционального контакта между ними. Для этого использовались различные увлекательные игры. На последних встречах волонтер активно участвовал в игре с ребенком, специалист в это время находился в пассивной позиции, по необходимости помогая волонтеру. После занятий происходило обсуждение положительных и сложных моментов. В течение этого периода было важно установление доверительных отношений между родителями и волонтером. В это время мы столкнулись с тем, что для некоторых семей было очень важно скорее попасть в детский сад, и они не уделяли должного внимания подготовительному этапу. Ярким примером этой проблемы служит ситуация, возникшая с Никитой С. и его волонтером Машей. Мама Никиты настаивала на том, чтобы сократить количество встреч до двух и специалисты Центра пошли ей навстречу. В результате возникли сложности при вхождении ребенка в детский сад. Волонтер чувствовала себя очень неуверенно с ребенком, Маша не знала, как организовать жизнь ребенка в саду, в результате потребовалась дополнительная работа с волонтером и с мамой ребенка для преодоления этих трудностей. В дальнейшем отношения семьи с волонтером урегулировались, стали партнерскими и доверительными.

В завершении этой работы перед посещением сада составлялся договор с семьей о посещении ребенком группы сада, в котором оговаривались обязанности сторон (родителей, волонтера, ДОУ, КЦЛП) и условия пребывания, рекомендуемые для нахождения ребенка в группе сада. Для нас момент заключения договора был очень важен, так как это гарантировало посещение детского сада ребенком с особенностями в развитии и после завершения проекта.

Успешность интеграции обеспечивалась систематическими, ежемесячными координационными встречами специалистов, работающих с детьми, волонтеров и родителей.

Встречи проводились со специалистами раз в месяц на базе ДОУ №296. Данные встречи позволяли в рабочем режиме непо-

средственно из первых рук получать информацию, обсуждать ее, учитывая различные точки зрения, искать пути выхода из сложных ситуаций. Так, очень быстро и успешно был решен вопрос с санитарными книжками сопровождающих волонтеров, вопрос с питанием детей во время посещения группы (специалисты КЦЛП настаивали на этом моменте, как ключевом, в процессе интеграции ребенка, даже если ребенок приходил из дома сытый и находился в группе не более двух часов). В дальнейшем (для успешного развития интеграции) координационные встречи необходимо проводить для решения возникающих вопросов непосредственно с участниками процесса, что будет способствовать сохранению партнерских отношений.

Итогом интегративного опыта стало проведение праздника-семинара. В празднике приняли участие 10 семей, которые посещали д/сад, остальные уже выехали из города на летний отдых, либо лечение. Праздник готовился и проводился совместно с детьми разновозрастной группы ДООУ №296. Была создана атмосфера праздника, совместного действия, объединяющего всех участников проекта. Присутствовали воспитатели ДООУ, волонтеры, специалисты КЦЛП, дети и родители – всего 53 человека. Были подготовлены две аудитории: зал, в котором была организована игровая среда для детских забав, и аудитория для обсуждения итогов проекта, перспективах интеграции детей с особенностями развития в ДООУ, программы подготовки волонтеров для сопровождения.

В результате данной деятельности 14 детей и семей имели возможность посещать детский сад. Девятнадцать студентов-волонтеров, будущих социальных педагогов, сформировали положительное отношение к ребенку с особенностями развития; получили опыт взаимодействия с ребенком, родителями; данный опыт полезен для профессионального становления и отношения к людям с особыми потребностями в дальнейшем. Педагоги трех детских садов ближе познакомились с детьми и семьями, преодолели стереотипы отношения к «особому ребенку», что будет способствовать развитию интегративных процессов в образовательной среде. В ДООУ четырнадцать воспитателей тесно общались с семьями, имеющими детей-инвалидов (дети посещали семь групп).

Родители детей поверили, что посещение детского сада возможно для «особых» детей. Нам представляется, что данный опыт активизирует родителей детей-инвалидов в отстаивании образовательных прав своих детей.

Представители высшей школы увидели необходимость в переподготовке воспитателей для работы с детьми, имеющими особенности в развитии, для того, чтобы в образовании развивались интегративные процессы.

По итогам обсуждения результатов проекта, было принято решение объединить усилия и закрепить результат следующей совместной работой, переводящей прецедент в практику.

В настоящее время данный опыт перехода ребенка с особенностями развития из Службы раннего вмешательства в дошкольное учреждение не является еще обычной практикой в г. Красноярске. Прецедент стал свидетельством, того, что дети с нарушениями развития могут посещать обычную группу детского сада и для этого есть возможности.

В. Н. Бутенко

Практика работы с родительским сообществом

Появление ребенка с особыми потребностями в развитии – простое испытание для любой семьи. Известие о том, что у ребенка существуют нарушения, грозящие ему инвалидностью, может произойти в любой момент: как сразу после рождения еще в роддоме, так и по мере его роста и развития. Независимо от времени происхождения, это известие всегда сопряжено с целой гаммой тяжелых, неоднозначных переживаний, которые требуют много душевных сил и внутренней работы. Из практического опыта известно, что самое непродуктивное в этот период для семьи – замкнуться в себе, отгородиться от всех, погрузиться в свое горевание. Опыт взаимодействия с семьями, в которых у ребенка выявлены нарушения в развитии, показывает, что один из самых эффективных способов помощи семье – это поддержка ее со стороны специалистов и родительского сообщества. Общение с семьями, у которых есть опыт совладания с переживаниями и позитивного выстраивания дальнейшей жизни, несмотря на определенные неизбежно возникающие трудности, помогает:

- 1) справиться с возникающим чувством безысходности: когда ожидание появления долгожданного ребенка-мечты сменя-

ется чувством потери и необратимости произошедшего; увидеть на практике, что с этим можно жить и быть в гармонии с собой и окружающим миром;

- 2) почувствовать, что не одинок: есть сообщество родителей, которые имеют схожие проблемы с детьми и готовы поделиться своим опытом, оказать поддержку;
- 3) справиться с чувством вины, порождаемого культурными стереотипами о связи проблем ребенка с неблагополучием в семье, о родительском несоответствии, о наказании за какие-то прошлые прегрешения и т. д. Общение с другими родителями помогает понять, что появление ребенка с нарушениями может случиться в любой семье, независимо от достатка, уровня образования, семейных взаимоотношений. Никто не застрахован от подобных жизненных испытаний.

В нашей работе мы использовали идеи нарративного подхода в работе с сообществами, разработанными в Далвич-центре в Австралии.

Цель данной работы состоит в инициации создания контекстов, внутри которых будут насыщенно описаны ресурсы сообщества по преодолению трудных периодов жизни. Идея авторов подхода в том что в рамках любого сообщества, которое оказывается в сложных ситуациях, члены его неизбежно прилагают усилия для преодоления этой ситуации, используя доступные им знания и умения. Эти инициативы порой не распознаются и не признаются более широким сообществом и сами по себе могут быть недостаточными, чтобы преодолеть все, с чем сообщество сталкивается. Но данные инициативы могут быть крайне значимыми. Задача помочь членам сообщества обнаружить эти инициативы и описать их так, чтобы включенные в них знания и умения стали более доступны.

При работе с сообществами нарративные консультанты считают, что никогда нельзя знать заранее, какие жизненные знания и умения будут полезны для данного сообщества. Консультанты не ориентированны на поиск решения либо создание идеальных, оптимально функционирующих сообществ. Они создают условия, способствующие насыщенному описанию инициатив членов сообщества, связанных с определенными практиками отношения к себе и к другим в разных жизненных обстоятельствах, являющиеся продуктами культуры и социального взаимодействия, постоянно воссоздаваемые в данном сообществе.

Процедура составления коллективного письма состоит из нескольких этапов:

- предварительная работа по сбору информации, обобщение ее, составление списка вопросов для обсуждения, которые окажутся полезными для выявления инициатив членов общества;
- проведение собрания (создание общей доверительной атмосферы, интервьюирование и подробное документирование всех высказываний членов сообщества, выявляющие их умения, историю возникновения этих умений и культурные традиции, их поддерживающие);
- обобщение собранного материала и создание предварительного варианта коллективного документа в форме текстов, видеозаписей, песен и т. д.;
- доработка материала: в условиях наиболее располагающих в культурной традиции сообщества (например, совместное чаепитие) знакомство с полученным документом и внесение изменений с учетом всех замечаний;
- дальнейшее обогащение документа с помощью получения отклика от других людей и целых сообществ с похожими жизненными обстоятельствами и с разными культурными контекстами.

На момент написания статьи работа по созданию коллективного письма: «Истории о том, каково быть родителями детей с ограниченными возможностями» находилась на третьей стадии – создание предварительного варианта письма, который был написан благодаря психологу коррекционной школы № 5 VIII вида Татьяне и руководителю родительской организации «Ветка» Оксане.

Этот документ был создан группой родителей, имеющих детей с особыми потребностями в развитии, в красивом сибирском городе Красноярске. Мы надеемся, что наши слова и истории смогут помочь справиться с тяжелыми переживаниями, окажут поддержку, придадут уверенности и сил всем родителям, кто оказался в похожей с нами жизненной ситуации.

Тяжело только в самом начале

Через два дня после рождения сына к нам в палату, где лежало еще пятеро таких же новоиспеченных мамочек, пришел врач. Каждому она сообщала что-то о самочувствии их деточек. Я бы-

ла последней. Мне она просто при всех сказала, что у моего сына синдром Дауна, у него уже взяли анализы для подтверждения диагноза, и ушла прежде, чем я смогла что-то ответить. Тогда у меня было ощущение, что я совершила что-то ужасное. Было очень больно, обидно и стыдно.

С самого начала, еще в роддоме стало понятно, что у Анечки не все в порядке. Было очень тяжело, мы так ее ждали, я заранее знала, что будет девочка, представляла себе – как все это будет. Каждый день приходил врач уговаривал не портить себе жизнь: отказаться, оставить ее. Я до конца не осознавала, что делаю – я оставила, бросила... Потом двое суток рыдала, места себе не находила. 9 месяцев под сердцем ее носила, она как часть меня, моя кровиночка. Как подумано, что она, где-то там брошенная, никому не нужная, так тяжело становилось – вся слезами заливалась. Поняла, что с таким грузом на сердце жить не смогу. Забрала и успокоилась: вместе мы со всем справимся...

... Когда узнали что у Саши ДЦП, первым делом стали виноватого искать, особенно родственники масло в огонь подливали про наследственность, грехи, неправильный образ жизни. Это очень сильно нас с мужем друг от друга отдалило, думала, что он нас уже оставит. Хорошо вовремя врач хороший попался: объяснила, что никто не виноват, просто «так звезды на небе сошлись». «Это ваш ребенок, заботиться о нем нужно вместе, поддерживать друг друга, давая друг другу силы. Это нелегкое испытание, но вы справитесь. Вместе вы сила»

Главное не отчаиваться. «Дорогу осилит идущий»

Вспоминаю детскую сказку про двух лягушек, попавших в банку со сметаной. Одна лапки сложила и обреченно ушла на дно. А другая не сдавалась – сопротивлялась, из последних сил барахталась, дрыгала лапками. Сметана постепенно начала загустевать, сбилась в масло и лягушка легко выпрыгнула наружу. Так, если волею судьбы оказались в «сметане», главное не «складывать лапки» – из любой ситуации, даже, на первый взгляд, совершенно безвыходной, всегда есть выход.

Вспоминаю историю, прочитанную на сайте для родителей. Рождение ребенка как путешествие в сказочную, чудесную страну. Приятно само предвкушение к предстоящему путешествию: сборы в дорогу, изучение нравов, традиций страны, карты путе-

шествия и т. д. При этом беспокойство и волнение: вдруг что-то забудешь, разные обстоятельства в пути, какой будет погода, как встретят? Чемоданы упакованы и ты уже в пути. Дорога была действительно непростой: были трудности, препятствия, испытания, но вот и конечная остановка. Ты приземляешься, оглядываешься по сторонам и оказывается, что ты прибыл не совсем туда куда планировал. Но это не катастрофа! Здесь нет эпидемий, разрухи, голода. И это тоже сказочная страна и здесь тоже происходят чудеса, но только по-другому. С большим усилием, напряжением, более медленно, но все равно происходят! И теперь это твой выбор – убиваться по тому, что твоим первоначальным планам не было суждено сбыться, или перестроиться и начать осваивать новые условия другой, но тоже сказочной страны.

Вспоминается притча о слепом нищем, сидевшем на обочине со шляпой в руках и просящем милостыню. Мимо проходил человек, бросил монету, что-то написал на листе бумаге и положил возле нищего. Через два часа шляпа была полна монет. «Что тут написано?» – спросил нищий у прохожего. «Сейчас весна, но я не могу ее увидеть», – прочитал тот надпись на листе. Это про то, как назывешь, так и отзовется. Больше позитива и меньше уныния! Либо «Ребенок – инвалид, бедный, несчастный, ненормальный» или «Ребенок со своим индивидуальным путем развития, особенный, неповторимый, уникальный».

Разные специалисты встречаются на пути, и обязательно бывают те, кто в важный момент поддержит, вселит надежду и уверенность. Врач, логопед-дефектолог, воспитатель в детском саду... У таких людей много мудрости и душевной теплоты, они могут найти очень правильные и нужные слова: «Каждому дается по силам», «Такое испытание дается только по настоящему сильным людям, вы – такие. Важно только поверить в себя», «Любое испытание дается для чего-то. Суметь все преодолеть, стать сильнее и мудрее». Такие люди образцом своего отношения, своей позитивностью и добротой учили принимать и ценить не только ребенка, но и себя.

Важно научиться постоять за себя

Раньше стеснялась, неловко было за ребенка, его поведение, что не такой как все, ведет себя плохо, особенно в общественных местах, всегда находится кто-нибудь, кто замечание сделает, пристыдит, так неприятно, стыдно бывало. Сейчас научилась не

стесняться, могу в автобусе попросить уступить место – «ребенок больной», научилась в ответ на замечания говорить, что он не вредный – он болен, при этом не испытываю никакой неловкости. Для себя решила, что мой ребенок не только для меня, но и для окружающих – такой показатель их доброты, терпимости, человеколюбия; решила, что их раздражение – это, в первую очередь, проявление их собственного душевного неблагополучия.

Когда-то все стеснялась, все время себя виноватой чувствовала перед другими. Потом как-то осознала, что ребенка стыдиться и прятать – это какой-то бред. Я ни в чем ни перед кем не виновата. Пусть люди привыкают к тому, что больных людей не нужно изолировать от общества, они имеют такие же права, как и все остальные. Главное, чтобы к этой мысли привыкли и сами инвалиды и почувствовали себя свободными и равноправными. Чтобы мой сын в будущем мог сам в булочную сходить, на общественном транспорте поехать.

Не чувствовать себя одиноко

Когда вместе с кем-то, с похожими проблемами, то легче вынести – мы как родными становимся: друг за друга переживаем, поддерживаем. За других детей радуешься как за своего. Кто-то новое слово сказал, кто-то ложкой научился есть и сразу думаешь, что если у Ванечки получилось, значит, и мой Илюша сможет. Если у моего регресс и все назад вернулось: разучился тому, чего долгое время добивались, то другие мамы успокоят: «Не переживай, у нас тоже так было, потом все в норму придет». Так важно чувствовать, что ты не один такой, и в обществе с другими похожими детьми забываешь, что мой Ванечка какой-то не такой, «особенный», «не нормальный», здесь он нормальный, обычный ребенок.

Вера. Терпение. Надежда

Батюшка сказал: «Господь доверил тебе «такое» – свое дитя, выбрал тебя из остальных, зная, что ты справишься, он дал тебе самое дорогое – дитя, которому надо больше любви и тепла, чем остальным. А раз он дал тебе его, даст и сил, и помощи. Главное – верить, оставаясь открытым и искренним, чтобы смочь эту помощь принять как дар свыше». Когда совсем тяжело на душе становиться начинаю молиться и сразу как-то облегчение наступает.

Чувствую ответственность вдвойне. Иногда такой груз ощущаю, руки опускаются, тяжело: как с этим справиться, начинаю себя жалеть: «За что мне все это!?» пройдет какое-то время, посмотрю на него и понимаю: «Что если не я – то кто же!? Кроме меня, он больше никому не нужен. Я все для него – и опора и надежда. Он сможет, у него получится, я за него в ответе и не имею право опускать руки».

Бывает не хватает терпения, чувствуешь себя осликом, который ходит по кругу. Делаешь, стараешься, а он ничего и никак – все впустую, а то вовсе забывает все, что с таким трудом давалось. При этом все время вместе – устаешь, рассердишься, накричишь, а он посмотрит на тебя – такой беззащитный и так жалко становится, берешь себя в руки и опять вперед...

Особая человечность.

Чуткость, отзывчивость, сострадание

Часто окружающие с сочувствием относятся к родителям ребенка-инвалида, как будто им выпал тяжелый крест. Но они не понимают, какие силы высвобождаются в такой семье: любовь, чуткость, терпимость, дисциплина. Семья с больным ребенком проходит особое посвящение, при котором многие ложные представления о счастье и жизни меркнут, давая место уважению жизни, такой как она есть: во всем ее многообразии. Такая семья принимает ситуацию, как вызов стойкости, жизнелюбию, при этом меняются смыслы и ценности. Присутствие «особого» ребенка помогает понять, что у жизни есть другие измерения, кроме тех, очевидных, которые нас окружают в повседневности. На первый план выходят общечеловеческие ценности: чуткость, милосердие, терпение, доброта, забота, искренность, духовность.

«Когда-то старый индеец открыл своему внуку жизненную истину. В каждом человеке идет борьба, очень похожая на борьбу двух волков. Один волк – это зло, зависть, амбиции, эгоизм, снобизм, жадность. Другой волк – доброта, великодушие, сострадание, воля. Маленький индеец, глубоко тронутый словами деда, спросил: «А какой волк в конце побеждает»? На что старый индеец ответил: «Всегда побеждает тот волк, которого ты кормишь». Так и дети с особыми потребностями в развитии, как катализаторы, усиливающие в нас либо светлую сторону, либо темную сторону нашей души.

Л. П. Уфимцева, О. Л. Беляева

Система работы по интегрированному обучению учащихся с нарушенным слухом в общеобразовательной школе

В МОУ СОШ №17 Свердловского района города Красноярска уже девятый год реализуется интегрированное обучение детей с нарушенным слухом. За это время в школе сложилась определенная система работы по данному направлению, которая будет представлена ниже.

Открытию классов интегрированного обучения предшествовала подготовительная работа, осуществляемая совместно с дошкольным образовательным учреждением компенсирующего вида № 194 (для детей с нарушением слуха), которая стала первым этапом на пути к реализации данной системы. Она включала в себя следующее:

- согласование образовательных программ дошкольного учреждения и школы для соблюдения преемственности в обучении;
- организация в школе дней открытых дверей;
- проведение субботних адаптационных занятий с будущими первоклассниками (с нарушенным и сохранным слухом) и их родителями в клубе «Ступеньки общения», что позволило организовать полноценное общение и подготовку детско-родительского коллектива к последующему интегрированному обучению детей с разными слухоречевыми возможностями;
- осуществление психолого-медико-педагогической диагностики слабослышащих детей, что позволило определить уровень их психологической готовности к интегрированному обучению и сформированность простейших учебных навыков;
- выбор оптимального варианта интеграции на основании проведенной диагностики (частичная, комбинированная или временная интеграция);
- знакомство с учителем, который будет работать с детьми и в субботнем клубе, и в начальном звене школы, на родительских собраниях в дошкольном учреждении;
- проведение групповых и индивидуальных консультаций родителей будущих первоклассников.

Проведенные мероприятия позволяют говорить о создании единого образовательного пространства дошкольного образовательного учреждения № 194 и школы № 17.

При поступлении слабослышащих детей в общеобразовательную школу главное внимание уделяется обеспечению образовательного стандарта на начальной ступени обучения, для чего разрабатывается комплексная образовательная программа для учащихся, включающая образовательный и коррекционный блоки. Наличие данных блоков обязательно при всех указанных вариантах интеграции.

Интегрированное обучение слабослышащих учащихся в общеобразовательной школе строится с учетом следующих необходимых условий, позволяющих обеспечить удовлетворение их особых образовательных потребностей.

- 1) Углубленная психолого-медико-педагогическая диагностика для изучения сохранных и нарушенных функций организма, определения уровня актуального и зоны ближайшего развития ребенка.
- 2) Комплексная реабилитация, включающая медицинские и психолого-педагогические воздействия на ребенка.
- 3) Индивидуализация обучения – выбор учебной программы и регулярный контроль её соответствия реальным достижениям учащегося.
- 4) Использование специальных методов, приемов и средств обучения, учитывающих первичный дефект слабослышащего ребенка и обеспечивающих наглядность учебного материала, накопление активного словаря; формирование грамматического строя и произношения.
- 5) Формирование субъект-субъектных отношений (сотрудничества, сотворчества) в процессе взаимодействия учителя с учащимися.
- 6) Обязательное включение родителей в процесс социальной реабилитации ребенка.

Успешность интеграционного процесса в школе I ступени оценивается посредством мониторинга сформированности следующих навыков: восприятия и воспроизведения устной речи, письменной речи, общительности и социальной компетентности. Полученные данные заносятся в папку личных достижений учащегося. На основании динамики данных показателей корректируется образовательная программа и уточняется индивидуальный образовательный маршрут каждого слабослышащего ученика.

При переходе с I на II ступень обучения предусматриваются специальные мероприятия для облегчения адаптации слабослышащих школьников к новым условиям обучения (разные учителя, новые предметы, кабинетная система обучения и т. д.).

Так, например, сурдопедагогом, сопровождающим процесс интеграции, проводится дефектологический лекторий для учителей предметного обучения, которые будут работать в классах интегрированного обучения. Обсуждаются вопросы теории и практики обучения и воспитания учащихся с разными слухоречевыми возможностями; даются основы сурдопедагогики, осуществляется знакомство с методиками формирования и коррекции произносительной стороны речи, способами её коррекции на фронтальных уроках в общеобразовательном классе и т. д.

Кроме того, организуется работа межпредметного методического объединения учителей, преподающих разные учебные дисциплины в классах с включёнными на интеграцию учащимися; школьного консультационного пункта, проводятся заседания школьного ПМП – консилиума.

Преемственность в работе учителей начального и основного образования достигается и взаимопосещением открытых уроков. Прежде всего, коллектив учителей, который будет работать в пятом классе, должен ознакомиться с программой обучения и учебными средствами, используемыми учителями начальной школы; изучить методику обучения конкретного учителя, класс которого переходит в основную школу. Положительным результатом в обеспечении преемственности среди педагогических работников является проведение учителями-предметниками ряда ознакомительных и рабочих уроков в 4-м классе. Благодаря этому в будущем году ученики придут учиться в 5-й класс с меньшей тревогой и с большей подготовленностью к встрече с новыми педагогами.

Аналогичная подготовительная работа по переходу в среднее звено проводится и с учащимися через систему классных часов с приглашением и участием нового классного руководителя. Если ученики подлежат только временной интеграции, то лучшим вариантом будет возложение функций классного руководства на учителя-дефектолога, организующего со слабослышащими учащимися специальные занятия по развитию остаточного слуха и обучению произношению в среднем и старшем звене.

Для безболезненного перехода в среднее звено также важно в младших классах строго и целенаправленно формировать у слабослышащих учащихся оценочно-контролирующую деятельность,

самостоятельность и активность; повышать уровень общительности и социальной компетентности. Именно эти качества обеспечат успешность при обучении в 5-м и дальнейших классах.

Сурдопедагогу необходимо также поддерживать тесное взаимодействие с родителями ученика, вырабатывать у обеих сторон привычку выполнять все задания и рекомендации дефектолога и учителей-предметников.

Обеспечение образовательного стандарта в школе II ступени осуществляется по той же схеме, что и ранее: уточняется дальнейший индивидуальный образовательный маршрут учащегося, составляется комплексная образовательная программа, осуществляется мониторинг процесса интеграции.

Завершающим этапом системы интегрированного обучения учащихся с нарушенным слухом в общеобразовательной школе является их интеграция в общество и катамнез, позволяющий отследить их дальнейшую судьбу и при необходимости осуществить послешкольное психолого-педагогическое сопровождение выпускников.

Т. В. Игрушкина

Создание условий для нормализации жизни семьи и ребенка с тяжелым нарушением в развитии

Анализ семилетнего опыта работы интегрированных групп Центра раннего развития и трехлетнего опыта работы Службы ранней помощи Томского Хобби-центра позволил специалистам выделить специфику взаимодействия с семьей, имеющей ребенка с тяжелым нарушением в развитии. Как правило, отсутствие или недостаток возможностей для получения семьей психолого-педагогической поддержки на раннем этапе развития ребенка приводит к тому, что ребенок лишается шанса стать полноценным участником жизни общества, а семья приобретает и закрепляет черты **инвалидного стиля жизни**.

Проявление процесса «инвалидизации» ребенка и семьи можно увидеть в следующем:

- ограничение жизненного пространства (дом, больница), ограничение круга общения и жизненного опыта своего и ребенка;

- симбиоз с ребенком (психологическая усталость; как следствие – неадекватное восприятие возможностей ребенка, сдерживание развития его самостоятельности, закрепление иждивенческой позиции; при симбиозе мамы с ребенком папы зачастую уходят из семьи);
- мамы, как правило, не могут продолжать работать по ряду причин (я не могу доверить ребенка – никто не справится; не с кем и негде на время оставить ребенка; зависимость от диагноза – непрерывный процесс лечебных мероприятий; у ребенка ослаблен иммунитет, он часто болеет; потеря квалификации, веры в свои силы; боязнь перемен, потери пособий);
- высокая степень зависимости от специалистов;
- жизнь в условиях дефицита (поддержки, разрядки, информации, свободного времени, времени на самих себя, покоя, сна, друзей, общения и т. д.);
- функциональная беспомощность и зависимость от кого-то (отсутствуют средства передвижения, специальные приспособления).

В рамках проектов «Быть вместе: включение детей с ограниченными возможностями в образовательное пространство Центра раннего развития» при поддержке Программы АРО, Хобби-старт при поддержке Национального фонда защиты детей от жестокого обращения на базе учреждения дополнительного образования детей «Томский Хобби-центр» создана Служба ранней помощи и система включения детей с тяжелыми нарушениями в развитии в общество здоровых сверстников. Деятельность специалистов-педагогов дополнительного образования, психолога, педиатра развития и физического терапевта направлена на профилактику инвалидизации ребенка и семьи через создание условий для **нормализации их жизни**.

Под *нормализацией жизни ребенка и семьи* мы понимаем

- обеспечение условий, способствующих тому, чтобы дети с особыми потребностями воспитывались в семьях, так как лучшим местом для ребенка является его родной дом;
- удовлетворение основных потребностей: в любви и заботе, в общении, в игре, в независимости в обычных жизненных ситуациях, в свободе выбора, в отдыхе и профессиональной реализации;
- предоставление возможности развиваться с самого раннего возраста – периода наилучшей восприимчивости, получать образование, какими бы тяжелыми не были нарушения в развитии.

Специалисты службы акцентируют свое внимание на нормализации жизни семьи в двух направлениях:

– **нормализация повседневной домашней жизни семьи** через повышение мобильности ребенка и родителей (анализ и корректировка режима дня, подбор поз и, если требуется, вспомогательного оборудования для принятия ребенком пищи, игр, других занятий, помощь родителям в формировании навыков самообслуживания ребенка, в распределении обязанностей между членами семьи, развитие семейной коммуникации и пр.);

– **социализация (создание условий для активного участия семьи в жизни общества).**

Для этого специалистами Службы ранней помощи и Центра раннего развития создан и реализуется **комплекс психолого-медико-педагогических услуг детям и семьям, который состоит из следующих компонентов:** диагностическое анкетирование, первичный прием, составление индивидуального плана помощи, консультативная помощь, индивидуальные развивающие занятия, семейная игротека, родительский клуб и группы взаимной поддержки, художественная лаборатория для родителей, включение ребенка в групповые занятия для социализации родителей и детей с тяжелыми нарушениями, стимуляции их игрового поведения и когнитивного развития. Семьи участвуют в групповых занятиях Центра раннего развития совместно с типично развивающимися детьми.

Раннее начало помощи, ее направленность на нормализацию жизни семьи и ребенка, концентрированность различных услуг в одном месте и их эффективность – все это позволило в нашем случае 25 семьям:

– избежать отказа родителей от ребенка и помещения его в учреждение общественного воспитания (притом, что в двух случаях уже были оформлены документы);

– используя дома опыт и знания, полученные в ЦРР, добиться устойчивой положительной динамики в развитии детей, которая регулярно (1 раз в 3 месяца) фиксируется при помощи диагностических шкал;

– активно и регулярно участвовать в групповых занятиях ЦРР, праздниках, выездах в летний лагерь и т. д. (при этом принятие семей с «особенными» детьми стало нормой для всех участников процесса).

Опыт работы Службы ранней помощи и Центра раннего развития показывает, что при определенных условиях поддержки и по-

мощи семья, в которой родился ребенок с тяжелым нарушением в развитии, может избежать «инвалидизации», научиться жить «нормально», принимать и любить ребенка, таким, какой он есть, принимать активное участие в жизни общества.

Л.А. Арсенова

Психолого-педагогические проблемы интегрированного обучения дошкольников с нарушением слуха

Интеграция и социальная реабилитация детей с отклонением в развитии, в том числе и детей с нарушением слуха, остается одним из актуальных вопросов в системе образования России.

В отличие от опыта зарубежных стран, в России процесс интеграции глухих детей реализуется чаще в порядке эксперимента или стихийно. Это связано с тем, что наше общество в настоящих экономических условиях еще полностью не готово принять этих детей в качестве его полноценных членов. Нельзя сбрасывать со счетов и настороженного, а часто и негативного отношения к глухим и слабослышащим детям не только родителей слышащих детей, но и самих детей, педагогов и специалистов.

Бытует мнение, что если рядом с нормально развивающимся ребенком будет играть и заниматься глухой, то речевое и интеллектуальное развитие слышащего ребенка будут задерживаться. Это мнение было подтверждено результатами анонимного анкетирования родителей и педагогов восьми массовых и двух специализированных детских садов г. Северска) всего было собрано 400 анкет).

Анализ результатов анкетирования показал, что 87 % респондентов считают проблему интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями весьма серьезной. 70 % опрошенных убеждены, что заниматься воспитанием и образованием этих детей должны специализированные коррекционно-развивающие учреждения. Возможность заниматься воспитанием и образованием этих детей в массовых детских садах видят только 6 % педагогов.

15 % респондентов согласны с нахождением ребенка с отклонениями в развитии в группе общеобразовательного учреждения при условии уменьшения численности группы и наличии квалифи-

цированных специалистов. 36 % опрошенных считают оптимальным вариантом пребывания таких детей в группе здоровых сверстников на время совместных прогулок и праздников.

В г. Северске Томской области в 1999 г. возникла необходимость в открытии смешанной, разновозрастной группы для детей с нарушением слуха на базе логопедического детского сада. Основной задачей работы такой группы был поиск новых путей расширения возможности воспитания, обучения и социализации детей с нарушением слуха как в детском саду, так и за его пределами. В результате экспериментальной работы появилась новая модель интеграции, которая позволила не только социализировать детей с нарушениями слуха в среде слышащих сверстников, но и повысить качество подготовки неслышащих и слышащих детей к школе. Для достижения такой цели была разработана программа интегрированного обучения, воспитания и социальной абилитации детей с нарушением слуха. Разработкой программы занимался коллектив специалистов ДОУ КВ: учитель-дефектолог, психолог, инструктор по физкультуре, музыкальный руководитель и воспитатели группы.

Обучение детей в смешанной интегрированной группе требовало дополнительной дефектологической подготовки кадров и создания специальных условий. Наполняемость группы – от 8 до 10 человек, половина из которых глухие и слабослышащие, дала возможность учителю-дефектологу строить работу по подгруппам и индивидуально таким образом, чтобы максимально развивать речь детей. Выпускники этой группы обучаются как в коррекционной общеобразовательной школе I – II вида, так и в речевом классе общеобразовательной школы, получая индивидуальную педагогическую помощь. Результат восьмилетней работы коллектива убедительно доказал, что интеграция детей с нарушением слуха в условиях логопедического сада возможна и целесообразна.

Поскольку дошкольный возраст является диагностическим и важным для подготовки к обучению и определения дальнейшей формы обучения, то необходимо решение ряда важнейших вопросов:

- качественная подготовка и переподготовка педагогических кадров и расширение круга дефектологических специальностей в общеобразовательных учреждениях для сопровождения обучения «особого» ребенка как в дошкольном, так и в школьном учреждении;
- законодательное определение статуса интегрированного ребенка, включая возможность получения им коррекционной помощи в объеме, необходимом для получения образования;

– создание материально-технической базы в массовых образовательных учреждениях для обучения и сопровождения детей с отклонениями в развитии.

Для обеспечения качественного интегрированного образования детей с ограниченными возможностями необходимо не упразднение существующих специализированных учреждений, а перестройка среднего, специального и высшего образования с учетом интеграции и социализации определенной части детей с особыми образовательными потребностями.

Список литературы

1. Арсенова, Л.А. Об особенностях интеграции и социализации детей с ограниченными возможностями: материалы конференции «Психолого-педагогические аспекты развития личности ребенка». – М., 2007.
2. Никитина, М.И. Проблема интеграции детей с особенностями развития. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. – М., 2001.

Т. И. Горшунова

Педагогика интеграции: опыт США

В американской литературе термин «интеграция» рассматривается достаточно широко. Однако, несмотря на разнообразие его дефиниций, в основе каждого из них лежит убеждение в том, что каждый ребенок с ограниченными возможностями имеет право на образование со своими типично развивающимися сверстниками.

Американские школы, практикующие программы интеграции детей с разными возможностями, ставят перед собой цель не только обучать, но и способствовать развитию коммуникативных, социальных и профессиональных навыков у учащихся с особенностями развития.

Программы интеграции в Америке поддерживаются федеральными законами. Так, IDEA – The Individuals with Disabilities Education Act (акт об обучении детей с ограниченными возможностями) гласит о том, что дети с особенностями развития должны обучаться в «среде, наименее ограничивающей их возможности». В зависимости от уровня развития учащегося он может быть включен в

процесс полной или частичной интеграции. Диагностика ребенка проводится командой специалистов, которая включает в себя психолога, врача и специального педагога. Они составляют индивидуальную образовательную программу для учащегося с ограниченными возможностями, выбирают место его обучения и степень интеграции.

Исследователи получают противоречивые данные о том, каково влияние интеграции на успеваемость, способность работать, общественную позицию учащихся с особенностями развития. Тем не менее можно выделить следующие положительные результаты этого процесса: снижение уровня страха перед типично развивающимися детьми, становление самосознания, повышение уровня толерантности, развитие другодоминантности. Следует отметить, что успешность программ интеграции зависит прежде всего от их детального планирования и непрерывного общения участников процесса.

Подводя итог изложенному, можно сделать вывод о том, что США имеет значительный практический опыт в реализации идей педагогики интеграции. Данный опыт может успешно использоваться в России при решении проблем нормативного устройства и системы обеспечения процесса интегрирования детей с ограниченными возможностями.

Г. Г. Тыченко, Л. Д. Прудникова

Организация профессионально-трудового обучения учащихся школ VIII вида

Красноярская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида № 5, используя теоретические и практические достижения в области трудового обучения и воспитания учащихся (Н.Н. Малофеев, А.М. Щербакова, Е.И. Капланская, Л.М. Шипицина и др.), опираясь на собственный опыт, в течение семи лет осуществляет инновационную деятельность по планомерному развитию современной системы подготовки выпускников с ограниченными возможностями здоровья к самостоятельной жизни в обществе, профессиональному самоопределению и к профессиональной деятельности.

В основу данной деятельности положены принципы системности, комплексности, оптимистической веры в потенциальные возможности ребенка с проблемами в интеллектуальном развитии, а также интеграция усилий всех участников образовательного процесса.

Используя дополнительные ресурсы вне школы, опираясь на поддержку партнеров, мы решаем проблему материально-технического обеспечения учебно-производственного процесса, включенности выпускников коррекционной школы в среду сверстников из массовых школ, поднимаем статус их собственного «я».

Поиск эффективного варианта трудового обучения и начальной профессиональной подготовки учащихся с интеллектуальной недостаточностью привел к созданию в 1999 г. на базе двух учреждений (КГСОУ КСКОШИ VIII вида №5 и профессионального лицея № 16) вначале краевой, а с 2002 г. федеральной экспериментальной площадки по теме «Социальная адаптация учащихся с ограниченными возможностями через профессиональную подготовку в условиях «Школа-лицей». Научное руководство и консультирование данного эксперимента обеспечивается в рамках многолетнего сотрудничества Красноярским институтом специальной педагогики КПУ и Краевым институтом повышения квалификации кадров педагогических работников.

Главный наш партнер в работе – профессиональный лицей № 16 (директор Ю.М. Замараев, зам. директора И.А. Магомедова, Т.А. Гордиенко), отношения с которым закреплены договором.

Инновационная деятельность привела к изменениям в педагогической практике школы, в первую очередь, связанными с содержанием образования. В учебный план школы для реализации данного проекта введены такие предметы, как «Черчение», «Экономический практикум», «Деловое письмо», «Элементы физики и химии в быту и на производстве», «Психологический практикум». По данным предметам педагогами школы созданы авторские программы, разработан учебно-методический комплекс.

Школьная часть учебного плана в 10–11-х классах направлена на формирование таких качеств личности как социальная зрелость и социальная компетентность. Федеральный компонент представлен этикой и психологией семейных отношений, физической культурой, трудовым обучением. Региональный компонент – русский

язык и деловое письмо. Курс направлен на формирование социальной компетентности в сфере делового общения и письма. Экономический практикум предлагает практический прикладной характер усвоения математических знаний, повышение компетенции в области элементарной (бытовой) экономики, связан с курсом «Основы экономики» ПЛ-16. Школьный компонент – психологический практикум – вводится для обеспечения социально-психологической готовности учащихся к самостоятельной жизни, построению семьи, позитивного личностного жизненного плана.

Для обеспечения преемственности в содержании обучения между школой и лицеем, с 5-го класса в школе вводятся факультативные занятия по предмету «Черчение». Чтение и выполнение несложных чертежей по специальностям, изучаемым в школе, изготовление изделий по чертежам, формирование графической культуры значительно повышают успешность учащихся при обучении в профессиональном лицее. «Элементы физики в быту и на производстве», «Элементы химии в быту и на производстве» введены в учебный план как пропедевтические курсы, обеспечивающие элементарные знания бытовой и производственной физики и химии, необходимые для освоения специальных технологических знаний производственного процесса в профессиональном лицее по выбранной специальности.

24 % учебного времени занимают специальные предметы профессионального лицея, около 60 % сводного учебного плана школы и лицея для учащихся 10–11-х классов занимает производственное обучение в мастерских лицея, школы и прохождение практики на базе промышленных предприятий города.

Преподаватели профессионального лицея отмечают у учащихся 10–11-х классов хороший уровень адаптации в новых условиях, организованность, высокую трудовую дисциплину, значительный уровень практической подготовленности. Это позволяет нашим ученикам успешно сдавать экзамены, защищать дипломные работы, получать высокие разряды.

Работники лицея, школы при содействии городского центра занятости решают проблему трудоустройства выпускников 10–11-х классов, учащиеся успешно закрепляются на рабочих местах тех предприятий города, где проходят производственную практику. Из шести последних выпусков 86 % молодежи трудоустроены, большинство из них работают по полученной специальности.

На наш взгляд, эти результаты в трудовом обучении, допрофессиональном и профессиональном образовании детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья стали эффективными при создании следующих условий:

- 1) Введение программ модульного обучения (модули трудовых навыков) совместно с профессиональным лицеем № 16, когда каждый ученик может иметь сертификат на получение одной или нескольких специальностей в рамках своей профессии (цветовод, озеленитель, работник тепличного хозяйства, цветовод-декоратор, и др.).
- 2) Разработка и реализация проекта «Создание профессионально-образовательного холдинга на основе межведомственного взаимодействия», цель которого заключается в объединении разнообразных ресурсов школы (интеллектуальных, материально-технических, педагогических) и ее социальных партнеров по организации профессиональной подготовки учащихся школы.
- 3) Наша школа является стажерской площадкой кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Красноярского краевого института повышения квалификации работников образования. Стажерская площадка предназначена для реализации практической части программы повышения квалификации, формирования и закрепления на практике профессиональных компетентностей педагогов.

Но так как данной программой невозможно полностью восполнить дефициты функционирования системы профессионального образования, то необходимо еще качественно подготовить студентов Института специальной педагогики для освоения ими практических навыков и умений профессиональной деятельности.

Поэтому мы предлагаем открыть на базе нашей школы кафедру практической дефектологии, которая будет готовить учителей-дефектологов со специализацией «Трудовое обучение в коррекционной школе», разрабатывать и внедрять в учебный процесс современные педагогические технологии, осуществлять организацию практики студентов на базе школы, проводить лабораторные, практические, семинарские и другие виды занятий.

Но сегодня хотелось бы обратить внимание работников Министерства образования РФ, Академии РАО на следующие проблемы коррекционной школы:

- 1) Отсутствие информационных технологий образовательного процесса в коррекционной школе. Хотя мы знаем, что

наши дети могут успешно овладевать компьютерными технологиями, предмет «Основы информатики» учащиеся экспериментальных групп 10–11-х классов изучают в профессиональном лицее.

- 2) Изношенное учебное оборудование школьных мастерских для организации трудового обучения детей-инвалидов с умеренной и глубокой степенью умственной отсталости.
- 3) Отсутствие образовательных программ, дающих новые возможности для учащихся в получении специальностей, ориентированных на открытый рынок труда, а для этого необходимы новые мастерские, новое оборудование и оснащение лабораторий.
- 4) Мы считаем, что трудовая допрофессиональная и профессиональная подготовка детей с проблемами в интеллектуальном развитии, несмотря на сложность и трудоемкость, решаема при условии консолидации сил школы, Агентства образования РФ, партнеров, общественности, власти и родителей. Выпускники коррекционных школ могут и должны быть успешны в жизни, помочь им в этом – наша задача.

А. Ю. Нигаматуллина

Об особенностях работы с детьми с ограниченными физическими возможностями в реабилитационном центре «Вита» ЦДТ № 2

По оценкам экспертов ООН, инвалиды составляют 10 % общей численности населения. В России за последние 5 лет наблюдается увеличение количества инвалидов трудоспособного возраста и детей-инвалидов (данные Правительства РФ). «Это свидетельствует о масштабности проблемы инвалидности и определяет необходимость принятия на государственном уровне комплекса мероприятий по созданию системы социальной защиты инвалидов, обеспечивающей интеграцию инвалидов в общество» (из Федеральной целевой программы «Социальная поддержка инвалидов на 2000–2005 годы»).

Дети с ограниченными физическими способностями и их родители составляют специфическую социальную группу, характеризующуюся (в большинстве случаев) социальной пассивностью, потребительским отношением к обществу. В результате раздельного от здоровых детей обучения возникает проблема сепарации, не формируются коммуникативные навыки, возникают проблемы с социализацией. Существующая система коррекционного обучения в полной мере не компенсирует имеющийся у детей дефицит физических возможностей, а лишь усугубляет социальные последствия дефекта, изолируя детей от общества в специальных учреждениях.

Система дополнительного образования обладает рядом преимуществ: обучение более свободное, вне жёстких программных рамок, вне классно-урочной системы, в кругу здоровых сверстников позволяет найти индивидуальный подход к каждому ребёнку и минимизировать социальные последствия дефекта. А метод арт-терапии, который используется нами в работе с детьми с особенностями, обладает огромным реабилитационным потенциалом, и в этом специалисты ЦДТ № 2 убедились на накопленном практическом опыте.

Муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования детей – Центр детского творчества № 2 – существует более 30 лет (в данном юридическом статусе зарегистрирован в 1992 г.).

Наша цель – помочь ребёнку и подростку любого возраста найти своё место в мире искусства, спорта, природы – в этом огромном мире. *Наши сильные стороны* – высокий профессионализм педагогов, авторские образовательные программы, многопрофильность, полифункциональность, большой организационный опыт в проведении массовых мероприятий любого уровня. *Главный принцип* – взаимное доверие и сотрудничество, свобода выбора собственной образовательной траектории. *Приоритеты*: работа с детьми с ограниченными физическими возможностями, работа с подростками, допрофессиональное образование, работа с семьёй и третьим возрастом.

В ЦДТ № 2 создан и третий год плодотворно работает реабилитационный центр «Вита», в рамках которого осуществляется реабилитация детей с ограниченными физическими возможностями средствами искусства (арт-терапия). Занятия проводятся в смешанных группах из здоровых детей и детей с ограниченными физическими возможностями.

Основная цель работы – создание ситуации личностного роста для детей с ограниченными физическими способностями и формирование толерантности у здоровых сверстников. Для осуществления этой цели необходимо дать возможность детям с особенностями развития и здоровым детям совместно заниматься в секциях и подразделениях ЦДТ №2, тем самым подготавливается ситуация изменения статуса, роли, переосмысления личностной ценности детей как творцов, талантов – ситуация личностного роста.

Наши дети, занимающиеся в реабилитационном центре «Вита», получают возможность продемонстрировать результаты собственной работы по преодолению дефицита физических возможностей, предъявляют свои творческие достижения и оценивают творчество друзей, подтверждают свою значимость как творцов, а не как детей-инвалидов. Работы детей получают новый статус и широкое признание, так как регулярно выставляются на различных выставках, в том числе и в Интернете, на сайте ЦДТ. Дети регулярно участвуют в районных, городских и краевых концертах и фестивалях.

В ЦДТ № 2 существует богатый кадровый и технологический ресурс. Кадровый, потому что в реабилитации детей-инвалидов заняты специалисты с огромным опытом работы, технологический, потому что педагоги Центра детского творчества владеют богатой палитрой средств и методов обучения, авторскими методиками. Поэтому работа по развитию и восстановлению детей с особенностями очень результативна.

Воспитанники реабилитационного центра «Вита» неоднократно занимали призовые места в городских, краевых и открытых районных выставках и конкурсах. Несколько лет подряд тугоухая девочка, инвалид детства по слуху, становится дипломантом конкурса «Дети играют джаз», занимая призовое место. Дети с нарушенной моторикой танцуют, создают серьёзные живописные работы и керамические композиции.

В работу вовлечены все грани личности ребенка – как нарушенные (реабилитационная коррекция), так и сохранные, но оказавшиеся под угрозой утраты в результате болезни (абилитационная коррекция).

Несомненно, при грамотном, продуманном совместном обучении нарушается изолированность, отчужденность разных групп детей, появляются новые коммуникативные мотивы и навыки. В результате работы с новыми группами детей и решения иных задач

создаются новые и совершенствуются авторские методики, авторские образовательные программы.

Критерием оценки успешности деятельности по развитию и восстановлению детей с ограниченными способностями служит степень освоения ими образовательных программ, например, успешное освоение программы музыкальной школы, создание самобытных произведений искусства. Несомненным критерием оценки служит факт создания авторских методик. Изменение в состоянии детей с особенностью развития оценивается методом наблюдения, разработана и апробирована система психологической диагностики. Для отслеживания динамики в отношении к детям с особенностями развития будет использовано интервьюирование участников проекта. Мы считаем, что в реабилитационном центре «Вита» создана новая модель, новая схема реабилитации детей с особенностями развития с использованием нестандартных методик, и эта модель может использоваться аналогичными образовательными и реабилитационными учреждениями города.

Реабилитация и абилитация детей с особенностями развития происходит в неспециализированном учреждении, где:

- 1) Педагоги обладают «незамысленным» взглядом на проблемы этой группы детей;
- 2) Дети интегрированы в недеформированную, доброжелательную среду с адекватными приоритетами и ценностями и с социальной ситуацией развития, мотивирующей на преодоление дефицита возможностей. Дети с дефицитом слуха и речевым недоразвитием ориентированы на вербальное общение, погружены в недеформированную, живую речь;
- 3) Реабилитация методами искусства нивелирует разницу в физическом развитии детей, так как на первый план выступают не физические, а творческие возможности. Кроме того, метод арт-терапии используется как инструмент для преодоления психологических осложнений, вызванных физическим дефектом.
- 4) Реабилитация детей осуществляется совместно с родителями, используется потенциал семьи. В основном родители больше, чем кто-либо, заинтересованы в адекватной социализации ребёнка, и соучастие педагогов и родителей в процессе реабилитации делает его очень плодотворным. Более того, родители являются и социальными заказчиками, и исполнителями заказа – работниками центра «Вита».

Е. И. Буева

Создание условий для инклюзии на базе образовательных учреждений

Внедрение инклюзивных подходов в педагогике полностью отвечает основным демократическим принципам и ценностям. В 1990-е годы тема обучения и воспитания детей с особыми потребностями начала обсуждаться на международном уровне и в настоящее время инклюзия получила широкое распространение в зарубежных странах. Инклюзивное образование является общепризнанным правом каждого человека обучаться и воспитываться с учётом их индивидуальных особенностей, интересов и склонностей. Инклюзивное обучение определяется как «полное и активное вовлечение детей-инвалидов в обучение в условиях, максимально приближенных к условиям обучения их здоровых ровесников». Инклюзивное образование признаётся также полезным для всех детей и для общества в целом, поскольку способствует воспитанию толерантности.

Образовательный процесс, в который возможно включение детей с особыми потребностями в развитии, нуждается в специальной организации. Образование по западному образцу значительно отличается от классно-урочной системы, принятой в наших школах. В зарубежных школах решение относительно вовлечения в обычные классы детей-инвалидов часто зависит от заинтересованности и мотивации учителей и администраторов учебных заведений или от программы. Следует отметить, что сам факт включения ребенка в обычную учебную среду является лишь первым шагом. Обучение детей индивидуализируется и отличается высоким качеством.

Включение детей с особыми потребностями в развитии в образовательный процесс на территории нашей страны встречает определённые трудности. Педагоги образовательных учреждений изначально, т. е. при прохождении профессиональной подготовки, ориентированы на иной контингент обучающихся. Учителя и воспитатели не имеют опыта общения с детьми с особыми потребностями в развитии, не знают основ коррекционной педагогики, не знакомы с коррекционно-развивающими методиками, поскольку до сих пор такие знания требовались в нашей системе образования узкому кругу специалистов: дефектологам, психологам, логопедам.

Тем не менее общеразвивающий детский сад, имея более свободную организацию пространства, где происходит развитие детей, оказывается более приспособлен для осуществления инклюзии. Специалисты дошкольных образовательных учреждений могут способствовать развитию коммуникативных навыков детей с особыми образовательными потребностями, их социальной адаптации. Образовательный процесс в дошкольных учреждениях строится таким образом, что групповые занятия с детьми необходимо чередуются с индивидуальными занятиями и самостоятельной деятельностью детей. Педагог-воспитатель выступает как организатор и координатор деятельности. Кратковременное (на два–три часа) включение детей с особенностями развития в жизнь физиологической группы детского сада и наличие при ребёнке сопровождаителя позволяет успешно решать индивидуальные задачи развития. Задачами сопровождаителя становятся удовлетворение физиологических потребностей ребёнка (функция няни), осуществление индивидуальных развивающих занятий, помощь ребёнку в установлении взаимодействия с другими людьми. Педагоги группы выступают для сопровождаителя в роли тренера и супервизора: задают образец поведения в общении с ребёнком, демонстрируют педагогические приёмы организации развивающих занятий, режимных моментов, а также выступают организаторами и координаторами полноценного эмоционального контакта между детьми группы. Материальная база детского сада: развивающие игрушки, дидактические игры, методические пособия, спортивное оборудование – обеспечивает разноплановость и богатство стимулов для развития.

Таким образом, общеразвивающее дошкольное образовательное учреждение в рамках осуществления индивидуальных программ развития, предусматривающих кратковременное включение детей с особыми образовательными потребностями в жизнь детского сада, может оказывать помощь детям-инвалидам и их родителям в социализации детей.

Введение инклюзии в дошкольных образовательных учреждениях представляется менее проблематичным, чем в школе, где при жёстко заданном пространстве и времени занятий инклюзия становится трудноосуществимой. И зачастую пребывание детей с особыми потребностями в развитии в общеобразовательной школе носит формальный характер, не имеет развивающего значения. Школы не готовы принять таких детей ни технически (отсутствие пандусов для передвижения в колясках, не приспособленные места

общего пользования, статичность образовательного пространства и т. п.), ни психологически (отсутствие соответствующей подготовки учителей).

Отделение детей-инвалидов от их ровесников всегда оправдывалось убежденностью, что дети с особыми потребностями не имеют пользы от обучения по обычным образовательным программам. Поэтому для них создавались специализированные учреждения, в которых внимание в первую очередь уделялось лечению и реабилитации. В начале XX столетия Л. Выготский высказал мысль о том, что специализированное образование способствует социальной изоляции детей-инвалидов и фактически закрепляет и усугубляет их проблемы. Современные научные исследования подтвердили убеждение Л. Выготского, что интеллектуальные и социальные недостатки не являются неминуемым результатом «дефектов» ребенка, а есть следствие взаимодействия биологических и социальных факторов. Хотя некоторые дети действительно нуждаются в специальном уходе, однако это может происходить в условиях «естественной среды», т. е. в местах, где ребенок находился бы в случае отсутствия у него инвалидности.

Процесс включения детей с особыми потребностями в обычные классы часто требует от учителей и воспитателей определенного изменения своего отношения, убеждений и ожиданий относительно их, а также пересмотра своей роли. Учителям и воспитателям важно осознавать, как их понимание поведения и процессов развития, обучения детей влияет на их взаимодействия с учащимися, родителями и коллегами, а также как оно отражается на создаваемой ими социальной и физической среде. Безусловно, включение детей с особыми потребностями в обычные классы требует от всех участников определенного отхода от традиционных взглядов на цель и функцию образования. Анализ этих взглядов и убеждений является первым и очень важным шагом на пути создания инклюзивных детских садов и школ. Конкретные решения должны приниматься при участии педагогов, родителей и специалистов с учетом личности воспитанника, его нужд, целей и задач.

Хорошим началом организации инклюзивного образования в школе могут стать группы кратковременного пребывания, создаваемые на базе средних общеобразовательных учреждений. Организация образовательного пространства и образовательного процесса в таких группах носит гораздо более гибкий характер, что

создаёт благоприятную почву для развития детей с разным уровнем образовательных потребностей.

В настоящее время в Красноярске создано несколько площадок, осуществляющих инклюзию, либо готовых к началу её осуществления. В частности, в СОШ № 147 творческая группа учителей, работающих с дошкольными группами, прошла соответствующую курсовую подготовку в Центре дополнительного образования КГОУ СПО «Красноярский педагогический колледж № 1 им. А.М. Горького» и начала работу по программе «Сообщество». Программа «Сообщество» базируется на следующих принципах:

- индивидуализация опыта каждого ребенка;
- формирование способности к решению проблем;
- формирование способности сотрудничать со сверстниками и взрослыми;
- активное участие семьи.

Осуществлению данных принципов способствует организация центров активности детей, которые являются тематическими зонами пространства учебного класса. В школе оборудован кабинет и разработаны пять центров активности: грамматики, искусства, математики, конструирования, физической культуры. Такая организация образовательного пространства позволяет сделать образовательный процесс максимально соответствующим индивидуальным потребностям детей-инвалидов. Кроме того, индивидуализации образовательного процесса способствует тесное сотрудничество педагогов с другими специалистами (социальный педагог, психолог) и с семьями.

Благодаря работе с семьями учителя глубже понимают индивидуальные особенности детей, а также важность вклада родителей в создание благоприятной обстановки в классе, когда дети находятся в центре внимания. В рамках инклюзивного обучения и воспитания учителя и специалисты получают возможность обмениваться опытом друг с другом и создавать для совместной работы команды, которые способствуют развитию каждого ребенка в классе.

Таким образом, создание групп кратковременного пребывания на базе средних общеобразовательных учреждений и внедрение программ, ориентированных на индивидуализацию образовательного процесса, представляется перспективным для осуществления инклюзии.

М. А. Котовщикова

Междисциплинарная интеграция на уроках музыки как фактор, способствующий инклюзии детей с отклонениями в развитии в общество

В современном российском обществе, живущем в условиях экономического и политического реформирования, существенно изменилась социокультурная жизнь подрастающего поколения, утрачены многие духовные ценности, но не сформированы новые. В средствах массовой информации идёт открытая пропаганда агрессии, насилия. В этом быстро меняющемся мире детям с нарушенным интеллектом, оставшимся без попечения родителей, очень трудно адаптироваться и начать успешную жизнь в социуме, так как дети с нарушением эмоционально-волевой сферы наиболее уязвимы к неблагоприятному воздействию внешней среды.

У нормально развивающихся детей рано складывается своя «картина мира». При всём несовершенстве она имеет важное преимущество – целостность. Детям с отклонениями в развитии очень трудно:

- 1) Видеть с разных сторон один и тот же предмет;
- 2) Осознавать разнообразие связей между объектами и явлениями;
- 3) Воспринимать целостно учебный материал, а тем более целостную картину окружающего мира.

Поэтому вопрос о том, как помочь детям с отклонениями в развитии увидеть, понять окружающий мир во всём его многообразии связей и отношений, научить не бояться этого мира, а видеть и чувствовать в нём красоту и гармонию, у меня как у учителя музыки и музыкального руководителя возник давно.

В.М. Бехтерев, С.С. Корсаков, И.М. Сеченов в своих исследованиях выявили благотворное влияние музыки на различные системы организма человека: сердечно-сосудистую, дыхательную, нервную; от состояния эмоционально-волевой сферы зависит развитие психики и личности в целом, так как именно развитие эстетических чувств, эстетического восприятия делает человека человеком.

Оказывая сильное эмоциональное воздействие, музыка может помочь ребёнку с ограниченными возможностями здоровья в духовно-нравственном становлении личности, в развитии его способно-

стей, его познавательного интереса, формированию эмоционального благополучия, так необходимых в его жизненном самоопределении. Поэтому для наших воспитанников очень важно общение с музыкой.

Прежде чем использовать в своей деятельности такую новую и интересную технологию, как интеграция, я ознакомилась с опытом других педагогов – Е.Н. Потаповой, Е.Ю. Сухаревской, В.И. Юдиной, И.В. Кошкиной. Разобравшись в сути этой технологии, начала применять её в своей деятельности. Проведённые экспериментальные уроки понравились мне и детям.

На таких уроках, на разных примерах я показываю детям, что музыка не абстрагируется от жизни, а является составной и необходимой её частью. Она многое даёт для жизни человека: облегчает состояние, улучшает здоровье (самочувствие), делает жизнь содержательной и интересной, наполняет её глубоким смыслом, показывает окружающий мир во всём его многообразии связей и отношений. Таким образом, стараюсь добиваться главной цели межпредметной интеграции – развития у ребёнка целостного широкого восприятия мира и ощущения ребёнком себя в окружающем мире.

У детей с отклонениями в развитии часто наблюдается либо слабая мотивация к обучению, либо полное её отсутствие. Поэтому процесс общения такого ребёнка с музыкой нужно сделать увлекательным, активным, чтобы его эмоции от общения с музыкой были только положительными. В этом мне помогают другие виды искусства, поскольку они, как и музыка, являются подражательными, а значит, связаны между собой. Ребёнок с нарушенным интеллектом будет реагировать на звучащую музыку более эмоционально, если сможет не только слышать, но и видеть схожий по образу сюжет на картине, услышит описание подобного образа в литературе. Поэтому на уроках я использую большое количество иллюстраций, репродукций картин, расширяю межпредметные связи. Дети получают новые и закрепляют уже полученные знания по таким предметам, как история, география, математика; развивают речь, рассказывая о характере и содержании прослушанной музыки. Все эти знания, умения и навыки пригодятся воспитаннику в дальнейшей жизни.

Очень важно научить детей с проблемами в развитии слушать серьёзную классическую музыку, не отвлекаясь и не мешая другим, так как музыкальные звуки оказывают огромное влияние на человеческое тело, которое является живым звуковым резонатором, при

этом либо возбуждают, либо успокаивают нервную систему. На принципе такого резонанса и основана музыкальная терапия. Вот потому так нужно ребёнку с ограниченными возможностями здоровья как можно больше и чаще слушать классическую музыку, что мы и делаем на уроках музыки и пения.

Такую работу я начинаю с образов понятных и доступных детям, т. е. с того, что они могут видеть в окружающем их мире. «Мотылёк» С. Майкапара, «Бабочка» Э. Грига, «Кузнечики и стрекозы» С. Прокофьева, «Мотылёк» Р. Шумана, «Карнавал животных» К. Сен-Санса, «Дождик» М. Красева, «Подснежник» П. Чайковского и многие другие произведения. Постепенно перехожу к образам более сложным, таким, как времена года, время суток – утро, день, вечер, ночь. Это «Утро» Э. Грига из сюиты «Пер Гюнт», «Зимнее утро» П. Чайковского из «Детского альбома», «Рассвет на Москве-реке» М. Мусоргского из оперы «Хованщина», «Лунный свет» К. Дебюсси и др. Прекрасна тема моря у Н.А. Римского-Корсакова в симфонической сюите из оперы «Сказка о царе Салтане». Так постепенно учу детей понимать музыкальные образы музыки И. Баха и Ф. Стравинского, С. Прокофьева и Г. Свиридова, В. Моцарта и К. Орфа и многих других.

Рассматривая один и тот же образ с позиций разных искусств, он (образ) становится доступным и понятным. Дети начинают проявлять интерес, что способствует их познавательной и мыслительной деятельности.

Для этого на уроке создаю доброжелательную атмосферу. С первого класса учу детей слушать музыку, помогая им услышать в музыке различные нюансы, изменения. Во втором, третьем, четвертом классах дети на фоне звучащей музыки начинают сочинять целые рассказы. В сочинении рассказа участвует весь класс, это коллективное творчество. Затем, распределив роли, на фоне звучащей музыки обыгрываем её в движении. Каждый ребёнок тут же на ходу может придумывать что-то своё, новое, т. е. импровизировать. Таким образом, у нас получаются целые этюды-пантомимы. Такой приём называется «инкорпорирование», т. е. «впитывание» музыки телом. Можем создать свой оркестр, правда из шумовых инструментов, и как настоящие музыканты исполнять серьёзную классическую музыку. Такие задания нравятся не только малышам, но и старшим школьникам. Если у ребёнка что-то не совсем получается, то обязательно поддержу и подбодрю его, так как для наших воспитанников очень важна вера в свои силы, так необходимая воспи-

танникам школ-интернатов, детских домов в их дальнейшем самоопределении в жизни.

Таким образом происходит многократная повторяемость, но с элементами новизны. Дети начинают включаться в разнообразную деятельность, т. е. активно участвовать в уроке. Происходит коррекция и развитие высших психических функций, эмоционально-волевой сферы, поведения, и, как следствие, всё это способствует лучшему восприятию не только музыки, её настроения, но и через музыку восприятия мира во всём его многообразии. Все эти приёмы обеспечивают положительный эмоциональный фон урока, способствующий эмоциональной разрядке и уравниванию нервно-психических процессов у детей с отклонениями в развитии, т. е. формированию их эмоционального благополучия. Коррекция ВПФ, эмоционально-волевой, двигательной, социальной сфер, происходящая на уроках музыки, несомненно способствует сглаживанию недостатков и дальнейшему развитию личности ребёнка с отклонениями в развитии.

Общение воспитанников с музыкой происходит не только на уроках музыки, оно продолжается и во вторую половину дня во внеклассной работе.

Самое сильное воздействие на здоровье ребёнка и его эмоциональное состояние происходит во время пения и игры даже на самых простых музыкальных инструментах. 50 % наших воспитанников с большим удовольствием продолжают заниматься музыкальной деятельностью, посещая репетиции хоровой студии «Бригантина» и вокальной группы «Звонкие голоса». В составе участников студий дети с первого по девятый класс.

В репертуаре хоровой студии не только детские, современные эстрадные песни, но много народных песен к Масленице, Святкам, песни к праздникам Рождества и Пасхи.

На репетициях дети не только поют, водят хороводы, разучивают разные игры, но и узнают много нового, интересного. Для того чтобы занятия в хоре были увлекательными, даже процесс распевания, т. е. подготовки голоса к пению, стараюсь сделать в форме рассказа, сказки, путешествия, включив туда не только музыкальные упражнения для голоса, но и коррекционно-развивающие упражнения. Этот этап занятия у нас проходит легко и непринуждённо, детям такие игры-распевания очень нравятся. Это и есть творчество, которое способствует развитию личности. Именно во время пения происходит сотворение музыки, так как пение – это не только чисто

выстроенное звучащее полотно, это живая, сию минуту рождающаяся и на наших глазах развивающаяся музыкальная мысль, эмоция.

Такой вид деятельности очень важен для детей с ограниченными возможностями здоровья, поскольку работа голосового аппарата при пении оказывает воздействие на кору головного мозга, включая механизмы его совершенствования. Пение, возбуждая речевые центры, помогает в лечении дефектов речи, развивает физический слух ребёнка, активно развивает мыслительную деятельность. Дети легче начинают излагать свои мысли; речь становится разборчива, ясна, постепенно в ней исчезает монотонность и она приобретает интонационную выразительность. Регулярно посещая репетиции, дети становятся более дисциплинированными. Все эти качества пригодятся воспитанникам в дальнейшей их жизни.

Выступая на концертных площадках района, города, области дети чувствуют себя артистами, они преобразуются, становятся более ответственными, а главное, чувствуют, что они нужны, они востребованы.

Дети, занимающиеся в хоровой студии «Бригантина» и вокальной студии «Звонкие голоса», являются призёрами, лауреатами, дипломантами, победителями районных, городских, областных конкурсов и фестивалей детского творчества.

Кроме того, коллектив хоровой студии «Бригантина» принимает активное участие в проектной деятельности. За учебный год в нашей школе проводится в среднем 20 больших общешкольных мероприятий. Несколько лет назад мы с детьми решили, что выученные к празднику песни, танцы можно показать не только в своей школе, но и другим людям. Идея эта всем очень понравилась, да и такая благодарная публика сразу нашлась: дом престарелых, дом милосердия, центр социальной помощи. Мы с детьми начали выезжать туда с благотворительными концертами.

На основе этой деятельности, в которой дети принимали активное участие, они совместно с воспитателями создавали свои первые проекты.

В 2003 г. был создан первый проект «Лучик». Он был направлен на оказание помощи ветеранам войны и труда и пожилым людям. Этот проект принимал участие в конкурсе «100 классных проектов», объявленном компанией «РУСАЛ».

В 2005 г. педагогическим коллективом нашей школы-интерната был создан новый проект «Согреем друг друга теплом», где я являлась руководителем проектной группы «Праздник в по-

дарок». Этот проект направлен на решение проблем дефицита общения у детей с ограниченными возможностями здоровья, расширение кругозора через совместные познавательные мероприятия с детскими домами города, приютами, домами творчества и подростковыми клубами района и города.

Дети, участники хоровой, вокальной, танцевальной студий, встречаясь со своими сверстниками из других детских домов, клубов видят, как ведут себя на сцене не профессиональные певцы и танцоры, а такие же, как они дети. Самое главное – они приобретают ни с чем не сравнимый опыт общения. Дети из других детских домов, подростковых клубов, участвуя в нашем проекте и общаясь с нашими ребятами, учатся терпению, милосердию, толерантному отношению к немного не таким, как они. Наши же воспитанники становятся увереннее, добрее, общительнее. Удовлетворяя потребности в самореализации участием в выступлениях, в общении со сверстниками из других учебных заведений, дети получают положительные эмоции, им это нравится, они пробуют самореализовываться и в других видах деятельности, учатся идти к своим жизненным целям, находить своё место в системе общественных связей и отношений. Так проявляется и развивается человеческая индивидуальность.

Моя деятельность в школе-интернате – это лишь составная часть огромной работы, которая ведётся всем педагогическим коллективом по отношению к нашим воспитанникам. Главная цель – это реабилитация израненной детской души, сохранение детства, сглаживание, т. е. коррекция недостатков ребёнка, развитие не просто личности, а личности творческой, самое же главное – подготовка ребёнка к жизни в социуме.

Для меня, как для учителя музыки, музыкального руководителя, очень важно, говоря словами Д.Б. Кабалевского, не «воспитание музыканта, а прежде всего, воспитание человека». Поэтому я стараюсь объяснять детям, что слова «искусство» и «творчество» находятся рядом. А «творить», значит «создавать». Прекрасные произведения искусства поэты, художники, композиторы, скульпторы, архитекторы создавали своими руками, чтобы они приносили нам радость. Для меня очень важно научить ребёнка увидеть красоту и по возможности создавать её вокруг себя.

В процессе участия воспитанников коррекционных учреждений в различных видах музыкальной деятельности в их эмоционально-личностной сфере и в их поведении достигается снижение отклонений. Это общая возбуждённость, негативизм и упрямство,

агрессивность по отношению к окружающим, двигательная расторможенность, грубое нарушение самооценки, преобладание в общем фоне настроений дисфорий либо подавленности.

К положительным результатам музыкально-коррекционного воздействия можно отнести развитие коммуникативных умений детей, совершенствование навыков общения со слушателями, зрителями. У воспитанников развивается уверенность в своих возможностях, целенаправленность при достижении результата. Улучшается адаптация к школьным условиям, изменяются взаимоотношения со сверстниками, ребёнок становится физически более крепким, меньше болеет простудными заболеваниями.

В ходе специального музыкального воспитания происходит развитие эмоциональной сферы учащихся. Формирование эстетических чувств служит стимулом для совершенствования положительных качеств личности, в числе которых доброта, отзывчивость, умение сопереживать, сочувствовать другому человеку.

В процессе музыкального обучения и воспитания наблюдается положительная динамика интеллектуального развития воспитанников. Это выражается в обогащении активного словаря и улучшении мышления.

Результатом занятий в вокальной, хоровой и танцевальной студиях являются выступления на районных, городских и областных фестивалях детского творчества. Всё это способствует адаптации детей в социуме, что очень важно для ребёнка, живущего в условиях депривации.

Таким образом, междисциплинарная интеграция на уроках музыки способствует инклюзии детей с отклонениями в развитии в общество. А музыка, музыкальная деятельность, способствуют формированию эмоционального благополучия детей с ограниченными возможностями здоровья, помогают понять этот мир во всём его многообразии и стать полноправным членом общества.

Список литературы

1. Воспитание музыкой / сост. Т.Е. Вендрова – М., 1991.
2. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М., 1998.
3. Евтушенко, И.В. Музыкальное воспитание умственно отсталых детей-сирот / И.В. Евтушенко. – М., 2003.
4. Теплов, Б.Н. Психология музыкальных способностей. Избр. труды / Б.Н. Теплов. – М., 1985.
5. Хан, Х.И. Мистицизм звука / Х.И. Хан. – М., 1998.

Н. А. Бортникова

Социализация детей-сирот с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения

Сегодня очевидно всем, что система специального образования в России нуждается в изменениях, которые могли бы повернуть ее на цивилизованный путь развития, приблизить к общечеловеческим ценностям, чтобы войти в мировое сообщество с новым отношением к отстающим в развитии детям, решая постепенно вопросы их интеграции в общество и интегрированного обучения. Кризисную ситуацию в системе специального образования усугубляет духовный вакуум. Особенно страдают дети и подростки с нарушениями психического развития. Они более легко, чем другие группы молодежи, попадают во власть инстинктивных потребностей и влечений.

Специальные учреждения в России сегодня не стремятся изолировать ребенка, а меняют свою ориентацию на гуманизацию, социальную абилитацию и интеграцию детей с проблемами в развитии в общество, т. е. пытаются создать для них условия, необходимые для нормальной жизнедеятельности, признать право каждого ребенка, соответствующие уровню жизни, необходимому для их адекватного физического, умственного, духовного и социального развития. Разработка проблем специального образования в России в современных условиях идет не только с целью интеграции этих детей в общество, но и для развития моделей интегрированного обучения, обеспечивающих создание единого образовательного пространства для расширения поля социального опыта и организации продуктивного обучения воспитанников.

Безусловно, не все дети с проблемами в развитии могут успешно интегрироваться в социум. Трудной задачей является определение группы детей с отклонениями в развитии для обучения в массовой школе, а также определение сроков начала их интегрированного обучения. Трудности социализации в условиях интернатных учреждений сегодня наиболее ярко проявляются у выпускников, для которых характерно наличие следующих черт:

- непонимание материальной стороны жизни, вопросов собственности, экономики,

- отсутствие бережливости, ответственности, склонность к иждивенчеству;
- нарушение коммуникативных умений, отсутствие навыков конструктивного общения;
- перегруженность отрицательным опытом, негативными ценностями, деформация социального пространства личности;
- размытость жизненной перспективы, замедленное самоопределение, неспособность к сознательному выбору своей будущей профессиональной деятельности.

Необходимость решения множества проблем, стоящих перед школой-интернатом для детей-сирот с пониженным интеллектуальным развитием, потребовало перевод образовательного учреждения из режима функционирования в режим развития. В режиме развития школа-интернат № 68 начала работать с 2005 г.

Культурно-образовательные инициативы, появившиеся в школе-интернате, оформлены в инновационные программы и проекты. Реализацию инновационных проектов мы рассматриваем как способ изменения педагогической реальности. Одной из первых инновационных программ можно считать целевую программу «Формирование активной жизненной позиции детей-сирот с ограниченными возможностями здоровья средствами физической культуры и спорта» (2003–2008 гг.). Целью данной программы является создание условий, способствующих формированию активной жизненной позиции детей-сирот с ограниченными возможностями здоровья средствами физической культуры и спорта. Программа позволяет обеспечить формирование собственного достойного варианта жизни у каждого воспитанника как человека современного общества, воспитывать духовно-нравственные ценностные позиции. Воспитанник должен сам на их основе формировать свое поведение в обществе, быть способным на разумный выбор, освоение и приобретение системы социальных связей.

Активная инновационная деятельность педагогического коллектива началась с выявления основных проблем в организации воспитательно-образовательного процесса и нахождения потенциальных возможностей его совершенствования. В ходе проведенной аналитической работы администрацией в проблемном поле была выделена группа проблем.

- 1) Проблемы развития личности воспитанников с пониженным интеллектуальным развитием, самореализации их в образо-

вательном процессе и использования технологий обучения, адекватных целям и особенностям развития детей.

- 2) Проблема адаптации и социализации детей-сирот в условиях школы-интерната, организации системы поддержки детских инициатив.
- 3) Проблема выявления педагогических условий и средств организации воспитательно-образовательного процесса, обеспечивающего успешную социализацию в среду самостоятельной жизнедеятельности воспитанников школы-интерната.
- 4) Проблема постинтернатного патроната выпускников школы-интерната.
- 5) Проблема модификации управленческой модели образования учебным учреждением и подготовка управленческих и педагогических кадров к работе в режиме развития.

Анализ проблем позволяет увидеть, что основную часть их составляют проблемы социализации, адаптации, самореализации, что должно выступать сущностью воспитательно-образовательного процесса. Особое место занимает проблема управления образовательным учреждением.

Решение проблем, стоящих перед образовательным учреждением, педагогический коллектив связывает с модернизацией воспитательно-образовательного процесса через реализацию инновационных проектов.

1. «Модель адаптивного воспитательно-образовательного процесса, обеспечивающего успешную социализацию в среду самостоятельной жизнедеятельности детей-сирот с пониженным интеллектуальным развитием». Это инновационный проект, представленный в департамент образования для присвоения статуса областной экспериментальной площадки. Данный проект обеспечивает реализацию Закона Российской Федерации «Об образовании» (1992 г.), который провозглашает адаптивность системы образования применительно к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся.

Модель адаптивного воспитательно-образовательного процесса, или адаптивная школа, которая создает условия для успешного развития детей с различной степенью выраженности недостаточности интеллектуального развития. Это обеспечивается единством, взаимосвязью и взаимозависимостью знаний, умений и навыков, являющихся основой развития и саморазвития воспитанника, опы-

та его творческой деятельности, отвечающего потребностям и возможностям личности; опыта эмоционально-ценностного и волевого отношения к окружающему миру. Такая школа позволяет учить всех детей без исключения, независимо от их способностей, склонностей, индивидуальных различий.

2. «Продуктивное обучение как средство воспитания и развития обучающихся с пониженным интеллектуальным развитием» – научно-исследовательский проект, реализуемый на базе школы-интерната.

Данный проект является логическим продолжением первого проекта, так как предполагает использование адаптивной (личностно-ориентированной) технологии обучения и воспитания – технологии продуктивного обучения, позволяющей осуществлять проектирование и планирование развития личности школьника с учетом его индивидуальных задатков, склонностей и уровня дезадаптации через включение в различные виды учебной и внеучебной продуктивной деятельности. Особенностью организации воспитательно-образовательного процесса на основе идей продуктивного обучения является то, что в зоне первичного внимания находится деятельность самого ученика, его личностное развитие, личностное и профессиональное самоопределение.

3. «Социализация детей-сирот с интеллектуальной недостаточностью в условиях школы-интерната» – инновационный проект, реализуемый в статусе «Инновационная площадка Комитета образования и науки и Института повышения квалификации».

Реализуя данный проект, мы создаем в школе-интернате коррекционно-развивающий процесс, направленный на преодоление или ослабление недостатков развития, на формирование системы знаний, умений и навыков, необходимых для самостоятельной жизнедеятельности, формирования реалистичного мировоззрения, развития умственных сил и коррекции отклонений развития в познавательной сфере; воспитываем в подростках собственную активность, стремление реализовать свой жизненный потенциал.

4. «Постинтернатный патронаж выпускников школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с пониженным интеллектуальным развитием» – инновационный проект – кандидат на присвоение статуса «Федеральная экспериментальная площадка».

Выпускники школы-интерната, выходя из его стен, испытывают много трудностей в связи с недостаточным опытом жизни в откры-

том социуме и возникающими жизненными проблемами. Многочисленные сложные проблемы могут быть решены при организации постинтернатного патроната выпускника образовательного учреждения (лица в возрасте от 18 до 23 лет). Как показывает анализ практики, лица из числа детей-сирот, оказавшись наедине со своими проблемами, часто становятся правонарушителями, бродяжничают, не реализуют свой жизненный потенциал. Реализация данной стратегии становится возможной лишь при условии создания специального реабилитационного пространства, создания комплексной системы мер, наличия подготовленных квалифицированных кадров, специальным образом организованного воспитательного процесса с лицами из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, привлечения к решению данной проблемы попечителей, общественных организаций и других социальных партнеров.

5. Система государственно-общественного управления школой-интернатом для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях работы образовательного учреждения в режиме развития – исследовательский инновационный проект, положенный в основу совершенствования механизма управления образовательным учреждением.

Ведущей целью проекта является создание и апробация модели в государственное образовательное и воспитательное пространство до границ местного сообщества, в новой социальной реальности воспитывать детей-сирот, обеспечение вовлечения в воспитательно-образовательный процесс различных групп местного сообщества.

Проблема интегрированного обучения дискуссионна, она имеет свои положительные и отрицательные стороны. Школа-интернат имеет опыт в разработке и реализации интегрированных программ, курсов, созданных на основе многолетнего опыта и с учетом настоящих потребностей интеграции содержания образования разных учебных предметов и внеурочной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья. Но многие вопросы организации интегрированного обучения еще предстоит осмысливать и решать.

Т. В. Мезенцева

Социальная интеграция детей дошкольного возраста в рамках образования в ДОУ компенсирующего вида

Контингент детей нашего детского сада крайне неоднороден как в клиническом, так и психолого-педагогическом отношении. Психолого-медико-педагогический процесс построен с учетом специфики заболевания детей и связанных с ним особенностей.

В ДОУ сформировано восемь групп: четыре коррекционные и четыре физиологические. Физиологические группы посещают дети с легкими нарушениями опорно-двигательного аппарата (нарушение осанки, сколиоз, вальгусная установка стоп, косолапие и т. д.). В таких группах есть дети со сложными хроническими заболеваниями, имеющие статус инвалида, но с сохранным интеллектом. Три группы для детей с тяжелыми формами ДЦП (дети лежачие, ползающие), одна группа – коррекционно-диагностическая (для детей с ЗПР); главной задачей которой является повышение уровня психического развития ребенка: интеллектуального, эмоционального, социального. Нашу группу посещают дети двух возрастов (6 и 7 лет), но уровень их актуального возраста разнится от 2 до 7 лет. Тяжесть хронических соматических заболеваний тоже различна (нарушение осанки, сколиоз, детский аутизм).

Младший дошкольный возраст является благоприятным периодом для интеграции детей с ограниченными возможностями в коллектив здоровых сверстников. Эти дети могут обучаться со здоровыми детьми до достижения ими школьного возраста. Это зависит от сложности дефекта, скорости продвижения ребенка в процессе обучения и от желания родителей.

На сегодняшний день четко установлена связь между социально-эмоциональным благополучием ребенка в сообществе и его успешностью в деятельности. Поэтому в нашем ДОУ создана предметно-развивающая среда, помогающая ребенку самостоятельно развиваться, заниматься обычной детской деятельностью как детям с ОВЗ, так и нормально развивающимся. Так, во всех группах созданы физические уголки со специальным оборудованием, расширенные уголки здоровья, сенсомоторные уголки.

Специалисты и воспитатели решают особый тип проблемных ситуаций, связанных с отвержением ребенка сообществом, напри-

мер, из-за ограниченных возможностей, особенностей развития и др. Нельзя недооценивать серьезность таких проблем, как стигматизация (клички и прозвища), насмешки над ребенком, исключение из общих игр.

Разрешение подобных ситуаций требует как работы с окружением ребенка по преодолению у сверстников негативных стереотипов, формированию способности к принятию, толерантности, так и с самим ребенком по развитию самопринятия, поддержке его веры в свои силы. Для этого мы проводим с детьми различные тренинги общения, занятия по рисованию, лепке, аппликации, ручному труду и конструированию, на которых дети выполняют коллективные работы в парах, по подгруппам или всей группой; устраиваем еженедельные групповые развлечения, в которых дети могут показать свои творческие и спортивные способности, эрудицию. Часто проводятся такие соревнования и между группами в рамках нашего ДОУ.

В практике нашего ДОУ широко используются «походы в гости». Дети с воспитателями посещают группы детей с тяжелой формой ДЦП. Воспитанники с удовольствием общаются, играют с ними, занимаются на музыкальных, физкультурных занятиях, занятиях по ИЗО-деятельности, помогают в режимных моментах (собирают игрушки, одевают на улицу, катают на колясках на прогулке).

Одновременно у самих детей с ограниченными возможностями необходимо развивать социальную компетентность, навыки общения с окружающими. Преодоление социальной изоляции, расширение возможностей произвольного взаимодействия со сверстниками является существенным условием позитивных изменений в развитии таких детей, совершенствования их способностей к обучению.

Специальную работу следует вести с родителями данной категории детей и взрослыми (педагогами), работающими с такими детьми, по обеспечению их необходимыми знаниями об особенностях ребенка, оптимальных формах взаимодействия, по обучению эффективным методам помощи, по закреплению привычки обращаться за помощью в вопросах коррекции и воспитания к специалистам ДОУ и воспитателям. Мы стараемся установить партнерские отношения с семьей каждого воспитанника, учим наблюдать за своим ребенком и делать правильные выводы.

Поскольку большую часть времени ребенок проводит в семье, мы не пренебрегаем опытом родителей в плане воспитания детей с ограниченными возможностями. С целью обобщения опыта родителей мы проводим индивидуальные беседы, поручаем им выступ-

ления на родительских собраниях с целью представления их методов и приемов общения с детьми дома, путей решения проблемных ситуаций в домашних условиях.

Важнейшим условием эффективности интеграции является наличие грамотной системы психолого-педагогического сопровождения, включающей, помимо систематического наблюдения, индивидуальные программы обучения и коррекции и такую важную составляющую, как работа со средой (социальным окружением), в которую интегрируется ребенок. В нашей практике мы тесно взаимодействуем со специалистами Центра экологии краеведения и туризма, зоосада, библиотеки, музеев города (Боевой славы, Музейно-выставочного центра): проводятся экскурсии, тематические занятия, развлечения.

Благодаря слаженной системе сопровождения и специалистов, и воспитателей, и медиков, и родителей программа сопровождения показала положительную динамику в развитии всех сфер: как социальной, познавательной, так и эмоциональной.

О. Е. Павлова, С. Е. Лапцевич

Я такой же, как все!

*Я кратная частица бытия.
Но сила жизни и во мне сияет
И жаждет вырваться и крикнуть:
«Это – я!»*

**Сапрыкина Лена,
«особый» ребенок**

То, что особые дети такие же дети, как все, и имеют право на полноценную жизнь в обществе, среди своих сверстников, в нашей стране знают далеко не все. Или знать не хотят, боятся, сторонятся, стыдливо отводя глаза при виде инвалидной коляски или невнятно бормочущего малыша. Такие дети из-за отсутствия пандусов и настороженного отношения окружающих, как правило, лишены возможности ходить в театры, в музеи, в библиотеки, а то и в обычные школы, заниматься спортом, путешествовать, как это делают их сверстники. Зачастую они лишены даже нормального человеческого общения, а окружающий мир видят в основном из окна своей

квартиры. И мало кто задумывается над тем, что изменить положение «особых» детей могут не только государственные мужи, принимающие различные законы и нормативные акты, но и мы с вами – те, кто просто бок о бок живет вместе с ними. Эти дети не могут сами организовать свою жизнь, но они способны включиться в ту жизнь, которую для них организовали другие.

Внутренний мир «особого» ребенка может быть потрясающе интересным, он воспринимает все ярко, необычно, обостренно, образно. Из них получаются великолепные художники, поэты, актеры, писатели...

В течение трех лет на базе Центра диагностики и консультирования № 8 «Эго» специалисты (психологи, дефектологи, социальные педагоги) работают в направлении социализации и адаптации детей с особыми потребностями. Приоритетом в нашей работе является трепетное и бережное отношение к ребенку и к семье, его воспитывающей.

Работа с «особыми» детьми подразумевает ряд этапов. На первом этапе работы дети с особыми потребностями входили в экспериментальные группы, основной целью которых являлось научить детей общаться с другими людьми, помочь родителям справиться с трудностями воспитания «особого» ребенка. В результате дети стали более открытыми, общительными, с радостью приходили на занятия. Проводились совместные мероприятия.

С опытом пришло понимание, что реальный мир жесток, особенно к людям, отличающимся от других, и занятия в наших стенах – это то малое, что мы можем дать детям. Пришло время двигаться дальше, научить детей жить в реальном мире, приспосабливаться к людям и обстоятельствам. Накопленный опыт работы позволил нам прийти к выводу, что интеграция для «особого» ребенка жизненно необходима.

Интеграция – основа организации образовательного пространства. Мы стремимся к тому, чтобы дети с разными возможностями жили и взаимодействовали в едином социуме.

Возникает потребность в детских учреждениях, работающих в режиме интеграции с подготовленными для такой работы специалистами. Там дети с раннего возраста привыкали бы к особенностям друг друга, не смеялись над ошибками другого, учились соперничать.

Главное стремление семьи, воспитывающей «особого» ребенка, – выживание в реальной жизни и не просто выживание, а выход

на уровень нормальной человеческой судьбы, где есть место любви, дружбе, благополучию и счастью. Активно в вопросах возможной интеграции участвуют родители детей, посещающих наш центр. Они создали общественную организацию, которая использует накопленный опыт и ищет возможности обеспечить своим детям обучение в условиях массовых образовательных учреждений.

Часто родительская инициатива наталкивается на непонимание и нежелание работать с их детьми воспитателей, учителей. Мы считаем, что вопросы интеграции должны подниматься еще в процессе обучения педагогов, чтобы они были готовы принять, понять и обучить детей с особыми потребностями.

И. П. Пиляева

Музыкальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках дошкольного образования

Педагоги, работающие с дошкольниками, развитие которых по различным причинам происходит неблагоприятно, знают: только создание оптимальных условий с учётом индивидуальных особенностей психического и физического развития малышей может обеспечить максимально возможную нормализацию психических процессов, мышления и речи детей, а также их социализацию. При этом важно помнить, что программные задачи (т. е. задачи развития) являются общими как для нормально развивающихся детей, так и для детей группы риска.

В нашем дошкольном учреждении компенсирующего вида основное внимание всех специалистов, работающих с детьми, которые имеют отклонения в психофизическом развитии, направлено именно на психолого-педагогическую коррекционную деятельность. Но одновременно с этим учитываются и требования общеобразовательных программ. Возникающую при этом проблему приспособления коррекционной работы и общеобразовательных программ к уровню и особенностям психофизического развития детей с разными вариантами и видами отклонений, педагогический коллектив детского сада решает через осуществление индивидуального сопровождения каждого ребёнка на основе тщательно про-

водимой диагностики всех специалистов детского сада. Результаты диагностики позволяют определить эффективность коррекционно-развивающей работы с детьми и их реабилитации и составить программу индивидуального сопровождения. Такая программа способствует открытию новых перспектив развития каждого ребёнка, обогащению его личности, социализации, поддержанию в малыше жажды открытий и уверенности в своих силах, поощрению и стимулированию интересов и развитию его способностей.

ПЕРВОЕ направление программы разрабатывается для детей, нуждающихся в особой психолого-педагогической поддержке и заботе. ВТОРОЕ направление – для детей с нормальным психофизическим развитием и хорошими способностями, ТРЕТЬЕ направление – для одарённых детей.

Главная задача в моей педагогической деятельности 1-го направления – это создание благоприятной психологической атмосферы на занятиях, установление доверительных отношений с детьми, подбор специальных коррекционных и психотерапевтических игр для «выравнивания» психического развития и личностного роста каждого ребёнка группы риска. На музыкальных занятиях я ставлю перед такими детьми только посильные задачи (задания репродуктивного типа). Похвала в присутствии других детей приносит каждому такому ребёнку уверенность в своих силах и действиях, раскрепощает его. Также я использую с этими детьми индивидуальные формы работы.

По 2-му направлению в основном работают дети в подгруппах по возрастам. На занятиях я поддерживаю их увлечения и интересы в различных видах музыкальной деятельности.

В работе 3-го направления участвуют дети, обладающие высоким интеллектом, креативностью, уникальными способностями, они требуют на музыкальных занятиях особых условий. В индивидуальную работу с ними я включаю задания психотерапевтического характера, специально подобранные игры и упражнения, которые помогают формировать навыки коммуникации со сверстниками и решать некоторые личностные проблемы, укреплять психологическое здоровье одарённых детей. На интегрированных занятиях с участием детей с ОВЗ стараюсь создавать атмосферу самостоятельного поиска для саморазвития, свободного выражения и воплощения нестандартных замыслов.

Приоритетными направлениями в своей работе музыкального руководителя считаю следующие: музыкальную (слушание-

восприятие музыки, пение и песенное творчество, музыкальные игры); театральную-речевую (использование элементов кукольного театра, психогимнастика, речевые игры и упражнения); занятия по развитию чувства ритма по системе К. Орфа (использование элементов логоритмики); элементарное музицирование (приобщение к игре на детских музыкальных и шумовых инструментах).

Все эти виды деятельности на музыкальных занятиях способствуют эмоционально-личностному развитию каждого ребёнка с учётом его психофизических и интеллектуальных возможностей, что, в свою очередь, благоприятно влияет на его эстетическое развитие и эмоциональное благополучие.

В работе по музыкальному развитию детей с речевым недоразвитием я использую, наряду с общепринятой системой музыкального образования и воспитания детей дошкольного возраста, систему музицирования Карла Орфа, немецкого педагога, композитора, музыканта.

Особенностью музицирования по К. Орфу является то, что оно непосредственно связано с движением ребёнка и развитием его речи. Именно занятия по методике К. Орфа помогают мне проводить раннюю диагностику речевых нарушений и их коррекцию, а также создают условия для усвоения музыкальной и речевой деятельности детей с речевым недоразвитием.

В работе с детьми, имеющими нарушения речи, учитываю особые требования к подбору песенного и игрового материала. Использую различные формы организации музыкальной деятельности с учётом специфики в логопедических группах. Особое внимание уделяю в своей работе развитию ритмической способности воспитанников с интеллектуальной недостаточностью.

Считаю, что ребёнок дошкольного возраста **ИМЕЕТ ПРАВО БЫТЬ ЛЮБЫМ**. А система дошкольного образования **ДОЛЖНА ПРЕДОСТАВИТЬ ЕМУ НАИБОЛЕЕ БЛАГОПРИЯТНЫЕ УСЛОВИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ**.

Г. Н. Пичугина

Социализация детей-сирот с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения

Сегодня для всех очевидно, что система специального образования в России нуждается в изменениях, которые могли бы повернуть ее на цивилизованный путь развития, приблизить к общечеловеческим ценностям, чтобы войти в мировое сообщество с новым отношением к отстающим в развитии детям, решая постепенно вопросы их интеграции в общество и интегрированного обучения. Кризисную ситуацию в системе специального образования усугубляет духовный вакуум. Особенно страдают дети и подростки с нарушениями психического развития. Они легче, чем другие группы молодежи, попадают во власть инстинктивных потребностей и влечений.

В настоящее время специальные учреждения в России не стремятся изолировать ребенка, а меняют свою ориентацию на гуманизацию, социальную абилитацию и интеграцию детей с проблемами в развитии в общество, т. е. пытаются создать для них условия, необходимые для нормальной жизнедеятельности, соответствующие уровню жизни, необходимому для их адекватного физического, умственного, духовного и социального развития. Неотъемлемой частью специального образования и оказания комплексной помощи ребенку с проблемами в развитии становится система его изучения, направленная не на постановку диагноза как такового, а на подбор соответствующих развивающих программ и условий его развития. Разработка проблем специального образования в России в современных условиях идет не только с целью интеграции этих детей в общество, но и с целью развития моделей интегрированного обучения.

Безусловно, не все дети с проблемами в развитии могут быть интегрированы. Трудной задачей является определение группы детей с отклонениями в развитии для обучения в массовой школе, а также сроков начала их интегрированного обучения.

Россия переживает волну сиротства. Даже самые лучшие учреждения для детей-сирот находятся в некоторой изолированности и отстраненности от реальной жизни. Организация воспитания в сиротских учреждениях далека от модели организации жизни в семье. Состояние образовательных учреждений для детей-сирот и детей,

оставшихся без попечения родителей во многом определяется образовательной, социальной и семейной политикой. Современные образовательные учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, – это важный компонент общественного организма, воспитательно-образовательного пространства, который вместе со всеми общественными структурами ответственен за развитие и воспитание детей.

Трудности социализации в условиях интернатных учреждений сегодня наиболее ярко проявляются у выпускников, для которых характерно наличие следующих черт:

- непонимание материальной стороны жизни, вопросов ответственности, экономики;
- отсутствие бережливости, ответственности, склонность к иждивенчеству;
- нарушение коммуникативных умений, отсутствие навыков конструктивного общения;
- перегруженность отрицательным опытом, негативными ценностями, деформацией социального пространства личности;
- размытость жизненной перспективы, замедленное самоопределение, неспособность к сознательному выбору своей будущей профессиональной деятельности.

При выпуске из детского дома многие выпускники не могут успешно адаптироваться, испытывают большие трудности с устройством на работу, налаживанием своего быта, решением финансовых проблем. В результате они оказываются за «бортом» социальной жизни.

Необходимость решения множества проблем, стоящих перед школой-интернатом для детей-сирот с пониженным интеллектуальным развитием, потребовала перевода образовательного учреждения из режима функционирования в режим развития. В режиме развития школа-интернат № 68 начала работать с 2005 года.

Культурно-образовательные инициативы, появившиеся в школе-интернате, оформлены в инновационные программы и проекты. Реализацию инновационных проектов мы рассматриваем как способ изменения педагогической реальности. Одной из первых инновационных программ можно считать целевую программу «Формирование активной жизненной позиции детей-сирот с ограниченными возможностями здоровья средствами физической культуры и спорта» (2003–2008 гг.). *Целью* данной

программы является создание условий, способствующих формированию активной жизненной позиции детей-сирот с ограниченными возможностями здоровья средствами физической культуры и спорта.

Программа позволяет обеспечить формирование своего собственного варианта жизни у каждого воспитанника, достойного его как человека современного общества, воспитывать традиционные ценностные отношения. Воспитанник должен сам на их основе формировать свою жизненную позицию, быть способным на разумный выбор, освоение и приобретение системы социальных связей.

Активная инновационная деятельность педагогического коллектива началась с выявления основных проблем в организации воспитательно-образовательного процесса и выявления потенциальных возможностей его совершенствования.

В ходе проведенной аналитической работы администрацией была выделена следующая группа проблем:

- 1) Проблемы развития личности воспитанников с пониженным интеллектуальным развитием, самореализации их в образовательном процессе и использования технологий обучения, адекватных целям и особенностям развития детей.
- 2) Проблема адаптации и социализации детей-сирот с пониженным интеллектуальным развитием в условиях школы-интерната, организации системы поддержки детских инициатив.
- 3) Проблема выявления педагогических условий и средств организации воспитательно-образовательного процесса, обеспечивающих бесконфликтную интеграцию в среду самостоятельной жизнедеятельности воспитанников школы-интерната – детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с интеллектуальной недостаточностью.
- 4) Проблема постинтернатного патроната выпускников школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с пониженным интеллектуальным развитием.
- 5) Проблема модификации управленческой модели образовательным учреждением для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей и подготовка управленческих и педагогических кадров к работе в режиме развития.

Анализ проблем позволяет увидеть, что основную часть их составляют проблемы социализации, адаптации, самореализации, что составляет сущность воспитательно-образовательного процесса. Особое место занимает проблема управления образовательным учреждением.

Решение проблем, стоящих перед образовательным учреждением, педагогический коллектив связывает с модернизацией воспитательно-образовательного процесса через реализацию инновационных проектов:

1. «Модель адаптивного воспитательно-образовательного процесса, обеспечивающего успешную интеграцию в среду самостоятельной жизнедеятельности детей-сирот с пониженным интеллектуальным развитием». *Инновационный проект, представленный в департамент образования для присвоения статуса областной экспериментальной площадки.*

Данный проект обеспечивает реализацию Закона Российской Федерации «Об образовании» (1992 г.), который провозглашает адаптивность системы образования применительно к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся.

Модель адаптивного воспитательно-образовательного процесса, или адаптивная школа, которую выстраивает образовательное учреждение, – это инновационная специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат со смешанным контингентом учащихся (в условиях школы-интерната № 68 – это дети с различной степенью выраженности недостаточности интеллектуального развития).

Цель адаптивного воспитательно-образовательного процесса – создание условий для самостоятельного, осознанного выбора каждой личностью стратегии и тактики своего поведения и деятельности, направленных на самоактуализацию, самореализацию и успешную интеграцию в среду самостоятельной жизнедеятельности. Это обеспечивается единством, взаимосвязью и взаимозависимостью знаний, умений и навыков, являющихся основой развития и саморазвития воспитанника, опыта его творческой деятельности, отвечающего потребностям и возможностям личности; опыта эмоционально-ценностного и волевого отношения к окружающему миру. Такая школа позволяет учить всех детей без исключения независимо от их способностей, склонностей, индивидуальных различий.

2. «Продуктивное обучение как средство воспитания и развития обучающихся с пониженным интеллектуальным развитием» –

научно-исследовательский проект, реализуемый на базе школы-интерната.

Данный проект является логическим продолжением первого проекта, так как предполагает использование адаптивной (личностно-ориентированной) технологии обучения и воспитания – *технологии продуктивного обучения*, позволяющей осуществлять проектирование и планирование развития личности школьника с учетом его индивидуальных задатков, склонностей и уровня дезадаптации, через включение в различные виды учебной и внеучебной продуктивной деятельности.

В связи с этим учитель строит обучение на основе диалога с учащимися, организует воспитательно-образовательный процесс таким образом, чтобы школьник мог самостоятельно выбрать способы проработки учебного задания, способ предъявления отчета о выполненном задании. Особенностью организации воспитательно-образовательного процесса на основе идей продуктивного обучения является то, что в зоне первичного внимания находится деятельность самого ученика, его личностное развитие, личностное и профессиональное самоопределение.

3. «Социализация детей-сирот с интеллектуальной недостаточностью в условиях школы-интерната» – *инновационный проект, реализуемый в статусе «Инновационная площадка КОиН и ИПК».*

При разработке данного проекта мы исходили из идеи, что *основная цель* нашего образовательного учреждения – обеспечение бесконфликтной интеграции в среду самостоятельной жизнедеятельности воспитанников школы-интерната – детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с интеллектуальной недостаточностью.

Любой ребенок, умственно отсталый или с нервно-психическими расстройствами, комплексными нарушениями, не должен быть социальным инвалидом и потенциальным балластом для окружающих, своей семьи, государства в целом – он должен стать оптимально развитой личностью, способной к адекватному вхождению в общественную среду на каждом этапе возрастного становления.

Реализация данной стратегии возможна лишь при условии создания специального реабилитационного пространства, включающего в себя наличие комплексной инфраструктуры учреждения, квалифицированных кадров, владеющих специальными методиками и технологиями коррекционного обучения и воспитания, специаль-

ным образом организованного воспитательно-образовательного процесса. Реализуя данный проект, мы создаем в школе-интернате коррекционно-развивающий процесс, направленный на преодоление или ослабление недостатков развития, на формирование системы знаний, умений и навыков, необходимых для самостоятельной жизнедеятельности, формирования реалистичного мировоззрения, развития умственных сил и коррекции отклонений развития в познавательной сфере; воспитываем в подростках собственную активность, стремление реализовать свой жизненный потенциал.

4. «Постинтернатный патронат выпускников школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с пониженным интеллектуальным развитием» – *инновационный проект – кандидат на присвоение статуса «Федеральная экспериментальная площадка».*

Педагогический коллектив считает *основной миссией образовательного учреждения* обеспечение бесконфликтной интеграции в среду самостоятельной жизнедеятельности воспитанников школы-интерната – детей-сирот с интеллектуальной недостаточностью.

Выпускники школы-интерната, выходя из его стен, испытывают много трудностей в связи с недостаточным опытом жизни в открытом социуме и возникающими жизненными проблемами: отсутствие жилья; конкурентоспособной специальности; проблемы с пропиской; проблемы в семьях, из которых они были забраны по решению суда и в которые они часто вновь возвращаются; раннее создание семьи и материнство; отсутствие работы и как следствие заработной платы; возникающие порой конфликты на работе; отсутствие психологической поддержки и доверительных отношений со взрослыми. Эти и другие многочисленные сложные проблемы могут быть решены при организации постинтернатного патроната выпускника образовательного учреждения (лица в возрасте от 18 до 23 лет), который переходит в статус «лицо из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

Как показывает анализ практики, лица из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, оказавшись наедине со своими проблемами, часто становятся правонарушителями, бродяжничают, не реализуют свой жизненный потенциал.

Реализация данной стратегии становится возможной лишь при условии создания специального реабилитационного пространства, создания комплексной системы мер, наличия подготовленных квалифицированных кадров, специальным образом организованного

воспитательного процесса с лицами из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, привлечения к решению данной проблемы попечителей, общественных организаций и других социальных партнеров.

5. Система государственно-общественного управления школой-интернатом для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях работы образовательного учреждения в режиме развития – *исследовательский инновационный проект, положенный в основу совершенствования механизма управления образовательным учреждением.*

Усложнение функций современной школы, особенно в условиях перевода её в режим развития, изменение содержания её деятельности и условий, в которых педагоги ведут работу, повлекли за собой значительную реорганизацию воспитательно-образовательного процесса школы, обусловили усложнение труда руководителей, определили потребность в поиске новых форм и методов организационно-педагогической деятельности всего педагогического коллектива. Цель управленческой деятельности в школе-интернате – обеспечить качественное улучшение жизни обездоленных детей, детей, находящихся в трудных жизненных условиях, детей, лишенных родительской ласки, и создание условий для их гармоничного развития и реализации потенциала путем духовного, трудового и физического воспитания.

Мы осознали, что управление, осуществляемое на основе устаревших механизмов, снижает результативность и эффективность новшеств, вводимых в педагогический процесс, и его инфраструктуру, тормозит работу образовательного учреждения в режиме развития. Возникла объективная потребность в создании новой модели управления воспитательно-образовательным процессом, которая соответствовала бы новому времени. Управленческая команда осознает необходимость изменения основных принципов управления школой-интернатом, ориентации на передачу инициативы и разделения ответственности по развитию образовательного учреждения и его результатам с общественностью.

Все больше людей понимают, что школьное образование и воспитание, сама социальная организация образовательных учреждений должны строиться так, чтобы обучение в любой школе, тем более в школе-интернате, стали для детей опытом активного усвоения навыков созидательного труда, формирования социальной компетентности и гражданской ответственности. При этом важно отметить, что

ученые видят потенциал образования как ресурс становления и развития гражданского общества через воспитание граждан и сообщества средствами образовательной деятельности, стимулирование открытости и прозрачности деятельности образовательных институтов, вовлечение общественности в активную гражданскую деятельность, развитие ученического самоуправления.

Практически во всех сиротских учреждениях сформированы и ведут свою деятельность попечительские советы. Основная функция попечительских советов – оказание материально-технической помощи детским учреждениям, создание благоприятных условий для проживания детей.

Однако в современном обществе назревает необходимость создания управляющих советов, становление которых будет означать становление государственно-общественного управления образованием, нацеленного на поиск новых форм, моделей и направлений партнерства общества и власти.

Ведущей целью проекта является создание и апробация модели государственно-общественного управления школой-интернатом для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения.

Создание государственно-общественного управления школой-интернатом позволит выстраивать вокруг школы реальную инфраструктуру гражданского общества, целенаправленно расширить образовательное и воспитательное пространство до границ местного сообщества, в новой социальной реальности воспитывать детей-сирот, обеспечить вовлечение в воспитательно-образовательный процесс различные группы местного сообщества, сообщая нести ответственность за детей.

Проблема интегрированного обучения дискуссионна, она имеет свои положительные и отрицательные стороны. Готова ли массовая школа к приему детей с проблемами в развитии? Готов ли учитель, имеются ли специалисты для проведения коррекционной работы? Школа-интернат имеет опыт в разработке и реализации интегрированных программ, курсов, созданных на основе многолетнего опыта и с учетом насущных потребностей интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Образовательные учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, всегда осознавали ту большую ответственность за детей, которую возложило на них общество, и всегда ощущали потребность в налаживании контактов между об-

разовательным учреждением и учреждениями и организациями разных форм собственности, общественными структурами, по возможности укрепляли эту связь. Практика показывает, что установление сотрудничества процесс многосложный, двухсторонний, длительный, зависящий от многих факторов. Главный из них – иницилирующая роль образовательного учреждения. Там, где сотрудничество состоялось и взаимодействие образовательного учреждения и различных структур общества стало нормой, произошло их обогащение, которое, прежде всего, положительно сказалось на развитии и социализации детей.

МАТЕРИАЛЫ УЧАСТНИКОВ СЕКЦИИ ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В ОБЩЕСТВО

Г. Р. Замалдинова

Роль НКО во взаимодействии различных организаций с целью оказания помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей

Миссия благотворительного фонда «Корчаковский центр» – *профилактика социального сиротства* через распространение опыта и реализацию программ помощи и поддержки воспитанников и выпускников учреждений для детей-сирот, семей с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации.

Имя Януша Корчака в названии организации обязывает нас развивать его гуманистические идеи, идеи уважения к ребенку. В связи с этим мы осуществляем разработку, апробацию и внедрение практических гуманистических моделей воспитания и обучения и распространение технологий и методов, основанных на гуманистической педагогике, психологии. Наши программы адресованы, прежде всего, воспитанникам и выпускникам учреждений для детей-сирот, семьям, находящимся в трудной жизненной ситуации, и специалистам, принимающим решения о судьбах детей.

В практической работе для нас важна позиция содействия и поддержки («содействие – деятельное участие в чьих-нибудь делах с целью облегчить, помочь, поддержать в какой-нибудь деятельности», словарь Ожегова, Москва, 1990 год). Лучше всего наше понимание помощи выражает следующее высказывание: «От социальной опеки к социальной ответственности».

Основными направлениями деятельности Корчаковского центра являются:

- оказание поддержки воспитанникам и выпускникам учреждений для детей-сирот (около 400 человек в год);
- помощь семьям с детьми, находящимся в трудной жизненной ситуации (от 80 до 100 родителей и детей в год);

- методическая поддержка специалистов государственных учреждений системы образования и сферы социальной защиты населения (около 300 специалистов в год);
- анализ и обобщение практического опыта (описание моделей и технологий) и распространение его среди специалистов государственной сферы, сотрудников общественных организаций и коммерческих структур.

В 2007 году мы передали в пользование более 9000 тысяч экземпляров 15 наименований методических разработок и брошюр для специалистов и более 5000 тысяч экземпляров справочной литературы для воспитанников и выпускников сиротских учреждений.

Постоянными услугами организации пользуются около 200 человек в месяц, принимают участие в различных мероприятиях организации или получают однократно различные услуги около 500 человек в год.

В ближайшие пять лет Корчаковский центр продолжит работу в области профилактики социального сиротства через:

- привлечение внимания различных социальных групп к социально-психологическим проблемам ребенка, лишенного родительской заботы, находящегося на попечении государства;
- повышение квалификации специалистов, принимающих решения о судьбах детей, в том числе решения об ограничении или лишении родительских прав;
- разработку и реализацию на базе учреждений для детей-сирот программ, способствующих успешной социализации воспитанников и выпускников учреждений.

Также центр планирует более целенаправленно развивать и поддерживать контакты с государственными, общественными и коммерческими организациями, которые ведут систематическую работу с учреждениями для детей-сирот. Наша стратегическая цель – это расширение социальной сети вокруг сиротского учреждения для увеличения шансов успешной адаптации после выпуска из учреждения для подростков и молодых людей, имеющих статус «сирота».

Роль БФ «Корчаковский центр» во взаимодействии различных организаций для решения проблем детей-сирот. Ресурсы организации.

Специалисты Корчаковского центра в ежедневной практике взаимодействия с сотрудниками различных структур и организаций с целью содействия социальной адаптации и улучшения жизненной

ситуации ребенка-сироты считают приоритетными целями развитие и укрепление личности ребенка.

Для развития ребенка и подростка важно учитывать, что его внутренняя позиция формируется под влиянием окружения. Для ребенка-сироты это прежде всего сверстники или старшие дети в зависимости от структуры детского дома и учебного заведения. Особое влияние на развитие личности оказывает психолого-педагогический коллектив учреждения, который практически является «расширенной семьей», а также сама окружающая среда, условия и их доступность для пользования. Нельзя не учитывать материально-техническую базу, необходимую для социальной адаптации, например, специально оборудованные кабинеты по типу «домашняя кухня, прачечная, гостиная, спальня» и т. д.

Исходя из этого понимания, коллектив специалистов БФ «Корчаковский центр» выстраивает взаимодействие с властными органами всех уровней социальных структур, определяющих защиту социальных интересов ребенка, взятого государством под опеку, и другими организациями, оказывающими регулярную помощь детям-сиротам.

Во-первых, уровень Комитета по образованию Правительства Санкт-Петербурга – исполнительная власть, определяющая защиту интересов ребенка. Специалист, отвечающий за целостное управление работой всех сиротских учреждений города типа детский дом или школа-интернат – один на всю систему. Наша тактическая задача – регулярная отчетность по реализации проектов и программ. Мы делаем это не реже 1 раза в месяц. Специалист Комитета по образованию приглашает представителей БФ «Корчаковский центр» на городские мероприятия для широкого информирования о деятельности, а также для участия в обсуждении вопросов текущей проектной деятельности. Для нас стратегически важно обеспечивать регулярно, открыто и своевременно донесение информации и оповещение о деятельности (такое информирование влияет на внутренние регуляторы активности по профессиональному самоопределению подростка через влияние на позиции окружения, в частности, педагогического коллектива (по: Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов- н/Д : Феникс, 1996. С. 81).

Комитет по образованию также отвечает за кадровое обеспечение учреждений, включая повышение квалификации, переподготовку, аттестацию. Для этих функций Комитетом по образованию

учреждена Академия постдипломного педагогического образования (СПбАППО), которая отвечает за научно-методическое, кадровое обеспечение практической работы. БФ «Корчаковский центр» является инициатором тесного взаимодействия специалиста по сиротским учреждениям от Комитета образования и кафедры педагогики социального творчества АППО (зав. кафедрой Л.С. Нагавкина). В настоящее время на территории АППО регулярно (1 раз в месяц) собирается секция социальных педагогов сиротских учреждений при городском методическом объединении социальных педагогов системы образования. Сотрудники БФ «Корчаковский центр» являются соведущими секции.

В Санкт-Петербурге более 10 лет действует методическое объединение психологов сиротских учреждений, и все эти годы специалисты Корчаковского центра тесно взаимодействуют с профессиональным психологическим сообществом. Создаются новые программы, обсуждаются актуальные проблемы, оказывается содействие в профессиональной деятельности молодым психологам сиротских учреждений. Так, например, программы «Я сам строю свою жизнь», «Дочки-матери» и «Пол-и-роль» – пример эффективности сотрудничества. Они успешно применяются в детских домах Санкт-Петербурга и других регионов страны. В настоящее время, учитывая современные тенденции развития науки и практики, мы делаем новые редакции программ для психологов и социальных педагогов сиротских учреждений. Для нас естественно учитывать наработанные связи. Это серьезный ресурс для развития специалистов детских учреждений, для развития психологического уровня понимания интересов ребенка. Это также оказывает влияние на позицию окружения ребенка-сироты. А наша задача – поддерживать методическое объединение, инициировать и курировать обмен опытом.

Вышеописанная модель взаимодействия, как правило, обеспечивается руководителями и методистами направлений. Дизайн отношений на этом уровне подразумевает подбор индивидуальной стилистики в каждом случае. Коммуникации осуществляются системно, на регулярной основе, и в перспективах переходят на уровень системных партнерских отношений. На наш взгляд, существенными, тиражируемыми элементами являются регулярные отчеты о деятельности организации (Корчаковского центра), которые представляются структурам административно-методического уровня, а также активное участие сотрудников Корчаковского центра в городских

мероприятиях Комитета по образованию, конференциях, семинарах, выставках по тематике и проблемам детей-сирот.

Во-вторых, уровень детского учреждения, который обеспечивает регуляцию активности личности ребенка-сироты, собственно где проживает и учится ребенок (детский дом, школа, школа-интернат, УПК, система дополнительного образования), а также социальные службы, которые ребенок посещает. Это районные психолого-педагогические медико-социальные центры (ППМСЦ), районные службы занятости (биржи труда), в которых может быть выделен сотрудник, отвечающий за содействие развитию личности детей-сирот через индивидуализацию социально-образовательного маршрута. В нашем опыте взаимодействия с различными организациями мы часто встречаемся со специалистами, которые хотят понять особенности человека, имеющего статус «сирота», научиться современным технологиям помощи, содействующим социализации детей.

На уровне детского учреждения должны быть выстроены связи с внешними по отношению к детскому дому службами, структурами и организациями, которые могут быть привлечены к различным мероприятиям, обеспечивающим развитие мотивации к получению качественного образования, результативному труду, созданию семьи. Это возможно через профессиональные пробы, трудовую занятость, экскурсии, информационные беседы, встречи, моделирующие деловые игры. Главным становится принцип учета конкретного случая, индивидуализации помощи. Как правило, в Санкт-Петербурге на один детский дом приходится от 5 до 15 различных внешних организаций, регулярно помогающих детям. В основном помощь детям организуется в виде групповых форм: экскурсий, игр, чаепитий, одинаковых подарков. Ребенку и подростку трудно среди однородной и типичной информации вычленить нечто свое и для себя – смысловая деятельность, регулирующая активность ребенка-сироты, может быть утрачена.

Выступая координационным центром взаимодействия различных внешних (по отношению к сиротскому учреждению) организаций, Корчаковский центр обеспечивает регулярный обмен опытом, в том числе становится инициатором сетевого взаимодействия, подразумевая учет ресурсов и направленности социальных организаций и учреждений. Сетевые встречи и обмен информацией осуществляются системно, на регулярной основе. Мобильность общественных организаций позволяет работать в отдельных случаях в экстренном режиме. На наш взгляд, существенными, тиражируе-

мыми элементами являются регулярный обмен опытом, информацией и открытые отчеты о деятельности организации (Корчаковского центра) партнерским организациям, а также активное участие сотрудников Корчаковского центра в сетевых совещаниях, семинарах, круглых столах по проблемам помощи детям-сиротам.

Корчаковский центр выступает как организационно-методический и координационный центр. Благодаря опыту работы в сфере помощи воспитанникам и сотрудникам детских домов Корчаковский центр обладает нужным авторитетом и возможностью влиять на широкий спектр ситуаций, связанных с решением различных вопросов помощи в адаптации и социализации, в том числе профориентации и трудоустройства воспитанников и выпускников сиротских учреждений. Необходимый административный ресурс представлен в виде поддержки со стороны специалистов Комитета по образованию, Комитета по труду и социальной защите населения, сотрудничества с Академией постдипломного педагогического образования. Контакты и многолетнее сотрудничество с педагогическими коллективами детских сиротских учреждений также способствуют внедрению различных программ для детей-сирот без особых проблем. Группа подготовленных консультантов и тренеров, имеющих навыки поддержки детей в личностном развитии, знающих профориентационную деятельность, особенности поддержки инициативы и самостоятельности детей, проживающих в детском доме или интернате, а также специфику сопровождения подростков после выпуска из учреждения, – необходимая база и условие статуса координационного и организационно-методического центра помощи детям-сиротам.

Конечно, для решения многих материально-технических проблем качества жизни воспитанников сиротских учреждений важно наличие заинтересованных, социально ориентированных предприятий и организаций, без которых было бы невозможно проведение ремонтных работ внутри учреждений или организация профориентационных экскурсий и мастер-классов, профессиональных проб, да и перспектива трудоустройства была бы невозможна.

Особое внимание Корчаковский центр уделяет работе с информационными потоками для увеличения доступности информации на всех уровнях для всех участников, содействующих социализации детей-сирот, – от специалистов Комитета по образованию, сотрудников различных структур и организаций до конкретного подростка. Поскольку мы учитываем не только 36 сиротских учреждений Санкт-Петербурга, информация становится доступной для

специалистов социальной защиты и широкого круга общественных организаций, работающих с детьми-сиротами.

Все мероприятия в области специально организованного взаимодействия различных структур обеспечивают «выравнивание» профессионального сообщества, формирование единых стандартов и подходов к системной помощи детям-сиротам, в том числе в направлении развития и укрепления личности, содействия получению профессии и трудоустройству и в целом профилактике социального сиротства.

Опыт проекта «Время перемен» в рамках благотворительной программы «Вместе в будущее» компании РУСАЛ.

Опыт проекта «Время перемен» интересен для широкого круга специалистов с точки зрения социального партнерства организаций и учреждений, находящихся в разных подчинениях.

Участниками партнерского взаимодействия являются:

- педагогический коллектив Бокситогорского детского дома, Ленинградская область (директор – Н.И. Старовойтова); 20 сотрудников детского дома;
- 4 сотрудника Центра социальных программ Бокситогорского филиала РУСАЛ (исполнительный директор – Е.А. Горбачева);
- 11 специалистов благотворительного фонда «Корчаковский центр», Санкт-Петербург (исполнительный директор – Г. Р. Замалдинова).

Всего в процессе выполнения проекта «Время перемен» занято 35 человек.

По существу взаимодействия модель отношений можно выстроить в виде равностороннего треугольника, каждая из названных организаций соответствует вершине. Баланс и равновесие достигаются в связи с учетом интересов всех организаций, а также потому, что цель партнерского взаимодействия – судьба ребенка-сироты. Педагогический коллектив детского дома временно принимает на себя родительские функции, заботиться о развитии и воспитании ребенка-сироты до выпуска. Сотрудники центра социальных программ благотворительной программы компании РУСАЛ «Вместе в будущее» ведут регулярную деятельность по улучшению качества жизни и благополучия детей. Междисциплинарная команда специалистов Корчаковского центра обеспечивает методологию благотворительных инвестиций. Каждая организация анализирует и обобщает опыт деятельности. Общая задача – раскрыть и представить опыт взаимодействия для тиражирования и развития технологий помощи детям-сиротам России.

Наша совместная деятельность началась с марта 2006 года. Коллектив Бокситогорского детского дома добился серьезных успехов по подготовке воспитанников к автономной жизни, о чем свидетельствует статистика по выпускникам детского дома за последние 3 года. По мнению тренеров, привлеченных Корчаковским центром к участию в проекте «Время перемен», эти результаты отражают хороший личный потенциал сотрудников детского дома. Однако добиться стабильных показателей возможно при наличии единой стратегии психолого-педагогического коллектива по вопросам подготовки детей к автономии: выработке единых педагогических требований, преемственности методик, позволяющих готовить детей разных половозрастных групп. В настоящее время коллектив, копируя в работе разные методики воспитания автономии, нуждается в выстраивании рабочих подходов в единую систему и восполнении методических пробелов по нескольким разделам подготовки ребят к самостоятельной жизни. Поэтому важна поддержка специалистов общественной организации, много лет поддерживающей инициативы сотрудников сиротских учреждений.

Основными направлениями проектной деятельности являются создание пространства профессионального роста через организацию внутренней супервизии деятельности; проведение семинаров и стажировок для сотрудников детского дома; обеспечение экологического внедрения различных современных технологий воспитания самостоятельных граждан.

За время взаимодействия наших организаций проведено 9 семинаров, 3 стажировки, написано 2 методических пособия, разработано 3 проекта.

Мы уделяем особое внимание вопросам освоения материальной помощи компании «РУСАЛ». В повседневной педагогической практике используем фото- и видеотехнику, телевизоры и компьютеры. Учитываем личные предпочтения детей при получении подарков на праздники или дни рождения, ведем истории ребенка в фотоальбомах. Расширяем кругозор детей через пользование библиотекой внутри детского дома, посещения городской библиотеки, организацию экскурсий, участие в различных городских и областных мероприятиях и конкурсах. При этом постоянно ведётся анализ проявления активности, инициативы и самостоятельности ребенка, в том числе трудностей периода взросления.

Специальное направление во взаимодействии – внимание к социальной ситуации вокруг детского дома. Это привлечение сотруд-

ников других служб к участию в семинарах на территории детского дома; участие в городских мероприятиях; содействие в проведении конкурса «Бокситогорск – город социальных инициатив»; обучение руководителей и сотрудников других организаций проектному мышлению, написанию проектов и их экспертизе. Таким образом наше взаимодействие влияет на развитие тех учреждений, где дети-сироты могут проводить досуг или где им необходимо будет адаптироваться после выпуска.

Совместная деятельность социальных партнеров способствует выравниванию социального пространства, формированию социально-культурной среды, куда выпускник детского дома вернется для продолжения жизни и самостоятельного управления собственной судьбой.

И. М. Домнич

Формирование способности к профессиональному самоопределению у воспитанников детского дома: опыт, результаты, трудности

Проблема выбора профессии стоит перед подростками, обучающимися в старших классах, всегда, однако перед воспитанниками детских домов она встает особенно остро.

Анализ ситуации развития ребенка в детском доме позволяет выделить ряд факторов, обуславливающих возникновение склонности избегать ответственности за выбор профессии и передавать ее опекающему взрослому, а также потребность в психологическом слиянии, стремление размыть границы собственного «Я». Кроме того, дети, поступающие в детский дом, зачастую имеют крайне низкий уровень качества знаний, который не позволяет им рассчитывать на поступление в техникум или колледж. Поэтому мы организуем помощь воспитанникам детского дома через единство профессионального и личного самоопределения, а также организацию репетиторства. При планировании этой работы стало понятно, что без привлечения дополнительного финансирования не обойтись. Этот факт обусловил возникновение новой деятельности в нашем учреждении – социальное проектирование.

В целевую группу проекта по формированию способности к профессиональному самоопределению мы включаем воспитанников, обучающихся в 8–11-х классах.

В ходе реализации проекта решаются вопросы профессиональной ориентации, социальной адаптации и подготовки воспитанников к поступлению в профессиональные учебные учреждения.

В структуру программы проекта мы включили несколько блоков:

- социально-психологическое сопровождение подростков в условиях детского дома – консультирование и цикл тренинговых занятий по профессиональной ориентации;
- диагностику профессиональных возможностей и склонностей;
- проведение выездных семинаров-тренингов «Я выбираю профессию» и «Я в этом мире»;
- организацию работы «Клуба правовых знаний»;
- встречи с сотрудниками Центра занятости населения;
- экскурсии на производства;
- организацию занятий с репетиторами по русскому языку и математике.

При подборе персонала проекта оценивался профессиональный ресурс специалистов, теоретический и практический опыт работы по указанным направлениям с выбранной целевой группой. К сожалению, выяснилось, что не все опытные педагоги способны эффективно работать в проекте. Опыт приглашения к проектным мероприятиям репетиторов высшей квалификации показал, что на практике данные специалисты не всегда могут преодолеть низкую мотивацию ребят на посещение таких занятий. В итоге приглашённый специалист готов провести занятие, но не берёт на себя ответственность за посещаемость их детьми, а как следствие и за результат работы. Поэтому мы стали приглашать в качестве репетиторов педагогов детского дома, имеющих соответствующую подготовку. Это позволило составлять гибкий график занятий с репетиторами, большую ориентированность на результат специалистов. Таким образом, при реализации проекта в 2007 году были задействованы 8 человек, лишь один из них был приглашённым специалистом и не являлся сотрудником нашего детского дома, это был психолог, осуществлявший тренинговые мероприятия вместе со штатным психологом детского дома.

Работа в рамках формирования готовности к профессиональному самоопределению состояла из двух этапов. Выездным тренингам предшествовали диагностическая работа и занятия, которые были проведены на базе детского дома. На этом этапе

основное внимание было уделено расширению границ самопознания и нахождению подростками позитивного образа «Я», изучению личностных особенностей, формированию способности соотносить свои особенности и возможности с требованиями выбираемой профессии.

Работа на выездных тренингах предполагала расширение знаний подростков о мире труда, осознание своих профессиональных предпочтений, ознакомление с объективными условиями получения выбранной профессии. Большое внимание было уделено формированию устойчивой мотивации к обоснованному, тщательному выбору профессии, освоению навыков планирования профессионального пути, моделированию вариантов поведения в проблемных ситуациях при получении профессии и трудоустройстве.

Выездная тренинговая форма работы дала возможность создать условия достаточно замкнутого, постоянного совместного общения в течение длительного времени. Подростки оказались в ситуации временной изоляции от окружающего мира, были погружены во взаимодействие со сверстниками и взрослыми, невольно участвовали в новой для них форме работы. Таким образом, процесс усвоения новых форм поведения прошел проще, дети получили возможность увидеть и анализировать свои личностные качества с точки зрения их полезности при самореализации и достижении целей жизни.

С целью выявления динамики изменения уровня готовности к профессиональному самоопределению нами было проведено констатирующее и контрольное исследования в целевой группе.

Сравнивая данные исследования, можно заметить, что количество подростков, не осуществивших выбор профессии, существенно уменьшилось после реализации программы профориентационной работы (табл. 1). Качественный анализ показывает, что до проведения занятий и тренинга у детей затруднения вызывал сам факт выбора профессии, после проведения занятий затруднения в основном касались выбора между двумя профессиями.

Таблица 1

Осуществление выбора профессии

| Ты уже твердо выбрал будущую профессию? | До участия в проекте | После |
|---|----------------------|-------|
| Да | 2 | 10 |
| Нет | 12 | 4 |

**Соотнесение имеющихся качеств
к требованиям желаемой профессии**

| Содержание вопроса | Количество положительных ответов | |
|--|----------------------------------|----------------------------|
| | до участия в проекте | после участия в проекте |
| 1. Вам известно, каких качеств, важных для будущей профессиональной деятельности, Вам недостает? | 1 | 13 |
| 2. Вы занимаетесь развитием профессионально значимых качеств? | 0 | 11 |
| 3. Вы консультировались о выборе профессии у врача? | 0 | 9 |

Исследуя умение соотносить имеющиеся личностные качества с требованиями выбранной профессии, воспитанникам был задан ряд вопросов:

- Вам известно, каких качеств, важных для будущей профессиональной деятельности, Вам недостает?

- Вы занимаетесь развитием профессионально значимых качеств?

- Вы консультировались о выборе профессии у врача?

Увеличение количества положительных ответов на предложенные вопросы свидетельствует не только о большей информированности о мире профессий, но и о развитии рефлексии, способности к самоанализу и развитию самосознания.

У многих воспитанников произошло осознание необходимости совпадения желаний с возможностями, сформировались образы реального и идеального «Я» и установились связи между ними (табл. 3). Распределение ответов говорит о том, что ребята стали иметь представление о реальных размерах заработной платы в избираемых ими сферах деятельности, практически все знакомы с возможностями трудоустройства, знают противопоказания и негативные стороны будущей профессии, что способствует более реалистичному взгляду на будущую профессию.

Устранение рассогласований идеального и реального образа выбираемой профессии

| Содержание вопроса | Количество положительных ответов | |
|---|----------------------------------|-------------------------|
| | до участия в проекте | после участия в проекте |
| 1. Вы знаете о возможных заработках у представителей избираемой профессии? | 5 | 13 |
| 2. Вам известно о возможностях трудоустройства по избираемой профессии? | 3 | 12 |
| 3. Вам известны противопоказания, которые существуют для избранной профессии? | 2 | 13 |

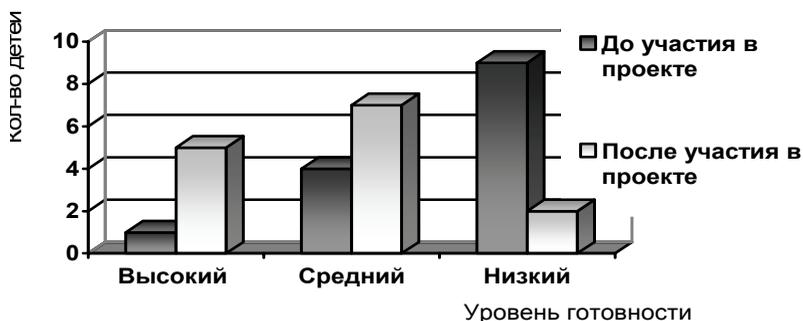


Рис. 1. Динамика изменения уровня готовности к профессиональному самоопределению

Анализ данных рис. 1 показывает, что до участия в проекте в целевой группе был один подросток с высоким уровнем готовности к профессиональному самоопределению. После проведения проектных мероприятий число таких детей стало равно пяти. Число воспитанников со средней готовностью к самоопределению увеличилось с четырех до семи. Удалось сократить число участников с низким уровнем готовности с девяти до двух.

Как положительный эффект можно отметить и то, что в самоотчете на вопрос: «Хотел бы ты снова ходить на подобные занятия?» – все ребята ответили утвердительно.

В данной работе нами представлены результаты работы по проекту, реализованному в 2007 году. Необходимо отметить, что результаты работы в 2005, 2006 гг. отличались большей положительной динамикой.

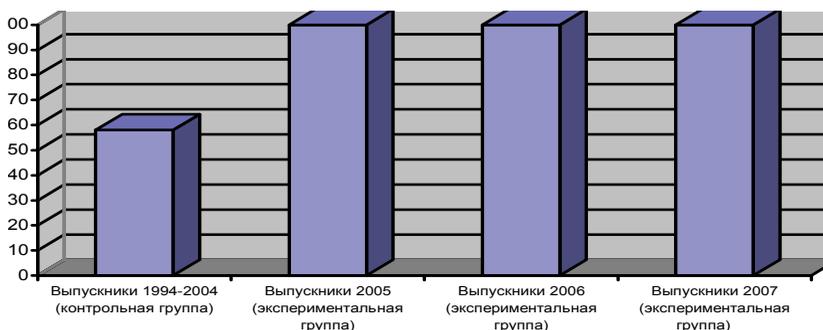


Рис. 2. Гистограмма успешности поступления в профессиональные учреждения, %

Из данных гистограммы, приведённой на рис. 2, видно, что до организации проектной работы по профессиональному самоопределению воспитанников число поступающих в профессиональные учебные учреждения было равно 58 % от числа выпускников. После внедрения инновационных форм в процесс организации работы по профориентации 100 % воспитанников реализовали возможность поступления в техникумы, колледжи и ПТУ.

Однако не всем воспитанникам удаётся закончить выбранное учебное заведение. Мы графически отразили количество воспитанников, продолжающих обучение через год и два после поступления (рис. 3). К сожалению, лишь 54 % выпускников 2005 года и 71 % выпускников 2006 года продолжили обучение в 2007 году.

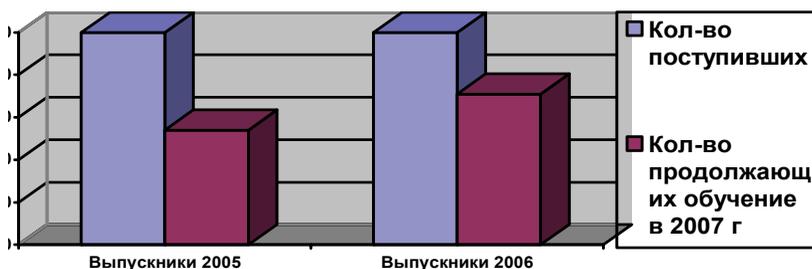


Рис. 3. Гистограмма получения профессионального образования, %

Таким образом, подводя итог всему сказанному и анализируя опыт работы, можно сделать следующие выводы об основных трудностях при формировании готовности к профессиональному самоопределению у воспитанников детского дома.

- Педагоги и часть участников целевой группы считают, что успешный результат профориентации – это конкретный выбор профессии, принятие конкретного решения. При этом выбранная нами стратегия работы по формированию способности к профессиональному самоопределению основана на освоение ребятами механизмов и способов для самостоятельного ответственного выбора. Данный факт не соответствует ожиданию целевой группы и подтверждает факт стремления передать ответственность за выбор профессии психологу и социальному педагогу.
- Так как наш детский дом сформирован по семейному типу, то группа, которая работает по определённой программе, формируется из воспитанников разных групп-семей. В связи с этим существует проблема согласования разных расписаний и отношения воспитателей и «узких» специалистов к проведению занятий.
- Возраст воспитанников детского дома – учеников 8–11 классов – колеблется в диапазоне от 13 до 18 лет. Уровень рефлексии, умение ставить и обсуждать проблемы 13-летними не всегда интересны 18-летним, при этом часто младшие не понимают, о чем ведут речь старшие. Делить же группу на две возрастных категории тоже не представляется возможным.
- Сложно достичь выполнения правила конфиденциальности, которое часто принимается ребятами на занятиях и тренингах, так как дети знакомы друг с другом, живут в едином пространстве, многократно сталкиваются друг с другом в течение дня.
- Недостаточная ориентировочная деятельность воспитанников детского дома на фазе анализа ситуации приводит к неверной оценке жизненно важных факторов и совершению на этой основе неверного выбора.
- Низкий уровень интеллектуального развития воспитанников не позволяет использовать в работе многие методики.
- Сегодня по степени влияния на выбор профессии у воспитанников детского дома школа занимает последнее место,

несмотря на то, что там введены программы профориентационной работы.

- Профессиональный выбор детей-сирот ограничен социальными условиями, а именно круг профессиональных учебных заведений, обеспечивающих социальный пакет воспитанникам детских домов, узок. Некоторые профессии в списках учебных заведений, производящих подготовку на бюджетной основе, вообще не представлены (например, менеджер по туризму).

В ходе реализации работы по формированию способности к профессиональному самоопределению мы пришли к следующим выводам.

- 1) Важно чётко определить для себя цель работы с группой в целом и определить результат-максимум для индивидуальной работы с каждым участником целевой группы.
- 2) Необходимо определить основные проблемы, актуальные для данной целевой группы, требующие решения «здесь и сейчас».
- 3) Следует составить расписание занятий, максимально удобное для участников целевой группы.
- 4) В программу занятий нужно включать методики, «подводящие» к восприятию теоретического материала или иллюстрирующие его. Рекомендуемое соотношение теории и практики примерно 20/80.
- 5) Необходимо использовать принцип разнообразия при подборе форм и методов в работе, не увлекаться опросниками, учитывать уровень готовности ребят к работе с разными методиками.
- 6) Следует всегда быть готовым к тому, что что-либо из подготовленного материала «не пройдёт», начнёт «пробуксовать» в группе. В связи с этим нужно иметь альтернативные варианты, самому быть готовым к мобильности и гибкости.
- 7) Не всегда нужно стремиться к полной определенности (использовать эффект незавершенности), но при этом следует сохранять целостность и логичность подачи материала. Целесообразно всегда организовывать обсуждение и рефлексии.
- 8) Следует отслеживать динамику развития группы, выбирая наиболее оптимальный стиль руководства.

- 9) Опыт работы показывает, что эффективное профессиональное самоопределение возможно лишь при достаточно высоком уровне развития личности подростка, поэтому необходимо строить профориентационную работу в единстве с развитием позитивного образа «Я» воспитанника детского дома, формированием способности находить собственные точки опоры, т. е. субъектной жизненной позиции.
- 10) Необходимо организовывать постинтернатное сопровождение воспитанников на этапе перехода к самостоятельной жизни.

Е. Э. Доценко

Становление позиции будущего педагога как воспитателя в условиях интеграции и использовании потенциала коллективных и индивидуальных субъектов образовательного процесса*

Актуальность проблемы становления позиции будущего педагога как воспитателя обусловлена в нашей стране возвращением интереса к проблемам воспитания в современном обществе. Миссия учителя XXI века чрезвычайно важна для сохранения будущего поколения России, которому сложно обрести собственную социокультурную идентичность в ситуации неопределенности и утраты прежних идеалов.

Позиция – это способ реализации базовых ценностей личности в ее взаимоотношениях с другими (Н.Г. Алексеев, В.И. Слободчиков).

Становление новой системы образования в России требует от современного педагога способности гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях; самостоятельно критически мыслить, грамотно работать с информацией, быть коммуникабельным,

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Непрерывная подготовка педагога к реализации воспитательной функции в современном образовательном учреждении», проект № 06-06-00119а.

контактным в различных социальных группах, самостоятельно трудиться над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня. Но для того, чтобы обладать перечисленными качествами, необходимо создать благоприятные условия становления профессиональной позиции будущего педагога как воспитателя. Одним из таких условий мы считаем интеграцию и использование потенциала коллективных и индивидуальных субъектов образовательного процесса.

В нашем исследовании интеграция трактуется как процесс и результат создания неразрывно связанного, единого, цельного.

Интеграция способствует осуществлению связи педагогической теории и практики, позволяющей актуализировать в индивидуальном опыте студентов полученные знания; помогает рассмотреть различные варианты субъектных позиций студента в образовательном процессе; определить ценностно-смысловые доминанты будущей воспитательной деятельности.

Таким образом, становление позиции будущего педагога как воспитателя в условиях интеграции и использования потенциала коллективных и индивидуальных субъектов образовательного процесса означает единство ценностей и общие принципы поведения всех участников взаимодействия.

В. В. Жуков

Особенности внедрения информационных технологий в образовательный процесс школы-интерната коррекционного типа

В образовательном процессе компьютер может быть как объектом изучения, так и средством обучения, воспитания, развития и диагностики усвоения содержания обучения, т. е. возможны два направления использования компьютерных технологий в процессе обучения. При первом усвоение знаний, умений и навыков ведет к осознанию возможностей компьютерных технологий, к формированию умений их использования при решении разнообразных задач. При втором компьютерные технологии являются мощным средством повышения эффективности организации учебно-воспитательного процесса. Информация, циркулирующая в образо-

вательном процессе, должна эффективно использоваться на каждом конкретном этапе учебного процесса, в каждый момент деятельности обучающего и обучающегося.

Главной задачей использования информационных технологий является расширение интеллектуальных возможностей человека. В 2006 году для ребят из специальной (коррекционной) школы-интерната № 68 были организованы компьютерные курсы.

На первом этапе ребята должны были ознакомиться с возможностями персонального компьютера. Однако здесь возник целый ряд трудностей, связанных с контингентом обучающихся. Основная роль компьютеров, по мнению ребят, – это развлечения и расчеты. Так как расчеты были для них сложны (и неуместны), то ребята выбирали первую (и самую важную!) для них роль – развлечения, и конкретно игры. Необходимо было переубедить ребят в том, что компьютер – это очень мощный инструмент не только для игр и развлечений, но и для общения, познания, работы и, конечно же, для обучения. С термином "компьютерное обучение" ребята были просто не знакомы и понимали его как "обучение работе на компьютере" и только! Со временем нам удалось частично решить эту проблему, и мы перешли ко второму этапу обучения.

Второй этап включал в себя элементы, направленные на обучение работе на самом компьютере. Сюда входили уроки работы в операционной системе, ребятам были даны знания о принципах и структурах хранения и передачи информации. Однако практического применения у ребят эти знания не нашли. Они просто не понимали, для чего они "все это делают" и как им это пригодится. Попытки объяснить практическими примерами откидывались молниеносно! Все ребята были убеждены в том, что в их дальнейшей жизни компьютера быть не может! "Ведь дворникам и рабочим компьютер не нужен", говорили они. Исходя из этого, наш коллектив перешел на третий этап обучения.

Этот этап включал в себя переход от механического усвоения знаний к овладению умением самостоятельно приобретать новые знания. Работа была организована на сайте проекта "Вместе в будущее", и ребята впервые проявили искренний интерес к компьютеру. Возможность общения со своими сверстниками из других городов, интересные и красочные сайты зажигали в них интерес ко всему новому. На протяжении нескольких уроков ребята научились набирать текст русскими и латинскими буквами. Этого нам не удалось достичь ни в одном из этапов обучения.

Параллельно с обучением воспитанников школы-интерната № 68, для педагогов проводился долгосрочный семинар "Использование информационных технологий в образовательном процессе", основной целью которого являлось ознакомление педагогов школы-интерната с новейшими информационными технологиями в образовании. Однако уровень компьютерной подготовки части педагогов не соответствовал требованиям семинара, поэтому было проведено несколько дополнительных занятий, направленных на приобретение базовых навыков работы на персональном компьютере. Оказалось, что многие из них имеют дома ПК и у некоторых имеется выход в Интернет. Опираясь на эти данные, был составлен план работы семинара. Учитывая специфику работы педагогов (коррекционные дети), было предложено несколько вариантов проведения семинара: лекции, круглые столы или интерактивные занятия. Пробуя различные варианты, мы приняли совместное решение о проведении семинара в виде интерактивных занятий, с использованием мультимедийных возможностей компьютера и сети Интернет. На первом этапе педагоги учились готовить дидактический и наглядный материал с использованием компьютерных технологий. Но это не было задачей данного этапа. Усвоение знаний должно было уступить место умению пользоваться полученной информацией. И педагоги смело и уверенно находили применение полученным знаниям, комбинируя различные формы проведения занятий с современными информационными технологиями.

Второй этап семинара предоставил возможность познакомиться с глобальной сетью Интернет и ее запасами знаний в области педагогики, дидактики и методики. Здесь наш коллектив столкнулся с проблемой: практически все участники семинара не имели навыков поиска информации, не могли правильно сформулировать запрос на информацию и не знали, чего же им собственно надо. Эта проблема была решена достаточно быстро.

Третий этап включал в себя общение на сайте проекта "Вместе в будущее" и создание собственных мини-страничек. Этот этап еще продолжается.

Подводя итог, можно сказать, что обучение детей информационным технологиям нужно начинать лишь тогда, когда педагогический состав учреждения сам сможет грамотно оперировать понятиями информации и не будет бояться вопросов воспитанников на компьютерную тематику.

Т. А. Костюкова, В. В. Шпакова

Интеграция ребенка-сироты в замещающую семью

Само понятие замещающей семьи возникло недавно и используется для обозначения воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Исследователи выделяют три основные формы замещающей заботы: институциональное воспитание (воспитание в государственных учреждениях для детей-сирот), непрофессиональные замещающие семьи (усыновление, опека) и профессиональные замещающие семьи (приемная семья, патронатная семья и семейная воспитательная группа) [Ослон В.Н., 2006]. Все эти формы резюмируются термином «замещающие семьи».

Первое научно обоснованное исследование социальной интеграции ребенка-сироты было проведено американским ученым Дж. Боулби в 1951 году. Данные исследования показали, что западное общественное мнение стало высказываться за отказ от сиротских учреждений. В Советском Союзе это не вызвало никакого резонанса, более того, именно в этот период была ликвидирована альтернативная форма решения проблемы сиротства – профессиональная замещающая семья. Сложившийся стереотип веры в преимущества коллективного воспитания до сих пор имеет своих сторонников. Дж. Боулби пришел к выводу, что проблема коренится не в самой сути общественного воспитания, а в отсутствии условий, при которых ребенок-сирота мог бы установить интимные, эмоционально насыщенные и устойчивые отношения с объектом привязанности, что необходимо для формирования здоровой, активной и социально адаптированной личности.

Интеграция ребенка-сироты в государственное учреждение имеет свои плюсы и минусы. К положительным факторам рассматриваемого явления в первую очередь необходимо отнести то, что происходит изоляция ребенка от травмирующих или даже опасных для жизни условий в неблагополучной кровной семье. Но эта изоляция должна быть насколько возможно коротко временной, для дальнейшей оптимизации условий жизни ребенка необходимо его жизнеустройство в замещающую семью.

Дети, попадающие в детские дома и интернаты, всегда травмированы и прошлым опытом, и новой ситуацией. Наиболее часто у таких детей встречаются три серьезные проблемы: последствия дефицита

внимания со стороны родителей; последствия жестокого обращения родителей; последствия социально-педагогической запущенности [Алексеева И.А., Новосельский И.Г., 2005]. Дети, страдающие от дефицита внимания и теплоты со стороны родителей, нуждаются в надежной эмоциональной привязанности к заботящемуся о них взрослому, поэтому между воспитанниками учреждений ведется постоянная борьба за внимание взрослого. Отношения детей между собой и взаимодействие детей с персоналом носят очень специфический характер, при этом дети не имеют возможности получать опыт других отношений. В детском коллективе групповая интеграция возникает на том этапе его развития, когда появляется общественное мнение и внутриколлективные гуманистические отношения.

В 80–90-х годах в России был проведен целый ряд исследований, убедительно показавших негативные последствия институционального воспитания [Мухина, 1985, 1989; Лисицина, 1982, 1991; Прихожан, Толстых, 1982, 1991; Бардышевская, 1995]. Экспериментальным путем доказано, что институциональное воспитание детей-сирот строится без учета адекватных психологических условий, обеспечивающих полноценное развитие детей. Воспитатели и педагоги контролируют все сферы жизни воспитанников в силу жестких режимных моментов. Полностью подчинившись группе, ребенок не имеет возможности сохранить для себя личную сферу, интимность. Выделяя «любимчиков», педагоги создают «искусственную конкуренцию» между детьми, в которой отдельные дети с самого начала не имеют шанса на хоть какой-нибудь успех.

Замещающая семейная забота возникла как альтернатива воспитанию ребенка в сиротском учреждении. Система общественного воспитания, при которой ребенок лишается родительской заботы, во всем мире – и в том числе в России – признана неадекватной потребностям развития ребенка, вредной для становления его личности [Ослон В.Н., 2006].

При всем разнообразии форм семейного жизнеустройства детей-сирот, приоритетной, конечно же, остается усыновление, когда приемный родитель принимает высшую форму ответственности за судьбу усыновленного ребенка и его полноценное развитие, а ребенок обретает статус кровного со всеми вытекающими отсюда правами и обязанностями. Но в связи с общим снижением уровня жизни в стране и другими негативными социально-психологическими явлениями такая форма весьма редкостна. Гораздо чаще детей-сирот оформляют под опеку, в приемную или патронатную семью.

Каковы же преимущества интеграции ребенка-сироты в замещающую семью? В данном случае интеграция (лат. Integer – целый) – процесс упорядочения, структурирования внутригрупповых отношений, единства общих ценностей, оптимизации взаимоотношений. Жизнь в семье дает возможность адекватной социализации ребенка путем наблюдения за образцами детско-родительских и супружеских отношений, переживания различных ролей в семье. В отличие от жизни в государственном учреждении, жизнь в семье базируется на психологии неформальных ответственных отношений друг с другом, на погружении ребенка в более привычную для воспитания сферу чувств, привязанности, тесного эмоционального контакта. Это приводит к самоидентификации ребенка, к возникновению сензитивности к жизни. У каждого ребенка есть естественная потребность быть воспринятым всерьез, как личность и быть понятым.

Н.П. Иванова и О.В. Заводилкина [1993], исследуя профессиональные замещающие семьи, отмечают позитивную динамику развития взаимоотношений детей-сирот с приемными родителями, указывают на высокий темп развития детей в первые месяцы жизни в замещающей семье, улучшение речи, расширение кругозора, формирование чувства уверенности, развитие межличностных отношений. При интеграции ребенка-сироты в замещающую семью чрезвычайно важно формирование у него эмоциональной привязанности к новым родителям. Воспитание ребенка-сироты в условиях замещающей семьи повышает у него самооценку эмоционального благополучия и способствует компенсации депривационной симптоматики, что подтверждает гипотезу о предпочтительности воспитания сироты в замещающей семье по сравнению с воспитанием в сиротском учреждении. Интеграция ребенка-сироты в замещающую семью способствует также появлению глубинных, мало осознаваемых динамических изменений, позволяющих разблокировать вытесненные потребности ребенка, стимулировать к проявлению большей активности, актуализировать ресурсы к изменению и развитию.

Список литературы

1. Боулби, Джон. Создание и разрушение эмоциональных связей / Джон Боулби ; пер. с англ. В.В. Старовойтова. – М. : Академический проект, 2004.
2. Касицина, Н. Педагогика поддержки / Н. Касицина и др. – СПб. : Агенство образовательного сотрудничества, 2005.

3. Новосельский, И.Г. Жестокое обращение с ребенком. Причины, последствия, помощь. – И.Г. Новосельский, И.А. Алексеева. – М., 2005.
4. Ослон, В.Н. Жизнеустройство детей-сирот. Профессиональная замещающая семья / В.Н. Ослон. – М. : Генезис, 2006 . – (Ребенок-сирота: семейное жизнеустройство и социализация).

А. Г. Свириденко

Интеграция детей-сирот в семью

Последствия социально-экономического кризиса, вынужденная миграция, прогрессирующая тенденция разрушения нравственных устоев семьи и другие негативные социальные явления поставили задачу интеграции детей-сирот в общество как одну из приоритетных национальных проблем.

Реализуя задачи, сформулированные в послании Президента РФ Путина В.В. Федеральному Собранию, в регионах, в том числе и в Красноярском крае, разворачивается деятельность по устройству детей-сирот в семьи. Особую актуальность и значимость эта деятельность приобретает в связи с тем, что основные направления работы с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, малоэффективны и не позволяют сегодня достаточно адекватно решать вопросы социальной защиты, реабилитации и адаптации детей к новым жизненным условиям. Кроме этого, анализ отечественного и зарубежного опыта показывает, что эффективность социализации, гарантии достойного будущего ребенка-сироты, воспитывающегося в семье, неизмеримо выше, чем у ребенка, отданного в интернатное учреждение.

Коллектив детского дома начал поиски семейных форм устройства детей 15 лет назад. При содействии Института развития личности РАО учреждением был проведен эксперимент «Погружение в атмосферу семьи». Дети дошкольного возраста помещались на определённый срок в сельскую семью. В обязанности «социальных родителей» входило не только воспитание и развитие детей, сохранность их здоровья, но и наблюдение за воспитанниками, ведение дневников. После погружения в атмосферу семьи было проведено обследование психологического состояния и социальных навыков в контрольной и экспериментальной группах. В экспериментальной группе наблюдалась динамика в познавательной

сфере детей, значительно расширился запас их представлений об окружающем мире. Снизилась такие важные показатели в личной сфере, как тревожность, агрессивность, замкнутость. Значительно обогатились представления ребенка о семейной жизни, расширился репертуар социальных ролей.

Повторно эксперимент проводился в 2003/2004 учебном году в форме летнего патроната, который также показал позитивные изменения в психическом и социальном статусе ребёнка. Таким образом, практика доказала необходимость изменения предназначения детского дома, приоритетным направлением которого станут вопросы устройства ребёнка в семью.

Последние четыре года краевое государственное образовательное учреждение «Канский детский дом имени Ю.А. Гагарина» осваивает новую модель учреждения по устройству в семьи детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Педагогическим коллективом детского дома определена стратегия и тактика учреждения в новых условиях; разработаны нормативно-правовые документы; проведено обучение персонала; систематически осуществляется информирование общественности о новых формах устройства детей в семьи. В структуре учреждения создан и функционирует «Центр по устройству детей в семьи», который проводит работу по подготовке семей к приёму детей на воспитание, организует психолого-педагогическое сопровождение ребёнка и патронатной семьи, осуществляет мониторинг и оценку развития воспитанников, устроенных в семьи. Основной принцип работы Центра — подбор семьи для ребенка, а не ребенка для семьи. А новый подход к оценке кандидатов предполагает проводить отбор патронатных воспитателей не только на основании их личностных качеств, семейной структуры, но и с учетом оценки профессиональных навыков и умений. Центр по устройству детей в семьи является посредником между гражданами, желающими взять ребенка на воспитание, и ребенком, мечтающим приобрести свой дом, свою семью.

Для привлечения кандидатов в патронатные воспитатели специалистами детского дома регулярно проводится информационная кампания для жителей города и района, праздники для семей, принявших в свой дом детей-сирот, выпущена брошюра с информацией о семейных формах устройства и услугах, которые могут получить потенциальные кандидаты в патронатные воспитатели, если у них появится желание взять на воспитание ребёнка из детского дома.

Исследование социально-педагогических условий проживания воспитанников детского дома в замещающих семьях позволило сделать вывод, что успешность патронатного воспитания зависит от степени подготовленности граждан, желающих взять ребёнка на воспитание в семью. Для этого специалистами детского дома была разработана и внедрена программа «Школа приёмных родителей», целью которой является подготовка кандидатов в патронатные воспитатели к новой социальной роли. Программа предусматривает реализацию следующих задач: привести потенциальных замещающих родителей к осознанию реальных проблем, ответственности, связанных с приёмом в свою семью ребёнка; помочь им в решении возникающих в дальнейшем трудностей; способствовать овладению приёмами и способами взаимодействия с ребёнком. Основные принципы программы: опора на практику, непрерывность обучения, равенство позиций участников, активное включение каждого в процесс обучения. Реализация программы осуществляется с учётом научных исследований и собственного жизненного опыта взрослых в игровой форме с использованием различных методов групповой работы. Цикл занятий: «Приемные родители и дети, нуждающиеся в их помощи», «Ребенок и его потребности», «Ребенок приходит в семью», «Ребенок в развитии», «Трудное поведение детей и подростков», «Семейное воспитание», «Работаем вместе» и др., помогает достичь положительного образовательного эффекта.

Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение воспитанников организуется специалистами службы с акцентом на индивидуальные занятия с детьми, во время которых создаются условия для доверительного общения ребёнка со взрослым, удовлетворяется важнейшая потребность в притязании на признание. Для формирования социальных навыков в детском доме создана социальная квартира, где самостоятельно проживает часть старшеклассников и оборудованы места семейной адаптации. Итогом психолого-педагогической работы по подготовке ребёнка к проживанию в потенциальной замещающей семье становится его социальная привлекательность. Всё это позволяет успешно подобрать воспитаннику патронатную семью.

Комплексное сопровождение патронатной семьи – это поддержка семьи и каждого ее члена на всех этапах формирования новых отношений ребенка с собой и миром. Это форма индивидуальной адресной поддержки и необходимых услуг, которые предоставляются патронатной семье и воспитывающимся в ней детям. Практика

деятельности Центра по устройству детей в семьи выделила следующие формы сопровождения: посещение семьи специалистом, посещение Центра семьей, телефонная связь с семьей, переписка с семьей. Используются такие основные методы: консультирование, обучение в «Школе приемных родителей», беседы-диалоги с детьми и патронатными воспитателями. Технология работы с патронатной семьей включает три уровня: профилактический, диагностический, реабилитационный. Профилактика – это комплекс превентивных мер, осуществляемых путем организации общедоступной медико-социальной и психолого-педагогической помощи ребенку и поддержки патронатной семьи. Эффективность такой деятельности специалистов напрямую зависит от правильного выбора способа общения с потенциальными патронатными воспитателями и детьми, которые готовятся войти в замещающую семью. Оказание услуг профилактического плана уже существующим семьям направлено на стабилизацию благоприятных тенденций, закрепление успехов, уменьшение или устранение факторов риска. Диагностический этап помогает собрать достоверную информацию, правильно оценить ситуацию, выставить психолого-социальное заключение, составить план повседневной жизни ребенка в семье. Реабилитационный уровень присутствует на всех этапах взаимодействия с семьей, а процесс адаптации идёт через проработку границ допустимого, привыкание к взаимным потребностям и правилам поведения, индивидуальным особенностям приемного ребенка и членов семьи. Для того, чтобы помочь замещающей семье разобраться в особенностях ребенка и целенаправленно добиваться оптимального эффекта – его позитивной социализации, осуществляется комплексное сопровождение. Психологи и социальные педагоги поддерживают активный контакт с замещающей семьей, снимая напряжение и оказывая поддержку и ребенку, и взрослым. Организуются консультации других специалистов – логопеда, дефектолога, психиатра и др. Примерно через 4–6 месяцев возникает фаза взаимного доверия и субъективного ощущения постоянства отношений, появляющегося у обеих сторон, которые начинают воспринимать себя как целостность. У многих возникает понимание того, что замещающая семья – это особый тип семьи, отличающийся от кровной, но не менее реальный. Стабилизация отношений в семье наступает обычно через полгода. Семья становится достаточно самостоятельной, реже обращается за помощью к специалистам. Психолого-педагогическое сопровождение детей, проживающих в патронатных семьях, проводится с учётом той естествен-

ной атмосферы семьи, в которой происходит жизнь детей, их образование и развитие. Вмешательство специалистов осуществляется в форме оказания помощи в установлении наиболее продуктивных отношений, снятии конфликтных ситуаций; в проведении консультаций для патронатных воспитателей, в организации жизни, обучения и развития детей в семьях в соответствии с индивидуальным планом развития ребенка.

Центр по устройству детей в семье систематически проводит мониторинг развития детей, проживающих в патронатных семьях. В настоящий момент из 48 воспитанников, регулярно посещающих патронатные семьи, социально адаптированы 41, минимальные нарушения остались у 4 воспитанников, нарушения средней степени – у 3. Тяжёлые нарушения в развитии компенсированы у всех детей. До помещения в патронатную семью негативное самовосприятие наблюдалось у 23 ребят, неадекватная самооценка – у 19, а после проживания в семье позитивное самовосприятие зафиксировано у 26 воспитанников, неустойчивая самооценка осталась у 9. На 25 % увеличилось количество подростков, которые могут проявлять самостоятельность и коммуникативность. Наблюдение и беседа с воспитанниками после помещения в семьи показали, что у 28 % из них появились рефлексивные способности.

Анализ полученных результатов подтверждает предположение о том, что проживание в семье позволяет ребёнку-сироте приобрести позитивный опыт полноценного взаимодействия с социумом. После пребывания в семье улучшились многие параметры психического и социального развития ребёнка: творческие способности, независимость, положительные эмоциональные установки к окружению, доверие, которое мотивирует стремление к кооперации, сотрудничеству; воспитанник активен, имеет комплиментарные образы отца и матери, позволяющие сделать правильный брачный выбор и воспроизвести адекватные родительские отношения в своей семье.

Изучение достоинств и недостатков патронатного воспитания, позволяет сделать выводы о том, что данная форма семейного устройства обладает высокими компенсаторными возможностями последствий социальной депривации детей-сирот, экономичностью, доступностью для социально-педагогического и психологического сопровождения и вовлечения в этот процесс широких слоёв населения. Патронатная семья, по сравнению с другими формами, является наиболее гибкой и эффективной, поскольку создаёт ребёнку условия постепенного погружения в атмосферу семьи, предусматривающую правовую, социальную и психологическую поддержку.

Н. Г. Травникова

Психологическая готовность к самостоятельной жизни и опыт эксклюзии у воспитанников сиротских учреждений

В современной России количество детей, остающихся без попечения родителей, не уменьшается и больше трети из них воспитываются в условиях институализации. В регионах Санкт-Петербург и Ленинградская область 5000 детей воспитываются в сиротских учреждениях. В основном это социальные сироты, то есть дети, родители которых не смогли выполнять роль воспитателей и защитников своих детей. Материнская депривация, психологические травмы и сама жизнь в условиях учреждения приводят к искажению, нарушению взаимодействий ребенка с социальной средой. По данным отечественных исследований, адаптация выпускников сиротских учреждений, особенно после окончания профессионального обучения, мало успешна (И.Ф. Дементьева, Н.К. Радина, И.А. Бобылева и др.). Проблемам в социализации бывших воспитанников во многом способствует опыт эксклюзии (исключения), который они приобретают, воспитываясь в учреждении. Можно выделить основные исключения, которые в большей или меньшей степени присутствуют в случае институализации:

- отрыв от семьи;
- ограничение социальных контактов.

Отрыв от семьи означает не только ограничение или исключение контактов с людьми, которые с рождения заботились о ребенке, но и с другими близкими и дальними родственниками. Переживание утраты близких («работа горя»), если не было завершено (что сложно завершить без специальной психологической работы, когда родители живы и есть шанс, хотя бы умозрительный, что они заберут ребенка домой), часто приводит к идеализации кровной семьи, ребенок отрицает и действительно «не помнит» ситуаций голода, насилия, пренебрежения, но каждый момент внимания и заботы становится для него очень значимым воспоминанием. Ф.М. Достоевский писал, что трудно переоценить значение для человека какого-то хорошего детского воспоминания. Конечно, наличие в опыте позитивных сцен прошлого, внутреннего источника любви и силы повышает жизнестойкость ребенка и взрослого. К сожалению, такие воспоминания часто «обрываются» сотрудниками сиротского

учреждения, которые «поправляют» ребенка, обращая к неприглядной правде о том, кто его родители и как они поступали.

Кроме того, этот психологический механизм идеализации прошлого может способствовать развитию отчуждения воспитанника от своих воспитателей, которые косвенно «виноваты» в том, что его разлучили с родителями. Сюда же можно отнести и сложность построения отношений ребенка с постоянным заботящимся о нем взрослым. Сложности связаны не столько с профессиональной позицией взрослого («я – воспитатель, а не твоя тетя»), так как для отечественной педагогической традиции скорее характерны «перехлесты» в обратную сторону, но с организационными причинами учреждения, когда и сам воспитатель не может планировать своей занятости на данной конкретной группе на следующий год. Опыт работы стабильных коллективов (как, например, Бокситогорского детского дома), показывает, что жизнеспособность, адаптивные возможности выпускников таких учреждений выше и устойчивее.

Еще одна психологическая реальность, которая связана с отрывом от семьи, – это разрыв временной перспективы. Ребенок в учреждении часто воспринимает свое положение как временное и ждет своего возвращения в семью (М.Ф. Терновская и др.). Ребенок становится отчужден от непрерывного процесса своей жизни. И в его психологической реальности появляется «хорошее время до», есть настоящий момент, про который не хочется думать и формируется образ нереального будущего, где «все будет хорошо». Такая временная перспектива не способствует адаптации, а, скорее, снижает ее. Ребята не воспринимают свое настоящее – например, получение образования или другие возможности, которые предоставляет учреждение, – как свои ресурсы для достижений в будущем. Таким образом, через отсутствие мотивации, целеустремленности, желания активно уже сейчас строить свое будущее, часто нивелируя усилия педагогов.

Ограничение социальных контактов может быть очень значительным, когда дети-сироты постоянно находятся в одном и том же коллективе 24 часа в сутки, круглый год. Они живут, учатся и отдыхают в составе той же группы. Даже спортивные соревнования и творческие конкурсы стараются проводить отдельно для детей-сирот и для остальных учащихся, подчеркивая их исключительность и усиливая исключение. По нашему опыту групповой работы с воспитанниками сиротских учреждений, традиционный для групповой динамики этап сплочения часто становится этапом дробле-

ния, и ребята лучше работают или в большой группе или индивидуально, эмоционально не выдерживая работы в тройках или четверках.

Можно выделить несколько причин, которые приводят к закреплению и повторению опыта исключения, полученного в детском доме, уже в самостоятельной жизни ребенка-социального сироты:

- Личностные особенности:

- 1) Формирование специфической общности «мы», вместо «я» (отчужденность от себя);
- 2) Низкая коммуникативная компетентность, сложности в установлении и поддержании социальных контактов (отчужденность от других);
- 3) Сформированная иждивенческая позиция («сироткины глаза») (отчужденность от культурных ценностей – А. Е. Горбушин);
- 4) Невысокий уровень образовательных навыков выпускников сиротских учреждений.

- Социальные условия:

- 1) Ограничения в выборе профессионального образования до 3-10 специальностей даже в больших городах;
- 2) Особые условия проживания, формирование «сиротских квартир»;
- 3) Отсутствие системы «плавного» включения выпускников в самостоятельную жизнь, разрыв в функциях системы образования и системы социальной защиты.

Опыт Корчаковского центра в сопровождении воспитанников и выпускников сиротских учреждений позволяет выделить основные направления работы как внутри сиротского учреждения, так и на выпуске – на уровне учебных заведений и местных отделов социальной помощи населению.

Одним из важных направлений работы на уровне детского дома является работа с родительской семьей, родственниками и близкими друзьями семьи, которые могут поддерживать контакт с ребенком. Это большой пласт работы, в котором есть свои сложности и особенности в зависимости от конкретного случая. Важно отметить, что работу с ребенком по поводу родительской семьи важно проводить и в том случае, когда нет надежды на восстановление контакта с ее членами и ребенок может быть усыновлен или взят

под опеку или патронатное воспитание другой семьей. Фактически детские учреждения работают с семьями, так, например, этим летом треть воспитанников Бокситогорского детского дома побывали в родных семьях. В то же время учреждения отмечают сложности в проведении планомерной и комплексной работы с кровной семьей воспитанников, в том числе из-за загруженности социального педагога, педагога-психолога учреждений, отсутствии четких функционалов для специалистов системы образования, обязывающих работать с семьей.

Вторым важным направлением работы сиротского учреждения является как можно более широкое вовлечение воспитанников в самые разные социальные группы – спортивные секции, кружки, школы искусств, поездки в составе смешанных групп, общение с одноклассниками, не проживающими в детском доме – на уровне сверстников, а также подобная работа с расширением контактов и закреплением их с людьми других возрастов. Есть опыт курирования детским домом стариков, ветеранов, проживающих в микрорайоне, есть и замечательный опыт «шефства» различных организаций и участия людей самых разных профессий в жизни детского учреждения. Так, Бокситогорский детский дом является подшефным завода «Бокситогорский глинозем» уже более 10 лет! Сейчас помогает развивать контакты детского дома и ЦСП г. Бокситогорска, расширяя возможности в общении с библиотекой, музыкальной школой, спортивной футбольной секцией, участия в различных соревнованиях и конкурсах и т. д.

Еще одно направление – реализация специальных программ, направленных на формирование коммуникативной компетентности воспитанников, усиление самооценки детей, повышение самостоятельности и инициативности внутри сиротского учреждения. В современной жизни снова зазвучала необходимость профориентации и допрофессионального обучения для воспитанников детского дома. Опыт трудоустройства и распоряжения заработанными средствами также является одним из путей преодоления отчуждения детей от созидательной деятельности.

Направление работы после выпуска – создание базы данных на выпускников и возможность «передачи» не только социальному педагогу училищ и колледжей, но и местным отделам социальной помощи населению. В перспективе нужна координация работы различных служб поддержки выпускников, создание регионального координационного центра, который может быть и на базе детского

дома, и внутри других учреждений системы образования или социальной помощи.

Подытоживая всё сказанное, можно сделать следующие выводы. В современной ситуации, хотя и признается важность семейного жизнеустройства для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, но частой формой государственной защиты остается институализация. При длительном проживании в условиях детского дома у ребенка формируется и закрепляется опыт исключения, который интериоризируется от опыта социального исключения (от семьи) и становится опытом отчужденности от себя и от культуры, жизни в обществе в целом. В период пребывания ребенка в детском доме необходимы специальные мероприятия по ликвидации опыта эксклюзии: работа с ребенком по поводу разлуки с кровной семьей, опыт разнообразного включения воспитанника в широкий социальный контекст. Кроме того, преодоление отчуждения необходимо курировать и на этапе выпуска через создание системы поддержки выпускников, механизма «передачи» бывшего воспитанника от системы образования в систему социальной защиты населения.

МАТЕРИАЛЫ УЧАСТНИКОВ КРУГЛОГО СТОЛА ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ СОЦИАЛЬНУЮ ИНТЕГРАЦИЮ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕСТВО

Л. А. Мокрецова

Особенности подготовки специалистов для реализации интеграции и инклюзии в образовательной практике

Современная действительность все острее ставит проблемы интеграции и инклюзии детей с особенностями развития и типично развивающихся сверстников. В связи с этим особенно актуальным является переосмысление способов подготовки специалистов (педагогов, психологов, социальных и специальных педагогов), социальной роли и функции системы непрерывного педагогического образования.

Главная задача – изменение взглядов, принятие идей интеграции и инклюзии: все дети – это индивидуумы с различными потребностями в обучении. Ученика со специальными образовательными потребностями поддерживать должны, прежде всего, сами специалисты, а затем уже сверстники и другие члены школьного сообщества.

Система профессионального педагогического образования должна формировать основную компетентность будущего специалиста – готовность создавать инклюзивные сообщества, в которых каждый считает свой вклад важным, в которых партнеры работают вместе, где увеличивается степень участия всех граждан в социуме, и в первую очередь, имеющих трудности в физическом развитии.

Особое внимание в процессе подготовке следует уделить формированию умения работать с другими учителями в одной команде, слушать и применять рекомендации членов команды, стремления к сотрудничеству, уважения индивидуальных различий, а также личностных качеств, таких как толерантность, другодоминантность, милосердие.

Основой интеграции и инклюзии детей с особенностями развития (функциональные и интеллектуальные нарушения, ситуации социального неблагополучия, этнокультурные различия и т. п.) и типично развивающихся сверстников является индивидуальная образовательная программа, которая разрабатывается специалистами в соответствии с принципами (подходит для всех учеников – не только для учеников с инвалидностью; средство приспособления к широкому кругу возможностей ученика; способ выразить принятие и уважение индивидуальных особенностей обучения; применимость ко всем составным частям программы и привычной манере поведения в классе; обязанность всех работников, вовлеченных в процесс обучения; наиболее вероятное повышение успешности ученика и др.). Технологии разработки и реализации таких программ, к сожалению, сегодня не являются предметом изучения в высшей педагогической школе.

Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет интеграция и инклюзивное образование, то выиграют все дети (а не только дети с особыми потребностями).

П. Н. Рубен

Опыт повышения профессионального мастерства педагогического коллектива через интеграцию общего и дополнительного образования в реализации проекта «Слагаемые успеха» в рамках социальной программы «Вместе в будущее»

«Слагаемые успеха» – социальный проект, основанный на решении конкретных жизненных проблем, которыми живет школа-интернат. Новизна этого опыта в том, что в нем удалось оптимально осуществить интеграцию общего и дополнительного образования, что позволило смоделировать деятельностную образовательную среду. В основе проекта лежит комплексная система повышения про-

фессионального мастерства педагогов, создающая условия для развития личности ребенка, формирования жизненно важных качеств. Социальные партнеры проекта – школа-интернат № 68 и детско-юношеский центр «Орион» г. Новокузнецка (далее – Центр).

Для школ-интернатов и детских домов изначально существует проблема замкнутости образовательного пространства, специализированный характер учреждения ограничивает взаимодействие в социальной среде. В реализации проекта «Слагаемые успеха» эта проблема во многом решается. Совместная творческая деятельность школы-интерната и Центра расширяет образовательное пространство как для детей, так и для педагогов (в рамках профессионального сотрудничества). Учреждения дополнительного образования детей были и остаются одной из наиболее эффективных форм развития склонностей, способностей и интересов, социального и профессионального самоопределения детей и молодежи. Система школьного образования ориентирована на знания, а система дополнительного образования – на «проживание» знаний. Поэтому тесное взаимодействие образовательных учреждений гармонизирует педагогические влияния и создает единое образовательное и воспитательное поле. А одной из его центральных составляющих является личность педагога.

Педагог, находясь в постоянном контакте с детьми, просто не имеет права останавливаться в своем развитии и профессиональном совершенствовании, он должен оставаться интересной, творческой личностью. Система повышения профессионального мастерства педагогов школы-интерната в рамках проекта «Слагаемые успеха» строится на основе тех ресурсных возможностей, которые предоставляются детско-юношеским центром «Орион» и компанией РУСАЛ. Со стороны Центра, это – информационные и кадровые ресурсы, со стороны компании – финансовые. Детско-юношеский центр «Орион» обладает большим опытом инновационной, научно-исследовательской, экспериментальной деятельности, мощной информационно-методической базой, высококвалифицированным кадровым потенциалом. Взаимодействие Центра и школы-интерната № 68 осуществляется в инновационном поисковом режиме, создаются и апробируются новые образовательные структуры, способные обеспечивать развитие детей с ограниченными возможностями здоровья. Курсы повышения квалификации, семинары, тренинги, творческие мастерские, мастер-классы, совместные поездки по изучению деятельности других образовательных учреждений, обмен профессиональным опытом, супервизорство, консультиро-

вание – далеко не полный перечень форм взаимодействия. Содержательно интеграция строится на наличии межпредметных связей предметов общего и дополнительного образования. Так, и у школы-интерната и у Центра существуют точки соприкосновения в предметных областях: развивающее обучение, прикладное творчество-технология, краеведение – природоведение; музыка – народная культура и т. д. Это создает базу для обмена опытом, педагогическими технологиями, даёт возможность обогащения образовательно-воспитательного процесса. В качестве примера можно привести опыт интеграции в области «прикладное творчество-технология». Изначально в рамках проекта для педагогов школы-интерната был проведен целый ряд мастер-классов, позволяющих освоить разнообразный спектр не используемых ранее техник декоративно-прикладного творчества: флористика, кожаная пластика, батик и др. Педагоги перенесли их в собственную деятельность, в работу с детьми. На данный момент работа в данных техниках осуществляется параллельно – на уроках технологии в школе-интернате и студиях декоративно-прикладного творчества Центра. Ребята успешно осваивают программу, вникают в тонкости ремесла. На занятиях они научились своими руками изготавливать вещи, которые пригодятся в быту, в жизни. Многие из этих вещей были подарены, принесли радость людям и удовлетворение тем, кто их создал. Но главным результатом в работе детей в области прикладного творчества стала бытовая социальная адаптация воспитанников и формирование в них осознания, что прекрасные и нужные вещи можно делать собственными руками и использовать их в своей жизни, что и было на практике. Ребята применяли изготовленные поделки, картины и др. для украшения своих спален, комнат отдыха, подарков для близких и друзей, отдельные вещи использовались на занятиях.

Анализ работы по повышению профессионального мастерства педагогов позволяет говорить об этой деятельности как о системе, в которой каждая из составляющих направлена на решение каких-либо актуальных проблем, потребностей, задач школы-интерната. Реализуя назревшую потребность перехода на проектную деятельность, педагоги обучились технологии социального проектирования и апробировали на практике разработку собственных проектов. Проблема повышения эффективности образовательно-воспитательного процесса решалась через прохождение обучения по дистанционному курсу «Практикум эффективного управления: инновации в

учреждении», повышение уровня информационной культуры и компьютерной грамотности, получение знаний и практических умений по использованию в образовательном процессе современного дидактического материала в области развивающего обучения, освоение более 15 технологий декоративно-прикладного творчества, освоение методик сказко- и игротерапии. Очень важной, учитывая специфику работы, для школы-интерната является проблема психологического здоровья педагога. Она решается через работу по профилактике профессионального выгорания, освоение педагогами навыков саморегуляции, способствующих самовосстановлению и сопротивлению стрессовым ситуациям, формирование умения управлять собственным психоэмоциональным состоянием в профессиональной и личной сфере.

Проект «Слагаемые успеха» в рамках социальной программы «Вместе в будущее!», основанный на интеграции и социальном партнерстве учреждения общего и дополнительного образования, стал средством для решения насущных и актуальных педагогических проблем, реализации индивидуальных проектов, профессиональных замыслов. Интеграция образовательного пространства делает его многомерным, вариативным, плодотворным для каждого его субъекта. Преодоление замкнутости образовательного пространства дает простор для развития творческой деятельности и совместного педагогического экспериментирования в решении задач подготовки детей-сирот к самостоятельной жизни, их социальной и бытовой адаптации.

Е. А. Салимянова

Социальное проектирование как форма планирования педагогической работы в условиях социально-реабилитационных центров

Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних г. Братска был открыт в 2000 г. Центр рассчитан на 115 несовершеннолетних в возрасте от 3 до 18 лет. На базе СРЦ были сформированы возрастные группы воспитанников: старшая группа маль-

чиков, группа девочек, средняя группа мальчиков, дошкольная группа, отделение «социальная гостиница».

В своей работе социальные педагоги столкнулись с такими трудностями, как

- 1) агрессивность, конфликтность, жестокость детей по отношению друг к другу и персоналу Центра, «дедовщина», воровство;
- 2) адиктивное поведение подростков: табакокурение, злоупотребление алкоголем, токсикомания;
- 3) самовольные уходы, побеги из учреждения;
- 4) иждивенческое, потребительское отношение к жизни: нежелание обслуживать себя, трудиться;
- 5) раннее начало половой жизни;
- 6) несформированность учебных мотиваций и интересов; привычка к пустому время препровождению;
- 7) эмоциональная холодность, «закрытость», недоверчивость, относительная отгороженность воспитанников от окружающего мира;
- 8) высокая степень тревожности;
- 9) серьезные пробелы в школьных знаниях: более 60 % несовершеннолетних школьного возраста имели перерыв в школьном обучении от 1 года до 8 лет, около 1 % никогда не обучались в школе;
- 10) ослабленное здоровье детей, частая подверженность простудным и инфекционным заболеваниям.

Трудности в работе усугубляются тем, что все проблемы педагог вынужден решать в одиночку. Штатное расписание социально – реабилитационных центров для несовершеннолетних не предусматривает ставки таких специалистов, как педагог постинтернатного сопровождения, хореограф, педагог дополнительного образования, инструктор швейной, столярной мастерской, преподаватель информатики. Работая на ставку психолог обязан реабилитировать 70 детей, имеющих серьезные психологические проблемы.

Соответственно не предполагается создание и оснащение оборудованием детских кружков и клубов, компьютерного класса, тренажерного зала, фитобара, трудовых мастерских, кинозала.

Таким образом, за смену специалист обязан организовать подготовку детей к школе (контроль за выполнением уроков с разновозрастными подгруппами, подготовкой одежды и обуви, выполнением культурно-гигиенических процедур), провести индивидуальные за-

нения с воспитанниками, имеющими пробелы в школьных знаниях (их 60 %), а также организовать интересный развивающий досуг, побеседовать с каждым ребенком о его проблемах и бедах, оформить рабочую документацию (план работы, табель, характеристики, заявления на розыск и индивидуальную карту реабилитации).

Ясно, что качественно выполнить свои обязанности педагог реабилитационного центра просто физически не в состоянии.

Решить часть проблем «СРЦН г. Братска» помог метод социального проектирования. Основным достоинством этого метода является то, что он решает сразу комплекс задач.

- 1) Эффективно планировать педагогическую деятельность специалистов: определить единые цели, задачи работы, наметить пути их достижения, ожидаемый результат, критерии оценки деятельности, распределить обязанности между участниками педагогического процесса.
- 2) Обеспечить преемственность в работе всех специалистов учреждения, создать сплоченную команду сотрудников.
- 3) Расширить штатное расписание СРЦ, ввести необходимые ставки.
- 4) Сделать воспитанников активными участниками общественной жизни, как в Центре, так и за его пределами, сплотить детский коллектив.
- 5) Успешно осуществлять профилактику педагогического сгорания, оптимизировать педагогическую деятельность.
- 6) Организовать внутри учреждения разнообразные детские клубы, кружки, мастерские и укомплектовать их лучшим современным оборудованием.
- 7) Внедрить в жизнь Центра обычаи и традиции, характерные для семейного воспитания.

Процесс социального проектирования в СРЦ развивался по трем этапам.

1-й этап: «Подготовительный» (2005 г.).

В ходе этого этапа тренеры организации-партнера Алтайской краевой общественной организации «Помощь общественных инициатив» (г. Барнаул) повышали уровень профессиональных знаний сотрудников, обучали основам социального проектирования: целеполаганию, определению критерия эффективности работы, составлению бюджета, вели работу по командопостроению.

Результатом работы стал пробный проект продолжительностью три месяца.

2-й этап: «Фронтальный» (2006 г.).

Основная задача этапа – самостоятельное составление специалистами СРЦН общего проекта и представление его на конкурсе компании РУСАЛ «Вместе в будущее» с целью получения гранда.

Основная трудность, с которой сталкиваются специалисты на этом этапе, – это неумение работать в команде, ставить цели, намечать ожидаемые результаты деятельности, определять критерии своей работы, распределять обязанности между участниками процесса.

Результатом работы стал проект «Наш дом – «Гаврош!»», получивший денежное вознаграждение 300 000 рублей. Его цель – социализация воспитанников в условиях социального учреждения, в том числе и стимулирование познавательной активности детей, профилактика вредных привычек, развитие временного детского коллектива путем внедрения новой модели взаимодействия, была в значительной степени достигнута в течение года.

3-й этап: «Индивидуально-личностный» (2007 г.).

Этот этап предполагал составление педагогами помимо общего фронтального проекта своих индивидуальных мини-проектов по интересующей тематике и их презентация на различных конкурсах: на Иркутском областном конкурсе летних социальных программ, на конкурсах, организованных компанией РУСАЛ «Вместе в будущее», «100 спортивных проектов».

Этап довольно сложен для педагогов, потому что требует от участников значительного запаса профессиональных знаний, высокой степени личностной и профессиональной активности, умения критически анализировать свою деятельность, четко формулировать мысли. Здесь важна помощь методиста как критика и советчика.

Результатом работы стали социальные проекты «Счастливое лето» (цель – оздоровление воспитанников в летний период), «Все краски мира – детям!» (направлен на развитие детских способностей), «Девичьи секреты» (решал проблему подготовки воспитанниц к самостоятельной жизни после окончания курса пребывания в Центре), «Неболейка» (создал условия для внедрения воспитательной системы, направленной на формирование здорового образа жизни у воспитанников в условиях СРЦ). Все они получили финансовую поддержку.

Проектная деятельность позволила создать широкий спектр детских клубов, позволяющих воспитанникам реализовать свой личностный потенциал в условиях социального учреждения. Это познавательные клубы «Вундеркинд», «Киноман»; спортивный

клуб «Атлет»; кружки детского творчества «Страна Фантазия» и «Ателье моды»; хореографический ансамбль «Дебют»; компьютерный клуб «Матрица»; клуб по профилактике вредных привычек «Корабль», кружок «Домоводство».

Работая в команде, педагоги уже смогли решить обозначенные в начале статьи проблемы на 80 %.

Проведенные в рамках проектов комплексные целенаправленные мероприятия способствовали сокращению вредных привычек среди воспитанников (количества табакокурльщиков, случаев употребления алкоголя, исчезновению токсикомании), росту школьной успеваемости, переходу временного детского коллектива на более высокую ступень развития: установлению в группах дружеских, доверительных взаимоотношений между детьми и сотрудниками, традиций, характерных для семейного воспитания, появлению общих интересов и совместной деятельности, выделению из детского коллектива положительного лидера и актива, исчезновению «дедовщины». Большие успехи были достигнуты в формировании у детей навыков самообслуживания и трудовых умений, необходимых для самостоятельной жизни: приготовления пищи, уборки помещения, планирования семейного бюджета, пошива и штопки одежды, ремонта мебели. Мероприятия по профессиональной ориентации способствовали успешному поступлению воспитанников в профессиональные училища города.

Занятия в детских клубах успешно развивали творческие, спортивные, познавательные способности участников.

При успешной работе у сотрудников «СРЦН» появилось стремление участвовать в конкурсах социальных проектов в 2008 г.

Т. А. Иванова

Образовательное учреждение в условиях освоения новой деятельности

Рано или поздно любая организация, заинтересованная в собственном развитии, встает перед необходимостью инноваций, применения новых технологий, отвечающих вызовам времени.

Чаще всего изучение новых технологий специалистами образовательных учреждений случается стихийно, незапланированно и

происходит на очередных курсах повышения квалификации. Иногда специалисты во время обучения попадают «под обаяние» новой технологии, горят желанием внедрить ее в собственную практику и первое время после курсов даже предпринимают попытки работать по-новому, заразить этим своих коллег. Но проходит время, специалист, оказавшись в прежних условиях, с прежними требованиями к процессу и результатам деятельности, постепенно возвращается к старым моделям педагогического поведения. Другими словами, инновационные действия отдельных специалистов без политической воли руководителя, организации деятельности по изменению и развитию системы в целом, без управленческой поддержки малоэффективны.

Как показывает практика, большинство специалистов, годами (и десятилетиями) практикующих в условиях тотального оценивания их деятельности, «открытых», показательных уроков и мероприятий и «закрытых» проблем, считают, что и без того работают хорошо (честно, добросовестно и т. п.). Любые изменения их страшат, вызывают неприятие и активное или пассивное сопротивление. Если что-то не получается, такие специалисты ищут причины не в себе, не анализируют собственную практику, свои успешные и неуспешные действия, а говорят и себе, и другим, что «дети стали хуже», «родители безответственнее», «директор много требует» и т. д. В таких случаях только решением администрации, приказом директора, без специальной работы по формированию мотивации к изменениям у специалистов вряд ли получится внедрить инновации.

Мы считаем, что решение об изучении специалистами тех или иных новых технологий должно быть напрямую связано с пониманием управленцами стратегии развития учреждения в целом. Обсуждение перспектив дальнейшего развития организации происходит эффективно, если администрация или коллектив сумеют честно ответить не только на вопрос: «Чего хотим?», но и «Что имеем?», «Что не устраивает?» (если действительно что-то не устраивает), «Что хотим изменить?», «Что для этого нужно? Какие необходимо привлечь ресурсы?». Только после ответа на эти вопросы принимается решение об инновациях, изменениях системы в целом.

Принятие такого серьезного решения «тянет» за собой множество других решений, в том числе и решение об обучении специалистов новым технологиям. Ответьте на следующие вопросы: какие компетенции необходимо «нарастить», какие методы, приемы, технологии нужно освоить, каких специалистов нужно обучить, как

организовать внедрение новых технологий, другими словами, как подготовить человеческий ресурс организации к решению стратегических задач, как подготовить почву к восприятию инноваций.

Эффективнее не отправлять отдельных специалистов на курсы и стажировки, а изыскать возможность корпоративного обучения. При таком подходе сотрудники одновременно получают новые знания, овладевают новыми умениями и, самое главное, получают возможность увидеть и обсудить эффективность новых технологий, разрешить сомнения и разработать конкретные шаги по внедрению инноваций в собственную практику. Корпоративное обучение не только ускоряет процесс изменений в организации, но и создает эффект синергии, когда происходит групповое усиление потенциала обучения.

Если вы приняли решение о корпоративном обучении сотрудников организации и нашли возможность его организовать, обратите внимание на то, что наиболее продуктивными для взрослых являются активные методы обучения. Какие бы замечательные лекции ни прослушал ваш педагогический коллектив, вам мало что удастся изменить, если вы активно не поработали с новым материалом. «Присвоение» новых знаний, овладение новыми приемами и способами работы, выработка новых моделей профессионального поведения эффективнее происходят в тренинговом режиме. Кроме того, тренинг покажет, кто из специалистов мотивирован на изменения, а также, если в этом есть необходимость, поможет мотивацию сформировать.

Итак, большинство специалистов вашего учреждения прошли групповое обучение, горят желанием внедрять в практику новые технологии, совершают первые пробы, обмениваются первыми впечатлениями и первыми победами. Такой положительный эмоциональный фон может поддерживать интерес к инновациям некоторое время. Но эффективность педагогической работы не всегда возможно увидеть сразу, результаты могут проявиться значительно позже. Поэтому период энтузиазма довольно быстро заканчивается, и сотрудники возвращаются к прежним, закрепленным годами, приемам и способам работы. Управленцы разводят руками: «Мы сделали все возможное, но разве с такими сотрудниками что-то изменишь?»

Такое случается сплошь и рядом, когда руководители не ставят перед собой задачу **организовать специальную поддержку** сотрудников организации в условиях освоения новой деятельности, создать в организации пространство профессионального роста и

рефлексии деятельности. И, поверьте, это гораздо важнее, чем просто организация контроля внедрения новых технологий. Думается, в условиях образовательного учреждения необходимо сопровождать изменения как минимум в течение учебного года.

Организация управленческой поддержки в образовательном учреждении необходима еще и потому, что любая педагогическая деятельность требует большого напряжения сил. Длительное пребывание в ситуации психологического перенапряжения приводит зачастую педагогов к состоянию профессиональной усталости, неверию в собственные силы и – как результат – к нежеланию и неумению включаться в инновации и, тем более, их инициировать.

Что же может включать в себя специальная поддержка, задача которой – не только внедрение новых образовательных и социальных технологий, но развитие содержания деятельности образовательного учреждения, изменение системы в целом? В каждом случае это могут быть разные действия, направленные на создание пространства профессиональной рефлексии, снятие напряженности и создание психологически комфортной ситуации, когда деятельность того или иного специалиста ценится в учреждении, руководители и коллеги в ней заинтересованы, обсуждают пробные шаги и не осуждают ошибки, совместно ищут конструктивные решения.

Попробуем предложить некоторые составные программы поддержки, опробованные в практике Томского Хобби-центра.

Особая работа по созданию команды. Такая работа необходима даже в том случае, если вы считаете, что в вашем коллективе сложились здоровые деловые и дружеские отношения. Новые задачи требуют договоренности о новых зонах ответственности и, возможно, выстраивания новых сторон деловых отношений между членами команды. Причем каждый следующий проект предполагает работу по созданию новой команды.

Это может быть, во-первых, *совместная разработка* разными специалистами программ и проектов, связанных с инновациями в учреждении, что позволит каждому участнику почувствовать себя полноправным партнером, значимым специалистом, повысить собственную самооценку, увидеть и оценить вклад других. Во-вторых, важна любая *работа, где предполагается сотрудничество* и коллективный анализ. И, в-третьих, на наш взгляд, не лишними будут специальные *тренинги командообразования*, где отрабатываются навыки работы в команде, толерантного поведения, совместной деятельности, конструктивного общения.

Организация психологической поддержки специалистов.

Специалисты команды, внедряющей инновации в устоявшуюся деятельность, испытывают, кроме вдохновения, еще и огромную нагрузку (психологическую, физическую), поскольку тратят на работу большее количество времени и сил, чем обычно. Поэтому психологическая помощь специалистам должна быть продумана заранее, а также вовремя и грамотно оказана. Педагоги и другие специалисты (в том числе представители администрации учреждения) должны иметь возможность индивидуально обсудить с психологом трудные случаи новой для них практики. Хорошо, если привлеченный к инновационному проекту психолог владеет также групповыми формами работы. Это может быть *балнтовская группа* или другая *групповая работа со случаем*. У каждого опытного психолога есть свой «конек», инструмент, которым он владеет мастерски, именно его и нужно использовать с целью оказания поддержки инновационной деятельности специалистов.

Создание пространства профессионального роста педагогов. Мы уже говорили о преимуществах корпоративного обучения специалистов организации. Во время такого обучения (при условии его интерактивности) уже начинают складываться эффективные приемы и способы содержательного профессионального общения, принципиально отличающиеся от традиционных докладов и выступлений на производственных совещаниях и педагогических советах. Это новое качество профессионального общения необходимо сохранять и развивать и после обучения. Вы можете предложить свои эффективные формы такой работы, важно, чтобы это было групповое партнерское (на равных) обсуждение деятельности с использованием ведущими (ими по очереди могут быть все участники) приемов, способствующих снятию зажимов и раскрытию потенциала участников группы.

– Мы предлагаем форму *дискуссионно-аналитической лаборатории*, опробованной нами уже в течение нескольких лет. С ней знакомы и сотрудники детского дома г. Саяногорска, участники проектов «Территория партнерства», реализованных при поддержке программы «С РУСАЛом в завтрашний день!». Дискуссионно-аналитическая лаборатория – специально организованное место педагогической рефлексии, анализа инновационных действий, формирования мотивации к новой деятельности, поддержания интереса к ней. В рамках лаборатории происходит анализ эффективных и неэффективных действий, работа с осознанием и формули-

рованием проблем, поиск путей их решения. Работа в лаборатории дает возможность педагогам критически отнестись к собственным действиям, увидеть и зафиксировать находки. Приемы работы лаборатории нацелены на активизацию внутренних ресурсов участников – это могут быть приемы технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо», дискуссия, «пресс-конференция», интервью, мозговой штурм, ролевая игра, проигрывание, обсуждение и разработка стратегий поведения и др.

– В рамках лаборатории или вне ее возможно проведение *актуальных семинаров: разработнических, аналитических, проектных.*

– Эффективным инструментом профессионального роста педагогов является *внутренняя супервизия*, организованная в учреждении. Это может показаться странным, ведь супервизия обычно – помощь внешнего специалиста. Думается, «взгляд извне» можно организовать и в рамках одного учреждения. Для любого специалиста, и для педагога в том числе, помогающим действием является не инспекторское посещение его занятий с целью контроля, а полноценная работа с опытным специалистом, которому доверяешь, мнение которого для тебя важно. Такая супервизия может происходить по схеме: обсуждение вдвоем проблем, постановка вопросов, определение направлений для изучения – изучение материалов, посещение занятий – обсуждение видения ситуации супервизором, совместный поиск путей решения проблем, закрепление успешных действий – представление результатов совместной работы участникам дискуссионно-аналитической лаборатории или семинара. Необходимо учесть, что супервизор не назначается, а выбирается самим специалистом в том случае, если ему требуется профессиональная помощь. Супервизором может выступать любой специалист: педагог, психолог, методист, управленец и др. Супервизия способствует развитию рефлексивного отношения к деятельности, позволяет увидеть причину возникших трудностей, повышает взаимное доверие специалистов, развивает навыки сотрудничества, совместного анализа.

Считаем необходимым напомнить, что в инновационной деятельности важен каждый шаг: не сделаешь одного – потеряешь все. Но особое внимание мы уделяем организации специальной управленческой поддержки специалистов. Она поможет сформировать команду творческих эффективных специалистов, способных к освоению новой, более сложной деятельности. Правда, работать с такими специалистами управленцам будет сложнее, но ведь и интереснее.

В. А. Барабохина, Г. Р. Замалдинова, Н. Г. Травникова

**Образовательная программа
нравственного воспитания молодежи,
препятствующего распространению ВИЧ,
для учреждений профессионального
образования «Для тебя: сегодня и завтра»**

В настоящее время во всем мире становится актуальным внимание к процессу нравственно-полового воспитания подростков и молодежи, препятствующего распространению ВИЧ. Известно, что большинство ВИЧ-инфицированных относятся к экономически активной группе населения – молодым людям до 30 лет. Такое положение может объясняться отсутствием у них социального опыта и желанием реализовать множество жизненных сценариев, которые толкают молодого человека пробовать все, что предлагает ему социум.

В этой связи к особой группе риска можно отнести воспитанников и выпускников учреждений сиротского типа, так как им присущи:

– отсутствие социального опыта, потребность ощутить принадлежность к социальной группе (чаще всего первой же, которая принимает);

– недостаток информации о проблеме – в настоящее время в системе сиротских учреждений нет системы профилактической работы по проблеме ВИЧ/СПИД;

– ориентация на мнение референтной группы.

Все это делает воспитанников и выпускников сиротских учреждений более уязвимыми перед опасностью получения инфекции.

Особую роль в профилактической работе играют специалисты (педагоги, врачи, социальные работники), непосредственно влияющие своей профессиональной деятельностью на создание и реализацию программ, содействующих осознанному поведению населения для сохранения здоровья и жизни. Образовательные учреждения не могут устраняться от участия в профилактических мероприятиях и включают в свой учебно-воспитательный процесс программы нравственно-полового воспитания учащихся, направленных на сохранение здоровья молодежи. Но, как правило, учреждения начального профессионального образования не имеют собственных планов самостоятельной систематической работы в этом направлении.

Специалисты Корчаковского центра поставили перед собой задачу разработать и апробировать клиент-центрированную программу профилактики ВИЧ, нацеленную на пропаганду воздержания или верности партнеру, развитие коммуникативных навыков, способствующих социальной адаптации и формированию безопасного полоролевого поведения молодых людей, обучающихся в системе начального и среднего профессионального образования. Особое внимание мы уделяли тем учебным заведениям, где обучается большое количество выпускников сиротских учреждений.

Корчаковский центр имеет многолетний опыт по разработке и реализации программ социальной адаптации/реабилитации в сиротских учреждениях. Представляемая программа профилактики ВИЧ/СПИД «Для тебя: сегодня и завтра» основана на опыте внедрения в учреждения для детей-сирот, подведомственных Комитету образования, различных социально-образовательных программ Корчаковского центра, включая «Я сам строю свою жизнь», «Дочки-матери», «Пол и роль», «О тебе и для тебя».

Предлагаемая Благотворительным фондом «Корчаковский центр» образовательная программа нравственного воспитания молодежи, препятствующего распространению ВИЧ, для учреждений профессионального образования «Для тебя: сегодня и завтра» создана в помощь педагогам и воспитателям, работающим в профессиональных училищах начального и среднего профессионального образования.

Программа «Для тебя: сегодня и завтра» представляет собой курс лекций, групповых занятий и тематических досуговых мероприятий, встроенных в учебно-воспитательный процесс. Она составлена таким образом, что обращает участников к такой ценности человеческих отношений, как верность, и рассматривает это качество личности как способ сдерживания распространения ВИЧ-инфекции.

Предлагаемая программа разработана на основе научного видения воспитательного процесса Н.Е. Щурковой (ценностное восприятие мира), принципах создания и стимулирования здорового образа жизни в воспитательном процессе Л.И. Маленковой, положения А.В. Запорожца о роли эмоций в регуляции поведения и исследования В.Д. Еремеевой и Т.П. Хризман о роли интеллектуальных эмоций в повышении эффективности учебного процесса; принципах профилактической работы и воспитания сознательного негативного отношения молодых людей к факторам, провоцирующим нарушения и болезни репродуктивной системы, предложен-

ных В.В. Колбановым, а также трактовке понятия «любовь» С.В. Петрушина.

Основные разделы программы:

- 1) Здоровье юноши и девушки, способы сохранения здоровья;
- 2) Потребностно-мотивационный раздел;
- 3) Ценностно-личностный раздел:
 - Блок коммуникативных навыков;
 - Блок ценностно-личностный.
- 4) Профилактика ВИЧ-инфекции;
- 5) Дружба и чувства, предшествующие любви.

Краткое содержание разделов

1. Здоровье юноши и девушки, способы сохранения здоровья. Ранняя сексуальная активность подростков стала одной из важнейших социальных проблем России. Около половины подростков 15–17 лет живут половой жизнью. При этом молодые люди часто не готовы к половой жизни ни физиологически, ни психологически. У них нет достаточных знаний об инфекциях, передающихся половым путем, о возможности отрицательных последствий раннего начала половой жизни и прерывания беременности.

Возможно, что отдельным учащимся (особенно из неблагополучных семей и детям, лишенным попечения родителей) будет полезно и повторение базовых сведений (анатомия, общие вопросы физиологии, важность и рекомендуемые приемы личной гигиены). Мы рекомендуем при достаточном количестве таких учащихся провести анкетирование (анонимное), которое позволит выяснить потребность учащихся в работе с данной темой. Методами работы могут быть индивидуальные консультации (проводимые педагогами или медицинским персоналом) или групповые с приглашением подготовленных для работы с молодежью медицинских работников. Подобные занятия рекомендуется проводить в однополых группах при наличии письменного согласия родителей (опекунов).

2. Потребностно-мотивационный раздел. Этот короткий раздел является вводным к теме ценностей. Потребности, начиная от биологических, присущих всем животным, но они облагораживаются и «очеловечиваются», изменяясь и встраиваясь в структуру целостной личности. Представления о развитии потребностно-мотивационной сферы и важности в жизни каждого раскрывают мероприятия из данного раздела.

3. Ценностно-личностный раздел:

3.1. Блок коммуникативных навыков. Коммуникативные навыки включают формирование навыков общения, умения слушать, высказывать свою точку зрения, приходить к компромиссному решению, аргументировать и отстаивать свою позицию. Участники учатся отстаивать свои интересы и в то же время в нужной ситуации уметь пойти на компромисс. Этот блок построен как тренинговый (Т-группа), основная цель – обучение общению. Здесь группа является своего рода лабораторией, где каждый участник исследует свой стиль общения и экспериментирует с ним, устанавливая и моделируя в процессе игр взаимоотношения с другими членами группы. Каждый еще и наблюдает за поведением других. У всех есть возможность дать и получить обратную связь, что позволяет развивать умение эффективного общения. Нужно отметить, что обращение к поведенческим навыкам, в отличие от личностных качеств и, тем более, эмоциональной сферы, дается детям-сиротам легче и они более мотивированы на подобную работу, встречи проходят живее, реже возникает сопротивление. Блок является подготовительным для обращения к ценностям и личностно-значимым темам.

3.2. Блок ценностно-личностный. Основными методами в профилактической работе по предупреждению СПИДа могут стать методы выявления, анализа и формирования ценностных ориентаций. Они позволяют, прежде всего, формировать личное отношение учащегося к проблеме, вырабатывать навык собственной защиты в критических ситуациях, самостоятельно принимать решение и быть ответственным за выбор решения.

Формирование ценностных ориентаций представляет собой своего рода упражнения-диспуты, в ходе которых участникам предоставляется возможность тренироваться в отстаивании своих взглядов. Эта методика в высшей степени применима при обсуждении вопросов, на которые нет заранее заготовленных ответов, например, вопросов морали, идеологии и стиля жизни.

Очень важно для формирования нравственных ценностей предоставить возможность молодым людям размышлять и анализировать свое отношение к различным явлениям, свои представления и нормы в том, что касается сексуальности, форм рискованного поведения. Это может проходить в форме бесед, оценочных упражнений, дискуссий.

5. Дружба и чувства, предшествующие любви. Мир отношений невидим, но в нем существуют свои законы и правила. Чтобы быть успешным и счастливым, необходимо знать эти законы. Для того, чтобы познакомиться с миром отношений, надо научиться различать возможные виды и уровни человеческих отношений. В качестве основных видов отношений выделяют социальные (конвенциональные, т. е. взаимную договоренность), эмоциональные (неконвенциональные) и сексуальные (интимные) (С. В. Петрушин). Сегодня понятие «любовь» является чаще всего синонимом благополучных взаимоотношений между людьми. Любовь – это слишком большое и слишком глубокое понятие, чтобы быть полностью понятным, измеренным и описанным при помощи слов. Говоря о любви, чаще всего используют слова, означающие эмоциональные отношения. А эмоциональные отношения, в свою очередь, по своей степени бывают различной глубины. Эмоциональные отношения – это симпатия, влюбленность, привязанность, увлеченность, зависимость или самопожертвование. Молодые люди стремятся к любви, принимая за нее другие виды эмоциональных отношений. Цель раздела – обсуждение понятия «дружба» и разделение представлений о любви и чувств, ошибочно принимаемых за любовь.

Опыт проведения занятий по программе в двух профессиональных учебных заведениях Санкт-Петербурга показал, что она интересна воспитанникам, имеет большую востребованность, преподаватели и мастера готовы внедрять её в свою педагогическую практику. Сейчас программу готовят к изданию.

А. В. Бородина

Развитие эмпатии к детям с особыми образовательными потребностями у будущих педагогов

Воспитание, обучение и развитие детей с особыми образовательными потребностями является важнейшей социально-педагогической проблемой.

Общая тенденция гуманизации образования, набирающая силу на современном этапе развития общества, приобретает осо-

бую актуальность для специального образования и педагогов коррекционно-развивающего обучения, так как их ученики испытывают особый дефицит доброты, милосердия, искренности со стороны окружающих.

По мнению заведующего кафедрой коррекционной педагогики НИПКиПРО Рубена Агавеляна, эмпатия становится «краеугольным камнем» в системе педагогического образования при формировании профессиональных качеств, так как в структуре личности педагога она представляет собой полифункциональное явление человеческой психики, направленной на взаимодействие с другим человеком. Учитель, не обладающий эмпатией, не может работать с детьми с ограниченными возможностями, так как он не способен подняться над собой и над ситуацией, посмотреть на себя со стороны, дать оценку своей деятельности и поведению.

Основными принципами эмпатийного взаимодействия в педагогической деятельности являются эмоциональная и личностная раскрытость партнеров по общению, психологический настрой на актуальные состояния друг друга, безоценочность, доверительность, искренность выражения чувств и состояний.

Школьный учитель – личность референтная для ученика, высоко значимое для него лицо, – недостаточно понимая особенности, нередко неосторожным словом может нанести ему психическую травму (дидактогения). Не зная особенностей личности учащихся, учитель не всегда в состоянии создать в классе необходимую для ребенка с особыми образовательными потребностями атмосферу эмпатии, предотвратить психические травмы, нанесённые ему со стороны товарищей (эгротогения).

Насколько способны руководствоваться этими принципами будущие учителя?

Проведённое нами исследование уровня развития эмпатии студентов 2-го курса специальности «Коррекционная педагогика в начальном образовании» Ачинского педагогического колледжа по методике «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбиана и Н. Эпштейна показало, что 33,3 % опрошенных имеют высокий уровень развития эмпатии, 14,3 % – средний, 52,4 % – низкий.

Для выявления уровня развития эмпатии к детям с ограниченными возможностями здоровья у данной группы студентов мы предложили им написать мини-сочинение по итогам практики в специальной (коррекционной) школе 8-го вида.

Несколько отрывков из них: «Дети очень испуганно и настороженно отошли все, и я никогда не забуду взгляд этих детей, который навел «тихий ужас» и волнение.»

«Когда в школе 8-го вида увидела детей с отклонениями в развитии, я почувствовала страх. Хотя мы и изучали психологические особенности таких детей и как их обучать, все равно, все было лишь теория, и я боюсь, что совсем скоро столкнусь с обучением таких детей и не справлюсь. Если бы у меня родился такой ребенок, я бы оставила его в роддоме, написала бы отказ, так как на ребенка с отклонениями в развитии уходит много сил и времени.»

Проведенное исследование указывает на недостаточный уровень эмпатии у будущих педагогов и на необходимость целенаправленной деятельности по ее развитию.

Планируя свою дальнейшую деятельность, мы изучили возможности дисциплины «Основы специальной педагогики» в развитии эмпатии студентов специальности «Коррекционная педагогика в начальном образовании».

Необходимой составляющей преподавания данной дисциплины мы считаем практические занятия по формированию у студентов навыков и умений эмпатического взаимодействия и сотрудничества с детьми.

В ходе занятий решаются задачи:

– выработка стремления к восприятию, пониманию и принятию эмоций, чувств и состояний другого, ориентации в них при построении взаимодействия с ним;

– развитие способности к безоценочному отношению и безусловному принятию ребенка;

– формирование способности к эмпатии, к пониманию переживаний, состояний и интересов друг друга.

Использование различных форм работы, таких как метод игрового моделирования, психологические игры и упражнения, обсуждение документальных фильмов, повышает эффективность занятий.

С целью выявления эффективности проведенной работы на заключительном занятии мы предлагаем студентам домашнее задание, позволяющее осмыслить, закрепить полученные знания, – написать сочинение-эссе на тему отношения к детям с особыми образовательными потребностями.

Анализ сочинений показывает, что студенты начинают принимать эмпатийное отношение к ребенку как норму, но не всегда способны реализовать свою позицию в практической деятельности.

Формирование поведенческого компонента эмпатии, на наш взгляд, может осуществляться только в процессе реального взаимодействия с детьми в ходе педагогической практики. Этому также может способствовать волонтерская деятельность студентов в детских домах, реабилитационных центрах и специальных (коррекционных) школах-интернатах.

МАТЕРИАЛЫ ЗАОЧНЫХ УЧАСТНИКОВ КОНФЕРЕНЦИИ

Helga Schneider

Gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung in Kindertageseinrichtungen – strukturelle und didaktisch-methodische Aspekte

In den Bildungsplänen für Kindertageseinrichtungen der Bundesländer in Deutschland wird die gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung bzw. Entwicklungsverzögerung als Chance und Bereicherung für das Lernen und die Entwicklung aller Kinder aufgefasst. Integration und die damit verbundene Pädagogik der Vielfalt werden als angemessene pädagogische Antwort auf gesellschaftliche Ausgrenzungstendenzen betrachtet. Basis für die Integration in Kindertageseinrichtungen sind geeignete strukturelle Bedingungen, ein gemeinsam geteiltes Qualitätsverständnis sowie eine individualisierende Didaktik und Methodik, die in der Lage sind, Lernen und Bildung bei Kindern mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen anzuregen und zu begleiten. Eine neue gesetzliche Grundlage sowie ein Praxisforschungsprojekt zur Qualitätsentwicklung haben dazu beigetragen, ein solides fachliches Fundament für die Integrationsarbeit in den städtischen Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München zu schaffen.

Gesetzliche Grundlagen und Finanzierung: Gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung im Bayerische Kinderbildungs- und –betreuungsgesetzes (BayKiBiG)

Das Bayerischen Kinderbildungs- und –betreuungsgesetz (BayKiBiG) stellt eine wesentliche Grundlage für die Integration von Kindern mit Behinderung oder Entwicklungsverzögerung in den staatlich anerkannten Kindertageseinrichtungen Bayerns dar. Dieses Gesetz ist im Jahr 2005 in Kraft getreten und hat das Bayerische Kindergartengesetz, welches seit den siebziger Jahren gültig war, abgelöst. Die verbindlichen Bildungs- und Erziehungsziele werden in einer eigenen

Ausführungsverordnung, die zu dem Gesetz gehört, aufgeführt und durch ein Vorschulcurriculum, den Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan, konkretisiert. Obwohl im Gesetzestext unbestimmte Rechtsbegriffe, wie „soll“ oder „nach Möglichkeit“ verwendet werden, so darf die explizite Aufnahme der Integrationsthematik in das neue bayerische Vorschulgesetz als Fortschritt für die Kindertageseinrichtungen in Bayern gesehen werden. Die Integration von Kindern mit Behinderung ist nun als Aufgabe der Kindertageseinrichtungen festgelegt und Einrichtungen die integrativ arbeiten wollen bzw. dies bereits mit großem Engagement tun, erhalten durch dieses neue Gesetz einen klareren Handlungsrahmen.

Die Finanzierung der Integration in Kindertageseinrichtungen hat mit der Einführung eines neuen Förderrechts, das Bestandteil der neuen Gesetzgebung aus dem Jahr 2005 ist, eine grundlegende Veränderung erfahren. Die Gewährung von staatlichen Geldern ist nicht mehr an der Gruppe, sondern am einzelnen Kind, genauer gesagt an seiner regelmäßigen Verweildauer (Buchungszeit) in der Einrichtung sowie an seinen spezifischen Förderbedarfen ausgerichtet. Ausgangspunkt ist der so genannte *Basiswert* der jährlichen staatlichen Förderung für ein Kind im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt. Dieser Basiswert wird mit dem jeweils individuell zu bestimmenden Zeitfaktor für die Betreuungsdauer des Kindes und dem Gewichtungsfaktor 4,5 bei einer vorliegenden (drohenden) Behinderung multipliziert. Das Produkt aus dieser Berechnung ergibt die jährliche staatliche Fördersumme für ein bestimmtes Kind; Hinzu kommt noch die Förderung der Stadt oder der Gemeinde, in der sich die Kindertageseinrichtung befindet, in mindestens gleicher Höhe (siehe Artikel 21 BayKiBiG).

Bei der *kindbezogenen finanziellen Förderung* wird für jedes Kind mit Behinderung oder Entwicklungsverzögerung das 4,5-fache an staatlichen und kommunalen Geldern gewährt als für ein Kind ohne Behinderung. Der Förderfaktor von 4,5 darf jedoch nur für Kinder angewendet werden, für die ein fachärztliches Gutachten vorliegt. Nur eine *amtlich anerkannte* Behinderung oder Entwicklungsverzögerung berechtigt dazu, eine höhere Förderung mit staatlichen und kommunalen Geldern zu erhalten. Dies bedeutet in der Praxis, dass manchmal auch Kinder mit Entwicklungsproblemen die Einrichtung besuchen, deren Eltern nur schwer davon überzeugt werden können, dass ihr Kind ein solches Gutachten benötigt, um eine bessere Förderung zu erhalten.

Strukturelle Bedingungen der gemeinsamen Bildung und Erziehung: Beispiel der integrativen Kindertageseinrichtungen in Trägerschaft der Landeshauptstadt München

Die Landeshauptstadt München verfügt derzeit über 41 integrative Kindertageseinrichtungen in eigener Trägerschaft, davon 32 Kindergärten für 3-6 Jährige, 5 Horte für Schulkinder und 4 Integrationskrippen für Kinder von 0-3 Jahren. Weitere 40 Einrichtungen befinden sich in freier Trägerschaft (z. B. Wohlfahrtsverbände, Kirchengemeinden). Auf der Basis der oben erwähnten kindbezogenen finanziellen Förderung werden in den städtischen Kindertageseinrichtungen Münchens die seit langem üblichen Gruppengrößen für Integration beibehalten: Von den insgesamt 15 Kindern einer Integrationsgruppe weisen vier bis fünf Kinder besondere Förderbedarfe auf, die durch fachärztliche Gutachten festgestellt worden sind. Die 15 Kinder werden von einer Erzieherin, einer Kinderpflegerin und einer Fachkraft für Integration (Heilpädagogin oder Diplom-Sozialpädagogin) betreut. Die Fachkraft für Integration ist in ihrer Einrichtung auch dafür zuständig, bei anderen Kindern der Einrichtung eventuelle Entwicklungsverzögerungen zu erkennen und gemeinsam mit den Eltern notwendige Maßnahmen einzuleiten. Ergänzend zum pädagogischen Programm der Einrichtung erhält jedes Kind mit Behinderung oder Entwicklungsverzögerung zwei Stunden heilpädagogische Förderung in der Kindertageseinrichtung, die von der Fachkraft für Integration durchgeführt werden. Zusätzlich erhalten die Kinder mit Behinderung nach Bedarf medizinische Therapien, wie z. B. Krankengymnastik, die wenn möglich, ebenfalls in der Einrichtung angeboten werden. Eine stark an Kosteneinsparungen orientierte Abrechnungspraxis der Krankenkassen macht es für die Therapeuten jedoch schwieriger, Besuche in Kindertageseinrichtungen angemessen bezahlt zu bekommen.

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in integrativen Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München

Im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan werden die Grundlagen integrativer Bildung und Erziehung skizziert. Um Integration von Kindern mit und ohne Behinderung auf hohem Niveau praktizieren zu können, bedarf es jedoch zusätzlich noch feiner ausdifferenzierter Kriterien, die praxisnah formuliert sind und aus denen konkrete Hand-

lungen abgeleitet werden können. Deshalb haben elf Integrationseinrichtungen der Landeshauptstadt München gemeinsam mit dem Lehrstuhl für Lern- und Körperbehindertenpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München im Rahmen eines Praxisforschungsprojektes so genannte *Qualitätsstandards für Integrationsentwicklung* erarbeitet.

Den Qualitätsstandards für Integrationsentwicklung kommt im Hinblick auf die neuen gesetzlicher Rahmenbedingungen und erweiterter Gestaltungsspielräume von Gemeinden und Trägern eine wichtige Funktion zu: Mit ihrer Hilfe kann das pädagogische und administrative Handeln auf die zentralen Aspekte hin orientiert werden, die für gute Qualität in der Integrationsarbeit wesentlich sind. Standards für Integrationsentwicklung können für den Aufbau und die Weiterentwicklung von Integrationseinrichtungen wertvolle Impulse geben, sie dienen zugleich als Leitfaden für die Evaluation. Auf diese Weise wird es möglich, ein hohes Maß an Transparenz gegenüber Eltern, Träger, Kommune und Bezirk¹ zu erreichen. Dabei kann dieses Instrument sowohl für die formative als auch für die summative Evaluation der Integrationsqualität eingesetzt werden. Die flächendeckende Implementierung dieser Standards in allen städtischen Integrationseinrichtungen erfolgte im Jahr 2006 durch ein eigenes Implementierungsprojekt.

Insgesamt 25 Integrationsstandards sind in folgende fünf Kategorien unterteilt:

- 1) Aufnahmeverfahren und Förderplanung
- 2) Allgemeine pädagogische Grundlagen
- 3) Didaktik und Methodik
- 4) Kooperation und Vernetzung mit anderen Fachstellen
- 5) Administrative Standards

Jeder einzelne Qualitätsstandard ist in 5 Subkategorien operationalisiert, die eine Bandbreite an Merkmalsausprägungen von *geringer* bis *optimaler Integrationsqualität* beschreiben. Die pädagogischen Fachkräfte diskutieren über die Verwirklichung der einzelnen Standards und schätzen anschließend ihr integrationspädagogisches Handeln sowie die Strukturbedingungen in ihrer Einrichtung anhand der Kategorien und Subkategorien auf einer Vierer-Skala ein. Dabei geht es nicht in erster

¹ In Bayern stellen die Bezirke die so genannte *dritte Ebene* der Verwaltung dar, neben den Städten/Gemeinden sowie den Landkreisen.

Linie darum, ein abschließendes Urteil über die Integrationsarbeit in der Einrichtung zu fällen, sondern vielmehr darum, einen Diskussionsprozess und einen Prozess des Nachdenkens über Integrationsqualität bei den pädagogischen Fachkräften anzuregen und in Gang zu halten. Diese Diskussion und Reflexion soll der kontinuierlichen Weiterentwicklung der Integrationsqualität in der Einrichtung dienen. Neue Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Praxis werden in künftige Überarbeitungen der Qualitätsstandards einbezogen.

Didaktischer Rahmen: Entwicklung und Lebenswelt als zentrale Bezugspunkte der integrativen Bildungs- und Erziehungsarbeit

Lern- und Bildungsprozesse² bei Kindern bis zu sechs Jahren sind – im Vergleich zum späteren schulischen Lernen – in höherem Maße an konkrete Erfahrung gebunden sowie selbstinitiiert und selbstgesteuert. Für eine erfolgreiche Bildungs- und Erziehungsarbeit des Kindergartens war es deshalb schon von jeher entscheidend, den individuellen Entwicklungsstand des einzelnen Kindes, seine biographischen Erfahrungen und seine Interessen in das pädagogische Planen und Handeln einzubeziehen. Dies gilt in besonderem Maße für Einrichtungen, die die gemeinsame Bildung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung praktizieren.

In integrativen Kindertageseinrichtungen kommt den pädagogischen Fachkräften die Aufgabe zu, jedes Kind *als ein Kind wie alle anderen* zu betrachten und zugleich auf seine Individualität, d. h. auf seine Potentiale, Neigungen und auch auf seine Schwierigkeiten und Hilfebedarfe einzuge-

² Lernen kann als eine selektive, das heißt individuell unterschiedliche Verarbeitung von Informationen aus und Erfahrungen mit der Umwelt verstanden werden. Der Lernbegriff verweist vor allem auf die Mechanismen (z. B. Nachahmung, Verarbeitung von Informationen) und die Regeln (z. B. Anknüpfen an Vorwissen) bei der Aneignung von Welt (vgl. Liegle 2003, 17). Der Bildungsbegriff geht, verglichen mit dem Lernbegriff, von einer umfassenderen Perspektive aus. Wilhelm von Humboldt hat Bildung als „die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ bezeichnet (1795/1960, 235). Auch Peukert unterstreicht den ganzheitlichen und aktiv-aneignenden Charakter von Bildung, wenn sie diese als „Erwerb von Identität und umfassender menschlicher Handlungsfähigkeit“ beschreibt (2000, 205). Während die Begriffe „Lernen“ und „Bildung“ auf das aktive Kind verweisen, geht der Erziehungsbegriff mehr vom Erwachsenen aus, der sich in seinem pädagogischen Handeln und Verhalten auf das Kind bezieht.

hen. Um diese *doppelte Perspektive auf das Allgemeine und das Individuelle* herstellen zu können, bedarf es vor allem bestimmter Haltungen und Einstellungen, wie etwa die an keinerlei Vorbedingungen geknüpfte Achtung und Wertschätzung des Kindes als Person. Wenn es darum geht, Kindern mit sehr unterschiedlichen bio-psycho-sozialen Voraussetzungen geeignete Entwicklungsanreize und Bildungsgelegenheiten anzubieten und diese in Erfahrungen des gemeinschaftlichen Miteinanders einzubetten, ist darüber hinaus auch eine sorgfältige Planung erforderlich. Die pädagogischen Angebote sollten so angelegt sein, dass sie die Selbsttätigkeit, die Selbständigkeit und die Kooperationsmöglichkeiten der Kinder mit und ohne Behinderung erweitern. Entwicklung, Lernen und Bildung in einem umfassenden Sinn vollziehen sich dabei auf der Grundlage eines engen Wechselwirkungsverhältnisses von Individualität und Gemeinschaftlichkeit. Im Folgenden wird eine Vorgehensweise für die Planung der integrativen Bildungs- und Erziehungsarbeit skizziert, welche die Konzepte *Entwicklungsorientierung* sowie *Lebensweltorientierung* in den Mittelpunkt stellt.

Entwicklungsorientierung

Das individuelle Entwicklungsniveau in stellt für jedes Kind eine grundlegende Ausgangsbedingung für die Wahrnehmung von Bildungsgelegenheiten dar. Die konkreten Möglichkeiten, sich zu bewegen und seine Bewegungen zu steuern, Sinneseindrücke wahrzunehmen, Informationen zu verarbeiten und zu interpretieren, sich durch Sprache, Gesten und andere Symbolisierungen auszudrücken, spiegeln das erreichte Entwicklungsniveau in den jeweiligen Bereichen wider. *Entwicklungsorientierung* im Rahmen der Bildungs- und Erziehungsarbeit basiert u. a. auf den folgenden Grundannahmen:

- Jedes Kind durchlebt seine *individuelle* Entwicklung, auf der Basis seiner genetischen Anlagen, seiner bisherigen Umwelterfahrungen, Interessen und Neigungen. Entwicklungsbeobachtung dient vor allem dazu, das einzelne Kind besser kennen zu lernen und nicht dem sozialen Vergleich.
- Die Entwicklung kann in verschiedenen Entwicklungsbereichen unterschiedlich schnell voranschreiten, so dass es zu *Entwicklungsasynchronien* oder *Unleichzeitigkeiten* kommen kann (vgl. Rauh 1997, 266; Obuchova 2004, 137);

Wesentliche Entwicklungsbereiche für die Planung der Bildungs- und Erziehungsarbeit sind *Wahrnehmung*, *Sprechen* und *Denken*, *Mo-*

torik, Emotionalität und Sozialverhalten. Im Alltag der Kindertageseinrichtung ist es jedoch für pädagogische Fachkräfte nur schwer möglich, die Entwicklungsniveaus aller Kinder in diesen zentralen Bereichen stets präsent zu haben. – Und dies ist auch nicht erforderlich. Im Hinblick auf die Planung von Bildungsangeboten kommt es vielmehr darauf an, die *Bandbreite der Fähigkeiten* in einem bestimmten Bereich im Hinblick auf die jeweilige Kindergruppe zu kennen. Wenn es darum geht Bildungsangebote zu entwickeln, an denen alle Kinder mit und ohne Behinderung teilnehmen können, bietet sich deshalb folgende Checkfrage zur Orientierung an:

- Welche sinnvollen Betätigungsmöglichkeiten findet das in einem bestimmten Bereich am weitesten entwickelte sowie das am wenigsten weit entwickelte Kind aus dieser Gruppe?

Das Entwicklungsniveau eines Kindes kann stets nur bezogen auf bestimmte Entwicklungsbereiche beschrieben werden. Nicht selten lassen sich bei ein und demselben Kind, bezogen auf unterschiedliche Entwicklungsbereiche, verschiedene Entwicklungsniveaus beobachten. Besondere Förderbedarfe sind dabei oft auf einen speziellen Entwicklungsbereich bzw. einige wenige Bereiche beschränkt. Die folgende Graphik soll dies veranschaulichen. Als Beispiel dient ein fiktives fünfjähriges Kind mit Namen Max. Das Schaubild verdeutlicht die unterschiedlichen Entwicklungsniveaus im Vergleich zum chronologischen Alter:

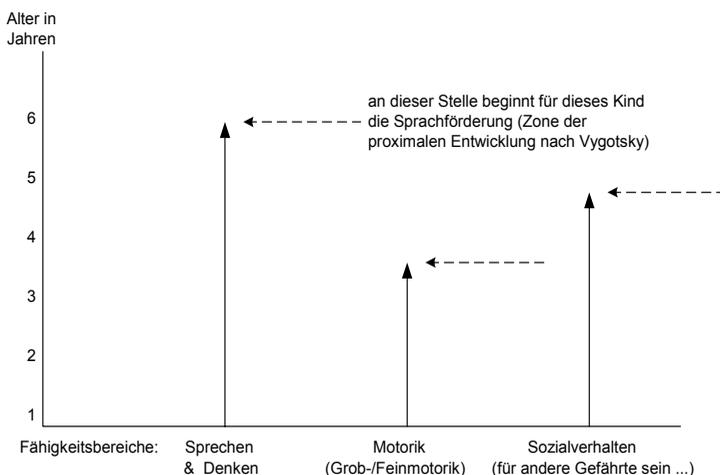


Abbildung 1: Unterschiedliche Entwicklungsniveaus eines Kindes

Entwicklungsorientierte Planung von Bildungsangeboten trägt dazu bei, Aktivitäten und Projekte hinsichtlich des Komplexitätsgrades auf die Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungsmöglichkeiten des einzelnen Kindes abzustimmen. Im günstigsten Fall findet das Kind Betätigungsmöglichkeiten vor, die es als *anregend* bzw. *herausfordernd* erlebt, d. h. die weder eine Unterforderung noch eine Überforderung beinhalten.

Der Begriff *Zone der proximalen Entwicklung* von Lew Vygotsky kann hilfreich sein, um das Komplexitätsniveau von Lernsituationen und Bildungsangeboten auf die Möglichkeiten des einzelnen Kindes abzustimmen. In seiner Entwicklungstheorie hat Vygotsky (1978, 1987) die *Zone der proximalen Entwicklung* als jene Distanz bezeichnet, die zwischen dem aktuellen Entwicklungsniveau eines Kindes und einer höheren Ebene liegt, auf die die Entwicklung potentiell zustreben kann. Das erstere ist gekennzeichnet durch die Fähigkeit des Kindes, bestimmte Probleme selbständig zu lösen. Auf der zweiten, höheren Ebene ist das Kind in der Lage, Herausforderungen mit Unterstützung kompetenter Erwachsener oder Gleichaltriger zu bewältigen. Der kompetente Partner begleitet das Kind dabei durch die Zone der proximalen Entwicklung und baut eine Brücke zwischen den vorhandenen Fähigkeiten des Kindes und dem höheren Kompetenzniveau.

Die Orientierung am Entwicklungsniveau vermittelt dem einzelnen Kind die Erfahrung: ich darf so mitmachen, wie es mir möglich ist, und wenn ich fähig und bereit dazu bin, so kann ich meinen nächsten Entwicklungsschritt vollziehen. Notwendige therapeutische Hilfen werden dabei soweit wie möglich in die Alltagsaktivitäten des Kindes integriert. Das Kind erfährt auf diese Weise, dass Erwachsene an seiner Seite sind, die ihm helfen, seine gegenwärtigen Ziele zu verfolgen und selbständiger zu werden.

Lebensweltorientierung

Die sozialen, kulturellen und ökonomischen Bedingungen, unter denen ein Kind aufwächst, beeinflussen seine Lern- und Bildungsmöglichkeiten grundlegend. Aufgabe der Kindertageseinrichtung ist es deshalb, diese biographischen und lebensweltlichen Erfahrungen in Bildungsprozesse einzubeziehen und daran anknüpfend den Erfahrungs- und Wissensraum des einzelnen Kindes zu erweitern, d. h.

Anreize und Herausforderungen an das Kind heranzutragen, die seinen individuellen Horizont erweitern.

Lebensweltorientierte Planung zielt darauf, Themen und Aktivitäten für die Bildungsarbeit auszuwählen, die für das einzelne Kind bedeutsam und interessant sind. Der Begriff *Lebenswelt* bezeichnet dabei den Bereich der Wirklichkeit, an dem das Kind unausweichlich und regelmäßig teilnimmt. Sie wird vom betreffenden Kind in verschiedenen Graden von Nähe und Ferne erlebt, räumlich und zeitlich (Schütz & Luckmann 1975; Berger & Luckmann 2000). Am nächsten ist die so genannte *Welt in meiner Reichweite*. Die Kindertageseinrichtung stellt für die meisten Kinder einen solchen Bereich *in Reichweite* dar. Zur Lebenswelt gehören konkrete Dinge, wie Menschen, Gegenstände, andere Lebewesen. Lebenswelt beinhaltet jedoch auch Zeichen und Symbole, mit denen *bedeutsame Inhalte* ausgedrückt werden. Das wichtigste Symbolsystem, mit dem ein Kind in seiner Lebenswelt konfrontiert wird, ist die Sprache. Die Lebenswelt bildet einen Rahmen, der die Möglichkeiten des Kindes begrenzt, für sein Denken und für sein Handeln. Das Kind teilt die Wirklichkeit seiner Alltagswelt mit anderen Menschen, deshalb ist die alltägliche Lebenswelt *intersubjektiv*.

Lebensweltorientierung in der integrativen Bildungs- und Erziehungsarbeit bedeutet Bezugnahme auf die verschiedenen Schichten, aus denen die Lebenswelt eines Kindes aufgebaut ist. Im Zentrum steht dabei das Kind in der Gruppe der Kindertageseinrichtung. Die weiteren sozialen Gruppen, in die das Kind eingebettet ist, konstituieren die zweite Ebene. Dabei ist die wichtigste soziale Gruppe die Familie. In diese zweite Ebene gehören aber auch die Spielgruppe der Nachbarschaft, oder die Sportgruppe, an der ein Kind teilnimmt. Die dritte Ebene wird von der Gesellschaft konstituiert, in der das jeweilige Kind aufwächst. Die gesellschaftlichen Institutionen, soziale sowie kulturelle Normen sowie Rechtsvorstellungen sind dabei von zentraler Bedeutung. Kinder mit Migrationshintergrund begegnen in ihrem Alltag dabei oft nicht nur unserer deutschen Gesellschaft, sondern auch der Sprache, den Bräuchen und sozialen Normen der Herkunftsländer ihrer Eltern. Sie erleben dadurch nicht selten zwei oder mehrere Gesellschaften parallel. Die vierte Ebene wird von der *globalen Dimension* gebildet. Diese verweist darauf, dass bereits junge Kinder, auch Kinder mit Behinderung, an unserer globalisierten und medial vernetzten Welt teilnehmen. Besonders deutlich wird dies, wenn medial verbreitete Sportereignisse oder

Naturkatastrophen Eingang in die Spiele, Gestaltungen und Gespräche der Kinder finden. Die hier genannten Schichten der Lebenswelt von Kindern sollen durch die nachfolgende Graphik veranschaulicht werden (vgl. Bronfenbrenner 1981; Dippelhofer-Stiem 2000).

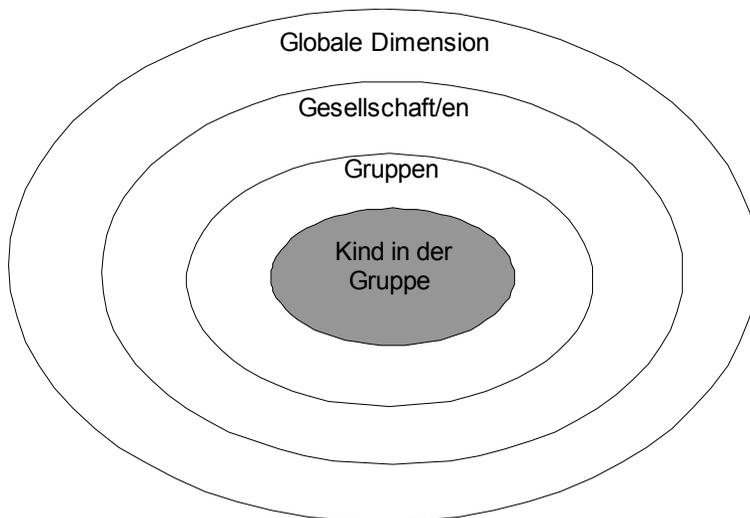


Abbildung 2: Schichten der Lebenswelt

Wenn es darum geht, Themen und Inhalte für die Bildungs- und Erziehungsarbeit der integrativen Kindertageseinrichtung zu identifizieren, die lebensbiographisch bedeutsam und inhaltlich interessant sein können, so bieten sich folgende Checkfragen an:

- Welche gemeinsamen Themen der Kinder kann ich auf den einzelnen Ebenen identifizieren?
- Welche Themen kann ich so einführen, dass sie zu gemeinsamen Themen der Kinder werden können?

Durch die Orientierung an der Lebenswelt kann das einzelne Kind die Erfahrung machen: ich werde verstanden, ich kann an dem anknüpfen, was mir vertraut ist oder was mich an einer Sache oder Situation interessiert.

Verknüpfung von Entwicklungs- und Lebensweltorientierung

Die Verbindung von Entwicklungs- und Lebensweltorientierung ermöglicht es pädagogischen Fachkräften, Bildungsangebote sowohl auf die Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungsmöglichkeiten des einzelnen Kindes als auch auf seine Alltagswirklichkeit und biographischen Erfahrungen abzustimmen. Bedeutsame Themen können auf diese Weise identifiziert und hinsichtlich des Komplexitätsniveaus auf die Verarbeitungsmöglichkeiten des Kindes abgestimmt werden. Die Verknüpfung von Entwicklungs- und Lebensweltorientierung ergibt folgendes Bild:

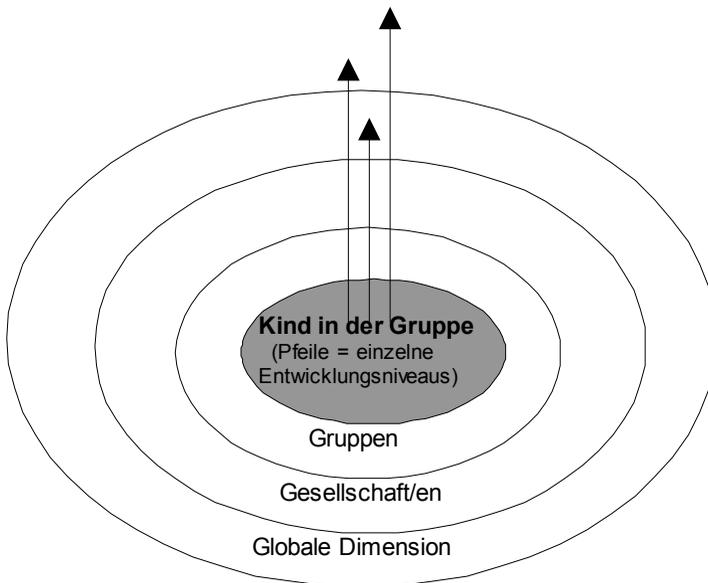


Abbildung 3: Entwicklungs- und Lebensweltbezug in Bezug auf ein Kind mit unterschiedlichen Fähigkeitsniveaus in zentralen Entwicklungsbereichen

Resümee und Ausblick

Integrative Kindertageseinrichtungen sind in besonderem Maße durch die Unterschiedlichkeit der Fähigkeitsniveaus und der biographischen Erfahrungen der Kinder geprägt. Diese Heterogenität konstruktiv aufzugreifen, sie zu schätzen und als Ressource für die Lern-

und Bildungsprozesse in Kindergruppen gezielt zu nutzen, ist eine besondere Herausforderung und zugleich eine besondere Chance dieser Einrichtungen. Gemeinsame geteilte Qualitätsvorstellungen, wie sie in den Qualitätsstandards für Integrationsentwicklung zum Ausdruck kommen, können dazu beitragen, der Komplexität dieser Aufgabe gerecht werden zu können.

Die Orientierung an der Entwicklung und am lebensweltlichen Horizont der Kinder kann dazu beitragen, die Ziele und Inhalte der Bildungsarbeit so auszuwählen, dass alle angesprochenen Kinder sinnvoll an den Aktivitäten teilnehmen können, dabei Freude erleben und Kompetenzerfahrungen machen. Über die Ausrichtung am Entwicklungsniveau der teilnehmenden Kinder kann die Komplexität und Reichhaltigkeit von Aktivitäten und Angeboten an die Verarbeitungsmöglichkeiten der Kinder angepasst werden. Bezugnahmen auf den lebensweltlichen Hintergrund tragen dazu bei, dass die Themen und Inhalte, die an die Kinder herangetragen werden, von diesen eher *verstanden* und als persönlich bedeutsam und interessant erlebt werden können.

In integrativen Kindertageseinrichtungen wird *jedes* Kind mit seinen persönlichen Stärken und Unterstützungsbedarfen in den Blick genommen und Etikettierungen, wie „behindert“ oder „entwicklungsverzögert“ verlieren an Bedeutung. Die Verbindung von bedeutsamen Lernprozessen mit Erfahrungen gemeinschaftlichen Miteinanders lässt darüber hinaus eines deutlich werden: Alle sind gleich – alle sind verschieden!

Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Frauen / Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hg.) (2006): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 2. Auflage. Weinheim-Basel
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (2000): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 17. Auflage. Frankfurt/M.
- Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart
- Dippelhofer-Stiem, Barbara (2000): Die vorschulische Bildungsinstitution als Kontext frühkindlicher Sozialisation. In: Grundmann, M. & Lüscher, K. (Hg.): Sozialökologische Sozialisationsforschung. Ein anwendungsorientiertes Lehr- und Studienbuch. Konstanz, 227-242

- Heimlich, Ulrich & Behr, Isabel (2005): Integrative Qualität im Dialog entwickeln. Auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung. Münster
- Humboldt, Wilhelm von (1795/1960): Theorie der Bildung des Menschen. In: Humboldt, W. von: Werke, Band 1. Hg. von A. Flitner und K. Giel. Stuttgart, 235-240
- Liegle, Ludwig (2003): Kind und Kindheit. In: Fried, Lilian u. a. (Hg.): Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim-Basel-Berlin, 14-53
- Obuchova Filipovna, Ludmilla (2004): Einführung in das Problem der Entwicklungsaufgaben im Kontext der Theorie von Vygotskij. In: Manske, Christel: Entwicklungsorientierter Lese- und Schreibunterricht für alle Kinder. Die nichtlineare Didaktik nach Vygotskij. Weinheim u. a., 134-146
- Peukert, Ursula (2000): Gemeinsam eine Welt aufbauen. Zur Notwendigkeit eines neuen Begriffs von Lernen und Bildung in der Frühpädagogik. In: Wunderlich, Th.; Hugoth, M. & Jansen, F.: Themenwechsel. Die Zukunft lernt im Kindergarten. Positionen und Impulse. Freiburg, 201-212
- Rauh, Hellgard (1997): Kontinuität und Diskontinuität in der Entwicklung. Ein Kommentar und eine Ergänzung. In: Keller, H. (Hg.): Handbuch der Kleinkindforschung. 2. überarbeitete Auflage. Bern u. a., 261-272
- Schütz, Alfred & Luckmann, Thomas (1975): Strukturen der Lebenswelt. Neuwied-Darmstadt
- Vygotski, Lew S. (1978): Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge
- Vygotski, Lew S. (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln

X. Шнайдер

Совместное воспитание детей с разными возможностями в детских учреждениях – структурные и дидактико-методические аспекты

Здесь представлено краткое резюме статьи, автор которой в течение многих лет являлся руководителем отдела интегрированного воспитания в г. Мюнхене.

Перевод сделан проф. Т.В. Фуряевой, которая лично знакома с представленной интегративной практикой и участниками проекта.

В программах образования для детских учреждений федеральных земель Германии совместное воспитание детей без и нарушениями в развитии и детей с нарушениями в развитии рассматривается как шанс и возможность обогащения через учение для всех воспитанни-

ков детских садов. Интеграция на основе педагогики многообразия выступает как адекватный педагогический ответ на сепаративную тенденцию в развитии общества. Базисом для интеграции являются соответствующие структурные условия, совместное понимание качества педагогической работы, а также индивидуальный подход в дидактике и методике. Все это позволяет стимулировать и сопровождать детей с разными учебными возможностями. Новая законодательная база, проектная исследовательская деятельность, направленная на развитие качества педагогической работы, способствовали созданию содержательного базиса для интегративной работы в городских детских садах столицы Баварии – Мюнхене.

В 2005 году в силу вступил новый баварский закон об образовании и сопровождении детей с инвалидностью. В нем вновь (вслед за предыдущим) наряду с введением обязательной программы образования в детских садах отмечается необходимость совместного образования детей с разными возможностями. Финансирование осуществляется на каждого отдельного ребенка в зависимости от времени его пребывания и актуальных потребностей. Пребывание и образование ребенка с проблемами осуществляется как из государственных, так и из коммунальных источников.

Город Мюнхен имеет 41 интегративное дошкольное учреждение, из них 32 детских сада для 3–6-летних детей, 5 групп продленного дня для младших школьников и 4 интегративные группы для детей раннего возраста (до трех лет). По составу в группу из 15 детей входят 4–5 ребенка с особыми потребностями. Из взрослого персонала в группе находятся воспитательница, помощница и учебный педагог, ответственный за интеграцию.

Совместно с кафедрой специальной педагогики университета им. Людвиг-Максимилиана отдел по интегрированному воспитанию детей дошкольного возраста муниципалитета г. Мюнхена и практические работники 10 детских садов разработали в рамках специального проекта стандарты качества интеграции. Определены 25 стандартов интеграции. Они разделены по пяти категориям: Процедура приема и планирование развития; Общие педагогические основания; Дидактика и методика; Кооперация и связи с другими учреждениями; Административные стандарты. Каждый стандарт или показатель интеграции описан пятью субкатегориями, которые представляют собой широкий спектр характеристик от минимального до оптимального качества интеграции. Определение содержания каждого показателя осуществлялось в совместных дис-

куссиях, рефлексии со стороны всех участников проекта, который продолжался в течение трех лет.

В качестве дидактических рамок организации образовательного процесса в интегрированных детских группах выступало положение о развитии на базе жизненных связей и жизненного мира каждого ребенка. Основаниями для отбора содержания и организации обучения и воспитания являлся уровень индивидуального развития каждого ребенка, а также признание неравномерности развития в разных сферах – восприятии, речи, мышлении, моторики, эмоционального мира и социального поведения.

Важной идеей для интегративной дошкольной практики является тесная взаимосвязь между ориентациями на развитие ребенка и на решение актуальных задач его реальной повседневной жизни. Значительные различия в уровнях развития и биографическом опыте детей выступают в интегрированных учреждениях как особый шанс для взрослых в решении педагогических задач. Содержание жизни и образования в детских садах являются понятными и эмоционально принятыми всеми детьми. Интегрированный детский сад базируется на интеграции учения и опыта детей и придерживается принципа «Все равны – все различны».

А. И. Бороздин

Формы работы МООУ «Городской Центр А. И. Бороздина»

Городской Центр А.И. Бороздина начал свою работу 1 декабря 1991 года как «Школа Бороздина» со штатом из трёх педагогов, на протяжении 7 лет работавших на общественных началах.

В 1998 году приказом мэра Новосибирска В.А. Толоконского «Школа» была учреждена как Муниципальное оздоровительно-образовательное учреждение городской Центр А.И. Бороздина.

Абилитационный процесс

АБИЛИТАЦИЯ (от ср.-век. лат. *habilitatio* – создание способности), восстановление физических и умственных способностей детей-инвалидов, официально признанных неизлечимыми и необучаемыми. В результате абилитации неполноценные дети способны поступить в обычную среднюю школу. В России абилитационный процесс

тационные центры стали возникать в 1990-е годы и получили значительную поддержку со стороны общественных организаций и благотворительных фондов, в т.ч. зарубежных. К особенностям деятельности абилитационных центров относится применение для абилитации не только методов медицины, детской психологии, специальной педагогики, но и в значительной мере музыки, изобразительного искусства, а также творческого, индивидуального подхода к каждому ребенку. Наиболее известен в России абилитационный центр в Новосибирске под руководством А.И. Бороздина.

*(Социальная энциклопедия. М. : Большая
Российская энциклопедия, 2000. С. 13).*

В Центр поступают **дети с тяжёлыми нарушениями умственного и психофизического развития**: синдром Дауна, ранний детский аутизм, олигофрения (разной степени), ДЦП и неуточнённые диагнозы. В большинстве случаев основной диагноз осложнён вторичными дефектами.

По Уставу учреждения, Центр могут посещать дети в возрасте от 3 до 12 лет.

Работа Центра основана на **комплексном** (полисенсорном) **воздействии** на мозг больного ребёнка по всем возможным каналам связи: визуальному, аудиальному, кинестетическому, эмоциональному и др.

Срок работы с ребёнком в Центре не ограничен и определяется решением педсовета в зависимости от уровня развития ребёнка.

Главная цель работы Центра: содействие формированию личности у детей дошкольного возраста с нарушением психического и психофизиологического развития тяжёлой формы средствами и методами **абилитационной** педагогики через создание целостного психолого-педагогического комплекса для развития социальной адаптации и интеграции в общество в интересах личности, общества и государства, достижения обучающимися определённых образовательных уровней.

Главные задачи работы Центра: формирование интереса к совместной деятельности; развитие коммуникативных способностей;

На сегодняшний день в Центре существуют **2 уровня развития**.

Первый уровень (он же основной)

Три занятия по 30 минут 2 раза в неделю:

– музыка;

– изобразительная деятельность;

– общее развитие (ознакомление с окружающим миром; развитие познавательных процессов; гармоничное физическое развитие ребёнка; формирование эмоций).

На этом уровне занятия строго *индивидуальны*. Работа проводится педагогической *«тройкой»* (педагог музыки, изобразительной деятельности, общего развития).

Второй уровень

«Квази-школа» – высшая ступенька развития в Центре, своеобразный трамплин для дальнейшего обучения детей в других образовательных учреждениях. На этих занятиях дети объединены *в пары*. Занятий тоже три:

- развитие элементарных математических представлений;
- развитие речи с элементами логопедии, чтение и письмо;
- развитие мелкой моторики через прикладную деятельность.

Социализация

Как правило, ребёнок с тяжелыми нарушениями развития приходит в Центр, не имея навыков общения. Для работы с ним в Центре разработаны и применяются **4 этапа социализации**.

Первый этап

По достижении такого уровня развития, когда ребёнок готов общаться с другим ребёнком, их объединяют *в пару*. Эти пары тщательно подбираются, имея в виду совместимость по характеру, по темпераменту и др. Такие пары направляются в «квази-школу».

Второй этап

Групповое занятие. Продолжительность 30 минут, 1 раз в неделю. В этот день основные занятия сокращаются до 20 минут каждое, чтобы оставшиеся 30 минут использовать для проведения этого занятия.

Занятие проводится в составе смены. Смена состоит из двух педагогических «троек», таким образом, на занятии одновременно шестеро детей и столько же педагогов. За каждым ребёнком закреплен педагог, на протяжении всего занятия он помогает ребёнку справляться с заданиями.

Главная задача этого занятия – *привыкание к коллективу*.

Сценарий каждого занятия разрабатывается отдельно. Примерное содержание такого занятия:

1. **Приветствие**, в котором педагоги пропевают под фортепьяно: «Здрав-ствуй-те, ре-бя-та!» и вместе с детьми отвечают: «Здрав-ствуй-те!» Далее приветствуется каждый ребенок в отдельности.

2. **Игра**, в которой обыгрываются текущие события: времена года, праздники, дни рождения и т. д.

3. **Хоровод**, закрепляющий игру.

4. **Релаксация**: под колыбельную педагоги вместе с детьми садятся или ложатся на ковер и в течение 3–5 минут успокаиваются.

5. Новая **активность**: марш, динамичные упражнения, весёлый танец и т. д.

6. **Ролевые игры** развивающие, в том числе поведенческие навыки: умение ждать, уступать, помогать друг другу и др.

7. **Прощание**, в котором дети и педагоги несколько раз пропевают хором под фортепьяно: «До-сви-да-ни-я!».

Третий этап

Комплексное занятие. Продолжительность 1 час, по средам, 1 раз в неделю.

Комплексное занятие не совпадает с днями основных занятий и проводится для большинства детей Центра в большом зале.

В этом занятии участвуют все педагоги Центра. Здесь тоже за каждым ребёнком закреплён педагог или родитель; один из педагогов является **ведущим**, второй – музыкантом. Расписана очерёдность ведущих, в результате чего каждый педагог имеет возможность проявить свои способности в этом качестве.

Комплексное занятие включает в себя разные виды деятельности:

- групповые игры;
- коллективное ИЗО-творчество;
- физические упражнения;
- коллективные логопедические задания;
- упражнения по психомоторике;
- ритмические упражнения;
- хороводы, песни, танцы и т. д.

Самое важное здесь то, что на этом занятии задействованы все виды деятельности, которые ребёнок получает на индивидуальных занятиях.

Четвертый этап

Общие тематические утренники. Проводятся 4 раза в год (осенний, новогодний, весенний и выпускной).

Утренник – это высшая ступень социализации детей Центра.

На утренники приходят педагоги Центра, дети, их родители, бывшие выпускники, а также все желающие: журналисты, специалисты, студенты-практиканты.

Проводят утренники педагоги Центра, студенты-практиканты и школьники старших классов местных школ.

Утренники – это общие праздники, где главным действующим лицом является детский коллектив Центра.

На протяжении этого праздника с помощью взрослых дети выступают уже и как солисты: один споёт песенку, другой расскажет стишок, третий станцует, и всё это в контексте тщательно разработанного сценария, учитывающего общий уровень развития детей в целом.

Методическая работа

С 1 декабря 1991 года по сегодняшний день принципы работы Центра не изменились. Одним из них является **открытость занятий**.

С 1 сентября 1992 года, когда первые педагоги «Школы» адаптировались к новой для них работе, стало возможным посещение занятий специалистами, журналистами и всеми желающими с последующим обсуждением увиденного.

После первых публикаций в печати работа «Школы» заинтересовала российских и зарубежных специалистов. Они посещали занятия, писали свои научные отзывы, чем укрепляли правильность выбранного пути.

После проведения занятий педагоги «тройки» обсуждают и корректируют **индивидуальный маршрут развития** каждого ребёнка.

Динамика развития детей отслеживается также с помощью периодических **видеозаписей занятий** (примерно 1 раз в 3 месяца).

Вместо бессмысленных и бесполезных поурочных планов педагогами ведётся регулярная **послеурочная запись с анализом проведённого занятия**. На каждого ребёнка заведена отдельная тетрадь. На основе этих записей выводится кривая развития ребёнка, и результаты анализа докладываются «тройками» педагогов на **педагогических советах**, которые проводятся 2 раза в год.

В 90-е годы с семинарами о принципах и результатах своей работы сотрудники Центра посетили различные города России от Петербурга до Владивостока. Особое внимание было уделено городам Западной Сибири.

За период с 1995 по 2007 г. сотрудники Центра приняли участие в работе 4 международных конгрессов, 18 общероссийских конференций и множества семинаров в Москве и других городах России.

С 2002 года педагоги Центра принимают активное участие в работе межрегиональных научно-практических конференций при НГПУ (г. Новосибирск) с проведением семинаров, круглых столов и мастер-классов.

Специалисты Центра на протяжении 4 лет читали спецкурс «Абилитационная педагогика» в Томском филиале Московского открытого педагогического университета.

С 2004 года проводятся ежемесячные методические семинары для педагогов Центра по вопросам абилитационной педагогики.

С 2005 года педагоги Центра принимают участие в подготовке и проведении семинаров ОГУ «Областной методический Центр абилитационной педагогики» с целью трансляции абилитационного опыта специалистам Новосибирской области и в семинарах НИП-КиПРО.

Начиная с 2005/06 учебного года, в Центре проходят практику студенты новосибирских вузов:

- Новосибирского государственного педагогического университета;
- Новосибирского гуманитарного института;
- Новосибирского государственного университета.

Студенты, проходя практику в Центре, принимают активное участие не только на занятиях с детьми, но и на детских утренниках, в семинарах, а также участвуют в тренингах для родителей и педагогов, включают полученные на практике знания в свои курсовые и дипломные работы.

С сентября 2006 года с целью профилактики синдрома эмоционального сгорания в Центре проводятся тренинги для педагогов.

О работе Центра дважды докладывалось Верховному комиссару ООН по правам человека М. Робинсон.

В 2000 году было издано монографическое эссе «Этюды абилитационной педагогики (из опыта работы «Школы Бороздина»)».

На данном этапе готовятся к печати «Этюды абилитационной педагогики – 2».

Работа с родителями

Когда специалистами Центра были получены устойчивые результаты в работе с детьми с тяжелыми формами умственной отсталости, на первое место вышла проблема работы с их родителями.

Эта работа началась с сентября 2004 года. Она включает:

- *психологические тренинги* на актуальные для родителей темы;
- *индивидуальное психологическое консультирование* родителей;
- *«Родительский клуб»* (начал свою работу с октября 2006 года).

Специалисты нашего Центра *бесплатно* консультируют родителей, имеющих детей с тяжёлыми нарушениями развития.

Педагогический состав Центра

| Всего педагогов дополнительного образования | Образование | Квалификационная категория |
|---|---------------------------------------|----------------------------------|
| 17 | высшее 12 среднее специальное 5 | высшая 3 первая 8 вторая 6 |

Итоги работы

75 детей, страдающих тяжёлыми формами умственной отсталости, с 1999 по 2007 г. прошли курс абилитации в Центре А.И. Бороздина.

Из них поступили в образовательные учреждения разных типов *59 детей (75 %)*. 19 детей, также имевших при выпуске положительную динамику развития, распределились так: 5 остались дома, как сложились судьбы оставшихся, неизвестно.

К примеру, в 2006/07 учебном году из Центра выпущено 17 детей. Они поступили:

- в общеобразовательные школы – 2;
- в коррекционные школы – 9;
- в ДОУ – 2;
- в реабилитационный центр – 1;
- в центр развития – 1;
- в Центр детского творчества – 1;
- неизвестно – 1.

В данный момент в Центре проходят курс абилитации 52 ребёнка.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Арсенова Л. А.** – зав. кафедрой общегуманитарной подготовки и управления Томского филиала Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова (Томск)
- Багдасарян И. С.** – к.п.с.н., доцент, городской Центр диагностики и консультирования № 7 (Красноярск)
- Барабохина В. А.** – Благотворительный фонд «Корчаковский центр» (Санкт-Петербург)
- Бердникова З. В.** – директор городского социально-реабилитационного центра для детей с ограниченными возможностями «Радуга» (Красноярск)
- Бородина А. В.** – преподаватель Ачинского педагогического колледжа (Ачинск)
- Бороздин А. И.** – основатель «Школы Бороздина», директор областного методического центра (Новосибирск)
- Бортникова Н. А.** – заместитель директора по УР МОУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 68» VIII вида (Новокузнецк)
- Буева Е. И.** – методист Красноярского педагогического колледжа № 1 (Красноярск)
- Бутенко А. В.** – к.ф.-м.н., доцент кафедры общей педагогики Сибирского федерального университета (Красноярск)
- Бутенко В. Н.** – к.п.с.н., доцент кафедры практической психологии КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск).
- Горшунова Т. И.** – студентка 5-го курса факультета иностранных языков, Бийский педагогический государственный университет им. В.М. Шукшина (Бийск)
- Домнич И. М.** – педагог-психолог МОУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (Саяногорск)
- Доценко Е. Э.** – старший преподаватель кафедры педагогики Бийского педагогического государственного университета им. В.М. Шукшина (Бийск)
- Дудкина Г. В.** – аспирант кафедры психологии детства КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск)
- Жуков В. В.** – зав. отделом информационных технологий муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детско-юношеский центр «Орион» (Новокузнецк)
- Замалдинова Г. Р.** – благотворительный фонд «Корчаковский центр» (Санкт-Петербург)
- Иванова Т. А.** – заместитель директора Томского Хобби-центра (Томск)
- Игрушкина Т. В.** – руководитель Центра раннего развития, МОУ «Томский Хобби-центр» (Томск)
- Ключкова Е. А.** – директор КГСОУ № 5 (Красноярск)
- Ковалевский В. А.** – зав. кафедрой психологии детства Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, д.м.н., профессор (Красноярск)
- Костюкова Т. А.** – профессор Томского государственного университета (Томск)
- Котовщикова М. А.** – почетный работник общего образования РФ, учитель музыки МОУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 68» VIII вида (Новокузнецк)
- Лапцевич С. Е.** – учитель-дефектолог, ЦДиК № 8 «Эго» (Красноярск)
- Лукина А. К.** – зав. кафедрой общей педагогики Сибирского федерального университета, к.ф.н., доцент (Красноярск)

- Матвеева О. М.** – председатель правления РНО «Красноярский Центр лечебной педагогики» (Красноярск)
- Мезенцева Т. В.** – воспитатель МДОУ детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекции отклонений в физическом и психическом развитии воспитанников № 23 «Солнышко» (Зеленогорск)
- Мокрецова Л. А.** – д.п.н., профессор, декан факультета психологии Бийского педагогического государственного университета им. В.М. Шукшина (Бийск)
- Нигаматуллина А. Ю.** – методист, педагог дополнительного образования, Центр восстановления и развития детей «Вита», МОУ ДОД Центр детского творчества № 2 (Красноярск)
- Павлова О. Е.** – социальный педагог ЦДиК № 8 «Эго» (Красноярск)
- Пашенных Т. М.** – менеджер грантовых программ благотворительной организации «Фонд социальных программ» компании РУСАЛ (Красноярск)
- Пиляева И. П.** – музыкальный руководитель МДОУ детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекции отклонений в физическом и психическом развитии воспитанников № 23 «Солнышко» (Зеленогорск)
- Пичугина Г. Н.** – почетный работник общего образования РФ, директор МОУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 68» VIII вида (Новокузнецк)
- Прудникова Л. Д.** – руководитель отдела специальной (коррекционной) школы-интерната VIII вида № 5 (Красноярск)
- Рубен П. Н.** – зав. методическим отделом, координатор проекта «Слагаемые успеха», муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования детей «Детско-юношеский центр «Орион» (Новокузнецк)
- Салимянова Е. А.** – зав. стационарным отделением ОГУСО «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних» (Братск)
- Свириденко А. Г.** – к.п.н, директор детского дома (Канск)
- Травникова Н. Г.** – руководитель отдела по взаимодействию с сиротскими учреждениями благотворительного фонда «Корчаковский центр» (Санкт-Петербург)
- Тыченко Г. Г.** – директор автономной некоммерческой организации образовательный ресурсный центр «Сопровождение» (Красноярск)
- Уфимцева Л. П.** – зав. кафедрой специальной педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, д.п.с.н., профессор (Красноярск)
- Фуряева Т. В.** – зав. кафедрой социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, д.п.н., профессор (Красноярск)
- Чистохина А. В.** – к.б.н., доцент кафедры общей педагогики СФУ, председатель правления некоммерческой организации «Фонд социальных инноваций» (Красноярск)
- Шик С. В.** – к.п.н., доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск)
- Шнайдер Х.** – проф., д-р, Католическая высшая профессиональная школа, Мюнхен, Бавария, Германия
- Schneider Helga** – Prof. Dr. Katholische Stiftungsfachhochschule München Bayern, Deutschland
- Шпакова В. В.** – социальный педагог областного Дома ребенка (Томск)

Общественный договор **«Об условиях нормального развития особенного ребенка»**

*Принят 31 марта 2000 года
на VI Всероссийской конференции по проблеме
«Условия нормального развития особенного ребенка»
в Институте педагогических инноваций
Российской Академии образования*

Практика инновационных подходов в работе с детьми с особенностями развития и инвалидностью, представленная на Всероссийских конференциях, проводимых ИПИ РАО в 1995–2000 гг., доказывает, что **при определенных условиях дети даже с самыми тяжелыми отклонениями и неблагоприятным прогнозом обретают возможность нормального развития**. В процессе осмысления этого опыта мы, участники конференции, пришли к выводу, что разнообразные подходы, в которых созданы прецеденты нормального развития особенных детей, объединяет **признание ценности каждого человека**. Признание ценности **каждого** человека дает основание относиться к уникальному опыту обеспечения условий нормального развития особенных детей, рождающемуся в инновационных подходах, не как к «чуду» и «исключению из правил», но как к **НОРМЕ**.

Этим обусловлена постановка проблемы
на VI Всероссийской конференции
«Условия нормального развития особенного ребенка».

Итогом работы конференции является настоящий
ПРОЕКТ ОБЩЕСТВЕННОГО ДОГОВОРА.

Мы, участники VI Всероссийской конференции по проблеме «Условия нормального развития особенного ребенка», принимаем как **ЦЕННОСТЬ** равные права всех людей независимо от возраста, пола, национальности, социального положения, состояния здоровья и др., в том числе право каждого на развитие, право выбора, право отличаться от других. Таким образом, **мы принимаем особенного ребенка, прежде всего, как Ребенка и Человека**. Мы принимаем

каждого Человека, в том числе каждого из нас, со всеми присущими ему особенностями, возможностями и неограниченным потенциалом развития.

**Мы считаем, что ВОЗМОЖНО
создать условия нормального развития
для любого Человека
независимо от любых отягощающих
этот процесс факторов.**

**Мы исходим из представления
о нормальном развитии человека
как его движении по линии
от субъекта существования к субъекту самоосознания,
самоосуществления и саморазвития.**

Под факторами, отягощающими процесс развития, мы понимаем:

- физические и психические особенности, по которым устанавливается инвалидность;
- физические и психические особенности, затрудняющие учебную деятельность;
- социальные особенности, ведущие к дезадаптации.

Мы считаем, что влияние отягощающих факторов требует осознанного создания условий нормального развития, противодействующих этим факторам.

Необходимым условием нормального развития особенного ребенка является позиция взрослого, выстраивающего с ребенком отношения ВЗАИМОдействия и сотрудничества, как с равноправным субъектом совместной деятельности. Нормальное развитие ребенка возможно, если хотя бы один из окружающих его взрослых находится в позиции взаимодействия и не рассматривает его как объект ВОздействия.

Таким образом, позиция взрослого по отношению к ребенку может быть либо условием нормального развития, либо отягощающим фактором.

При позиции воздействия взрослый полагает себя субъектом развития, а ребенка – объектом развивающих (педагогических, коррекционных и пр.) воздействий. Производным от этой позиции

является представление о детях как поддающихся воздействию (нормальных), сопротивляющихся воздействию (трудных), не поддающихся воздействию (необучаемых).

Критерием той или иной позиции человека, организующего учебную или иную развивающую деятельность ребенка, является **способ включения ребенка в деятельность**:

- при позиции воздействия взрослый включает ребенка в свою деятельность **любым образом**,
- при позиции взаимодействия включение ребенка в деятельность происходит **не иначе как через донесение до ребенка смысла деятельности взрослого**.

С позиции воздействия *причины неуспешности* (например, школьной неуспеваемости) ребенка *ищут в ребенке* или во внешних обстоятельствах.

С позиции взаимодействия *причины неуспешности* рассматриваются как *лежащие в совместной деятельности взрослого и ребенка*. При этом **ответственность** за организацию совместной деятельности лежит, прежде всего, на взрослом.

Переход от позиции воздействия к позиции взаимодействия осуществляется через ценностное самоопределение (как переход от представления «РЕБЕНОК НЕ МОЖЕТ» к «Я НЕ СМОГУ»).

Мы видим *возможность реализации позиции взаимодействия* ребенка и взрослого через выстраивание **отношений сотрудничества** в каждый момент деятельности и постоянный **творческий поиск**.

Мы считаем, что к взрослым, позиция которых во многом определяет траекторию развития ребенка относятся, прежде всего:

- родители,
- учителя,
- специалисты (психологи, дефектологи, логопеды, врачи и др., работающие с особенным ребенком).

Мы рассмотрели более подробно деятельность учителя с детьми, имеющими трудности в обучении, и пришли к выводу, что **реализация учителем позиции взаимодействия** предполагает:

- организацию учебной деятельности без принуждения, насилия и других видов манипуляций;
- рассматривание в качестве отправной точки в организации учебной деятельности желания ребенка учиться как естественного и присущего всем без исключения людям;

- опору учителя, организующего учебную деятельность, на желание ребенка учиться, его самоопределение, его смысл совместной деятельности;
- совместный поиск учителем и ребенком проблемного эпизода (корневой причины) трудности в развитии и движении в зоне доступной трудности (зоне ближайшего развития);
- совместное создание прецедентов успешной деятельности, укрепляющих веру в себя, подкрепляющих желание учиться и раскрывающих смысл совместной деятельности;
- организацию рефлексии ребенком своей деятельности, раскрывающей связь между тем, что делается совместно, и результатами этой деятельности, позволяющей вскрыть причины успехов и неудач;
- построение урока не как последовательной реализации собственного плана, а как работы с реальной живой ситуацией, создаваемой активностью ребенка и взрослого.

Содержание Общественного договора согласовано двадцатью участниками VI Всероссийской конференции по проблеме «Условия нормального развития особенного ребенка» из Москвы, Московской области, Владимира, Челябинска, Читы, Пермской области, Краснодарского края.

Текст проекта Общественного договора подготовлен инициативной группой, созданной на конференции.

К Общественному договору может присоединиться любой человек, разделяющий основные положения представленной в Договоре позиции. Присоединяющиеся к Договору могут внести свои предложения по изменению и дополнению текста Договора.

Всероссийская конференция Педагогика интеграции: основания, ресурсы и практики

**15–17 октября 2007 года,
г. Красноярск**

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Сибирский федеральный университет, Агентство образования и Агентство профессионального образования и науки администрации Красноярского края, Департамент социальной политики администрации г. Красноярска, некоммерческая организация «Фонд социальных инноваций» **15–17 октября 2007 г.** проводят Всероссийскую научно-практическую конференцию по вопросам педагогики интеграции

**«Педагогика интеграции:
основания, ресурсы и практики»**

Группы задач конференции:

- **определить теоретико-методологические (философские, психологические, культурологические) основания интеграции и инклюзии детей с особенностями развития (функциональные нарушения, ситуации социального неблагополучия, этнокультурные различия и т. п.) и типично развивающихся сверстников, обозначить понятийный аппарат и очертить существующие концепции;**
- **представить модели интеграции, реализуемые в российских регионах, рассмотреть содержание сопровождения процесса интегрирования и обсудить вопросы, связанные с позицией и ролью взрослого в процессе интеграции; раскрыть содержание и формы интегрированного обучения на различных этапах дошкольного и школьного обучения и в открытом образовательном пространстве;**

- **оценить социально-экономические и нормативно-правовые аспекты реализации различных моделей интеграции** и обсудить нормативные устройства и дефициты институциональных возможностей интеграции в системе общего образования; описать классы ситуаций, для которых актуальны вопросы интегрирования (социальное сиротство, функциональные и интеллектуальные нарушения развития, межкультурное и межконфессиональное взаимодействие); согласовать индикаторы эффективности процесса интегрирования;
- **обсудить особенности подготовки специалистов** (педагогов, психологов, социальных и специальных педагогов и социальных работников), способных осуществлять интеграцию и сформировать межрегиональную сеть сторонников данного подхода.

Основные направления дискуссий:

- философские основания интеграции, необходимые ресурсы и реализуемые в регионах России модели интеграции и инклюзии;
- понятийный аппарат педагогики интеграции и инклюзии и основные профессиональные позиции в отношении людей с особенностями развития или особенной социально-педагогической ситуацией;
- толерантность, другодоминантность как необходимые качества, обеспечивающие интеграцию (сущность и проблемы формирования и распространения);
- новые формы профессионального образования, обеспечивающего реализацию идей интеграции, и связанные с ними педагогические технологии;
- проблемы установления правовых, финансовых и других норм организации интегрированного образования с точки зрения стратегии образования и капитализации человеческих ресурсов;
- противоречия программ общего и специального образования и новых задач социально-экономического развития на примере Красноярского края и других регионов России;
- миссия высшей школы как агента по продвижению идеи интеграции: особенности образования специалистов для реализации интеграции в образовательной практике различных регионов России;

- критерии и методики определения эффективности и результативности интегрированного образования, системы мониторинга эффективности интеграции в сфере образования;
- возможные позиции и роль взрослого в процессе интеграции;
- возможности формальных и неформальных институтов образования для реализации интегративного подхода; проблемы институционализации современных практик интеграции.

В рамках тематики конференции предполагается провести презентации результатов текущих, завершенных и предстоящих проектов, разработок и исследований.

Кроме того, предполагается развернуть работу мастер-классов, раскрывающих особенности педагогических технологий, которые могут быть использованы для создания интеграционных практик.

Оргкомитет ставит задачу создать условия для наиболее полной представленности имеющихся разработок и практик в сфере интеграционного образования на Конференции. Для реализации этой задачи предлагается использовать также вариант «заочного участия» (стендовые доклады, РР-презентации в автоматическом режиме, видео-доклады и т. д.) – **вариант необходимо согласовать с оргкомитетом заранее!**

Работу планируется организовать в рамках следующих тем: основания педагогики интеграции, возможные педагогические ресурсы и имеющиеся педагогические практики.

основания педагогики интеграции и контексты – в рамках данной темы предполагается обсудить варианты возможных теоретико-методологических оснований педагогики интеграции, контексты, в рамках которых разворачиваются интегративные практики (теоретико-методологические, нормативно-правовые, социально-психолого-педагогические и др.);

возможные педагогические ресурсы и особенности позиции взрослого – на обсуждение в рамках данной темы выносятся анализ родительской позиции в отношении своего ребенка с особенностями развития, роль взрослого в формировании толерантных отношений в детских коллективах, содержание сопровождения процесса интеграции; в данной секции также проводится анализ существующих педагогических технологий, позволяющих осуществлять интеграцию разных по уровню развития детей, а также представителей разных культур и вероисповеданий;

педагогические практики – предполагается описать реализуемые в России модели интеграции в период дошкольного и школьного детства (как в институтах основного, так и дополнительного образования), проанализировать многолетний опыт интегрированного обучения за рубежом.

Во время подготовки и проведения конференции планируется работа тематического форума «Конференция «Педагогика интеграции» в рамках сайта Красноярской модели помощи людям с инвалидностью <http://www.inva-help.ru>

Программный комитет конференции: И.С. Багдасарьян, Е.И. Башева, А.В. Бутенко, Н.И. Дроздов, В.В. Куимов, А.К. Лукина, А.В. Лученков, О.Н. Никитина, В.А. Сапожников, Н.А. Старосветская, Л.П. Уфимцева, Т.В. Фуряева (председатель), А.В. Чистохина (сопредседатель), В.Н. Шурдукалов.

Оргкомитет конференции: Е.И. Астраханцева, Е.И. Башева, З.В. Бердникова (зам. председателя), А.В. Лученков (председатель), Н.В. Малащук, О.М. Матвеева, О.И. Сергеева, Н.А. Старосветская, А.В. Чистохина (сопредседатель).

По итогам конференции планируется издание материалов с текстами докладов и дискуссий. Уточняем, что мы публикуем не тезисы, а развернутые тексты докладов участников конференции!

Заседание программного комитета по определению состава докладов и сообщений состоится **20 сентября 2007 года**, поэтому просим всех желающих принять участие в работе конференции побеспокоиться о том, чтобы ваши материалы (тезисы сообщения или доклада и анкета) поступили в оргкомитет к этому сроку. Заявки, поступившие в оргкомитет **позднее 20 сентября 2007 года, не рассматриваются.** Возможна электронная форма подачи заявок на участие по адресу: annachistokh@ya.ru или starsv@kspu.ru

Программный комитет оставляет за собой право отклонить тезисы выступления, а также материалы для публикации в сборнике конференции на основании несоответствия тематике и задачам конференции.

Тезисы сообщения или доклада – одна-две машинописные страницы, шрифт Times New Roman, размер – 12, интервал – полуторный. Предпочтительней отправлять тезисы по электронной почте.

Тезисы не возвращаются и не рецензируются. (Полные тексты докладов для публикаций участники сдают в период проведения конференции, оплачивая 100 рублей за каждую страницу публикации).

Анкета участника должна содержать следующую информацию: ФИО, место работы, должность, ученую степень, полную контактную информацию (адрес с индексом, телефон с кодом города, e-mail).

Организационный взнос участника конференции – 150 рублей; для зарегистрированных докладчиков, а также учителей школ – 80 рублей, воспитателей детских садов и студентов – 65 рублей.

Место проведения конференции: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, ул. Лебедевой, д. 89.

Адрес оргкомитета конференции: 660049, Красноярск, ул. Маркса 100, кафедра социальной педагогики и социальной работы КГПУ.

Тел./факс: +7 (3912) 67-21-03 (Бердникова Зоя Валериевна), e-mail: starsv@kspu.ru (Старосветская Наталья Алексеевна)

Или

Тел./факс: +7 (3912) 23-59-13, сот. 8(908)-203-66-55, e-mail: annachistokh@ya.ru (Чистохина Анна Валерьевна).

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|----|
| <i>Обращение к читателю</i> | 3 |
| МАТЕРИАЛЫ ПЛЕНАРНЫХ ЗАСЕДАНИЙ | 4 |
| <i>Фуряева Т. В.</i> Педагогика интеграции детей и подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации | 4 |
| <i>Лукина А. К.</i> Проблемы межкультурной интеграции в условиях поликультурного города | 18 |
| <i>Ковалевский В. А.</i> Комплексное сопровождение развития больного ребенка | 22 |
| <i>Бутенко А. В.</i> Проблемы эволюции лидерства, команды, профессионального сообщества в организации и социальной среде | 25 |
| <i>Чистохина А. В.</i> Красноярская модель помощи людям с инвалидностью: основания, этапы становления | 28 |
| МАТЕРИАЛЫ УЧАСТНИКОВ СЕКЦИИ | 41 |
| ИНТЕГРАЦИЯ В ОБЩЕСТВО ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ | 41 |
| <i>Бердникова З. В.</i> Сформированность интегративных умений детей старшего дошкольного возраста с особыми потребностями как фактор успешной социальной интеграции | 41 |

| | |
|--|----|
| <i>Багдасарьян И. С.</i> | |
| Социально-психологические аспекты развития адаптивных способностей в русле интеграции лиц с нарушением интеллекта в социум | 45 |
| <i>Багдасарьян И. С., Ключкова Е. А.</i> | |
| Проблемы социальной адаптации выпускников специальной коррекционной школы VIII вида | 52 |
| <i>Матвеева О. М.</i> | |
| Организация перехода детей из программ раннего вмешательства в дошкольное образовательное учреждение | 55 |
| <i>Бутенко В. Н.</i> | |
| Практика работы с родительским сообществом | 63 |
| <i>Уфимцева Л. П., Беляева О. Л.</i> | |
| Система работы по интегрированному обучению учащихся с нарушенным слухом в общеобразовательной школе | 70 |
| <i>Игрушкина Т. В.</i> | |
| Создание условий для нормализации жизни семьи и ребенка с тяжелым нарушением в развитии | 73 |
| <i>Арсенова Л. А.</i> | |
| Психолого-педагогические проблемы интегрированного обучения дошкольников с нарушением слуха | 76 |
| <i>Горшунова Т. И.</i> | |
| Педагогика интеграции: опыт США | 78 |
| <i>Тыченко Г. Г., Прудникова Л. Д.</i> | |
| Организация профессионально-трудового обучения учащихся школ VIII вида | 79 |

| | |
|---|-----|
| <i>Нигаматуллина А. Ю.</i> | |
| Об особенностях работы с детьми с ограниченными физическими возможностями в реабилитационном центре «Вита» ЦДТ № 2 | 83 |
| <i>Буева Е. И.</i> | |
| Создание условий для инклюзии на базе образовательных учреждений | 87 |
| <i>Котовщикова М. А.</i> | |
| Междисциплинарная интеграция на уроках музыки как фактор, способствующий инклюзии детей с отклонениями в развитии в общество | 91 |
| <i>Бортникова Н. А.</i> | |
| Социализация детей-сирот с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения | 98 |
| <i>Мезенцева Т. В.</i> | |
| Социальная интеграция детей дошкольного возраста в рамках образования в ДООУ компенсирующего вида | 103 |
| <i>Павлова О. Е., Лапцевич С. Е.</i> | |
| Я такой же, как все! | 105 |
| <i>Пиляева И. П.</i> | |
| Музыкальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках дошкольного образования | 107 |
| <i>Пичугина Г. Н.</i> | |
| Социализация детей-сирот с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения | 110 |

| | |
|--|------------|
| МАТЕРИАЛЫ УЧАСТНИКОВ СЕКЦИИ | 119 |
| ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В ОБЩЕСТВО | 119 |
| <i>Замалдинова Г. Р.</i> | |
| Роль НКО во взаимодействии различных организаций с целью оказания помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей | 119 |
| <i>Домнич И. М.</i> | |
| Формирование способности к профессиональному самоопределению у воспитанников детского дома: опыт, результаты, трудности | 127 |
| <i>Доценко Е. Э.</i> | |
| Становление позиции будущего педагога как воспитателя в условиях интеграции и использовании потенциала коллективных и индивидуальных субъектов образовательного процесса | 135 |
| <i>Жуков В. В.</i> | |
| Особенности внедрения информационных технологий в образовательный процесс школы-интерната коррекционного типа | 136 |
| <i>Костюкова Т. А., Шпакова В. В.</i> | |
| Интеграция ребенка-сироты в замещающую семью | 139 |
| <i>Свириденко А. Г.</i> | |
| Интеграция детей-сирот в семью | 142 |
| <i>Травникова Н. Г.</i> | |
| Психологическая готовность к самостоятельной жизни и опыт эксклюзии у воспитанников сиротских учреждений | 147 |

| | |
|--|------------|
| МАТЕРИАЛЫ УЧАСТНИКОВ КРУГЛОГО СТОЛА | 152 |
| ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ СОЦИАЛЬНУЮ ИНТЕГРАЦИЮ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕСТВО | 152 |
| <i>Мокрецова Л. А.</i> Особенности подготовки специалистов для реализации интеграции и инклюзии в образовательной практике | 152 |
| <i>Рубен П. Н.</i> Опыт повышения профессионального мастерства педагогического коллектива через интеграцию общего и дополнительного образования в реализации проекта «Слагаемые успеха» в рамках социальной программы «Вместе в будущее» | 153 |
| <i>Салимянова Е. А.</i> Социальное проектирование как форма планирования педагогической работы в условиях социально-реабилитационных центров | 156 |
| <i>Иванова Т. А.</i> Образовательное учреждение в условиях освоения новой деятельности | 160 |
| <i>Барабихина В. А., Замалдинова Г. Р., Травникова Н. Г.</i> Образовательная программа нравственного воспитания молодежи, препятствующего распространению ВИЧ, для учреждений профессионального образования «Для тебя: сегодня и завтра» | 166 |
| <i>Бородина А. В.</i> Развитие эмпатии к детям с особыми образовательными потребностями у будущих педагогов | 170 |

| | |
|--|-----|
| МАТЕРИАЛЫ ЗАОЧНЫХ УЧАСТНИКОВ КОНФЕРЕНЦИИ | 174 |
| <i>Helga Schneider</i> | |
| Gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung in Kindertageseinrichtungen – strukturelle und didaktisch-methodische Aspekte | 174 |
| <i>Шнайдер Х.</i> | |
| Совместное воспитание детей с разными возможностями в детских учреждениях – структурные и дидактико-методические аспекты | 186 |
| <i>Бороздин А. И.</i> | |
| Формы работы МООУ «Городской Центр А. И. Бороздина» | 188 |
| <i>Сведения об авторах</i> | 195 |
| <i>Приложение 1</i> | |
| Общественный договор «Об условиях нормального развития особенного ребенка» | 197 |
| <i>Приложение 2</i> | |
| Всероссийская конференция Педагогика интеграции: основания, ресурсы и практики | 201 |

Научное издание

**ПЕДАГОГИКА ИНТЕГРАЦИИ:
основания, ресурсы и практики**

Материалы I Всероссийской конференции

Редакторы Н.Ф. Ткачук, Т.М. Пыжик
Компьютерная верстка Л.М. Живило

Подписано в печать 09.12.2008. Печать плоская.
Формат 60x84/16. Бумага офсетная.
Уч.-изд. л. 13,0. Усл. печ. л. 12,3.
Тираж 200 экз. Заказ 1/118

Издательско-полиграфический комплекс
Сибирского федерального университета.
Редакционно-издательский отдел № 1.
660041, г. Красноярск, пр. Свободный, 79
Отпечатано в типографии № 1 ИПК СФУ.
660041, г. Красноярск, пр. Свободный, 79