

На правах рукописи

БРЫЗГАЛОВА Светлана Олеговна

**Разработка муниципальной модели
интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями
на основе системно-комплексного подхода**

13.00.03 – коррекционная педагогика
(олигофренопедагогика)

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Екатеринбург – 2007

Работа выполнена в ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»

Научный руководитель – кандидат педагогических наук, профессор
Коркунов Владимир Васильевич

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Семенов Леонид Алексеевич

кандидат педагогических наук, доцент
Савинова Лариса Викторовна

Ведущая организация: ГОУ ВПО «Пермский государственный педагогический университет»

Защита диссертации состоится 25 апреля 2007 г. в 10 часов на заседании диссертационного совета К 212.283.06 при государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Уральский государственный педагогический университет» по адресу: 620017, г. Екатеринбург, ул. Космонавтов, 26, ауд. 316.

С диссертацией можно ознакомиться в диссертационном зале научной библиотеки ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»

Текст автореферата размещен на сайте www.uspu.ru

Автореферат разослан 23 марта 2007 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета



Трубникова Н.М.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность проблемы и темы исследования. Тенденции последних десятилетий конца XX – начала XXI в. к сближению систем общего и специального образования вызвали в педагогической науке потребность в разработке теоретических моделей, наиболее полно отражающих содержание и характер помощи детям с ограниченными возможностями в условиях конкретного регионального образовательного комплекса. В решении возникающих при этом проблем специальная педагогика использует исторический отечественный и зарубежный опыт, преломляя его в соответствии со спецификой современного периода общественного развития.

На формирование современных взглядов о характере и природе системных изменений в специальном образовании оказали работы К. Брюклен, Т.А. Власовой, А.И. Дьячкова, Х.С. Замского, М.И. Земцовой, А.Г. Литвака, Н.Н. Малофеева, Н.М. Назаровой, Ф.М. Новика и других ученых, в которых раскрываются общие и специфические закономерности трансформации педагогических систем, их связь с историко-эволюционными процессами в российском и мировом образовательном пространстве.

Социальные и общепедагогические подходы, обеспечивающие сближение общего и специального образования на разных пространственно-образовательных уровнях, описаны в работах С. Кирк, Дж. Лернер, В.В. Кор-кунова, Н.Н. Малофеева, Н.М. Назаровой, Л.М. Шипициной и др.

Современные модели специального образования, отражающие интеграционные процессы в социальных и образовательных системах регионального уровня, описаны в диссертационных исследованиях и опубликованных работах Ю.Ю. Антроповой, М.В. Брызгалова, В.В. Коркунова, Л.В. Савиновой, И.В. Тимофеевой, И.А. Юдиной, Е.А. Шкатовой, Н.Д. Шматко и др.

Вместе с тем, проведенный нами предварительный анализ практики специального образования и литературы по интегрированному обучению детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательной школы показал, что в научных исследованиях эта проблема не получила достаточно полного освещения. Открытие специальных (коррекционных) классов (групп) при общеобразовательных учреждениях в большей части случаев рассматривается как вопрос организационный, направленный на удовлетворение «общественной потребности» в оказании такого рода услуг по месту жительства. При этом в данном процессе местными органами власти решается задача выбора между менее затратным для бюджета вариантом (специальный класс) и более затратным (открытие специальной коррекционной школы). Кроме того, для обеспечения различных форм интегрированного обучения детей отсутствует нормативно-правовая база на муниципальном уровне, что нередко приводит к недопустимому упрощению моделей интегрированного обучения муниципального уровня, внедренных в практику специального образования.

Таким образом, **на научно-теоретическом уровне** актуальность разработки муниципальной модели образования для детей с особыми потребностями становится наиболее острой не только в связи с необходимостью включения та-

ких детей в сферу общего образования, но и в связи с отсутствием научно обоснованных организационно-педагогических условий для этого.

Современные исследования, посвященные системному изучению ребенка как индивидуальности (О.Л. Алексеев, Л.С. Выготский, В.В. Коркунов, В.С. Мерлин, А.В. Петровский, Ж. Пиаже, К.В. Судаков), показывают, что процесс интеграции ребенка с образовательной средой во многом зависит от межсистемных связей и отношений, в которые он вступает в процессе жизнедеятельности, условий протекания самой деятельности и необходимой, в каждом конкретном случае, мерой помощи со стороны других участников деятельности. Соблюдение данных условий придает целостность той системной организации, в которую он включен как ее элемент.

В процессе моделирования большой системы с множеством подсистемных элементов, каковой представляется нам школьная организация с включенными классами, необходимо учитывать то, что внутри ее объективно существуют тенденции, ведущие к нарушению равновесия между процессами интеграции и дифференциации, в результате чего может утрачиваться целостность системы. Однако научных исследований, в которых бы описывался механизм, позволяющий поддерживать равновесие внутри таких образовательных систем, явно недостаточно (О.Л. Алексеев, Л.М. Данн, С. Кирк, В.В. Коркунов, Дж. Лернер, Т. Парсонс).

На научно-методическом уровне актуальность исследования связана с тем, что муниципальная система специального образования до последнего времени была вне поля зрения ученых, которые уделяли основное внимание изучению государственной или региональной системы. Вследствие этого субрегиональный уровень организации совместного обучения детей с разными учебными возможностями и способностями копировал формы организации и управления, сложившиеся на более высоких уровнях образовательных систем. Однако именно на субрегиональном уровне возникает первичная общественная потребность в организации коррекционно-педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями, что, в свою очередь, ставит перед муниципальными органами образования задачу, направленную на удовлетворение данных потребностей. Создание условий для их полного удовлетворения в системе общего образования стало реальностью в отдельных муниципальных объединениях, но представляет собой больше исключение, чем правило.

Анализ психологической, педагогической и специальной литературы и изучение опыта организации интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями в системе общего образования Свердловской области позволил выявить ряд **несоответствий и противоречий** между:

- развивающейся сетью специальных (коррекционных) классов при общеобразовательных школах муниципального уровня подчиненности и отсутствием необходимых форм государственной помощи и поддержки детям с особыми образовательными потребностями, обучающимися в данных классах, а также их семьям;
- динамичным характером развития интегрированных форм обучения в системе общего образования, увеличением включенных в общеобразовательные

школы специальных (коррекционных) классов в России и Уральском регионе, в частности, и отсутствием научно обоснованных критериев для создания организационных условий для их функционирования в указанной системе;

- оптимальным уровнем результативности коррекционно-развивающей работы с учащимися в существующих специальных (коррекционных) школах и относительно низкой конкурентоспособностью учащихся, обучающихся в системе интегрированного образования;

- растущей тенденцией в обществе, когда семья стремится реализовать право своего ребенка с особыми потребностями на получение образования по месту жительства, и отсутствием исполнительного механизма, реализующее данное право в таком объеме и такого качества, которое необходимо для полного удовлетворения его особых потребностей в получении полноценного образования, медицинского обслуживания, социально-трудовой адаптации и реабилитации.

Исходя из выявленных несоответствий и противоречий определена **проблема исследования**, которая заключается в изучении механизмов внутрисистемного и межсистемного взаимодействия, теоретическом обосновании, разработке и внедрении в практику эффективной модели включенного (инклюзивного) обучения детей с особыми образовательными потребностями в систему образования муниципального уровня.

Актуальность темы и проблемы исследования, наличие противоречий позволили сформулировать тему нашего исследования **«Разработка муниципальной модели интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями на основе системно-комплексного подхода»**.

Цель исследования: теоретическое обоснование, разработка и апробация муниципальной модели интегрированного образования, направленной на возможно полное удовлетворение особых потребностей в развитии посредством получения полноценного образования, медицинского обслуживания, социально-трудовой адаптации, необходимых форм реабилитации и интеграции с социумом.

Объект исследования: муниципальная система общего образования с включенными классами для детей с особыми образовательными потребностями.

Предмет исследования: процесс научного обоснования, разработки и создания муниципальной модели интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательной школы на основе системно-комплексного подхода.

Цель и предмет исследования позволили сформулировать **гипотезу**:

- если учитывать, что инклюзивное образование предполагает включение учащихся с особыми потребностями в учебную и внеучебную деятельность общеобразовательной школы, то муниципальную модель необходимо рассматривать в качестве системного механизма, в котором вероятность интеграции между его элементами значительно выше, чем в объединениях, не обладающих целостностью, связанностью частей;
- по всей вероятности, интегративная функция предлагаемой нами модели окажется более эффективной, если будут подвергнуты корректировкам.

ке и детализированы механизмы: адаптации модели к местным условиям, целеполагания и достижения целей, а также регулирования возникающих между элементами системы «напряжений»;

- предполагается, что содержанием, выполняющим основную регулирующую функцию в системной модели, станут предлагаемые нами организационно-педагогические условия.

В соответствии с целью, предметом и гипотезой исследования решались следующие **задачи**:

1. Проанализировать философскую, научную, управленческую, психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.

2. Теоретически обосновать и разработать муниципальную модель образования для детей с особыми потребностями при общеобразовательной школе на основе принципа инклюзивности.

3. Изучить условия для апробации модели в муниципальном образовательном пространстве и разработать программу ее реализации.

4. Опытным-поисковым путем проверить эффективность организационно-педагогических мер регулирования внутрисистемных и межсистемных воздействий на процесс интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Теоретико-методологической основой исследования явились научно-теоретические положения о системном характере социальных явлений реальной действительности (О.Л. Алексеев, П.К.Анохин, В.И. Бельтюков, В.П. Зинченко, В.В. Коркунов, Н.Н. Луковников, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Садовский, К.В. Судаков); теория деятельностного подхода в развитии и формировании личности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин); теории о единстве закономерностей в развитии нормального и аномального ребенка (Т.А. Власова, Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Ж.И. Шиф).

Исследование предполагало поэтапный характер и использование соответствующих **методов исследования**:

- теоретические: изучение, теоретический анализ научной литературы, синтезирование знаний из разных источников, моделирование, прогнозирование, программирование и планирование результатов;
- эмпирические: педагогическое наблюдение, опытнo-поисковая деятельность, беседа, опрос, тестирование, метод независимых оценок.

Результаты опытнo-поисковой деятельности, тестирования и анкетирования подвергались качественно-количественной обработке.

База исследования: муниципальная система образования г. Заречного Свердловской области, общеобразовательная школа № 4 г. Заречного Свердловской области. В опытнo-поисковую деятельность было вовлечено 38 учеников с легкой умственной отсталостью (F 90 по МКБ-10), 24 ученика с ЗПР органического генеза и 328 учащихся с нормальным темпом развития.

В соответствии с гипотезой и задачами был определен ход исследования.

Первый этап (2002 – 2003) – определение теоретической и методологической основы диссертационного исследования, выбор исследовательской базы,

разработка концептуальных позиций для моделирования условий проведения опытно-поисковой деятельности.

Второй этап (2003 – 2005) – теоретическое обоснование и разработка муниципальной модели образования для детей с особыми потребностями в г. Заречном Свердловской области, программирование процесса открытия включенных специальных (коррекционных) классов в общеобразовательной школе № 4 г. Заречного, подготовка педагогического персонала, участвующего в опытно-поисковой работе, реализация модели и ее корректировка.

Третий этап (2005 – 2006) – обобщающий. Анализ, систематизация и описание полученных результатов опытно-поисковой работы, оформление диссертации.

Научная новизна исследования:

- получены новые научные данные об особенностях функционирования сложных открытых социальных систем при изучении процессов формирования инклюзивной модели образования муниципального уровня;
- выявлены эффективные механизмы регулирования процессов дифференциации и интеграции в образовательных системах муниципального уровня в процессе включения в них новых элементов, направленных на удовлетворение особых образовательных потребностей учащихся с интеллектуальными отклонениями в развитии;
- получил научное обоснование разработанный и апробированный опытно-поисковым путем алгоритм моделирования и реализации образовательной системы интегрированного типа муниципального уровня для детей с особыми потребностями.

Теоретическая значимость исследования:

- изучен характер «поведения» теоретически разработанной модели в процессе ее практического воплощения на примере организации инклюзивной системы образования муниципального уровня;
- теоретически объяснены особенности функционирования сложной социальной системы при включении в нее элемента, ведущего к нарушению в ней равновесия в сторону дифференциации;
- уточнены понятия «инклюзивное (включенное) обучение» и «интегрированное обучение».

Практическая значимость исследования:

- алгоритм моделирования муниципальных систем для совместного обучения в них детей с разными образовательными возможностями может повторяться при необходимости в аналогичных условиях;
- процесс программирования и содержание программ, направленных на внедрение модели, могут использоваться управленцами и руководителями учреждений с инклюзивными классами для совершенствования работы таких школ;
- материалы, содержащиеся в диссертации, окажутся полезными для преподавателей педагогических вузов и колледжей, работников институтов повышения квалификации в системе образования, студентов спе-

циальных (коррекционных) факультетов высшего профессионального образования.

Обоснованность и достоверность результатов исследования и научных выводов обеспечиваются исходными теоретическими и методологическими позициями, опирающимися на современные достижения общественных и педагогических наук, выбором методов, адекватных цели и задачам исследования, воспроизводимостью опытно-поисковой работы, качественно-количественным анализом результатов и личным участием автора на всех этапах исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством:

- участия в научно-практических конференциях: региональных, всероссийских, международных (г. Екатеринбург, 2003, 2004, 2006);
- публикаций основных положений и результатов исследования в журнале УРО РАО «Образование и наука», сборниках научных трудов (Екатеринбург, 2004, 2005, 2006), научно-методическом журнале «Специальное образование» № 7 за 2007 г.;
- обсуждения на заседаниях кафедры специальной педагогики и специальной психологии Уральского государственного педагогического университета (2003 – 2006), курсах повышения квалификации и переподготовки (г. Заречный, 2003 – 2004 г., Екатеринбург, 2005 – 2006), на аппаратных совещаниях в управлении образования г. Заречного, педагогических советах средней общеобразовательной школы № 4 г. Заречного.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Моделирование рассматривается нами как необходимый и обязательный метод формирования образовательной системы муниципального уровня, предусматривающий совместное обучение нормально развивающихся детей и учащихся с особыми образовательными потребностями на основе принципа инклюзивности и системного функционирования: адаптивности, целеполагания, индивидуализации, интеграции и регулирования напряжений в системе.

2. В противовес сложившемуся в образовательной практике утилитарному подходу к включению специальных классов коррекционной направленности в состав общеобразовательной школы предлагается муниципальная модель включения, разработанная в соответствии с научными представлениями о системности, в которой процессы дифференциации и интеграции уравновешены и регулируются организационно-педагогическими условиями, с одной стороны, и индивидуализацией в обучении и воспитании детей с особыми образовательными потребностями – с другой.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка, включающего 234 источника. Текст изложен на 175 страницах, включает в себя таблицы и рисунки.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обосновывается выбор темы исследования, ее актуальность, определяются цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, теоретико-методологическая основа, выносимые на защиту положения, а также рассматриваются научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, приводятся сведения об апробации и внедрении результатов работы.

В **первой главе «Интеграция детей с особыми образовательными потребностями в системе образования как общенаучная, социальная и педагогическая проблема и пути ее решения»** представлен анализ общенаучной, психолого-педагогической и специальной педагогической литературы, рассмотрены различные подходы к решению проблемы интеграции в образовательных системах разного уровня, в том числе с использованием методов моделирования.

В российской системе специального образования в конце XX – начале XXI в. наметился определенный кризис, обусловленный новой образовательной парадигмой, направленной на изменение механизма достижения целей образования для лиц с физическими и психическими недостатками. Новация связана с коренным изменением всей структурной композицией системы специального образования в связи с эволюцией взглядов мирового сообщества на природную и социальную сущность человека с психофизическим недостатком (А.Г. Асмолов, Р. Иттенбах, А.С. Кауффман, В.В. Коркунов, Н.Н. Малофеев, Е.А. Мартынова, Л.М. Шипи-цина).

В решении возникающих при этом проблем российская педагогика использует исторический отечественный и зарубежный опыт, преломляя его в соответствии со спецификой современного периода общественного развития. Большое значение в активизации процессов, направленных на разрешение этих проблем, имеет Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество (Саламанка. Испания. 7-10 июня 1994 г.) и принятая на ней «Декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями».

Основным, наиболее обсуждаемым вопросом конференции была проблема включения лиц с особыми потребностями в общую систему обучения и воспитания для получения ими полноценного образования и последующей интеграции с социальными общественными институтами. Конференция призвала все страны и правительства принять в форме закона или политической декларации принцип инклюзивного образования, «закрывающийся в том, что все дети поступают в обычные школы, если только не имеется серьезных причин, заставляющих поступать иначе».

Таким образом, под инклюзивным (франц. *inklusif* – включаю в себя) образованием понимается такая форма обучения детей с особыми потребностями, которая предполагает включение их в педагогический процесс массовой общеобразовательной школы. Практическая реализация данного принципа в той или иной стране мира осуществляется в различных формах в зависимости от сложившихся традиций, социокультурного уровня населения, развития образова-

тельной инфраструктуры, наличия законодательно-правовой основы для включения детей с особыми потребностями в учебный процесс общеобразовательной школы и т.д.

В соответствии с рекомендациями ЮНЕСКО, Министерство образования РФ совместно с Институтом коррекционной педагогики РАО России представили для практической реализации «Концепцию интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями)», о чем Минобрнауки РФ уведомило региональные органы управления письмом от 26.04.2001 года за № 29/ 1524-6. Система образования России вступила на путь гуманистических преобразований, который потребовал разработки модели и путей ее реализации на разных уровнях.

Вопрос о совместном обучении детей с различными учебными способностями и интеллектуальными возможностями в последнее десятилетие стал наиболее актуальным и часто обсуждаемым в специальной педагогической литературе. При этом идет речь об интегрированном обучении, или интеграции аномальных детей в среду нормально развивающихся школьников, в то время как за рубежом наиболее распространен термин «включенное обучение». В связи с этим целесообразно рассмотреть данные точки зрения.

В историческом аспекте феномен совместного обучения детей с особыми потребностями и их нормальными сверстниками известен с зарождения массового образования, построенного на классно-урочной системе обучения. Еще Я.А.Коменский в свое время отмечал необходимость включения в процесс образования слепых, глухих и отсталых детей при соответствующей помощи со стороны окружения. Интенсивное экономическое развитие европейских государств и введение всеобщего начального образования вынуждало общество принимать адекватные меры для вовлечения в систему образования детей, имеющих психофизические недостатки и затрудняющихся в усвоении стандартных школьных программ. Первым шагом в оказании помощи при получении такими детьми образования было открытие для них специальных классов при обычных школах. Таким образом, речь шла о включении детей с особыми потребностями в систему школьного образования наряду с их нормально развивающимися сверстниками. Этим путем пошли европейские государства.

Первым массовым опытом инклюзивного (включенного) образования является маннгеймская система, разработанная Й.Зиккингером в 1899 г. в г. Маннгейме (Германия). Интегрирующим началом в школьной системе Зиккингера является понятие «доступности образования для всех и каждого». Доступность образования, по его мнению, должна обеспечиваться рядом факторов: необходимостью признания способностей каждого ребенка к обучению; подготовкой педагогов с учетом особенностей детей с различными трудностями в обучении; разной продолжительностью сроков обучения и темпом усвоения одних и тех же планов и программ; уровнями усвоения объема программного материала в предметном обучении; организацией учебной деятельности и особым режимом труда и отдыха, адаптированным к особенностям учеников.

Таким образом, Зиккингер впервые поставил вопрос об особых условиях обучения для детей с трудностями в обучении. Организационная структура «на-

родной школы для всех», по его мнению, должна включать в себя параллели классов: для одаренных детей, для детей со средними и высшими способностями, для детей нормальных, но с ослабленными способностями или болезненных (содействующие классы), для умственно отсталых детей (вспомогательные классы). В процессе всего срока обучения могла происходить «миграция» школьников из «менее благополучных» параллелей в «более благополучные» и наоборот в зависимости от успешности или неуспешности обучения ученика в течение всего учебного года по данной программе.

Разветвленная сеть специальных классов при общеобразовательных школах существовала в России с конца XIX до 60-х годов XX в. (Х.С. Замский, В.В. Коркунов, Н.Н. Малофеев, Ф.М. Новик).

По своей сути специальные классы и мангеймская система представляли собой определенные модели включенного (инклюзивного) образования. Закономерен вопрос: «Почему существовавшие ранее модели не «прижились» в системе образования, и общество вновь возвращается к подобным формам организации»? На первую часть вопроса однозначного ответа в настоящее время дать невозможно. Скорее всего, его надо искать в формулировках целей, которые ставились в то время перед школами. Одна из них заключалась в том, чтобы через различные формы дифференцированного обучения решить острую для того времени проблему второгодничества. Можно сказать, что инклюзивная по форме, но дифференцированная по сути школа начала XX в. не превратилась в систему, где все элементы объединены в единое целое. Из этого исторического примера можно сделать вывод о том, что в инклюзивном характере обучения заложены как позитивные, так и негативные тенденции, характерные для любой социальной системы. Если в организации инклюзивного образования возобладают тенденции к дифференциации, а внутренние связи между дифференцированными частями в образовательной системе не будут укрепляться, то такая система будет отторгать наиболее «выпадающие» из ее общего ряда структурные элементы.

Зарубежная специальная педагогика имеет длительный и разнообразный опыт организации совместного обучения детей с ограниченными возможностями в условиях обычных школ. В нашей стране специальное образование в большей степени рассматривалось в виде системы коррекционных образовательных учреждений, в значительной мере изолированных от системы общего образования. Движение в сторону их сближения на основе совместного обучения в единых организационных условиях получило в нашей стране название «интегрированное обучение». Нередко включение аномального ребенка в обычный класс для совместного обучения российские специалисты называют интеграцией. Насколько обоснованна замена термина «инклюзивное (включенное) обучение» термином «интегрированное обучение», а процесс совместного обучения термином «интеграция»? Обратимся для этого к понятию «системности».

Большая советская энциклопедия характеризует термин интеграция как основное понятие теории систем, означающее состояние связанности отдельных дифференцированных частей системы в единое целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию, которое характеризуется целостностью.

Понятие целостности несет в себе чрезвычайно важный смысл. Целостность – это принципиальная несводимость свойств системы к сумме свойств составляющих ее элементов и невыводимость из свойств последних целого; зависимость каждого элемента, свойства и отношения системы от его места, функции и т.д. внутри целого (В.Н. Садовский).

Основными характеристиками системы являются:

– структура, или определенная модель связей и отношений между элементами;

– иерархичность, или свойство каждого элемента системы образовывать из себя также систему; поэтому внутри целого может оказаться несколько уровней таких подсистем; кроме того, система как единое целое способна взаимодействовать со своей средой, являясь при этом активной стороной.

Обязательным свойством системы является то, что она обладает поведением. Сложные открытые системы имеют способность накапливать информацию и обмениваться ею, а значит, в них возникают процессы управления и самоорганизации. Такие системы, подвергшись разрушительному воздействию, способны возвращать себе равновесие.

Указанные свойства со всей очевидностью проявляются при рассмотрении любых социальных систем, будь то дошкольное, школьное или другое образовательное, коррекционное, реабилитационное детское учреждение, входящее в состав муниципального, регионального или федерального образовательного пространства (О.Л. Алексеев, И.В. Блауберг, М.С. Каган, В.В. Коркунов, Э.Г. Юдин).

В свою очередь, и ребенок должен рассматриваться как сложная самоорганизующаяся система, способная к интеграции в качестве элемента других систем (П.К. Анохин, Л.И. Анциферова, В.С. Мерлин, В.П. Кузьмин).

В силу этого понятие системы значительно для педагогики и психологии. Известный американский специалист по социальным системам Т. Парсонс считал, что если во взаимозависимости компонентов не существует единообразия, то не существует никакой научной теории. Он рекомендовал проводить строгое разграничение между установленными людьми закономерностями и эмпирической взаимозависимостью операционально выделяемых компонентов. Т. Парсонс отмечал: «Если не делать никакого различия между условиями, благоприятствующими стабильности, и условиями, толкающими к изменению состояния в сторону, противоположную стабильности ... то не может существовать такой вещи, как систематический эмпирический анализ».

В теории педагогики вопросы, связанные с необходимостью введения инклюзивного, или включенного, образования недостаточно глубоко рассмотрены с позиций именно системности. Известно, что в процессе функционирования система стремится к эволюции. Эволюционные изменения обусловлены наличием в ней противоположных процессов – интеграции и дифференциации. Если процесс интеграции ведет к упрочению связей между элементами внутри системы и придает ей целостный характер, то процесс дифференциации, наоборот – к обособлению элементов, приданию им функциональной самостоятельности и «независимости» внутри системы. Обособление одного элемента от других, достиже-

ние им самодостаточности приводит к его изоляции в системе и нарушению равновесия в ней. Любая новая дифференциация внутри школьной системы приводит к нарушению ее целостности. Образовавшаяся дифференциальная группа становится новым элементом внутри общеобразовательного учреждения, которое стремится выстроить отношения с ним по принципу аналогии без учета его специфики.

В современном мире известно достаточно много моделей организации инклюзивного (включенного) образования, которые представлены в специальной педагогической литературе многими авторами (Х.С. Замский, В.В. Коркунов, Дж. Лернер, Н.Н. Малофеев, Н.Назарова, М.И.Никитина, Л.И.Солнцева, Л.М. Шипицина, Н.Д. Шматко и др.). В обобщенном виде они представляют собой следующие варианты включенного обучения:

1. Включение отдельных учащихся с особыми потребностями в обычный класс общеобразовательной школы:

- частичное включение детей в процесс обучения в условиях общеобразовательной школы (ребенок постоянно обучается в специальной школе и посещает только отдельные уроки);

- временное включение ребенка на определенный период обучения (как правило, небольшой по времени и предполагающий проверку возможностей ребенка обучаться вместе со всеми сверстниками по всем школьным дисциплинам);

- постоянное включение на весь срок обучения.

2. Организация включенных специальных классов для детей с особыми потребностями при общеобразовательных школах:

- работающие по единым с общеобразовательной школой стандартным планам и программам;

- работающие по специальным планам и программам, предназначенным для данной категории детей с особыми потребностями;

- обучение организуется по общим образовательным стандартам на основе индивидуальных образовательных маршрутов.

3. Модульное включенное обучение, предполагающее организацию классов-модулей для детей с психическими и физическими недостатками при общеобразовательной школе, работающих по программам и учебным планам специальной (коррекционной) школы и имеющих собственную инфраструктуру, обеспечивающую как процесс обучения, так и реабилитации.

Кроме того, существуют варианты совместного обучения, которые включают в себя различные элементы представленных выше моделей.

Однако наличие разнообразных моделей включенного обучения детей с особыми образовательными потребностями не означает, что в процессе их реализации происходит внутрисистемная интеграция между элементами. Как мы уже говорили выше, внутри системы происходит противостояние двух противоположных тенденций: интеграции и дифференциации.

«Поведение» любой системы осуществляется в соответствии со следующими принципами:

- в процессе эволюции любой развивающейся системы происходит взаимодействие двух противоборствующих тенденций – тенденции к сохранению и тенденции к изменению данной системы;

- в любой эволюционирующей системе функционируют избыточные неадаптивные элементы, относительно независимые от регулирующего влияния различных форм контроля и обеспечивающие саморазвитие системы при непредвиденных изменениях условий ее существования;

- необходимым условием развития различного рода систем является наличие противоречия (конфликта или гармонического взаимодействия) между адаптивными формами активности этих систем, несущих индивидуальную изменчивость (Л.И. Анциферова).

В процессе реализации данных принципов становятся актуальными следующие функции, присущие каждой системе: адаптивная, целедостигающая, интегративная и регулирования напряжений в системе (Т. Парсонс). Появление нового элемента в школьной системе (например, специального коррекционного класса) создает напряжение, снятию которого будут способствовать меры по регулированию процессов, направленных на повышение адаптивности нового элемента, корректировку целей работы образовательного учреждения в целом и каждого элемента в частности, включение нового элемента в общешкольные виды и формы совместной деятельности, что в совокупности может привести к интеграции его с другими элементами в системе. Данные положения являются принципиальными в определении нами организационно-педагогических условий при разработке муниципальной модели образования для детей с особыми потребностями.

Таким образом, системное рассмотрение позволит снимать противоречие между терминологическим разнообразием в названии одного и того же процесса.

Во второй главе «Моделирование муниципальной системы образования для детей с особыми образовательными потребностями и создание условий для ее реализации» рассматриваются системные основания, лежащие в основе моделирования, и раскрывается механизм создания организационно-педагогических условий, необходимых для успешной реализации модели.

Концептуальная конструкция модели опиралась не только на те принципиальные положения, которые изложены в первой главе, но и на ряд других, в частности, на положение о том, что биологические и социальные организмы характеризуются тем, что в их основании лежит определенный тип жизнедеятельности, или способ существования, составляющий материальный базис данной системы (А.Г. Асмолов, В.В. Давыдов, В.П. Кузьмин). Системообразующее основание, определенный тип жизнедеятельности порождают целое, выступают как движущая сила, как способ существования системы и ее развития (О.Л. Алексеев, В.В. Коркунов, В.П. Кузьмин). Тот или иной феномен может выступать одновременно как элемент в разных системах и тем самым иметь разные системные основания, определяющие его системные качества (В.П. Кузьмин). Взаимоотношения между системообразующим основанием и системной над-

стройкой подвижны и могут меняться в процессе развития (А.Г. Асмолов, В.П. Кузьмин).

Ребенок с особыми потребностями, включенный в школьную систему образования, является ее элементом и подсистемой одновременно. Однако вопрос о его интеграции остается открытым в связи с тем, что при равных условиях, с учетом имеющихся у него психофизических отклонений, успешность его вступления в разнообразные отношения со сверстниками на основе деятельности будет низкой. В связи с этим считаем необходимым рассмотреть ребенка в качестве субъекта системы.

В психологии личности под выражением «интегрированная личность» понимается целостный, лишенный внутренних противоречий индивид. По мнению А.В. Петровского, на пути к удовлетворению человеком потребности в интеграции необходимо учитывать такие закономерности процесса самосовершенствования, а именно:

1) адаптацию, как процесс присвоения индивидом социальных норм и ценностей, существующих в социуме (становление социально-типического в личности);

2) индивидуализацию – открытие и утверждение человеком собственного «Я», выявление своих способностей и возможностей, особенностей или становление индивидуальности.

И только в процессе адаптации и индивидуализации становится возможной интеграция, которую автор понимает как осуществление человеком вкладов и их принятие окружающими и таким образом утверждение своего инобытия в других людях, становление в человеке всеобщего.

Исходя из выявленных А.В. Петровским закономерностей, на пути к интеграции ребенок в процессе своего становления адаптируется и индивидуализируется. Однако было бы не правильно полагать, что между адаптацией, индивидуализацией и интеграцией существует некая грань, переходя которую, ребенок оказывается на другой ступени своего развития. В каждой из подсистем своей жизнедеятельности он может находиться одновременно и в силу данного обстоятельства сама собой отпадает проблема полной или частичной интеграции его в социуме (В.В. Коркунов).

Далее мы рассматриваем интеграцию в качестве педагогического средства (способа) детского развития и как образ жизни человека (А.В. Петровский, В.В. Коркунов).

Значительное место в модели отводится ребенку как субъекту деятельности, именно ребенку и его деятельности мы отводим главную роль. Отдельный единичный человек как субъект деятельности в большей части фундаментальных работ (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и другие) не представлен. Таким образом, он превращается лишь в «носителя социально типичного смысла» (В.С. Мерлин). В действительности же именно конкретный отдельный ребенок становится субъектом деятельности, внося в нее свой индивидуальный вклад. Игнорирование значения индивидуальности ребенка в деятельности превращает всякий разговор о проблеме деятельности в теоретические рассуждения без практического продолжения, будь то учебная или иная другая деятельность. В

связи с этим становится очевидным тот факт, что ребенок должен рассматриваться не только как социальная система, но и как система индивидуальности, а деятельность тогда может выступать в качестве иерархической саморегулируемой системы применительно к данной конкретной индивидуальности (Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин). В этом случае педагогическая задача будет заключаться в регулировании деятельности с использованием целого ряда условий (включение детей с особыми потребностями во все виды и формы деятельности вместе и наравне с другими детьми через процессы предварительного научения и освоения ими процессов саморегуляции; разработка и внедрение в учебный процесс различных форм индивидуализации обучения; введение оценочно-прогностического подхода в обучении учебным навыкам и умениям).

На основе теоретического анализа нами была разработана концептуальная модель муниципальной системы специального образования, и которая стала основой для разработки программ развития и планирования работы школы, отдельных учителей в направлении интеграции включенных классов и учеников в общесистемную деятельность школы (схематически представлена на рисунке 1). В ее основе лежит ориентация на конкретного ученика с учетом его достоинств и недостатков.

Наш исследовательский и практический опыт говорит о том, что имеют лица с физическими и/или психическими недостатками и развитыми практико-ориентированными навыками и коммуникативными качествами наибольшие потенциалы для интеграции в социальной среде. В этих случаях способности в обучении не играют ведущей роли. На первый план выдвигаются такие проявления личности, как умение общаться, обладание социально-ролевой компетентностью во внеучебной деятельности, способность оказывать помощь товарищам, честность, доброта, аккуратность в еде, одежде, поведении и др.

В последние годы в связи с ранним выявлением отклонений детского развития все большее значение приобретает адаптивно ориентированный подход в оценке ребенка. Данный подход дает возможность рассмотреть феномен детского недоразвития с социальных позиций, со стороны его социально-ролевой идентификации. Из адаптивного поведения вытекают личностные и социальные аспекты определения полноценности или неполноценности ребенка. Общественно необходимые навыки и умения, способность адекватно использовать их в типичной ситуации указывают на интеллектуальные возможности, так и на определенные способности человека. Вместе с тем они являются результатом разнообразной психолого-педагогической помощи ребенку в процессе подготовки его к деятельности.



Рис. 1. Системно-комплексная функциональная организация муниципальной модели специального образования

О характере адаптации говорят такие факторы, как приобретение психомоторных навыков (на раннем этапе развития), появление способности к общению и коммуникационный процесс; удовлетворение повседневных нужд, выражающееся в способностях к самообслуживанию. Позднее можно оценивать социальный опыт, приспособляемость к школьной среде, успехи в трудовой и профессиональной деятельности, наличие способности справляться с требованиями, предъявляемыми окружающей средой.

Изложенное дает нам право предложить для целей адаптации и интеграции следующую типологию детей с недоразвитием интеллекта:

- дети с трудностями в обучении и сформированными практико-ориентированными адаптивными и коммуникативными качествами;

- дети с трудностями в обучении и отдельными способностями, связанными с уникальными видами деятельности (живопись, лепка, музыка, танцы, стихосложение, ритмические способности, физическая сила и выносливость и т.д.);
- дети с трудностями в обучении и нарушением поведения и деятельности;
- умственно отсталые дети с сохранными практико-ориентированными способностями к адаптации и коммуникации;
- умственно отсталые дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы и неадаптивным поведением;
- умственно отсталые дети с сохранными способностями в области исполнительской деятельности в самообслуживании, в быту, в простейших видах продуктивной деятельности и адекватным поведением.

В российской специальной педагогике термин «интеграция» означает процесс, результат (и) или состояние, при которых лица, имеющие ограниченные возможности, не являются изолированными от общества, активно участвуют во всех формах и видах социальной деятельности вместе и наравне с другими (Н.М. Назарова). Данное определение, на наш взгляд, не отражает всех сторон процесса интеграции, однако точно характеризует те тенденции, которые наметились в конце XX века в отечественном специальном образовании.

В третьей главе **«Организационно-педагогические условия реализации муниципальной модели образования для детей с особыми потребностями»** рассматривается поэтапный характер реализации разработанной нами муниципальной модели в условиях школьной организации в соответствии с системными функциями на основе программирования и планирования.

Реализация модели носила поэтапный характер:

- на первом этапе изучались условия муниципальной системы образования, в которые предполагалось включение детей с особыми потребностями, состав учащихся с нарушениями интеллектуального развития для включения их в общеобразовательную школу, разрабатывалась программа реализации модели;
- на втором – подбор, подготовка и расстановка исполнителей, разработка планов на основе имеющейся программы;
- на третьем – реализация намеченных планов и их корректировка в процессе работы;
- на четвертом – подведение итогов работы и планирование следующего цикла.

Включение специального (коррекционного) класса в системную организацию общеобразовательной школы должно происходить одновременно с разработкой и проведением мероприятий, направленных на регулирование состояния равновесия в общешкольной системе:

1. Корректировка целей и задач школы в целом с учетом вновь образованного элемента (открытие, например, коррекционного класса VIII вида требовало смены цели школы – социализации учащихся через реабилитацию).

2. Определение статуса вновь образованного специального (коррекционного) класса (специальный коррекционный класс, реализующий программы СКОУ определенного вида).

3. Получение лицензии на образовательную деятельность в соответствии со статусом вновь образованного класса, которая предполагает выполнение общеобразовательной школой обязательных требований в создании специальных условий для успешного обучения детей с особыми образовательными потребностями.

4. Адаптацию коррекционного класса к условиям общеобразовательной школы в соответствии с Уставом (внесение изменений в Устав в связи с новыми обстоятельствами).

5. Создание материальной базы для оказания образовательных, медицинских, психолого-педагогических услуг и социального сопровождения учащихся специальных классов.

6. Создание ПМП-консилиума, определение его функций и графика работы.

7. Подготовка персонала для проведения образовательной работы и оказания необходимой помощи каждому воспитаннику включенного класса в усвоении образовательных программ.

8. Выборка учащихся, нуждающихся в индивидуальных программах адаптации, реабилитации и получения образования, разработка и реализация индивидуальных программ адаптации, реабилитации и получения образования.

9. Разработка механизма индивидуальной и индивидуально-групповой коррекции отклонений в развитии детей с умственной отсталостью и всех нуждающихся в такой помощи учащихся общеобразовательной школы.

10. Введение в учебный процесс школы различных форм индивидуализации в обучении и развитии детей.

11. Создание рекреационных зон для организации совместной деятельности учащихся специальных и обычных классов (спортивно-оздоровительная, творческих видов деятельности, художественной самодеятельности и художественного творчества, трудовой деятельности и т.д.).

Как мы уже указывали при описании второй главы, учащиеся в процессе интеграции адаптируются и индивидуализируются. В соответствии с этим положением нами разработаны критерии оценки внутригрупповых интеграционных процессов в различных элементах общешкольной системной организации. Такая оценка осуществлялась каждые полгода работы в отношении всех школьников. Она являлась результатом общей работы всех педагогов и специалистов, и определялась в процессе анализа представленных каждым из них независимых характеристик на каждого ученика. Приводим ниже обобщенные результаты процесса адаптации учащихся (середина 2004/2005 и конец 2005/2006 уч.г. табл. 2).

Результаты адаптации, показывают, что внутришкольные интеграционные процессы с инклюзивным характером обучения проходят успешно. Они подтверждают эффективность разработанной и предложенной нами модели муниципального образования для детей с особыми образовательными потребностями.

Характер адаптивности учащихся с особыми потребностями в условиях включенного обучения по итогам 2004-2005 учебного года (в % от общего количества участвующих в опытно-поисковой работе)

Деятельность:	Адаптивный характер проявлений учащихся	
	Начало исследования	Конец исследования
Учебная	32	93
Общественно полезная	37	97
Поведение и общение	22	63
Самообслуживание	27	97
Кружковая	18	100

В **заключении** представлены общие выводы по проведенному исследованию.

1. В процессе моделирования больших открытых развивающихся систем, каковой представляется нам общеобразовательная школа с интегрированным обучением (как варианты: школа с включенными классами, школа с инклюзивным образованием), действуют единые для всех социальных систем принципы существования, закономерности развития и функционирования.

2. Образовательные системы с интегрированным обучением имеют свои особенности: в процессе функционирования в них проявляются противоположные тенденции – дифференциация и интеграция. В силу этого такие модели в процессе функционирования нуждаются в особом организационно-педагогическом механизме регулирования возникающих напряжений.

3. Ребенок с особыми образовательными потребностями как самоорганизующаяся и саморегулирующаяся система, вступающая в отношения с другими системами, нуждается для достижения состояния интеграции с ними в особых условиях удовлетворения своих образовательных и психологических потребностей (специально организованном учебном процессе с коррекционной направленностью в обучении и психологической коррекции индивидуальных отклонений в развитии; в выявлении и развитии имеющихся способностей каждого ребенка посредством включения его в различные виды деятельности и общения – физическая культура и спорт, детское творчество, художественная самодеятельность, общественно полезная деятельность и др.).

4. Необходимым и обязательным условием интегрированного обучения детей является налаженный процесс взаимодействия учащихся из включенных и обычных классов в различных направлениях деятельности школы: образовательной (постепенное включение отдельных наиболее подготовленных детей из специальных классов в урочную деятельность классов общего образования по таким дисциплинам как физкультура, труд, рисование, пение и музыка и т.д.); творческой (участие в кружках наравне с другими); спортивно-оздоровительной (участие в соревнованиях различного уровня); рекреационной во внеурочное время и др.

**Основные положения диссертации
отражены в следующих публикациях:**

**Статьи в сборниках, рекомендованных ВАК для публикации
основных результатов исследований по диссертационным работам:**

1. *Брызгалова, С.О.* Педагогические проблемы включения детей с отклонениями в интеллектуальном развитии в систему общего образования и их социальной интеграции / С.О. Брызгалова // Образование и наука. Вестник УрО РАО. Екатеринбург, 2007. №6. Ч.2. – 0,3 п.л.

**Статьи в сборниках научных трудов
и тезисы докладов на научно-практических конференциях:**

2. *Брызгалова, С.О.* Проблема готовности педагогических кадров к интегрированному обучению детей с отклонениями в развитии / С.О. Брызгалова, О.В. Алмазова // Тезисы докладов науч.- практ. конфер. студентов, магистрантов и преподавателей / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург. 1999.- 0,2 п.л.
3. *Брызгалова, С.О.* Развитие специальных условий для детей с проблемами в развитии в школе интегрированного типа №4 г.Заречного / С.О. Брызгалова // Современные тенденции образования лиц с ограниченными возможностями здоровья Свердловской области: материалы науч.- практич. конф./ Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2001.- 0,1 п.л.
4. *Брызгалова, С.О.* Опыт работы психолого-педагогической службы в субрегионе, как одна из форм организации комплексной помощи детям с особыми потребностями / С.О. Брызгалова // Специальное образование: состояние и перспективы развития: материалы междунар. науч.- практ. конф. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. –0,2 п.л.
5. *Брызгалова, С.О.* Психолого-медико-педагогическая консультация как одна из форм медико-социального развития детей с ограниченными возможностями в субрегионе / С.О. Брызгалова // Формирование личности ребенка с нарушениями развития: сборник научных статей всерос. науч.- практ. конф. / Сург. гос. пед. ун-т. – Сургут, 2004. – 0,2 п.л.
6. *Брызгалова, С.О.* Изучение готовности педагогов к работе в школе интегрированного типа / С.О. Брызгалова // Изучение и образование детей с нарушениями развития: сб. научных статей аспирантов и соискателей / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – 0,3 п.л.
7. *Брызгалова, С.О.* Концептуальные основы образования школы интегрированного обучения г.Заречного / С.О. Брызгалова // Изучение и образование детей с нарушениями развития: материалы науч.- практ. конф. студентов и аспирантов/ Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. - 0,2 п.л.
8. *Брызгалова, С.О.* Современная модель специального образования в контексте интеграции ребенка со специальными образовательными по-

требностями с общеобразовательной средой. / С.О. Брызгалова, В.В. Коркунов // Научно-методический журнал «Специальное образование», 2006. №7. – 0,2 п.л.

Подписано в печать 20.03.07 Формат 60x84 1/16.
Бумага для множительных аппаратов. Печать на ризографе.
Усл. п. л. 1,0. Тираж 100 экз. Заказ № 1975

Уральский государственный педагогический университет
620017 Екатеринбург, просп. Космонавтов, 26

