

ВОЗМОЖНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ДЦП: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Дария Евгеньевна Шевелева,

аспирантка Центра педагогической компаративистики Института стратегии развития образования РАО, г. Новосибирск

- ДЦП • инклюзивное образование • искажение восприятия при ДЦП
- ограничения двигательной сферы • адаптивные задачи

В СТАТЬЕ ПЕРЕХОД К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ С ДЦП РАССМАТРИВАЕТСЯ КАК АСПЕКТ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ОБЪЕДИНЕНИЕ УЧЕНИКОВ РАЗНЫХ ГРУПП ЗДОРОВЬЯ И ОРГАНИЗАЦИЮ СОВМЕСТНОГО ОБУЧЕНИЯ. ОПИСАНЫ ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ЦЕРЕБРАЛЬНОМ ПАРАЛИЧЕ, ПРОАНАЛИЗИРОВАНЫ И СОПОСТАВЛЕНЫ ПОДХОДЫ, РАЗРАБОТАННЫЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ, К КОМПОНЕНТАМ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ, ТЕХНОЛОГИЯМ ОБУЧЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧЕНИКОВ С ДЦП В МАССОВОЙ ШКОЛЕ.

Сфера помощи при детском церебральном параличе (ДЦП), аналогично помощи детям со всеми видами нарушений развития, в настоящее время получила новое содержание, существенно отличающееся от понимания этой проблемы в предшествующие эпохи. Наравне с комплексом медицинских, реабилитационных и стимулирующих дальнейшее развитие мероприятий большое значение приобретают все виды поддержки, направленные на социализацию ребёнка, его личностную автономию и интеграцию в среду здоровых детей. Согласно сформировавшемуся в научной среде разных стран консенсусу, содержанию декларативных документов и нормативно-правовых законодательных актов, принятыми разными государствами, положительным итогом помощи во всех её видах является повышение адаптивных возможностей ребёнка, расширение сферы его контактов и присвоение культурно-исторического опыта. Такое понимание коррекционных и поддерживающих задач в конце XX – начале XXI вв. включило систему общего образования и, в частности, массовую школу в число социальных институтов, которые располагают условиями для введения детей с психофизическими аномалиями в область общения со здоровыми детьми и формирования поведения, отвечающего представлениям социума.

Вследствие обновлённого мировоззрения с 90-х годов XX в. в разных странах начала

оформляться и получила импульс для дальнейшего распространения концепция инклюзивного образования. Инклюзия как альтернатива обучению в специальных (коррекционных) школах в работах учёных и системах образования разных стран представлена как педагогический феномен, состоящий из двух взаимосвязанных и взаимодополняющих сфер: интеграция учеников с нарушениями развития в массовую школу/общеобразовательный класс и индивидуальный характер педагогической работы, позволяющий создавать для каждого ребёнка доступную учебную среду и таким образом удовлетворять его особые образовательные потребности.

В настоящий момент развитие педагогической мысли, преобразования теории и практики обучения в массовой школе во многих странах, включая Россию, происходят в направлении решения общих интеграционных задач: определяются механизмы, разрабатываются и вводятся технологии поддержки детей с особенностями развития в процессе их интеграции. На основании источников можно констатировать, что в настоящий момент в инклюзивные процессы вовлечены дети с различными видами патологии; массовой школой обеспечиваются адаптированный характер обучения и сопровождение специалистами, участвующих в разрешении учебных и социальных трудностей интегрируемых учеников.

Особую область интеграционных вопросов представляет включение в общеобразовательный класс детей с ДЦП, т.к. при сохранном интеллекте, встречающемся в 35% случаев, в картине высших психических функций присутствуют разнообразные патологические черты, затрудняющие обучение, развитие учебных и неучебных навыков и переход к более сложным видам деятельности. В отечественной и зарубежной специальной психологии получены широкомасштабные данные, отражающие развитие психических процессов при церебральном параличе. Также в связи с широкой коррекционно-восстановительной проблематикой необходимо отметить, что нарушения опорно-двигательного аппарата, недостаточная сформированность крупной и мелкой моторики не являются единственными и наиболее значимыми патологическими чертами в структуре отклоняющегося развития и низкой учебной готовности.

Зрительное и слуховое восприятие при церебральном параличе отличается недостаточной сформированностью и слабой дифференциацией, которые приводят к ошибкам при узнавании близких по написанию букв и цифр, трудностям звуко-буквенного анализа слов и сложностям при определении их фонетического состава. Присутствие у детей этих патологических черт обуславливает медленный темп при овладении чтением, письмом и навыками решения математических задач (если их условие даётся в устной форме), провоцируют большое количество ошибок уже на начальных этапах обучения, тем самым создавая риск неуспеваемости и школьной дезадаптации. Ошибки слухового восприятия и слабая дифференциация фонем определяют суженный объём слухоречевой памяти и неверное запоминание близких по звучанию слов. Недостатки слухоречевой памяти без целенаправленной коррекционной работы не компенсируются посредством дополнительных средств (картинки, символические изображения), т.к. не устанавливается правильная взаимосвязь между слышимыми

словами и их визуальным образом (пример, коза – коза)¹.

Для мышления детей с ДЦП ха-

рактерно преобладание наглядно-образного над словесно-логическим; легче выполняются задания с опорой на визуальный образ, чем задания со словесной инструкцией и логическими понятиями. Диспропорция между наглядно-образным и словесно-логическим мышлением оказывает отрицательное влияние с переходом детей на более позднюю ступень обучения (в средние и старшие классы), т.к. в этот период уменьшается объём наглядного материала и возрастает необходимости оперировать отвлечёнными понятиями.

Ограничения двигательной сферы и низкая двигательная активность провоцируют нарушения зрительно-пространственной ориентации и понимания пространственных отношений. В этом случае затруднены восприятие и понимание «право – лево, вверх – вниз». Следствием нарушенных пространственных представлений являются трудности ориентации в пространстве и квазипространстве (тетради, книге), зеркальность при написании букв и цифр. Названные особенности определяют значительные трудности при обучении ребёнка чтению и письму, в дальнейшем трудности сопутствуют изучению географии и геометрии.

К нарушениям ориентировки в пространстве (квазипространстве) примыкают сложности понимания категорий отношений «больше – меньше», «дальше – ближе», «выше – ниже» и т.п. В этом случае затруднено соотнесение и сравнение объектов и величин, детям тяжело решать математические задачи на этапах понимания условий и определения стратегии их решения.

Характерной особенностью при ДЦП являются снижение общего психического тонуса, быстрая утомляемость, выраженные колебания работоспособности и эмоционального состояния. Продолжительная деятельность, требующая психофизического напряжения и длительной мобилизации сил, у части детей относится к причинам переутомления; в этом случае возможны психоэмоциональные реакции, диапазон которых – от апатии и безучастности к происходящему до чрезмерного возбуждения и эйфории².

При нарушениях отдельных психических функций и психофизического тонуса детей

¹ Специальная педагогика: в 3х т.: учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н. М. Назаровой. – 3.: Педагогические системы специального образования / Н.М. Назарова, Л.И. Аксенова, Л.В. Андреева и др. – М.: Академия, 2008. – 400 с.

² Там же.

с ДЦП зачастую отличает низкий уровень общей осведомлённости и ограниченный объём знаний, относящихся к повседневной жизни. В качестве причины недостатков общего развития и получаемой спонтанно, из окружающей среды информации российский учёный Н. Н. Малофеев называет не биологические факторы в виде локальных поражений мозга. Он обращается к специфической ситуации развития при различных патологиях, которая существенно отличается от ситуации развития здоровых детей. Как отмечает автор, на протяжении детства, сопряжённого с психофизическими патологиями, в большом числе случаев преобладают медицинские процедуры и коррекционные занятия при незначительной доле познавательных мероприятий (прогулки, поездки, походы в театр, цирк, музеи) и эмоционально окрашенных событий.³ Таким образом, ситуация развития детей с ДЦП находится в противоречии с желаемой ситуацией: не происходит формирование познавательной активности и спонтанного обогащения сферы знаний, отсутствует или слабо выражено личное, заинтересованное отношение к действительности.

Специфические, аномальные черты психического развития в настоящее время образуют круг вопросов, которыми определяются условия обучения и коррекционной помощи, границы возможностей у детей с ДЦП, доступный для них уровень самостоятельности и активности. Также на современном этапе изменений в массовом и специальном образовании полученные специальной психологией, специальной педагогией и дефектологией данные востребованы инклюзией, т.к. позволяют успешно проводить интеграцию детей с ДЦП в массовую школу, организовывать обучение с учётом их специфических особенностей и вести сопроводительную работу, направленную на коррекцию и преодоление трудностей академического и социального свойств.

Вопросы непосредственно обучения детей с ДЦП, и в частности содержания образования/компонентов учебной программы, находятся в тесной взаимосвязи с интеграционными и адаптивными задачами – введение ребёнка в различные сферы жизни и формирование у него разнообразных навыков

для достижений по академическим и неакадемическим показателям. На этапе конструирования учебных программ в педагогике России и зарубежья присутствует содержательное сходство, которое указывает на аналогичное понимание учёными разных стран современных задач обучения при отклоняющемся развитии.

В настоящее время функция системы образования не ограничивается передачей ученикам академических знаний и формированием учебных навыков: в отношении детей с психофизическими аномалиями большое значение приобретает способность ориентироваться в окружающем мире, взаимодействовать с социумом и расширять собственную автономию. Тенденция по расширению образования за границы академической сферы и обогащение учебных программ компонентами, помогающими адаптироваться детям с нарушениями развития в современном мире, характеризует педагогику зарубежья и определяет образовательную политику в её общих целях. В сфере подходов к помощи и представлений об адаптивной личности, способной к успешной деятельности и взаимодействию с другими людьми, цели образования распространяются на формирование у ребёнка основных социальных навыков, мотивации к самостоятельности и участию в совместной с другими детьми деятельности⁴.

Компонент академических знаний и учебных навыков также приобретает новый смысл, который приведён в соответствии с общими задачами социализации и интеграции. Например, при обучении родному языку языковые навыки, которые должны быть сформированы у учеников, не ограничиваются правилами правописания и способностью к письменной речи. В соответствии с современными представлениями об обучении, согласованном с общей целью – повышение адаптационных возможностей ребёнка и его включение в социум, язык и достаточно сформированная устная речь (при внимании к умению создавать письменные вы-

³ Малофеев Н.Н. Особый ребёнок – обычное детство // Дефектология. – 2010. – № 6. – С. 3–8.

⁴ Jak organizowa edukacj uczni w ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna- Przewodnik- Warszawa 2010: Электронный ресурс: <http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Jak%20organizowa%E6%20edukacj%EA.pdf>
Дата обращения 04.07.2017

сказывания) рассматриваются как необходимая при интеграции, интерперсональная компетенция. Приобретение этой компетенции обеспечивает продуктивный диалог с социальным окружением, возможные просьбы о помощи и сообщения о своих потребностях⁵. Т.е. можно говорить о включении академического компонента в число факторов социальной адаптации, развития партнёрских отношений с другими детьми и перехода к более информативному общению с взрослыми.

Вопрос о содержании учебных программ для детей с ДЦП (как частного случая технологий специального обучения) получил детальное разъяснение в польской педагогике. Теоретиками в области специального образования был предложен широкий перечень ключевых компетенций, овладение которыми трактуется как условие самосохранения, самореализации, понимания смысла и выполнения действий из различных областей. Предлагаемый набор компетенций указывает, что на современном этапе развития школы произошли частичная интеграция и сближение общей и специальной педагогики, координирующих сферы своих знаний. Вводимые на настоящий момент в инклюзивное образование компетенции не являются феноменом исключительно специальной педагогики, выражающими цели обучения при церебральном параличе, а имеют общепедагогический статус в школьном обучении Польши, одновременно введены в массовое обучение и распространяются на всех детей. Для детей с ДЦП специфичность этих целей, относительно тех же целей для здоровых учеников, заключается в сочетании общепедагогической работы по их достижению (традиционной

⁵ Gąstoł A., Loska M. Model pracy z uczniem z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją: Электронный ресурс: http://static.scholaris.pl/main-file/102/995/model_pracy_z_uczniem_66244.pdf Дата обращения 06.07.2017.

⁶ Савина А.К. Стандартизация общего образования в польской школе – ответ на вызовы современности. Из книги «Развитие образования в европейских странах в условиях глобализации и интеграционных процессов»: сборник научных трудов / Б.Л. Вульфсон, А.К. Савина, О.И. Долгая, С.А. Дудко, Е.Б. Лысова, Л.И. Писарева. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский Центр ИЭТ, 2013. – 448 с.

в массовой школе) с методами специальной педагогики, создающие пути для приближения образовательного уровня детей к запланированным результатам. Вследствие адекватности обучающихся и коррекционных технологий ученики

с нарушениями развития приобретают возможность в более быстром темпе повышать уровень знаний и расширять границы навыков в различных областях. Общность целей для здоровых учеников и учеников с ДЦП может быть отнесена к факторам, подтверждающим идею совместного обучения и указывающим на отсутствие радикальных противоречий между общим и специальным образованием.

Цели массового школьного обучения Польши, определяющие традиционное для здоровых детей образование и распространяющиеся на инклюзию, охватывают академические и неакадемические сферы. Тем самым происходит формирование личности ученика в её интеллектуальной, эмоциональной и социальной составляющих, обладающей необходимыми качествами для жизни в современном мире. К компонентам учебной программы относятся: знания об основных законах окружающего мира, способах существования в нём, культурно-историческом наследии, нормах морали и нравственности, формах социального поведения и способах самоопределения.

В число закреплённых в учебной программе компетенций, имеющим общепедагогический статус и одновременно заданным для обучения детей с ДЦП, на первом образовательном этапе в школе (I–III классы) входят набор академических знаний и учебных навыков, усвоение морально-нравственных норм и правил поведения в обществе, эстетическое развитие, навыки заботы о собственном здоровье, гигиене и безопасности. В дальнейшем, при переходе на следующую ступень обучения, продолжается процесс формирования у учеников элементарных способов познания мира, развитие коммуникативных умений, способностей к межличностным отношениям и создание внутренней системы ценностей⁶. Присутствие в содержании образования этих аспектов показывает, что дети с ДЦП, наравне со здоровыми сверстниками, получают образование соответственно установкам на осведомлённость в различных областях, всестороннее развитие, знание и использование закономерностей настоящих культурно-исторических условий, диалогичность с социумом.

Положение об обогащении учебных программ компонентами, обеспечивающими на-

стоящую и будущую успешность учеников с ДЦП, определяет содержание образования и в Северной Америке. Аналогично европейской педагогике обучение в массовой школе и, в частности, содержание учебных программ рассматривается в контексте компетенций, которые позволяют адаптироваться к окружающему миру и активно в нём действовать. Подходом к конструированию учебных программ, отвечающих запросу на высокое качество обучения, специалистами называется учёт и удовлетворение не только актуальных потребностей учеников, направленных на расширение границ познания и овладение новыми навыками. В содержании образования отражаются знания и компетенции, которые впоследствии, при дальнейшей интеграции обеспечат успешность в различных сферах жизни. Таким образом, можно говорить об обучении, которое предвещает возможные потребности и перекрывает настоящую ситуацию жизни учеников с церебральным параличом. Данный подход к компонентам учебной программе указывает на опережающую поддержку в направлении успешности и личной состоятельности в последующие возрастные периоды⁷.

Тезис о достижениях по академическим показателям/повышению уровня интеллектуального развития ребёнка и формировании у него навыков повседневной жизни позволил российским учёным (Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова) при разработке концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ОВЗ выделить два компонента в содержании образования – «академический» и формирование жизненной компетенции. «Академический» компонент включает в себя знания из различных школьных дисциплин, основы наук и способность учеников выполнять различные учебные действия, относящиеся к общеучебным умениям и отдельным навыкам из различных областей знаний. Формирование жизненной компетенции позволяет ученикам ориентироваться в окружающем мире, быть успешными при взаимодействии с материальной и социальной средой, достигать достаточного уровня личной автономии. Таким образом, специальное образование и учебная программа наделяются функциями по введению детей с нарушениями развития в разнообразные виды деятельности и отно-

шения, и в связи с этим содержание программ охватывает необходимые для адаптации в современном мире культурно-исторические и социальные аспекты. Также отметим, что данный подход к конструированию учебных программ может быть перенесён в сферу инклюзии, расширив таким образом возможности системы общего образования, формирующей и развивающей адаптационные качества обучающихся, наделяющей их качествами успешного взаимодействия с окружающим миром.

Обязательным условием интеграции детей с церебральным параличом является индивидуализация темпа и способов выполнения учебной работы и избрание набора заданий, которые предлагаются на уроке. Отказ педагогов от индивидуального подхода в части вариаций заданий и игнорирование индивидуальных особенностей учеников ведёт к недостижению образовательных целей и низкому качеству усвоения программы, которая потенциально не является излишне сложной⁸.

На сегодняшний день специалистами разных стран, разрабатывающими компенсаторные методы обучения и участвующими в инклюзивной политике, предлагаются идентичные технологии приведения учёной среды в соответствие с возможностями детей. Нарушения мелкой моторики и трудности письма компенсируются посредством уменьшения объёма письменных заданий, замена развёрнутых письменных ответов – устными или ответами в форме теста. Развитие компьютерной техники и программного обеспечения позволяет, при условии большей доступности для ребёнка, выполнять и оформлять задания в электронной форме. В случае введения в обучение компьютерных технологий компенсируется проблема плохого почерка и низкого темпа письма. Это, в свою очередь, позволяет предотвратить неудовлетворённость ребёнка собственными учебными способностями и недостаточности, по сравнению со здоровы-

⁷ Inclusive Education: Students with Cerebral Palsy Learning Exceptionalities: Электронный ресурс: <https://storify.com/katsimp/cerebral-palsy-learning-exceptionalities> Дата обращения 22.07.2017

⁸ Gąstoł A., Loska M. Model pracy z uczniem z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją: Электронный ресурс: http://static.scholaris.pl/main-file/102/995/model_pracy_z_uczniem_66244.pdf Дата обращения 06.07.2017 Jak%20organizowa%E6%20edukacj%EA.pdf Дата обращения 04.07.2017

ми детьми, возможностями для обучения в общеобразовательном классе, формирует у него благоприятное эмоциональное состояние и внутреннюю готовность к выполнению последующих заданий.

Повышенная психическая истощаемость и эмоциональная лабильность детей с ДЦП определяют индивидуальный подход к подбору заданий при их обучении в общеобразовательном классе. Для предотвращения психоэмоционального напряжения, бурных эмоциональных и поведенческих реакций специальной педагогикой рекомендуется тактика чередования заданий – более сложные задания чередуются с более лёгкими, позволяющими ребёнку прилагать меньше усилий и тем самым восстанавливать ресурсы нервной системы.

Наравне с индивидуализацией обучения неотъемлемой частью интеграции в массовую школу педагогами-теоретиками России и зарубежья называется психолого-педагогическое сопровождение детей с ДЦП и дефектологическая помощь при разрешении затруднённых образовательных ситуаций. Сопровождение организовывается в форме индивидуальных занятий или занятий в малых группах и решает задачи коррекции учебных трудностей, выравнивания высших психических функций, адаптации в среде здоровых сверстников и повышения общего уровня развития. На начальном этапе обучения возможно введение пропедевтических, предваряющих уроки в общеобразовательном классе занятий, во время которых происходят первичное знакомство учеников с новой темой и подготовка к контрольным работам. При планировании сопровождения учитывается общая суммарная нагрузка (уроки в общеобразовательном классе и дополнительные занятия), которая, согласно требованиям к организации инклюзивного образования, не должна превышать установленных для детей разного возраста почасовых нормативов⁹.

Обзор и анализ педагогических технологий для обучения и интеграции в массовую школу детей с ДЦП показывают, что разви-

⁹ Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: метод. пос., под ред. М.С. Старовой. – М.: Владос, 2011. – 167 с.

тие современной педагогической мысли в разных странах происходит по аналогич-

ному сценарию. В настоящее время система образования и, в частности, массовая школа рассматриваются учёными в фокусе интеграционных задач и задач различных направлений развития учеников. Этими задачами отражена современная парадигма общего для всех детей социального пространства, формирования адаптированных условий обучения, возрастания числа и усложнения навыков каждого ребёнка (не только в интеллектуальной сфере) для освоения культурно-исторического опыта и построения межличностных взаимоотношений.

На основании компаративистского подхода, при сравнении массива накопленных в педагогике разных стран знаний, может быть сделан вывод, что пополнение педагогических знаний в России, в части общего и специального образования, протекает в соответствии с общемировыми тенденциями обучения, помощи, развития и восстановления функций при церебральном параличе. Учёными России и зарубежья признана актуальность задач по наполнению содержания образования компонентами, составляющих запас академических знаний, учебных и внеучебных навыков, и создания в массовой школе соответствующей потребностям детей с ДЦП учебной среды.

При современном уровне развития общей педагогики, интегрируемой со специальной педагогикой, специальной психологией и дефектологией, проявления и последствия церебрального паралича, наравне с иными нарушениями развития, теоретики инклюзии относят к значимым факторам, которые указывают на индивидуальные особенности учеников, специфику их учебной деятельности и потребность в преобразованиях в массовой школе. В соответствии с указанным фактором в разных странах происходят изменения обучения в направлении его индивидуализации, привнесение нового содержания в учебные программы и наделение их функциями по включению в сферу своей деятельности интеграционных задач. Таким образом, политика социального включения на протяжении детства и в последующие возрастные периоды наполняется конкретным смыслом: при изменениях в массовой школе актуализируются и решаются вопросы обучения, социализации и психолого-педагогической коррекционной помощи при церебральном параличе.