

УДК 376.1

А.В. БЫЧКОВА

К ПРОБЛЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В статье изложены основные аспекты преобразования системы специального образования. Обосновывается рациональность включения детей с речевыми нарушениями в систему массовой общеобразовательной школы, раскрывается социальная значимость интегрированного обучения. Интегрированное обучение выступает как один из путей расширения границ взаимодействия и приобретения опыта отношений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. При организации совместного обучения на первый план выдвигаются задачи конструирования межличностных отношений школьников с нарушениями речи с нормально развивающимися сверстниками. Научно-разработанные модели интегрированного обучения и его психолого-педагогическое сопровождение позволят создать оптимальные условия для всех учащихся и обеспечить успешную их интеграцию в общество.

Ухудшение экологической обстановки, высокий уровень заболеваемости родителей, ряд нерешенных социально-экономических, психолого-педагогических и медицинских проблем способствуют увеличению числа детей с особенностями психофизического развития (ОПФР). Самой многочисленной группой из числа детей с особенностями психофизического развития являются дети с легкими и тяжелыми нарушениями речи (ТНР). К детям с тяжелыми нарушениями речи относятся дети с алалией, детской афазией, общим недоразвитием речи (ОНР) ринолалией, дизартрией, осложненными ОНР, а также дети с неосложненным вариантом ОНР, препятствующим усвоению программы общеобразовательной школы. Речь – самая ранимая психическая функция. По статистическим данным Министерства образования Республики Беларусь, на 1 января 2006 г. они составляют 70,91% от общего количества детей с ОПФР.

У детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдаются серьезные трудности в организации собственного речевого поведения. Взаимообусловленность речевых и коммуникативных умений у данной категории детей приводит к тому, что такие особенности речевого развития, как бедность и недифференцированность словарного запаса, явная недостаточность глагольного словаря, своеобразие связного высказывания препятствуют осуществлению полноценного общения. У многих детей с ТНР отмечаются барьеры стыда за свою речь и себя (скоптофобия); страха речи (логофобия), страха общения с авторитетными и незнакомыми собеседниками, которые со временем могут привести к снижению самооценки, отказу от общения, уходу в себя и другим негативным переживаниям, травмирующим психику ребенка.

Эти дети нуждаются в коррекционно-реабилитационных мероприятиях, медико-социальной и психолого-педагогической помощи, особой заботе государства в целях их интеграции в общество.

До недавнего времени дети с ТНР получали образование только через систему специальных учебно-воспитательных учреждений. Но, как показывает практика, специальная школа, по существу, – закрытое учреждение, которое не может в полной мере удовлетворить все разнообразие и особенности образовательных потребностей таких детей. Кроме того, пребывание детей в специаль-

ных учреждениях, несмотря на наличие в них ряда положительных условий для коррекции нарушений, ограничивает возможности контактов с нормально развивающимися сверстниками.

В свое время Л.С. Выготский отмечал, что при всех достоинствах специальная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника – слепого, глухого или умственно отсталого ребенка – в узкий круг школьного коллектива, создает отрезанный и замкнутый мир, в котором все приурочено и приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на своем недостатке и не вводит его в настоящую жизнь [1, с. 50]. Глубоко антипедагогично, с точки зрения Л.С. Выготского, то правило, согласно которому для удобства подбирают однородные коллективы детей, тем самым лишая ребенка с нарушениями развития коллективного сотрудничества и общения с другими, стоящими выше него детьми [1, с. 209]. Им указано на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с особенностями психофизического развития не исключался бы из общества детей с нормальным развитием.

В связи с этим объективно необходимым становится создание условий для подлинного равноправия учащихся с нарушениями речи как субъектов учебно-воспитательного процесса при обеспечении им коррекционной помощи и педагогической поддержки.

Одной из возможностей расширения границ взаимодействия и приобретения опыта отношений для детей с ТНР является совместное (интегрированное) обучение с обычными детьми. Интегрированное обучение не противопоставляется обучению в специальных школах, а рассматривается как одна из альтернативных форм организации специального образования. Интеграция (лат. *integratio* – восстановление, восполнение) обозначает объединение частей в целое. Она предполагает объединение нескольких социальных реальностей с целью создания качественно новой, в которой происходит равноправное взаимодействие. Интеграция сближает две образовательные системы – общую и специальную, способствует созданию единого образовательного пространства и реализации равного права на образование с другими детьми независимо от состояния здоровья ребенка [2, с. 3].

В условиях образовательной интеграции учащиеся с ТНР имеют возможность постоянно ощущать реальность требований со стороны окружающих к уровню их познавательных возможностей, самостоятельности, социальной мобильности. Непосредственное разнообразие взаимодействия школьников с особенностями в развитии с их нормально развивающимися сверстниками позволит детям вырабатывать более адекватную самооценку и соответствующий ей уровень притязаний, включиться в более широкий круг социальных взаимосвязей и взаимозависимостей, присущих современному человеку. Они, готовясь вступить в "настоящую жизнь", сразу становятся ее участниками. Включаясь в систему отношений, свойственных интегрированному классу, ребенок с ТНР постепенно усваивает ее ценности и нормы, регулирующие поведение, приобщается к имеющимся традициям в классе и в конечном счете в своих поступках и действиях становится похожим на других членов группы.

Общение с нормально развивающимися сверстниками существенно отличается от общения со взрослыми и оказывает влияние на разные стороны развития личности ребенка с ТНР. Отличия проявляются в том, что оно (общение), во-первых, более эмоционально насыщено; во-вторых, проявляется в нестандартности детских высказываний, в отсутствии жестких норм и правил; в-третьих, значительно богаче по своему назначению, функциям, более многообразно.

Общение со сверстниками оказывает воздействие на многие жизненные сферы. Сверстник выступает для ребенка с ТНР в роли своеобразного зеркала, в котором он видит себя.

Интегрированное обучение благотворно влияет и на обучающихся рядом детей с нормальным развитием. Включаясь в совместную жизнедеятельность с ребятами, имеющими особенности психофизического развития, они постепенно перестают воспринимать их нарушения как сверхотличительный признак, учатся терпимости, у них развивается чувство эмпатии, умение делать добро. Именно в таких условиях к детям приходит осознание хрупкости окружающего мира, в котором легко что-то разрушить и очень трудно, а порой и невозможно восстановить. У детей развивается сложная система критериев оценки человека: они быстрее учатся видеть не только бросающиеся в глаза внешние особенности, но и глубинные качества и свойства, которые можно познать только в процессе длительного взаимодействия. Интеграцию следует рассматривать как встречный, двусторонний процесс, который предусматривает совместные усилия как со стороны ребенка, так и среды, в которую он входит.

Вместе тем в условиях интегрированного обучения имеются и проблемы, требующие внимания и решения. Это проблемы межличностного взаимодействия, которые проявляются как в открытых межличностных конфликтах, в активном отвержении ребенка сверстниками, так и в форме пассивного игнорирования, когда часть класса как бы не замечает тех или иных детей, не проявляет к ним ни положительного, ни отрицательного отношения. И в том и в другом случае отмечается глубокое переживание психологического дискомфорта, имеющего отчетливо дезадаптирующее значение.

Причинами сложившихся ситуаций могут быть субъективные и объективные факторы. К субъективным факторам относятся индивидуальные особенности, проявляющиеся в чертах характера, темпераменте, в выраженности и тяжести дефекта развития и др., к объективным – возрастные особенности, общий уровень развития группы, в которую включается ребенок, сложившаяся в ней система межличностных отношений, воспитанность членов группы и др.

Дело в том, что само по себе интегрированное обучение не решает всех вопросов их взаимодействия, формирования положительных межличностных отношений. Важной является организация взаимодействия всех учеников в классном микросоциуме в целях создания комфортной среды обитания для учащихся.

В условиях образовательной интеграции программа педагогической коррекции социальной дезадаптации представляется следующей: выявление неблагоприятных факторов и десоциализирующих воздействий; современная диагностика межличностных отношений и осуществление дифференцированного подхода в выборе воспитательно-профилактических средств психолого-педагогической помощи [2, с. 6].

Модель формирования межличностных отношений в условиях интегрированного обучения включает три этапа, каждый из которых охватывает основные направления деятельности с определенными категориями лиц.

На первом этапе осуществляется организация педагогического взаимодействия в сфере “педагог – учащийся” как способ общения педагога и учащихся по выявлению и анализу реальных или потенциальных проблем детей, совместно проектированию возможного выхода из них.

На этапе “вхождения” ребенка к нарушениями речи в систему взаимодействия важнейшее значение приобретает формирование мотивационной установки на сотрудничество в совместной деятельности и общении, его заинтересованность, которая достигается посредством организации разных дел, требую-

щих инициативы и творчества ребенка. Именно заинтересованность вовлекает школьника в круг коллективных забот, позволяя найти достойное место в группе сверстников, удовлетворяет потребности ребенка в признании прав и возможностей. На этом этапе педагог вызывает у детей интерес к совместной деятельности, формирует у каждого участника значимость выполнения своего задания для получения совместного результата. В ходе этого школьники получают первые представления о своей позиции в общем деле, в котором каждый ответственен за собственный результат перед партнерами.

Второй этап направлен на организацию взаимодействия в сфере «ребенок с нарушениями – ребенок без нарушений», на формирование системы умений активно взаимодействовать с партнерами на основе сотрудничества. Включаясь в различные виды деятельности, в том числе и речевую, и выполняя соответствующие роли, дети не только познают мир взрослых, а, прежде всего, учатся взаимодействовать с людьми, осваивают нормы человеческих отношений. В процессе совместной деятельности у учащихся развивается просоциальное поведение, эмпатия, альтруизм, формируется умение перестраивать свои действия с учетом позиции партнера, развиваются все компоненты речи. Выполнение совместных заданий развивает у детей умения договариваться между собой, подчинять свои интересы и желания общей цели, воспитывает чувство взаимопомощи, ответственности и развивает инициативу. Коллективная деятельность побуждает детей к развернутому диалогу, ставит перед необходимостью более полно и точно отражать в речи замысел, сопоставлять свои действия с действиями партнера, исправлять свои ошибки и проводить словесную коррекцию.

В ходе этого формируются социально ценностные установки на общение: умение слушать, этично возражать, отстаивать свои доводы без ущерба для партнеров, видеть состояние другого человека, уважать его чувства и настроения. Подобная организация взаимодействия ставит детей в условия, требующие идти на определенные компромиссы ради достижения совместного результата.

Снижение потребности в общении, характерное для детей с ТНР, ставит педагога перед необходимостью моделирования коммуникативных ситуаций, создания условий, способствующих возникновению и активизации вербальной коммуникации, через которую в классах интегрированного обучения складываются позитивные отношения.

Третий этап основывается на формировании рефлексивных способностей детей в ходе оценки себя как партнера по совместной деятельности и общению. При этом особенно важно, чтобы каждый участник взаимодействия осмыслил, каким путем был достигнут совместный результат, проанализировал собственный вклад в успешное завершение дела [3, с. 36].

Таким образом, процесс взаимного сближения в условиях интегрированного обучения требует готовности с обеих сторон и определенного времени для обоюдной адаптации, а также определенных усилий как со стороны учеников с нарушениями речи, так и со стороны нормально развивающихся сверстников. Позитивный результат их взаимоотношений предполагает продуманную системную работу по регулированию внутригрупповых взаимоотношений. Используя различные средства, механизмы, методы и формы воздействия, педагог будет способствовать формированию и по необходимости изменению механизмов регуляции поведения и деятельности не только конкретного ребенка, имеющего тяжелые нарушения речи, но и класса в целом.

Залогом успешности совместного обучения является принятие идеи, что именно в изменении отношений, в гуманности и духовности общества кроются резервные возможности более успешного развития и раскрытия потенциальных возможностей детей с нарушениями речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Выготский, Л.С.** Собрание сочинений: в 6 т. / Под ред. Т. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5: Основы дефектологии. – 368 с.
2. **Коноплева, А.Н.** Проблемы и перспективы образовательной интеграции в Республике Беларусь / А.Н. Коноплева // Дефектологія. – 2006. – № 5. – С. 3-9.
3. **Хруль, О.С.** Межличностные отношения в классном социуме в условиях образовательной интеграции // Дефектологія. – 2006. – № 5. – С. 30-36

Поступила в редакцию 31.01.2007 г.