



ICEVI

unicef



**«İnklüziv təhsil: təcrübə və qarşıda
duran vəzifələr» V Elmi-praktiki
konfransın məqalələr toplusu**

14-15 oktyabr 2011-ci il, Bakı, Azərbaycan Respublikası



**Сборник статей 5-ой Международной
Научно-практической конференции
«Инклюзивное образование:
опыт и перспективы»**

14-15 октября 2011 года, Баку, Республика Азербайджан



**Collection of articles of the
V International scientific conference
«Inclusive education:
practice and perspectives»**

14-15th of October 2011, Baku, Republic of Azerbaijan

«Şərq-Qərb»
Bakı-2011

**«İnklüziv təhsil: təcrübə və qarşıda duran vəzifələr»
V Elmi-praktiki konfransın məqalələr toplusu.**
Bakı, “Şərq-Qərb” Nəşriyyat evi, 2011, 624 səh.

ISBN 978-9952-34-710-4

© Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi, 2011
© “Şərq-Qərb” Nəşriyyat evi, 2011

**«İnklüziv təhsil: təcrübə və qarşıda
duran vəzifələr» V Elmi-praktiki
konfransın məqalələr toplusu**

**14-15 oktyabr 2011-ci il
Bakı, Azərbaycan Respublikası**

İNKLÜZİV TƏHSİL: GÖRÜLƏN İŞLƏR VƏ QARŞIDA DURAN VƏZİFƏLƏR

cənab Misir Mərdanov,
Azərbaycan Respublikasının təhsil naziri

Hörmətli konfrans iştirakçıları!

Xanımlar və cənablar!

Bildiyiniz kimi, ölkəmizdə uşaqların rifahının yüksəldilməsi daim diqqət mərkəzindədir. Ulu öndər Heydər Əliyevin bu sahədə həyata keçirdiyi siyasət hazırda Prezident İlham Əliyev və birinci xanım Mehriban Əliyeva tərəfindən uğurla davam etdirilir. Azərbaycan müstəqillik illərində insan hüquqları, xüsusilə uşaq hüquqları ilə bağlı beynəlxalq saziş və konvensiyalara qoşulmuş, bununla bağlı üzərinə bir sıra öhdəliklər götürmüşdür. Həmin öhdəliklərdən biri də ayrı-seçkiliyə yol vermədən əlilliyi olan şəxslərin təhsil hüququnu təmin etmək üçün bütün səviyyələrdə inklüziv təhsilin təşkil edilməsidir. Bu sənədlərdən irəli gələn vəzifələri həyata keçirmək məqsədi ilə ölkəmizdə müvafiq qərarlar qəbul edilmişdir.

Bugünkü konfransın keçirilməsində məqsəd sağlamlıq imkanları məhdud olan şəxslərin inklüziv təhsilə cəlb olunması yollarını araşdırmaq, onların cəmiyyətə inteqrasiyası və onlar üçün maneəsiz mühitin yaradılması ilə bağlı gələcək addımlarımızı müəyyənləşdirmək, bu sahədə digər ölkələrin uğurlu təcrübə nümunələrini təqdim etməkdir.

Hazırda ölkəmizdə 60 mindən çox əlilliyi olan uşaq vardır. Onlardan 1105-i xüsusi təhsil məktəblərində, 2664-ü xüsusi internat məktəblərində təhsil alır (onlardan 1353 nəfəri müəssisədə gecələyir), 7750-si evdə təhsilə, 268-i isə inklüziv təhsilə cəlb edilmişdir.

“Təhsil haqqında” Qanunda sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsil hüquqlarının təmin edilməsi təsbit edilmişdir. Belə ki, Qanunda göstərilir ki:

– dövlət hər bir vətəndaşın təhsil alması üçün müvafiq şəraitin yaradılmasına təminat verir və təhsilin hər hansı pilləsindən, səviyyəsindən və formasından məhrum edilməsinə yol vermir;

– dövlət cinsindən, irqindən, dilindən, dinindən, siyasi əqidəsindən, milliyətindən, iqtisadi və sosial vəziyyətindən, mənşəyindən, sağlamlıq imkanlarından asılı olmayaraq hər bir vətəndaşa təhsil almaq imkanı yaradılmasına və ayrı-seçkiliyə yol verilməməsinə təminat verir;

– vətəndaşlar təhsilin növünü, təhsil müəssisəsini və tədrisin dilini sərbəst şəkildə seçmək hüququna malikdir;

– Azərbaycan dövlətinin təhsil siyasətinin əsasını, vətəndaşlar üçün keyfiyyətli təhsilin təmin edilməsi ilə yanaşı, təhsil islahatlarının aparılması prosesində milli azlıqları, qaçqınları, məcburi köçkünləri təmsil edən uşaqların, həmçinin sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların keyfiyyətli təhsil alması üçün bərabər imkanların yaradılması təşkil edir.

Hörmətli konfrans iştirakçıları! Azərbaycanda inklüziv təhsilin təşkili istiqamətində Təhsil Nazirliyi tərəfindən 2005–2009-cu illərdə “Xüsusi qayğıya ehtiyacı olan (sağlamlıq imkanları məhdud) uşaqların təhsilinin təşkili ilə əlaqədar İnkişaf Proqramı” həyata keçirilmişdir.

Proqrama əsasən sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların təhsil hüququnun həyata keçirilməsi, inklüziv təlimə keçidin reallaşdırılması, təhsil müəssisələrində bütün uşaqların təhsili üçün bərabər imkanların yaradılması, dövlət himayəsində olan uşaqların sosial müdafiəsinin gücləndirilməsi, müvafiq təsnifata uyğun olaraq bütün kateqoriyadan olan sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların ölkə üzrə qeydiyyatının aparılması və təhsilə cəlb edilməsi, xüsusi təhsil müəssisələrinin maddi-texniki və tədris bazasının müasir standartlara uyğunlaşdırılması sahəsində əhəmiyyətli işlər görülmüşdür.

Proqramın icrası istiqamətində Heydər Əliyev Fondunun müstəsna xidmətləri olmuşdur. Belə ki, Fond tərəfindən sağlamlıq imkanları məhdud, kimsəsiz, valideyn himayəsindən məhrum, müəyyən mənada cəmiyyətin diqqətindən kənar qalan uşaqla-

rın təhsilinin təşkili, onların təhsil aldığı müəssisələrin maddi-texniki və tədris bazasının möhkəmləndirilməsi istiqamətində məqsədyönlü işlər görülmüş, sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar üçün bütün internat məktəbləri və uşaq evləri, xüsusi məktəblər əsaslı təmir edilmiş, müasir avadanlıqlarla təchiz edilmişdir.

Proqram çərçivəsində 17 ümumtəhsil məktəbi və 13 uşaq bağçasında 200-dən çox sağlamlıq imkanları məhdud uşaq inklüziv təhsilə cəlb olunmuşdur. Məktəbəqədər və ibtidai təhsil pillələrində inklüziv təhsilin tətbiqi üçün metodik vəsaitlər hazırlanmışdır. Inklüziv təhsil müəllim hazırlığı kurikulumlarına və ixtisaslandırma proqramlarına daxil edilmişdir.

Sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların təhsilalma imkanlarının yaxşılaşdırılması ilə yanaşı, onların İKT və elektron resurslardan istifadə bacarıqlarının artırılması, internetə çıxış imkanlarının yaradılması məqsədilə Səbail rayonu 219 nömrəli məktəbin fiziki cəhətdən əlilliyi olan 7-ci sinif şagirdləri distant təhsil layihəsinə cəlb edilmişlər. Layihəyə cəlb edilmiş hər bir şagirdə “Əpl” (Apple) kompyuteri verilərək ümumi şəbəkəyə çıxışla təmin edilmişlər.

Hörmətli konfrans iştirakçıları! Ölkə Prezidenti tərəfindən təsdiq edilmiş “Dövlət uşaq müəssisələrindən uşaqların ailələrə verilməsi və alternativ qayğı Dövlət Proqramı” ölkəmizdə de-institutlaşdırma tədbirlərinə start vermişdir. Proqramın icrası istiqamətində hazırlanmış və Hökumət tərəfindən təsdiq edilmiş Baş Plana əsasən 7 internat məktəbinin inklüziv təhsil komponentli ümumtəhsil məktəblərinə transformasiya olunması nəzərdə tutulmuşdur.

Proqram çərçivəsində Bakı şəhəri 7 nömrəli xüsusi internat məktəbində “Hər kəs üçün icma təşəbbüsü: Azərbaycan” pilot layihəsi həyata keçirilir. Uşaqların internat tipli uşaq müəssisələrindən tədricən bioloji və ya alternativ ailələrə verilməsi, həmçinin ailə mühitinə yaxın icma əsaslı xidmətlərin yaradılması bu layihənin əsas məqsədidir.

Əlilliyi olan övladlarına qayğı göstərə bilməyən ailələrin və onların uşaqlarının rifahının yaxşılaşdırılması, onların müəssi-

sələrə düşməsinin qarşısının alınması məqsədilə yerlərdə uşaqlara və ailələrə dəstək xidmətlərinin yaradılması vacib məsələlərdəndir. Cari ildə Suraxanı rayonunda müasir standartlara uyğun tikilmiş “Oriqami” reabilitasiya mərkəzinin istifadəyə verilməsi Heydər Əliyev Fondu tərəfindən əlilliyi olan uşaqlara göstərilən qayğının bariz nümunəsidir. Bununla yanaşı, Fondun dəstəyi ilə Bilgəh qəsəbəsində əqli və fiziki əlilliyi olan uşaqlar üçün reabilitasiya mərkəzi yaradılmışdır.

Proqrama əsasən alternativ xidmətlərin yaradılması ilə bağlı Təhsil Nazirliyi tərəfindən Mingəçevir şəhərində Uşaq və Ailələrə Dəstək Mərkəzi, Sağlamlıq imkanları məhdud valideyn himayəsindən məhrum olmuş uşaqlar üçün 4 nömrəli Respublika xüsusi internat, Sabunçu rayonunda 11 nömrəli xüsusi internat, Bərdə şəhər inklüziv komponentli ümumtəhsil məktəbinin nəzdində reabilitasiya-inkişaf mərkəzləri yaradılmışdır. Qeyd olunan mərkəzlərin binaları Təhsil Nazirliyi tərəfindən yenidən qurulmuş və əsaslı təmir edilmiş, inkişafetdirici təlim materialları, reabilitasiya yönümlü avadanlıqlarla təmin edilmişdir.

İnklüziv təhsil imkanlarının genişləndirilməsi məqsədilə təhsil qanunvericiliyində müvafiq dəyişikliklərin edilməsi məqsədilə UNİCEF və Təhsil Nazirliyi tərəfindən “İnklüziv təhsil haqqında Qanun” layihəsi işlənib hazırlanmış və Milli Məclisə təqdim olunmuşdur.

Bütün qeyd olunanlar məsələyə kompleks yanaşmanı və sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların bütün təhsil pillələri üzrə digər uşaqlarla birgə keyfiyyətli təhsilə (inklüziv təhsilə) cəlb olunması üçün yeni layihələrin və proqramların həyata keçirilməsini zəruri etmişdir. Bu məqsədlə UNİCEF-in texniki dəstəyi ilə inklüziv təhsilinin inkişafına dair Dövlət Proqramı hazırlanmış və Nazirlər Kabinetinə təqdim olunmuşdur. Proqramın məqsədi bütün təhsil pillələri üzrə sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsilə cəlb olunmasını və onların təhsil ala bilmələri üçün maneəsiz mühitin yaradılmasını təmin etməkdir.

Dövlət Proqramının əsas vəzifələri bunlardır:

- Bütün təhsil pillələri üzrə inklüziv təhsilin təşkil edilməsi üçün qanunvericilikdə müvafiq dəyişikliklərin edilməsi;
- Təhsil müəssisələrinin və tədris proqramlarının sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların ehtiyaclarına uyğunlaşdırılması üçün müvafiq tədbirlərin görülməsi;
- Inklüziv təhsilin təşkili ilə bağlı pedaqoji kadrların hazırlanması və təkmilləşdirilməsi;
- Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslər üzrə məlumat bazasının yaradılması;
- Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsilə cəlb olunması və sosial inteqrasiyasının vacibliyi barədə maarifləndirmə işinin aparılması;
- Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsil prosesinə uyğunlaşması və cəmiyyətə inteqrasiyası ilə bağlı müvafiq xidmətlərin yaradılması;
- Şəhər, rayon infrastrukturunun və nəqliyyatın sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin maneəsiz hərəkət etməsi üçün onların ehtiyaclarına uyğunlaşdırılması.

Hörmətli konfrans iştirakçıları!

Çıxışımın sonunda bildirmək istərdim ki, bugünədək görülən işlər və icrası nəzərdə tutulan tədbirlər ölkəmizdə hər bir uşağın təhsil hüququnun təmin edilməsinə yönəlmişdir.

Fürsətdən istifadə edərək, uşaqların rifahı və müdafiəsi sahəsində göstərdiyi dəstək və qayğıya görə Heydər Əliyev Fondunun Prezidenti Mehriban xanım Əliyevaya və bu sahədə bizimlə daim əməkdaşlıq edən BMT-nin Uşaq Fonduna təşəkkürümü bildirirəm.

Diqqətinizə görə minnətdaram!

III VƏ VI TİP XÜSUSİ (KORREKSİYAEDİCİ) ÜMUMTƏHSİL MƏKTƏBLƏRİNDƏ OXUYANLARIN TƏRKİBİNİN XÜSUSİYYƏTLƏRİ

Y.D.Akinina

*Rusiya Elmlər Akademiyasının müəssisəsi,
“Korreksiyaedici Pedaqogika İnstitutu”. Moskva, Rusiya*

Milli təhsil sisteminin keyfiyyətcə daha yeni mərhələyə keçməsi, təhsil, tərbiyə və inkişaf prosesinə bütün uşaqların, o cümlədən inkişafda qüsurları olanların da cəlb edilməsini nəzərdə tutur. Lakin inkişafdan geri qalmalarda artıq “təmiz halda” geri qalmalara daha az rast gəlinir. Mütəxəssislər daha təhsilin bütün qüsurluları da əhatə etməsi barədə tez-tez danışırlar. Bu meylli həmçinin görmə qüsurları olan uşaqlar üçün nəzərdə tutulan xüsusi (korreksiyaedici) məktəblərdə də müşahidə etmək olar. Bununla əlaqədar ağır qüsurlu uşaqların xüsusi təhsilinin müxtəlif, çoxvariantlı standartlarının tərtib edilməsi, hər bir oxuyana şəxsi və fərqli yanaşmanın həyata keçirilməsinə dair metodik tövsiyələrin hazırlanması problemləri daha aktual hal alıb.

Bu sənəd və materialların tərtib edilməsi yalnız xüsusi (korreksiyaedici) ümumtəhsil məktəblərinin oxuyanlarının xüsusiyyətlərinin, onların fərdi təhsil və reabilitasiya tələb və imkanlarının bilinməsi əsasında mümkündür.

Görmə qüsurlu oxuyanların tərkibinin öyrənilməsinə M.İ.Zemtsovanın, A.N.Qneyushevanın, N.V.Kaplanın, L.İ.Solntsevovyanın, İ.V.Subinanın və s. mütəxəssislərin işləri həsr olunub. SSRİ-nin PEA-sının Defektologiya İnstitutu belə araşdırmaları 1958-ci ildən başlayaraq hər beş ildən bir həyata keçirirdi. Bu araşdırmalar Helmholtz adına Moskva göz xəstəlikləri institutunun əməkdaşlarının iştirakı ilə həyata keçirilirdi və 119 məktəbi, bütün SSRİ-nin 15 ölkəsindən olan korları və zəif görənləri əhatə edirdi. Pedaqoqlar tərəfindən doldurulan oxuyanların 17205 anketi təhlil edildi. Bütün bunlar araşdırmaların geniş miqyasına dəlalət edir. Lakin yenidənqurma dövründə III

və VI tip xüsusi (korreksiyaedici) ümumtəhsil məktəblərinin də oxuyanların tərkibinin öyrənilməsi dayandırıldı.

Bununla əlaqədar, III və VI tip xüsusi (korreksiyaedici) ümumtəhsil məktəblərində oxuyanların tərkibinin öyrənilməsi çox aktual görünür, çünki bunu bilmək inkişafdan geri qalan uşaqların bu kateqoriyasının təhsili və tərbiyəsi prosesində fərdi və fərqli yanaşmanı daha təsirli həyata keçirmək üçün vacibdir.

Araşdırmalar Korolyov şəhərinin (Moskva vilayəti) kor və zəif görən uşaqlar üçün xüsusi (korreksiyaedici) məktəb-internatın bazasında keçirilmişdi. Bütövlükdə I-XII siniflərdən olan 99 iştirakçı əhatə edildi, onlardan 23-ü xüsusi sinif oxuyanları idi.

Alınmış materialların əsasında hazırkı mərhələdə görmə qüsuru olan uşaqlar üçün olan məktəblərin iştirakçılarının spesifik xüsusiyyətləri müəyyən edildi:

– yoxlanılmış uşaqların 27% kor uşaqlar kateqoriyasına aiddir (görmə itiliyi 0-dan 0,04 kimi), 38% zəif görənlərdir (görmə itiliyi 0,05-dən 0,4 kimi), 6% isə aşağı görmə qabiliyyətli uşaqlardır (görmə itiliyi 0,5-dən 0,8 kimi).

– görmə əlilliyinə gətirib çıxaran aparıcı xəstəliklər tor və damar qışasının xəstəlikləridir (41%). Tez-tez rast gəlinən xəstəlik yarımçıq doğulmuşların retinopatiyasıdır (26%), bunun nəticəsi olaraq 1992-ci ildə BST-nin tövsiyələri əsasında keyfiyyətə yeni doğuş meyarlarına keçilmişdi. (Rusiya Səhiyyə Nazirliyinin 4.10.1992-ci il tarixli, 318/190 sayılı əmri.) Görmə sinirinin atrofiyası (23%) və refraksiyanın anomaliyaları (miopiya, hipermetropiya, astigmatizm – 22%) da geniş yayılıb.

– III və VI tip xüsusi (korreksiyaedici) məktəblərdə oxuyanların 88%-də orqanizmin fəsadlı xəstəliklərinə rast gəlinir. Bunlardan daha çox qan dövranı xəstəlikləri (37%), əsəb sistemi xəstəlikləri (35%), psixi və davranış pozuntuları (35%), həmçinin sümük əzələ sisteminin və birləşmə toxumalarının xəstəlikləri (30%) ilə qarşılaşılır.

– digər inkişafdan geri qalmalar arasında görmə və zəka pozuntuları olan uşaqlar (19%), həmçinin psixi inkişafdan geri qalan kor və zəif görən oxuyanlar (16%) xüsusi yer tutur. Bu kateqoriya

inkişafdan geri qalmalar hələ metodiki olaraq az əhatə olunub və xüsusi təhsilin çoxvariantlı standartlarının işlənilib hazırlanmasına, uşaqların tədris və tərbiyə proqramlarının, hər bir iştirakçıya fərdi və fərqli yanaşmanın həyata keçirilməsinə dair tövsiyələrin işlənilib hazırlanmasına ehtiyac duyulur.

Aydındır ki, bu və ya digər psixofiziki inkişafdakı geri qalmalar nəinki oxuyanların təhsil proqramlarının mənimsəmələrinə təsir göstərir, həmçinin onların şəxsiyyətinin müəyyən xüsusiyyətlərini də formalaşdırır. Belə, qan dövrünün xəstəliklərindən əziyyət çəkən oxuyanlar mütəmadi respirator xəstəliklərə məruz qalırlar, onlarda yüksək yorğunluq, zəiflik, baş ağrıları müşahidə olunur. Psixi və davranış pozğunluğu olan uşaqlarda sosial münasibətlərdə problemlər, emosional-iradəvi pozuntular müşahidə olunur. Belə oxuyanların davranışı çox vaxt aqressiv, antisosial kimi xarakterizə edilir, tədris problemləri qeyd olunur. Bu və ya digər xəstəliyin şagirdin psixofiziki halına təsirinə dair siyahını uzatmaq da olar.

Bütün bu xüsusiyyətləri həm çoxsaylı qüsurları olan uşaqların xüsusi təhsilinin müxtəlifvariantlı standartlarının işlənilib hazırlanması, həmçinin müəllim tərəfindən pedaqoji fəaliyyətin həyata keçirilməsi zamanı nəzərə almaq lazımdır. Bu və ya digər xəstəliyin xüsusiyyətlərinin bilinməsi, hər bir oxuyanın fərdi qabiliyyətinin qeydiyyatı korrektiv inkişaf təhsilin, sosial və ixtisaslı reabilitasiya prosesini daha təsirli həyata keçirməyə imkan verəcək.

Ədəbiyyat:

1) I.Zemtsova M.İ. Görmə qüsuru olan uşaqların öyrənilməsi./ Görmə qüsurlu uşaqların təhsili məsələləri – M., 1974. – s. 25-50.

2) Zemtsova M.İ. Görmə qüsuru olan uşaqların öyrənilməsi və onları fərqləndirmək yolları // Anomal uşaqların öyrənilməsi metodları – M., 1965. – s. 54-65.

3) Zemtsova M.İ. Uşaqlarda dərin görmə qüsuru olan vaxt görmə hissiyatı // Xüsusi məktəb 5. Buraxılış–1968– s. 16-21

4) Zemtsova M.İ. Kor və zəif görənlər üçün olan məktəbin iştirakçılarının xüsusiyyətləri // Defektologiya – 1975.–№ 6. – s. 24-26

5) Zemtsova M.İ., Solntseva L.İ. Korlar məktəbinin birinci sinfinə gedən uşaqların psixofiziki xüsusiyyətləri.// Xüsusi məktəb – 1964. – Buraxılış 4 (112). – s. 77-82.

6) Zemtsova M.İ. Xüsusi məktəb oxuyanlarının xasiyyətnamələri (seçilmiş araşdırma nəticələrinə görə) // Dərin görmə qüsurlu uşaqlar– M., 1967.–s. 7

ÜMUMTƏHSİL MƏKTƏBİNDƏ İNKLÜZİV FİZİKİ TƏRBIYƏNİN TƏŞKİL EDİLMƏSİ

A.V.Aksenov

*Ali ixtisas təhsili federal dövlət büdcə təhsil müəssisəsi
“P.F.Lesqaft adına Milli dövlət fiziki tərbiyə, idman və
sağlamlıq Universiteti, Sankt-Peterburq”*

İnklyuziv fiziki tərbiyənin (İFT) məqsədi şagirdlərə birgə hərəkət fəaliyyətinin öyrədilməsidir, bu da insanın psixofiziki qabiliyyətlərinin təkmilləşdirilməsi və inkişafına istiqamətlənmiş bilərək nəzarət edilən hərəkətli aktivliyidir. Ümumtəhsil məktəbində bu məqsədə nail olunması üçün təlim-tərbiyə pedaqoji proses şəraitində ümumi və xüsusi tapşırıqların qoyulması yolu ilə həyata keçirilir.

Birgə hərəkət fəaliyyətinin əsaslarının öyrənilməsi prosesinin istiqamətliliyi və məzmunu aşağıdakılarla xarakterizə olunur:

1. şagirdlərin fiziki tərbiyə sahəsində təbii-elmi dünyagörüşünün formalaşması;
2. sağlamlaşdırıcı, rekreativ və kondision istiqaməti olan müstəqil və birgə fiziki tərbiyə dərslərindəki müxtəlif növ və sistemli fiziki tapşırıqlardan istifadə etmək qabiliyyətinin öyrənilməsi;
3. fiziki tapşırıqlar vasitəsilə orqanizmin əsas orqan və sistemlərinə hərtərəfli təsir hesabına şagirdlərin adaptasiya və funksional imkanlarının genişləndirilməsi;
4. hərəkət fəaliyyətinin baza üsullarına yiyələnmə sayəsində şagirdlərin hərəkət təcrübəsini zənginləşdirmək;
5. ümumi və xüsusi fiziki hazırlıqdan çıxış edərək əsas fiziki keyfiyyətlərin tərbiyə edilməsi;
6. şagirdin islahatçı birgə hərəkət fəaliyyətinə aktiv qoşulması sayəsində onun şəxsi keyfiyyətlərinin və əsas psixi proseslərin inkişafı ilə;
7. məhdud sağlamlıq imkanlı uşağın əsas diaqnozu, ikinci qüsuru və müşayiət edən xəstəliklərlə qarşılıqlı əlaqəli fiziki inkişafdakı qüsurların korreksiyası;

8. məhdud sağlamlıq imkanlı uşaqlarla normal inkişaf edən həmyaşlılar arasında maneəsiz ünsiyyət mühiti yaratmaq, tolerantlığın inkişaf etdirilməsi.

İbtidai məktəbin İFT uşaqların inklüziv təhsili və fiziki tərbiyəsində çıxış edir. Onun əsasında yuxarı və aşağı məktəb yaşlarında olan uşaqlarla iş zamanı geniş istifadə olunan fiziki tapşırıqların adaptasiya olunmuş növləri durur.

İFT-də olan fiziki tərbiyə tapşırıqlarının təsnifatı ümumtəhsil məktəbi üçün olanlardan fərqlənir.

Birincisi, hər bir iştirakçının fərdi xüsusiyyətlərinə uyğun gimnastika və yüngül atletika elementləri seçilir.

İkincisi, ümuminkişaf etdirən çalışmaların sırasına korrektəedici çalışmalar da daxil edilib. Onlar oxuyanların orqanizminə təsir baxımından sistemləşdirilibdir.

Bütün material şərti olaraq aşağıdakı hissələrə bölünüb:

- ümuminkişaf etdirən və korrektəedici çalışmalar;
- tətbiqi çalışmalar;
- hərəkətli oyunlar;
- cüt şəkildə olan çalışmalar;
- funksional öhdəliklərin bölünməsi ilə estafetlər;
- kreativ, bədənə oriyentasiya olunmuş təcrübələr (bədiimusiqi).

İnklüziv fiziki tərbiyə dərsləri komplekslidir, yəni hər birinə ümuminkişaf etdirən, korrektiv, tətbiqi çalışmalar, oyunlar və estafetlər daxildir. Onlar müxtəlif düzülüşlərdə yerinə yetirilir: dairədə, zal üzrə sərbəst düzülüşdə, kolonda, qapalı cərgədə, yerində və hərəkətdə. Kiçik məktəblərdə ümuminkişaf etdirən, korrektiv və tətbiqi çalışmaları kompleksdə birləşdirilmiş, fərqli hissələrdən olan yamsılama məşqlər və oyun tapşırıqları formasında həyata keçirmək məqsədmüvafiqdir. Dərsdə çalışmalar kompleksinə birinci növbədə şagirdin diqqətinin cəmlənməsini tələb edən, formaca sadə, xaraktercə dinamik çalışmalar, sonra isə statistik səy tələb edən, quruluşca daha çətin, hər bir iştirakçı üçün funksional öhdəliklərin bölündüyü çalışmalar daxil edilir.

Hər bir dərs üçün fərqli çalışmalar seçmək lazımdır və onları elə bir nisbətdə birləşdirmək lazımdır ki, orqanizmə hərtərəfli

təsir etsin və hər bir şagirdin yerinə yetirə bilməsi təmin olunsun. Dərslərin düzülüşü zamanı ümumi tələbləri və onların spesifik realizəsini təmin etmək lazımdır.

İFT-də dərslər əsas tələblərə uyğun planlaşdırılır: yükün dərslərin ortasına doğru tədricən artırılması və sonra onun sakitləşdirici məşqlərə keçməsi, iştirakçıların imkanlarına uyğun müxtəlif növ çalışmaların növbə ilə bir birini əvəz etməsi. Dərslər dörd hissəyə ayırmaq məqsəduyğundur: bir-biri ilə metodiki şəkildə bağlı olan giriş, hazırlıq, əsas, yekun hissələr.

Hazırlıq hissəsinin təşkil edilməsi zamanı müəllim dərslərin başlanmasından əvvəl sinfi məşqlərə hazırlamağa və dərslər vaxtında nizam-intizamı izləməyə ona kömək edən iki növbətçi təyin edir (məhdud və normal sağlamlıqlı şagird). Hər bir dərslərdə növbətçilər müəllimin təyinatı üzrə dəyişirlər.

Məşqlər kompleksi, hərəkətli oyunlar və estafetlər çalışdırılır. Oxuyanlara sığortalı və qarşılıqlı yardım üsullarını öyrədirlər. Dayaq-hərəkət aparatının ağır zədələnməsi (DHAZ) olan şagirdlər dərslərdə fəal iştirak edərkən hakim və ya aparıcı rolunda çıxış edirlər.

İnklüziv fiziki tərbiyənin müəllimi həkimlərlə sıx əlaqədə işləyir, onlar oxuyanların fərdi xüsusiyyətləri barədə məlumat, korreksiyaedici tərbiyə tapşırıqları və nəzərə alsaq ki, dərslər qarışıq uşaq qrupları ilə keçirilir, bu və ya digər çalışmanın əks göstərişi barədə məlumat verirlər. Bundan əlavə, daha səciyyəvi əks göstərişləri də unutmaq lazım deyil. Bunlara aiddir:

– bütün növ çalışmaların yerinə yetirilməsi zamanı nəfəsin uzun müddət tutulması;

– uzunmüddətli statistik gərginlikli çalışmalar;

– dirənmək və sallanmaq (DHAZ-lı oxuyanlar üçün);

– əzələlərdə hərəkətliliyi artıran çalışmalar (əzələlərin artrodezi zamanı);

– böyük amplituda altında bədənin əyilməsi və dönməsi (onurğa sütununun bərkidilməsindən sonra).

Oxuyanların həddindən artıq yorulmasına yol vermək olmaz, bundan yayınmaq üçün dərslərdə fərdi fiziki yük miqdarı həyata

keçirilməlidir. İlkin vəziyyətin, çalışmanın təkrar sayının, tempinin dəyişdirilməsi, nəfəsli çalışmaların başlanğıcında olan hərəkətlərin amplitudasının azaldılması və ya artırılması yolu ilə fiziki yükün tənzimlənməsinin bütün yollarını geniş istifadə etmək lazımdır. Əyilmələrin, bədənin dönməsinin, ayaq və oturmaq (gimnastik oturacaq) vəziyyətdə çalışmaların yerinə yetirilməsi zamanı DHAZ-ı oxuyanlar tapşırıqları müəllimin sığortası ilə icra edirlər.

İFT-nin proqram məlumatının kiçik məktəblilər tərəfindən qavranılmasının dərəcəsini nəzərə alaraq müəllim oxuyanların fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq zaçot tələblərə istiqamətlənməlidir, uşaqların öyrəndikləri fiziki çalışmalarını birgə hərəkət fəaliyyətində yerinə yetirmək qabiliyyətinə, xüsusiyyətləri və xarakterinə diqqət yetirməlidir, hansılar ki, sağlamlaşdırıcı və rekreasion (istirahət) istiqamətliliyin yerinə yetirilməsi üçün nəzərdə tutulubdur.

İnklüziv fiziki tərbiyə dərslərində müvəffəqiyyət dərəcəsinin qiymətləndirilməsi müəllim tərəfindən şagirdlərin fərdi göstəricilərinin dinamikliyinin fiksasiya edildiyi cari dərslərdə həyata keçirilir.

İFT dərsləri üçün ayrılmış otaqlar sanitariya-gigiyenik normalara cavab verməli, idman inventarı və ilkin tibbi yardım dərman qutuları ilə təmin olunmalıdır.

Ədəbiyyat:

1. Dosent, pedaqoji elmlər namizədi A.P.Matveyevin rəhbərliyi altında orta ümumtəhsil məktəbinin 1-11-ci siniflərində oxuyan şagirdlərin fiziki tərbiyəsinə dair RF Təhsil nazirliyinin proqramı.

2. Ümumtəhsil məktəblərinin 1-11-ci siniflərində oxuyanların fiziki tərbiyəsinə dair RF Təhsil nazirliyinin proqramı (V.İ.Lyax, L.B.Kofman, Q.B.Meykson).

3. VI tip korreksiyaedici məktəbin 1-4 sinif şagirdləri, poliomielit və serebrial iflic nəticəli uşaqlar üçün fiziki tərbiyəyə dair proqram.

4. Viborq rayonunun 584 saylı “Ozyorki” məktəbinin DKA xəstəlikli uşaqlarının fiziki tərbiyəsinə dair müəllif proqramı (Bakulenko İ.N, Qoncarova E.A.)

5. S.Peterburq şəhərinin “Kalinin rayonunun, 9 saylı (IV tip) xüsusi (korreksiyaedici) ümumtəhsil məktəb-internatın” müəllif proqramı (İ.V.Shulikovskaya).

6. Pedaqoji elmlər doktoru, professor S.P.Yevseyevin ümumi rəhbərliyi altında adaptiv fiziki tərbiyənin nəzəriyyəsi və təşkilatı.

İNKLÜZİV TƏHSİL ÜZRƏ AKTUAL SORĞU: MONİTORİNQİN NƏTİCƏLƏRİ

S.V.Alyoxina

Moskva şəhər Psixoloji-Pedaqoji Universiteti

Moskva, Rusiya

Hal-hazırda sağlamlıq imkanları məhdud olan (bundan sonra SİM olan uşaqlar) uşaqların təhsili problemi müəllim, psixoloq, sosial işçilərin diqqətini cəlb etməklə yanaşı, həm də Rusiya dövlətinin müasir sosial və təhsil siyasətinin prioritet istiqamətlərindən biridir. SİM olan uşaqlar üçün uyğun şəraitin yaradılması və hüquqlarının müdafiəsi məsələləri, xüsusi tədris və inkişaf proqramlarının işlənilib-hazırlanması dövlət səviyyəsində həyata keçirilir.

Son zamanlar Moskva şəhərində inklüziv təhsilin inkişafı kifayət qədər intensiv baş verir. 2010-cu ildə “Sağlamlıq imkanları məhdud olan şəxslərin təhsili haqqında qanun” qəbul edildi, ilk dəfə olaraq qanunvericilik təcrübəsində inklüziv təhsilin tərfi verildi. Bununla belə, SİM olan uşaqlar distant (uzaqdan idarə olunan) texnologiya vasitəsilə evdə təhsil şərtləri ilə xüsusi təhsil müəssisəsində ümumi təhsil almaq imkanına malik olur. Moskvada 94 məktəbəqədər təhsil müəssisəsi və 101 məktəb inklüziv təcrübəni həyata keçirməyə hazır olan müəssisə kimi təyin edildi. Ümumi təhsil şərtləri ilə inklüzivanın inkişafı prosesinin məqsədyönlü layihəsinin hazırlanması üçün SİM olan uşaqların inklüziv təhsildə ehtiyacları ilə bağlı məlumat tələb olunur.

2010-cu ildə Moskvanın təhsil departamentinin sərəncamı ilə inklüziv təhsildə SİM olan uşaqların təhsil ehtiyaclarının monitorinqi keçirildi. Monitorinq ümumi təhsil sistemində dəyişikliklərin layihəsinin hazırlanması ilə bağlı hökumət qərarlarının verilməsini tələb edirdi. Monitorinq araşdırmasının nəticələri SİM olan uşaqların təhsil mühitinə tam sosial adaptasiyası məqsədilə onların lazımi mühafizəsini qiymətləndirmək, ailənin

təhsil xidmətləri üzrə ehtiyaclarını və xüsusi təhsil şərtlərinə dair tələblərini üzə çıxarmaq imkanı verir.

Adı çəkilən monitorinqin əsas məqsədi yaxın gələcəkdə Moskva məktəblərinə gedəcək SİM olan uşaqların təhsil ehtiyaclarının xüsusiyyətlərini və SİM olan uşaqların valideynlərinin inklüziv təhsil və müvafiq şərtlərdə bu ehtiyaclara cavab vermək istiqamətini öyrənməkdir.

Valideynlər sorğu obyektı olub, çünki onlar uşaqlarının maraqlarının təmsilçiləri kimi uşaqları üçün təhsil xidmətlərinin əsas sifarişçiləri rolunu oynayır. Uşaqlar deyil, məhz onlar təhsil sistemi və onun imkanlarına təhsil sifarişini formalaşdırır. Bununla da məktəbəqədər yaşlı uşağın təhsil ehtiyacları ailənin təhsil xidmətlərinə sifərişi olur. Eyni zamanda təhsil ehtiyacı təhsil prosesinin bu və ya digər subyektləri arasında sosial əlaqə kimi başa düşülür. Bununla da ehtiyacı yalnız bir subyektə aid etmək olmaz, çünki o, özündə ən azı iki subyektin əlaqəsini birləşdirir, bunlardan biri müraciətçi, digəri isə sosial tələb adresatı kimi çıxış edir. Sosial tələb də, öz növbəsində, sosial ehtiyacın analitik baxımdan ayrılan məzmunu kimi başa düşülür. Bunların əsasında monitorinq seçimi hazırlandı, bura SİM olan uşaqların və cari ildə uşaq bağçalarının məktəbəqədər qruplarına gedən yaş norması düzgün olan uşaqların 621 valideyni daxil idi.

Gəlin, adı çəkilən araşdırmanın vacib nəticələrindən bəzilərini göstərək.

Monitorinqin əsas parametri adı və SİM olan uşaqların birgə təhsilinə valideynlərin dəyərli münasibəti məsələsi idi. Sorğu-sual edilən valideynlərin əksəriyyəti üçün inklüziya ideyalarının şüurlu şəkildə qəbulu xarakterikdir: bütün dindirilən valideynlərin 43%-i və SİM olan uşaqların valideynlərinin 42%-i inanır ki, birgə təhsil bütün uşaqlar üçün faydalıdır; bütün dindirilən valideynlərin 21%-i və SİM olan uşaqların valideynlərinin 26%-i hesab edir ki, bu cür təcrübə, hər şeydən əvvəl, sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqlar üçün vacibdir. Bütün dindirilən valideynlərin 12%-i və SİM olan uşaqların valideynlərinin 14%-i

cavab verdi ki, bu cür təhsil sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqlar üçün az effektivdir.

Moskvada kifayət qədər inkişaf etmiş təhsilin forma və növlərinin müxtəlifliyini nəzərə alsaq, SİM olan uşaqların valideynlərinin hansı təhsil müəssisəsi növünü seçməyə üstünlük verdiyini anlamaq vacibdir.

Göstərilən üstünlükləri aşağıdakı reytinglə vermək olar:

1) inkişaf xüsusiyyətlərinə uyğun olaraq uşaqlar üçün xüsusi şəraitlər yaradılmış kütləvi məktəb (35%);

2) adi kütləvi ümumtəhsil məktəbi (26%);

3) xüsusi (korreksiyaedici) məktəb (21%);

4) müəyyən fənlər üzrə ixtisaslaşmış məktəb (14%);

5) fərdi təhsil üzrə özəl məktəb (3%);

6) evdə təhsil məktəbi (1%).

İnklüziv və ya adi ümumtəhsil məktəbi kimi kütləvi təhsil müəssisələrinin seçimi xüsusi təhsil müəssisələrinin (korreksiyaedici məktəb) seçimindən üstündür. Verilən araşdırmalara əsasən, SİM olan uşaqların valideynlərinin 61%-i kütləvi ümumtəhsil məktəbini üstün tutur. İnküziv təhsilə ən çox qüsurları, SİM olan uşaqların valideynləri maraq göstərir. Bununla belə, bu qüsurların əksəriyyəti yüksək dərəcədədir, bu da uşağı əlilliyə gətirib çıxarır. İnküziv təhsilə daha çox ehtiyac əlilliyi olan uşaqların valideynləri qrupunda aydın görünür (45%); kütləvi ümumtəhsil məktəbində 8% əlilliyi olan uşaqların valideynləri öz uşaqlarının təhsilini planlaşdırır, bu qrupun respondentlərinin 39%-i təhsili xüsusi korreksiyaedici məktəbdə planlaşdırır. Xroniki xəstəlikləri olan, poliklinikada qeydiyyatda olan uşaqların valideynləri qrupuna, əsasən, inklüziv məktəbdə təhsil tələbi 29% respondentlərdə; kütləvi ümumtəhsil məktəbində isə 37% respondentlərdə qeydə alınıb. İnkişafında heç bir qüsuru olmayan uşaqların valideynləri qrupunda dindirilənlərin 10%-i inklüziv təhsilə ehtiyac olduğunu deyir.

Uşaqlarının təhsilini inklüziv məktəblərdə planlaşdıran valideynlər uşaqlarının məktəbdə qarşılaşa biləcəyi müxtəlif çətinliklər haqqında qabaqcadan xəbər verir. Praktiki ola-

raq, valideynlər uşaqlarının dərs materiallarını qavramaqla və məktəbdə adaptasiyası ilə bağlı çətinlikləri eyni bərabərdə proqnozlaşdırır – 21%, bütün siniflər üzrə bir tempdə təhsil – 20% və hərəkətlərini idarə etmək üzrə – 19%. Yalnız 5% valideynlər güman edir ki, inklüziv məktəbdə təhsil prosesi zamanı uşaqlar çətinliklərlə qarşılaşmır. Bununla da uşaqlarının xüsusiyyətlərini bilən və təhsilin inklüziv formasını dərk edərək seçən bütün valideynlər praktiki olaraq, uşaqlarının da tənzimləyici-emosional xarakterli məktəb çətinliklərini proqnozlaşdırırlar.

Uşaqların məktəbdə təhsilinin gözlənilən nəticələri ilə bağlı məsələni öyrənmək üçün maarifləndirmə nəticələrinin müxtəlif növləri təklif edildi: peşə üzrə istiqamətlənmək, həyat elmlərinin öyrənilməsi və cəmiyyətdə yaşamaq bacarığı, uşağın şəxsiyyətinin və bacarıqlarının inkişafı. SİM olan uşaqları tərbiyə edən valideynlər qrupunda bu göstərici üzrə verilənlərin hissələrlə bölüşdürülməsi aşağıdakı kimidir: məktəb proqramının mənimsənilməsi, kollec və ali məktəbdə təhsili davam etdirmək imkanı – 43%; həyat elmləri, asan adaptasiya olunmaq bacarığı, müasir cəmiyyətdə yaşamaq – 29%; bacarıqların inkişafı – 11%; məktəbi bitirdikdən dərhal sonra iş əldə etməyə kömək edən bilik və bacarıqların əldə edilməsi – 9%; müxtəlif uşaqlar və böyüklərlə ünsiyyət sərəştəsi və münasibətlərin qurulması – 8%. Əsasən normal inkişafı olan uşaqların valideynləri kimi SİM olan uşaqların valideynləri də gözləyir ki, onların uşaqları üçün məktəb təhsili peşəkar ali və ya orta təhsil pilləsi olacaq. Üçüncüsü isə (əksərən də SİM olan uşaqların valideynləri) məktəb təhsilinin əsas nəticələrini əldə edən valideynləri uşaqlarının ictimailəşdirilməsi adlandırırırlar – müxtəlif uşaqlar və böyüklərlə ünsiyyət bacarığının əldə edilməsi, həyat elmlərinin formalaşdırılması, məhz bunun sayəsində uşaqlar asan uyğunlaşmağı, müasir cəmiyyətdə yaşamağı öyrənirlər.

Biz valideynlərin xüsusi təhsil şərtləri tələbini təhlil etdik. Monitoring göstərdi ki, məktəbdə xüsusi təhsil şərtlərinin olmasına SİM olan uşaqların valideynləri qrupundan 88%-i ümid edir. SİM olan uşaqların tələbatlarına cavab verən daha aktual olan

xüsusi təhsil şərtləri psixoloji-pedaqoji müşayiət sistemidir, bura psixoloq, loqoped, defektoloqla məşğələ (48% valideyn), uşağın təhsili üzrə fərdi proqram (18% valideyn), mövcud arxitektura mühiti (dindirilənlərin 9%-i) daxildir. Bütövlükdə bu və ya digər formada xüsusi təhsil şərtlərinə ümumi seçimin 71% respondentləri və SİM olan uşaqların valideynlərinin 88%-i ümid edir. İnküziv məktəbdə təhsili sorğulayan valideynlər qrupuna görə 93% uşaqlarının xüsusi təhsil şərtlərinə ehtiyacları olduğunu bildirir. Uşaqları üçün xüsusi təhsil şərtlərinin bu və ya digər növləri tələbi ilə bağlı valideynlərin gözləntisi heç də həmişə təhsil müəssisəsinin növünün şüurlu seçiminə əsaslanmır, ya da seçilmiş təhsil müəssisələrinin potensial imkanları ilə ziddiyyət təşkil edir.

Göstərilən məlumatlar inküziv təhsil şərtlərinə SİM olan uşaqların valideynlərinin gözləntiləri ilə bağlı problemləri ancaq qismən əks etdirir. Təhsil sistemində inküziviya sahəsində monitorinqlərin keçirilməsini inküziv proseslərin effektivliyinin və keyfiyyətinin təhlilini daima fəaliyyət göstərən sistem kimi saxlamaq vacibdir. Bu, sistemi əsaslandırmaq və qərarları ölçüb-biçmək imkanı verəcək.

GÖRMƏ QABİLİYYƏTİNDƏ QÜSURU OLAN GƏNCLƏRİN VƏ UŞAQLARIN MÜASİR CƏMİYYƏTƏ İNTEQRASIYASININ ŞƏRTİ KİMİ XARİCİ DİLİN ÖYRƏNİLMƏSİ

İ.B.Antonova

*III-IV tip xüsusi (korreksiyaedici) ümumtəhsil məktəbi
Moskva, Rusiya*

Görmə qabiliyyətində qüsuru olan uşaqların təhsil sisteminin təkmilləşdirilməsi korreksiyaedici təhsil prosesinin humanist və fərdi olması baxımından hər bir uşaq üçün daha əlverişli təhsil, tərbiyə və inkişaf şəraitinin vaxtında təmin edilməsinə istiqamətlənib. Getdikcə aşağıdakılara daha çox diqqət yetirilir:

– uşağın şəxsiyyəti, onun daxili aləmi: “...uşaq – böyüyün təsir obyektı deyil, müştərək fəaliyyətin, əməkdaşlığın və birgə yaradıcılığın bərabər hüquqlu subyektidir;

– spesifik təhsil metod, üsul və vasitələrinin istifadə edilməsi;

– təhsil mühitinin xüsusi təşkili;

– valideynlərin uşağın tədris prosesində mütləq iştirakı və onların mütəxəssislər və s. tərəfindən xüsusi məqsədli hazırlanması”.

Ünsiyyət, digər insanlarla əlaqə yaratmaq bacarığı, digər insanı anlamaq bacarığı – uşaqlıqda təməli qoyulan və formalaşan vacib xüsusiyyətlərdir və uşağın inkişafının bu tərəfinə biz nə qədər tez diqqət yetirsək, onun böyük həyatda bir o qədər az problemi olacaq.

Sosiallaşma prosesinin tərkibi bir tərəfdən cəmiyyətin mədəniyyəti və psixologiyası, digər tərəfdən isə uşağın sosial təcrübəsi ilə müəyyən edilir. Şəxsiyyətin formalaşması prosesi kimi sosiallaşma: kifayət qədər təşkil edilməmiş və nəzarət edilməmiş sosial təsirdən; yalnız sosial formalaşmada nəticələrinə görə görünən, öz-özünə əmələ gələn hallardan ibarətdir.

Pedaqoji hal kimi bir sıra əlaqəli komponentlər daxil olan sosiallaşma prosesini təhlil edən N.F.Qolanova onun tərkibini struktur formada təqdim edir.

Kommunikativ komponent tərkibinə dilə, nitqə, kommunikasiyanın digər növlərinə sahib olmağın və onları fəaliyyətdə və ünsiyyətdə istifadənin bütün forma və metodlar daxildir.

İdrak komponenti ətraf fəaliyyət haqqında biliklərə yiyələnməyi nəzərdə tutur. O təlim, tərbiyə və ünsiyyət prosesində həyata keçirilir, müstəqil təhsil hallarında isə özünü göstərir.

Davranış komponenti – bu, uşağın öyrəndiyi tərbiyə modellərinin fəaliyyət sahəsidir.

Dəyər komponenti şəxsiyyətin motivasiya-tələbat sahəsinin özünü bürüzə verməsi sistemini nəzərdə tutur. Görmə qabiliyyətində qüsurlu uşağın xarici dilə tam yiyələnməsi onun normal inkişaf edən yaşlılarının cəmiyyətinə müvəffəqiyyətli inteqrasiyasına və sosiallaşmasına yardım edir, daha sonra isə açıq əmək bazarında professional özünümüəyyən etməsinə və rəqabət qabiliyyətliliyinə, nəticə etibarilə müvəffəqiyyətinə və özünü realizəsinə gətirib çıxarır.

Görmə qabiliyyətində qüsurlu uşaqların tədris prosesinin təkmilləşdirilməsi fənn tədrisinin korrektiv istiqamətliliyini hər bir uşağın hərtərəfli təhsili üçün əlverişli tədris, tərbiyə və inkişaf şərtlərinin vaxtında təmin edilməsinə yönəldilmiş xüsusi (korreksiyaedici) ümumtəhsil müəssisələrinin iş təcrübəsinə yeritməyi tələb edir.

Yerli tiflopedaqoqların araşdırmaları göstərir ki, məqsədyönlü korreksiya işi uşaqların inkişafındakı görmə qüsuru ilə bağlı olan bir sıra funksional çatışmazlıqların və təkrar pozuntuların öhdəsindən gəlməyə qadirdir (V.Z. Deniskina, M.İ.Zemtsova, Q.V.Nikulina, L.İ.Plaksina, L.İ.Solntseva, B.K.Tuponoqov və s.).

Pedaqoji prosesin korrektiv istiqamətinin tədris prosesinin optimallaşdırmanın müasir şərtlərində mühüm əhəmiyyəti var və o, təhsilin variativ, şəxsiyyətə istiqamətlənmiş modeli üzərində qurulmalıdır. Görmə qüsurlu uşaqların tədrisinin yeni orijinal üsul və texnologiyalarının axtarışı da aktualdır. Ümumilikdə uşaqlar üçün III və IV tip xüsusi (korreksiyaedici) ümumtəhsil müəssisələrində xarici dilin tədrisinin xüsusi üsulunun tərtib edilməsi və mövcud metod və üsulların təkmilləşdirilməsi zəruridir.

Görmə qüsuru olan uşaqlar üçün xüsusi məktəblərin təcrübələrinin öyrənilməsi göstərdi ki, xarici dilin öyrənilməsi zamanı şagirdlərlə tədrisə xüsusi metodiki yanaşma korrektiv-pedaqoji işin müasir təşkili sahəsi az işlənib hazırlanmışdır.

Korların və zəif görənlərin hiss və görmə ilə mənimsəmələri üçün lazımı vəsaitlərin ciddi çatışmazlığı hiss olunur; böyüdülmüş və relyefli şrift ilə çap edilmiş vəsaitlər yoxdur, ümumi məktəblər üçün olan mövcud vəsaitlər isə görmə qüsuru olan uşaqlara az münasibdir.

İbtidai məktəbdə xarici dilin tədrisinə 2-4-cü siniflərdə həftədə 1 saat ayrılır, bu da ilkin mərhələdə intensiv tədris prinsipinə ziddir.

III və IV tip xüsusi (korreksiyaedici) ümumtəhsil müəssisələrində xarici dilin öyrənilməsindən danışdıqda öyrənənlərin psixofiziki xüsusiyyətlərini nəzərə almaq vacibdir, bunlar da növbəti əlamətlərə görə fərqlənirlər:

- görmə qabiliyyətinin pozulmasının xarakteri və dərəcəsi (tam korluqdan orta dərəcəli uzağı görməməyə qədər; qlaukoma; anadangəlmə katarakta; görmə sinirinin atrofobiyası; vaxtından qabaq doğulmuşların retinopatiyası və s.);

- intellektual inkişafın səviyyəsi (yüksək normadan yüngül səviyyəli intellektual çatışmazlığa qədər);

- somatik xəstəliklərin mövcudluğu (bronxial astma, ürək-damar sistemi xəstəlikləri, mədə-bağırsaq traktı xəstəlikləri, diabet, müntəzəm soyuqdəymələr);

- nevroloji simptomatika (asten-vegetiv pozuntular, nevropatiya, enurez, uşaq tserebrial iflici, SDVQ);

- psixi pozuntuların mövcudluğu (epilepsiya, uşaq şizofreniyası);

- nitq pozuntularının olması (müxtəlif ağırlıqlı dizartriyanın olması, loqonevroz, rinolaliya, FFN, kəkələmə, nitq inkişafının gecikməsi);

- digər halların mövcudluğu (endokrin pozuntular, allergiya, neyrodermit).

Xarici dilin öyrənilməsi tədris və kommunikativ məqsədlər güdür, göstərir ki, xarici dillə ana dili də daxil olmaqla məktəbin

digər inzibati tələbləri arasında necə böyük fərq var, çünki orada kommunikativ tapşırıq əsasən oxuyanlar məktəbə daxil olana qədər artıq həll edilmişdir.

Bu sırada ümumtəhsil məktəblərində oxuyan müxtəlif dərəcəli psixi pozuntuları olan çoxsaylı uşaqların mövcudluğunu da qeyd etmək lazımdır. Balaca zəif görən korluğu olan uşaqlar artıq ilk yazı dərslərində, ana dili dərslərində sadə qrafik vərdişləri mənimsəməkdə çətinliklərlə qarşılaşırlar. Normal və pozulmuş intellektli uşaqlara xas olan yazı nitqinin pozulması disqrafiyanın müxtəlif növləridir: optik oxşar hərflərin əvəz edilməsi, hərflərin elementlərinin tam yazılmaması, artıq elementlərin yazılması, sözlərdə hərflərin dəyişdirilməsi, makroqrafiya. Bütün bu səhvlərə normal inkişaf edən həmyaşdırlarda da rast gəlinir və yazmağı öyrənməyin ilkin mərhələsinə xarakterikdir, lakin psixi inkişafsızlığı olan zəif görən uşaqlarda bu, sabit xarakter daşıyır və onların sayı bu səhvlərin belə qrup uşaqlara tipik olduğunu deməyə əsas verir.

Xarici dilin öyrənilməsinin ilkin mərhələsində bu çətinliklər daha da güclənir, səs, hərf və leksik vahid səviyyəsində ana və xarici dillərin interferensiyası baş verir.

Görmə qüsuru və psixi geriliyi olan uşaqların xarici dili nisbətən müvəffəqiyyətli mənimsəmələri üçün fərdi yanaşma tələb olunur, yəni xarici dil müəllimi ilə gündəlik fərdi çalışmalar, bu da xüsusi məktəbin müasir şəraitində, demək olar ki, imkansız görünür.

İ.V. Raxmanovanın fikrincə, ilkin xarici dil tədrisinin metodikasının ən vacib prinsiplərindən biri yalnız xarici dil metodikasına xas olan intensivlik prinsipidir. Bunun mahiyyəti ondan ibarətdir ki, xarici dilin ilkin mərhələdə tədrisi sıx məşğələlər tələb edir, çünki mənaca bir-biri ilə əlaqəli olmayan materiallar birinci iki sutkada daha çox yaddan çıxır. Xarici dil tədrisinin intensivliyi barədə hələ 1861-ci ildə K.D.Uşinskiy yazırdı: “Bu və ya digər xarici dilin öyrənilməsi mümkün qədər tez getməlidir, çünki bu tədrisdə heç nə yaddan çıxartmağın qarşısını alan fasiləsiz çalışmalar və təkrarlamalar qədər vacib deyil.

Əgər biz istəyirik ki, uşaqların boş yerə vaxtını almayaq və hansısa müsbət nəticələrə nail olaq, o zaman xarici dilin öyrənilməsinin ilkin mərhələsində həftədə iki yox, dörd yox, altı, yeddi, səkkiz dərs keçirilməlidir”.

Analoji fikirləri L.V.Sherba “Sovet pedaqogikasi” jurnalının səhifələrində dilə gətirmişdir. Təəssüf ki, bu prinsip hələ də tam nəzəri prinsip olaraq qalır, o indiyə qədər məktəbin təcrübəsində həyata keçirilməyib.

Xarici dilin kommunikativ tədrisinin vacib şərti müəllimin hər bir şagirdə hörmətlə yanaşması, görmə qüsuru olan uşaqlara utancaqlığı, bağlılığı və özünə inamsızlığı aşmağa imkan verən dərslərdə xoş psixoloji mühit, müsbət emosional şərait yaratmasıdır. Bütün bunlar şagirdlərə ünsiyyət vasitəsi kimi xarici dili təkcə daha yaxşı qavramağa kömək etmir, həmçinin onlarda normal inkişaf edən həmyaşıdların cəmiyyətinə müvəffəqiyyətli inteqrasiyasına kömək edəcək aktiv sosial davranışın inkişafına kömək edir.

B.P.Kuzovlyov qeyd edir ki, xarici dilin öyrənilməsi prosesinin ana dilinin praktiki inkişafında, onun xüsusiyyətlərini anlamaqda, ana dilində fikrini ifadə etməkdə böyük əhəmiyyəti var ki, bu da filoloji dünyagörüşünün inkişafına səbəb olur.

Xarici dil tədris predmeti kimi görmə qüsuru olan uşaqların əqli əməyinə əhəmiyyətli tövhə verir. Uşaqlarda lüğətdən, qrammatik məlumat kitabçalarından istifadə, tapşırılmış alqoritm üzrə tapşırıqların yerinə yetirilməsi, zəif görünlər və korlar üçün nəzərdə tutulmuş xüsusi kompyuter ləvazimatları və proqram təminatını istifadə edərək öyrədən kompyuter proqramları çərçivəsində işləmək kimi qabiliyyətlər inkişaf edir. Bütün bunlar sərbəst işləməyə kömək edir, özünüöyrətmə tələbatının inkişafı üçün zəmin yaradır.

Dərslərdə tədris və reallıq hallarının müəyyən şəraitlərdə modelləşdirilməsi, didaktik oyunlarda iştirak görmə qüsuru olan uşaqların təxəyyülünü və yaradıcılıq qabiliyyətini inkişaf etdirir, müvəffəqiyyət hallarının yaranmasına səbəb olur, bu da özünüqiymətləndirməyə müsbət təsir göstərir. Kommunikativ

tədris – tədris prosesinin ünsiyyət prosesinin bir modeli kimi təşkilini nəzərdə tutur. Xarici dil dərsləri ünsiyyət vasitəsilə ünsiyyət qurmağın öyrədilməsi dərslərinə çevrilir – yəni uşaqlar ünsiyyət texnikasını, onun əməliyyat tərəfini öyrənirlər, nitq etikasına, dialoq ünsiyyətinin strategiyası və taktikasına yiyələnirlər, kommunikativ məsələləri həll etməyi, nitq partnyoru olmağı öyrənirlər.

Ədəbiyyat:

1. Bim İ.L. Məktəb dərsliyinin problemi və elmi kimi xarici dilin öyrədilməsi metodikası. – M., 1977

2. Zemtsova M.İ. Kiçik məktəb yaşlı kor uşaqların öyrənmə fəaliyyətinin xüsusiyyətləri. Diffektologiya üzrə elmi sessiya əməyi. – M., 1958. – s. 73 – 84.

3. Zimnyaya İ.A. Xarici dildə danışmağın tədrisinin psixoloji cəhətləri. – M., 1985

4. Malofeyev N.N. Dəyişən dünyada xüsusi tədris. Avropa – M., 2009.

5. Raxmanov İ.V. Orta məktəbdə xarici dilin tədrisi metodikasının bəzi nəzəri məsələləri. // Məktəbdə xarici dillər – 1948. – № 3. – S. 38 – 52.

6. Tuponoqov B.K. Korreksiyaedici pedaqogikanın əsasları. – M., 2008

7. Sherba L.V. Orta məktəbdə xarici dilin tədrisi: metodikanın ümumi məsələləri. – M. – L., 1947.

TƏSVİRİ FƏALİYYƏT ÜZRƏ MƏŞĞƏLƏLƏRDƏ GÖRMƏ QÜSURU OLAN UŞAĞIN YARADICILIQ QABİLİYYƏTİNİN İNKİŞAFI

E.V.Asman

*DTM (Dövlət təhsil müəssisəsi) 1013 saylı birgə
uşaq bağçası Moskva, Rusiya*

Pedaqoji-psixoloji korreksiya (bərpa) müəssisəsi qarşısında kütləvi bağça üçün səciyyəvi olan tapşırıqlarla yanaşı, uşaq bağçasında tərbiyə alanların patologiyası üçün xarakterik olan bir sıra müəyyən edilmiş xüsusi tapşırıqlar durur. Görmə üzvünün patologiyası olan uşaqlar üçün məktəbəqədər müəssisəyə gəldikdə, qeyd etmək lazımdır ki, görmə qabiliyyəti zəif olan uşaqlar – görmə itiliyinin azalmasından (0,05-0,4), ya da periferik görmə zəifliyindən əziyyət çəkən uşaqlardır. Görmə zəifliyi zamanı görmə duyğusu qeyri-dəqiqlik, natamamlıq, ləngimə ilə xarakterizə olunur ki, bu da bu cür uşaqların hissiyyat qabiliyyətini xeyli zəiflədir, onların ətraf mühiti dərk etməsinə mane olur.

Pedaqoji proses bu uşaqların imkanları və özünəməxsus xüsusiyyətləri sayəsində yaradılır, bu da valideynlər, tərbiyəçilər, tiflopedaqoq və okulistlərdən əldə olunmuş məlumatların diaqnostikası və təhlili mərhələsində meydana çıxır. Bu zaman xüsusi pedaqoji və oftalmo-gigiyenik tələblərə əməl etmək vacibdir: korreksiya tipli məşğələlərin məqsədəuyğun şəkildə bölüşdürülməsi, izahatın uyğun səviyyəsinin təmin edilməsi, islahedici və tiftotexniki vasitələrdən istifadə, psixofiziki inkişafda pozğunluqların bərpası üzrə xüsusi məşğələlərin təşkili.

Bu cür uşaqlarla iş zamanı psixoloq üçün əsas tapşırıqlar aşağıdakılardır: emosional-şəxsiyyət sferasının, şəxsiyyətlərarası münasibətlərin inkişafı və formalaşdırılması, davranış repertuarının formalaşdırılması və s.; ali psixi funksiyaların diaqnostikası.

Öz məşğələlərim çərçivəsində mən müxtəlif təsviri vasitələrdən istifadə edirəm. Xüsusi tipli uşaq bağçalarında təsviri fəaliyyətin tapşırıqları: estetik tərbiyə, görmə funksiyalarının bərpası,

müalicə-bərpa işi ilə əlaqə, həmçinin təsviri fəaliyyət zamanı əldə olunan səriştələr, uşaqlarla aparatlarda (sinoptofor, bivizot-rener və s.) işləmək üçün vacibdir. Görmə qabiliyyəti zəif olan uşaqlar üçün görmə duyğusunun olmamasını nəzərə alsaq, şəklın zəifləşdirilməsi xarakterikdir. Uşaqlara predmetə baxmaq üçün çox vaxt lazımdır, məsələn, uşaqda görmə sayıqlığı zəif inkişaf edib (o, çəkməli olduğu predmeti ətraflı şəkildə ifadə edə bilmir), ona görə də təsviri fəaliyyətə maraq çox vaxt olmur. Təsviri fəaliyyətdən bütün şəxsiyyətin, həm də görmə duyğusunda və əyani fəaliyyətdə və s.-də çatışmazlıqların bərpası üçün istifadə olunur.

Hazırlıq işi, yəni predmetin müayinəsi prosesinin öyrədilməsi uşaqların maraqlarını nağıl, oyun süjetləri vasitəsilə təsviri fəaliyyətə yönəltməklə yanaşı, xüsusən də kiçik məktəbəqədər yaşda xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Uşaq aydın şəkildə obyektin qurulmasını anlamalı, onu tərkib hissələrə ayırmağı bacarmalıdır. Lakin predmetlə iş bununla məhdudlaşmır.

Həmişə yadda saxlamaq lazımdır ki, rəsmdə əsas əlamət formadır.

Məşğələnin özündə predmetin rəngli təsvirinə və tərbiyəçi, yaxud valideynlər tərəfindən hazırlanmış rəngli nümunəyə malik olmaq vacibdir. Fəaliyyəti böyük flanelqrafda (çəpgözlüyü və yaxud görmə itiliyi zəif olan uşaqlar üçün) göstərmək mümkündür. Müəllim qalın xətləri saxlayaraq flomasterlə işləyir. Böyüklər stol arxasında otura bilər, amma uşaqlar onların arxasında qövs formasında (çəpgözlük və yaxud yaxıngörmədən əziyyət çəkən uşaqlar üçün) dayanır. Uşaqların rəsmçəkmə uğuru nümunənin təhlilinin və fəaliyyətin nümayişinin tərbiyəçi tərəfindən necə keçirilməsindən asılıdır.

Bu, məşğələnin ən vacib anlarıdır və onlarda vaxta qənaət etmək lazım deyil. Uşaqların rəsm çəkmək prosesinə mane olmaq lazım deyil, lakin yadda saxlamaq lazımdır ki, bu zaman əsas güc gözə düşür, buna görə də uşaqlara istirahət etmək üçün məşqlər keçirmək lazımdır.

Məşğələlərin təşkilati tərəfi böyük diqqət tələb edir, o, kütləvi uşaq bağçalarında olandan daha çox çətindir. Hansı naturanı

verməyi və onu daha yaxşı necə qurmağı diqqətlə düşünmək lazımdır. Bəzən ümumi natura vermək olar (böyük flanelqraf fondunda), lakin ən yaxşısı – hər bir stola ayrıca verməkdir. Uşaqları isə görmə qabiliyyətinə görə ayləşdirmək lazımdır: birinci stollar da – ambliopiyadan və çəpgözlükdən əziyyət çəkənlər. Molbertdə çəkmək çox faydalıdır, bu, nəzəri bərabərləşdirməyə kömək edir.

Görmə qabiliyyəti zəif olan uşaqlarla işləyərkən nəzərə almaq lazımdır ki, ilkin mərhələdə əli məşq etdirmək lazımdır. Bunun üçün uşaqlara böyük divar sahəsi – rəsm lövhələri (xüsusən də kiçik uşaqlar üçün) verilir. Bütün uşaqlar növbə ilə lövhədə kiçik çay şəkli çəkir. Ayrı-ayrı xətləri çəkməyi öyrənmək, əli məşq etdirmək, ona güc vermək lazımdır. Gözləri yumub, bir yerdə karandaşla fırlatmaq olar. Müxtəlif təsviri vasitələrdən istifadə etmək faydalıdır: tabaşirlər, karandaşlar, müxtəlif ölçülü fırçalar. Rəsmi öyrədərkən uşaqlara fırçanı düzgün saxlamağı öyrətmək çox vacibdir, çünki bir dəfə göstərmək kifayət deyil. Fırçanı uşağın barmaqlarının arasına qoymaq və uşağın onu necə saxladığına baxmaq, rəsm çəkmə prosesi zamanı onu təkrarən düzəltmək lazımdır. Məşğələ başlamamışdan əvvəl uşaqlara karandaş düzgün götürməyi öyrətmək, rəsm boyu isə uşaqlara nəzarət etmək və onların səhvini düzəltmək lazımdır.

Rəsm çəkmə prosesi zamanı kiçik qrupda daxili trafaretlərdən istifadə rahatdır, məsələn, daxili kontur üzrə haşiyələmək və predmetin bu nümunəsi ilə təsvir olunanın rəngləndilməsinin öyrədilməsi. Formadan asılı olaraq əvvəlcə kənarlar, sonra isə orta çəkilir. Birinci mərhələlərdə trafaretlərdən istifadə olunur, çünki görmə zəifliyi formanı o dəqiqə düzgün göstərmək imkanı vermir. Trafaret predmetin şəklini yaxınlaşdırmağa kömək edir. Uşaqlar trafaretsiz keçinə bilənə qədər ondan istifadə etmək lazımdır, lakin yaş artdıqca bu təlim vasitəsinə fərqli yanaşmaq lazımdır: bəzi uşaqlara daxili, digərlərinə xarici trafaret, üçüncü qisminə isə müəllim tərəfindən hazırlanan haşiyə vermək. Rəsm çəkməyi öyrədən zaman lekal xətkəşlərdən: dalğalı, künc hissələr, nümunənin (yolka ağacı, alma) ikinci hissəsini çəkməkdə istifadə yaxşı kömək edir.

Məktəbəqədər metodikada rəng məsələsi nəzərə alınmır, lakin yuxarı məktəbəqədər yaşda olan, görmə qabiliyyəti zəif olan uşaqlarla iş zamanı rəngin çalarları, dolğunluğu ilə bağlı tapşırıqlar vermək faydalıdır. Gəlin almanı çəkməklə bağlı bir misal göstərək. Əvvəlcə almaya müəyyən edilmiş ton verilir, daha sonra isə onun üzərində digər çalarlar çəkilir. Rəngləmənin mərhələlərinə riayət edilir, çünki çoxrəngli alma müxtəlif tonları göstərməklə işıqlandırma təsəvvürü yaradır: 1-ci ton – çox zəifdir; 2-ci ton – birincidən bir az tünd rəng tapmaq lazımdır; 3-cü ton – almanın ən tünd tərəfini işıqlandırmaq lazımdır.

Ton dolğun olduqda həcm daha yaxşı nəzərə çarpır, rəsm çəkmək zamanı əsas diqqət rənglərə, əsas aralıq rənglərdən alınan rənglərin ardıcılığına və qarışdırılmasına yetirilir:

qırmızı + sarı = narıncı;

göy + sarı = yaşıl;

göy + qırmızı = bənövşəyi.

Təsviri fəaliyyətdə əsas diqqət boşluğun təsviri ilə predmetlərin orta ölçüsünə yönəldilir. Süjet rəsmində istifadə olunan perspektiv haqqında məlumat verilir (üç üsul – silmək, üstünü örtmək, yuxarı-aşağı).

Süjet rəsmi tədricən tətbiq olunur. Məsələn, “Ağaclar” mövzusu. Əvvəlcə uşaqlar yarpaqları, sonra ağacların gövdəsini, sonra isə meşə çəkir. Sonra mərhələlərlə çoxplanlı təsvirə keçirlər. Əvvəlcə flanelqrafda meşə qoyurlar (üç müxtəlif hündürlüklü ağac), sonra isə çəkirlər, yalnız bundan sonra – sərbəst yaradıcılıq, meşədə insanın peyda olması.

Naturadan çəkmək çox faydalıdır. Məsələn “Almalar” mövzusu. Əvvəlcə bir alma çəkilir, onun forması, həcmi, rəngi müəyyən edilir, sonra isə həcmə görə fərqlənən iki alma çəkilir (flanelqrafa qoyulur). Əvvəlcə baxıb çəkmək, sonra isə trafaret üzrə mərhələli iş həyata keçirilir:

- uzaqda olan almanı haşiyələyirik;
- yaxınlıqda olan almaları çəkirik, haşiyələyirik;
- əvvəlcə yaxınlıqdakı almanı rəngləyirik;

- sonra ikinci almanın görünən hissəsini rəngləyirik.

Ən mürəkkəb rəsm – insanın təsviridir. Duruşun ilkin təhlili aparılır, sxemlər, portretin çəkilməsi, insan modellərindən istifadə olunur, sifətin emosiyaları və mimikası haqqında ilkin söhbət aparılır.

Bir mövzu üzrə bir neçə məşğələ keçirmək olar (bir vərəqdə). Məsələn, kiçik qruplarda kağızın bu və ya digər vərəqlərindən istifadə etməklə “Qış” mövzusunda bir sıra məşğələlər keçirilir: 1-ci məşğələ “Qar yağır”; 2-ci məşğələ “Qar yağını”; 3-cü məşğələ “Qar adamı”.

Nəticədə süjetli şəkil alınır.

Uşaq işlərinin sayı deyil, son nəticə vacibdir. Görmə qüsuru olan uşaqlarla iş zamanı müstəqil rəsmə çox vaxt sərf etmək lazım deyil, onu yeni bacarıqların formalaşdırılmasında istifadə etmək lazımdır. Məşğələ keçərkən korreksiya (bərpa) məqsədlərini unutmayın – bu, mexanizmin korreksiyası, forma, rəng, həcm seçmək bacarığıdır.

Bu cür məşğələlərdə nümunəvi korreksiya tapşırıqları aşağıdakılar ola bilər:

1. Kiçik mexanizmi inkişaf etdirmək.
2. Əllərin hərəkəti ilə bağlı göz hərəkəti funksiyalarını inkişaf etdirmək.
3. Diqqəti cəmləşdirmək bacarığını möhkəmləndirmək.
4. Sensor etalonları düzgün dərk etməyi öyrənmək və müstəqil şəkildə onları praktiki fəaliyyətdə əks etdirmək.
5. Əşyaların forması, rəng və həcmi düzgün vermək bacarığını inkişaf etdirmək.
6. Uşaqların məkan təsəvvürünü inkişaf etdirmək.
7. Göy qurşağı rənglərinə dair biliyi möhkəmləndirmək.
8. Rəngi və onun çalarlarını sərbəst şəkildə əldə etmək bacarığını möhkəmləndirmək.
9. İsti və soyuq tonlar haqqında təsəvvürü formalaşdırmaq.
10. Perspektivin təsviri yollarını təsvir etməyi öyrənmək.
11. Təsviri perspektivi (mənzərəni) sərbəst göstərmək bacarığını inkişaf etdirmək.

Rəsm çəkmə prosesi zamanı görmə qüsuru olan uşağın iş yerinin təşkilinin bir sıra xüsusiyyətləri var. Rəng üzrə (görmə diaqnozundan asılı olaraq), kağız vərəqinin ölçüsünə uyğun olaraq astandan istifadə etmək tövsiyə olunur; vərəqin ölçüsü, onun fonu görmə itiliyindən (tam vərəq və ya onun yarısı) asılıdır; görmə qabiliyyətini xeyli itirmiş uşaqlar üçün fərdi nümunə üçün həm şaquli, həm də üfüqi (görmə sahəsinin deformasiyasından asılı olaraq) dayaqdan istifadə oluna bilər.

Uşağın qüsurundan asılı olaraq tədris materialını rəsm stolunun üzərinə rahat yerləşdirmək lazımdır.

Görmə qüsuru olan uşaqlara məşğələ keçərkən məşğələlərdə istifadə olunan nümunə iri, rəng, forma baxımından dəqiq, reallığa yaxın olmalı və real əşyadan istifadə olunmalıdır. İri, mərhələli (1, 2 və ya 3 element), hissə-hissə (1,2 bir yerdə olan element, mürəkkəb birləşmə) nümayiş və konkret elementin nümayişi (rəng, forma, həcm) üçün vərəq lazımdır. Uşaqların sərbəstliyini, yaradıcılığını inkişaf etdirmək üçün rəsmdə əlavə vəsaitlərdən istifadə olunur: rəng, forma, həcmə etalonları; süjetlərə ayrıca təsvir: şam ağacı, adam, ev və s.; şəklə planlılığını anlamaq üçün ayrıca təsvir, şəklə perspektivləri (böyük və kiçik ev, böyük və orta ölçülü ağac, böyük və orta ölçülü maşın); natura (2-3 eyni əşya və ya bütün uşaqların görə bilməsi üçün olduqca böyük bir əşya; naturanın parlaqlığını, yerləşmənin uzaqlığını, onun obyektivliyini nəzərə almaq).

Nümunəni nümayiş etdirərkən müəllimin üzü uşaqlara doğru olmalıdır. Uşaqların işinin təhlili üçün qabaqcadan yer hazırlanmalıdır. Bu, nümayiş, ümumi mənzərə, müqayisə üçün 3-4 şəkil, nümunə ilə müqayisə etmək üçün 1 şəkil və s. ola bilər. Böyüklər uşaqların işlərini təhlil edərkən böyük nəzakət nümayiş etdirməlidir, çünki uşaq inciyə, rəsmdən tamam imtina edə bilər, onda özünə inamsızlıq yarana bilər və s. Uşaq işlərini qiymətləndirərkən aşağıdakıları qeyd etmək lazımdır:

- estetikə (rəng, rənglərin əlaqələndirilməsi, təmizlik, dəqiqlik);
- tapşırıqların düzgün yerinə yetirilməsi (forma, rəng, yerləşdirmə, verilən obyektlərin daxil edilməsi üzrə);

- əvvəllər öyrənilmiş elementlərdən müstəqil şəkildə istifadə (mövzu üzrə);
- yeni elementlərin müstəqil şəkildə şəkllə daxil edilməsi, onların yaxşı istifadəsi;
- mövzu seçimində sərbəstlik.

Ədəbiyyat

1. Qriqoryeva L.P., Staşevskiy S.V. Görmə qabiliyyəti zəif olan uşaqlarda görmə duyğusunun əsas inkişaf metodları: tədris-metodiki vəsait. – M., 1990.

2. Anadan olandan məktəbə qədər. Məktəbəqədər təhsil üzrə əsas ümumtədris proqramı. M.A. Vasilyevanın redaktorluğu ilə. - M., 2010.

3. IV tipli xüsusi (bərpa) təhsil müəssisələrinin proqramları (görmə qabiliyyəti zəif olan uşaqlar üçün). H.1 – Uşaq bağçası /L.İ.Plaksinanın red. ilə – M.,1999.

4. Plaksina L.İ. Predmetin şəklini çəkmə prosesi zamanı görmə qüsuru olan uşaqlarda görmə duyğusunun inkişafı: müəllim-defektoloq üçün tədris-metodiki vəsait. – M., 2008.

GÖRMƏ POZĞUNLUĞU OLAN UŞAQLARIN PLEOPTO-OPTİK MÜALİCƏYƏ HAZIRLANMASI ÜZRƏ PEDAQOJİ KORREKSİYA İŞİ

N.N.Assman, Q.A.Trunova
*Görmə pozğunluğu olan uşaqlar üçün uşaq
bağçasının müdiri, müəllim-defektoloq*
Moskva, Rusiya

Görmə patologiyası olan uşaqlarda göz korreksiyasının həyata keçirilməsi mürəkkəb prosesdir. Onun effektivliyi çox halda göz patologiyasının düzəldilməsinə yönəlmiş tibb müəssisələrinin müvəffəqiyyətindən və əyani idrakın və görmə qavrayışının inkişafı üzrə pedaqoji tədbirlər sistemindən asılıdır.

Müalicə-bərpa işi görmə orqanının ilkin və hərtərəfli müayinəsindən, müalicə planının tərtib olunub həyata keçirilməsindən ibarətdir. Bu proqram pedaqoqların köməyinin iştirakı ilə həkim-oftalmoloqlar və ortopedist tibb bacıları tərəfindən həyata keçirilir.

Uşaqlarda görmə qabiliyyətinin bərpası məsələləri üzrə tədqiqatların analizi (L.P.Qriqoryeva, L.A. Qriqoryan, L.İ. Plak-sina və b.) göstərir ki, uşaqlarda tərbiyə-korreksiya və müalicə-bərpa işinin təşkilində əsas məsələ onlarda xüsusi tibbi aparatlar vasitəsilə effektiv müalicə üçün lazım olan bilik və bacarıq ehtiyatının formalaşmasıdır. Uşaqların məktəbəqədər yaşda müvəffəqiyyətli təlimi və tərbiyəsi onların aparatlar vasitəsilə müalicəyə hazırlanmasında başlıca amillərdəndir.

Müxtəlif görmə pozğunluqları olan uşaqlarda görmə qavrayışının aşağı səviyyədə olması səbəbindən ortoptik aparatlarla effektiv müalicə üçün kifayət qədər geniş surət və təsvirlər yığıni formalaşmayıb. Müəyyən olunub ki, təsvirlərin mühafizə olunması görmə qabiliyyətinin itiliyindən asılıdır. Görmə funksiyalarının pozulması görmə qavrayışını çətinləşdirir və ya onun imkanlarını məhdudlaşdırır, bu da təsəvvürlərdə əks olunur. Görmə qabiliyyəti pozulmuş uşaqlarda inikasın tamlığı və dəqiqliyi aşağı düşür ki, bu da mənimsəməni məhdudlaşdırır və aparatlarla

işləyən zaman tapşırıqların anlaşılmasını çətinləşdirir. Bunun nəticəsində onlarda aparatla iş üçün zəruri olan mənimsəmənin sürəti, dəqiqliyi və tamlığı aşağı düşür. Aparatdan öncəki dövrdə uşaqlarda fraqmentlik, sxematizm, ümumiləşdirmənin kifayətsizliyi, verbalizm, təsvirlər dairəsinin darlığı müşahidə olunur. Bu cür uşaqlarda təsəvvürün fraqmentliyi onda özünü göstərir ki, təsvirlərdə çox vaxt əhəmiyyətli detallar əksik olur, nəticədə təsvir natamamdır, dəyəri yoxdur, buna görə də əks olunan obyektə qeyri-adekvatdır. Bütün bunlar aparatlarla iş zamanı böyük çətinliklər təradir.

Aparatlarla müalicə zamanı xüsusi çətinliyi görmə funksiyaları pozulmuş uşaqlarda nəzəri cəmləmək bacarığının, qavranılan obyektlərin xətlərini gözlə izləmək, ayrı-ayrı elementləri ayırmaq, xətlərin uzunluğunu, fiqurların böyüklüyünü, onlar arasındakı məsafəni gözəyarı ölçmək bacarığının olmaması törədir. Bu, bütün müalicə prosesini çətinləşdirir. Tapşırıqların məzmununun və onların xüsusi tibbi aparatlarda yerinə yetirilməsi xüsusiyyətlərinin izahı üzrə uşaqlarla əvvəlcədən iş aparılsa, bu prosesi sürətləndirmək olar. Bu cür iş sistemi uşaqlarda görmə diqqətinin, görmə yaddaşının, xüsusi təmizdən ayırmaq, xüsusiləri təmizdə birləşdirmək bacarığının formalaşdırılmasını nəzərdə tutur.

Şəxsi iş praktikamızdan biz müəyyən etmişik ki, xüsusi tibbi aparatlarla işləyərkən (ASO-2, MAKS-1; Makulotester MTP-2; Sinoptofor və b.) görmə pozğunluğu olan uşaqlarda çoxlu çətinliklər müşahidə olunur: iş tempinin azalması, diqqətsizlik, tapşırıqları yerinə yetirərkən diqqəti cəmləyə bilməmək, həndəsi forma və rənglərin etalonlarını bilməmək, əşyanı hissələrə bölə və ya onu ayrı-ayrı hissələrdən yenidən birləşdirə bilməmək, hərəkət edən obyektləri gözlə izləyə bilməmək və s.

Görmə qabiliyyətinin yoxlanılması mərhələsində də çətinliklər yaranır. Üç yaşnadək uşaqlar çox vaxt görmə qabiliyyətinin itiliyinin yoxlanılması cədvəlində göstərilən təsvirləri tanımır. Bu, onlarda müxtəlif modallıqlardakı şəkilləri praktiki tanımaq təcürübəsinin olmaması ilə, ətraf aləm haqqında kifayət qədər bilik-

lərin olmaması ilə, həmçinin nitq funksiyasının formalaşmaması ilə bağlıdır, belə ki, uşaq əşyanı tanıyır, lakin onun adını bilmir. Buna görə də bizim müəssisənin tiflopedaqoqları uşaqlarda müxtəlif modallıqlardakı əşyaları tanımaq bacarığının inkişaf etdirilməsinə yönəldilmiş pedaqoji korreksiya işlər aparırlar, kontur və siluet təsvirləri müqayisə etməyi, onları real əşyalarla əlaqələndirməyi öyrədirlər. Xüsusi tibbi aparatlarla müalicənin effektiv olması məqsədilə uşaqlarda müalicə metodikasını həyata keçirmək üçün zəruri olan bilik, bacarıq və vərdislər formalaşdırırlar.

Korreksiya işinin bütün növləri müalicə prosesinin məqsədlərinə xidmət edir. Uşağın görmə imkanlarını bilmək pedaqoqa onun inkişafına məqsədyönlü təsir etmək, bərpa müalicəsinin nəticələrini möhkəmləndirmək üçün şərait yaratmağa imkan verir.

Uşaqların bərpa müalicəsinə hazırlanması fərqli yanaşma tələb edir. Həkim- oftalmoloq, tibb bacısı-ortopedist və tiflopedaqoqlar hər bir uşaq üçün aparat müalicəsinə hazırlanmaqda onun fərdi və yaş xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq fərdi marşrut tərtib edirlər.

Tiflopedaqoqlar fərdi məşğələlərdə xüsusi didaktik oyunlar və tapşırıqlar vasitəsilə görmə qabiliyyəti pozulmuş uşaqları xüsusi aparatlarla məşğələyə hazırlayırlar, bununla da tamdəyərli müalicə prosesini həyata keçirirlər, ki bu da həmin uşaqların məktəbə və sağalmağa doğru hazırlamaq üçün əsas şərtlərdən biridir. Bu cür məşğələlərdə biz görmə itiliyinin artırılmasına (ambliopiya olan gözlər) və binokulyar görmənin inkişafına yönəlmiş çalışmaları veririk. Bu iş əyaniliyə verilən oftalmoloji tələblər və uşaqların görmə diaqnozu nəzərə alınmaqla didaktik oyunlara və vəsaitlərə əsaslanır. Didaktik oyunlar və tapşırıqlar hər bir uşaq üçün onun görmə qabiliyyətinin vəziyyəti və bərpa işinin müddəti nəzərə alınmaqla fərdi qaydada seçilir. Belə ki, ambliopiyanın səviyyəsi yüksək olduqda məşğələlər üçün daha iri əşyalar və təsvirlər seçilir, görmə itiliyi artdıqca isə əşyalar kiçildir.

Uşaqları xüsusi tibbi aparatlarda müalicəyə hazırlamaq üçün pedaqoji məşğələlər kompleksi ilə daha yaxından tanış olmağı təklif edirik.

ASO-2 aparatı

Təyinatı: emosional və görmə gərginliyini aradan qaldırmaq üçün bioloji əks-əlaqə ilə vizual rəngli-impuls stimulyasiya aparatı payız-qış aylarında kifayət eləməyən təbii işıqlandırmalar, mənzillərin süni işıqlandırılmasından asılı olan halların profilaktikası, müalicəsi və bərpası məqsədilə görünən işıq dairəsində elektromaqnit şüalanma ilə ritmik fotorefleksoterapiya üçün nəzərdə tutulub.

İşıq filtrləri tərəfindən buraxılan işıq şüalarının rəngləri polixromikdir (göy, qırmızı, yaşıl, sarı).

Bu aparatda işləyən zaman uşağın qarşısına çıxan çətinliklər:

- rənglərin adını bilmir;
- rəng haqqında təsəvvürü yoxdur və s.

ASO-2 aparatına hazırlamaq üçün korreksiyaedici-pedaqoji iş.

Rəngli qavramanı inkişaf etdirmək üçün oyunlar:

1. Rənglərin ayırd edilməsi.

Məqsəd: eynilik və ya fərqliliyə əsaslanaraq rəngləri fərqləndirməyi öyrətmək (“Kəpənək üçün gül tap”, “Siçanı pişikdən gizlət” və s.).

2. Rənglərin müqayisəsi.

Məqsəd: nümunəyə əsasən rəngi seçmək, rəng signalına əsasən hərəkət etmək (“Yanıma qaç”, “Öz cütünü tap”, “Öz yerini tap” və s.).

3. Rəng haqqında təsəvvürə əsasən yadda saxlama.

Məqsəd: rəng haqqında təsəvvürü sözlə, adla əlaqələndirməyi öyrənmək, sözə əsasən rəng seçmək (“Yadda saxla və tap”, “Yadda saxla və adlandır”, “Tanı və adlandır”, “Bu rəngdə nə olur” və s.).

4. Çoxluqdan rəngi lokallaşdırmaq.

Məqsəd: çoxluqdan rəngi seçməyi öyrənmək (“Göydə ulduzlar” (ancaq qırmızıları, qırmızının çalarlarını göstərmək) və s.).

5. Dolğunluğa görə təsbit etmə.

Məqsəd: dolğunluğun azalması istiqamətində rəngləri düzməyi öyrənmək (“Rəng sırası” (ən tündündən ən açığına doğru və əksinə) və s.).

MAKS -1 aparatı. Makulostimulyator

Təyinatı: Aparat göz torundan baş beynin mərkəzi və periferik görməyə cavabdeh hissələrinin kontrast tezlikli stimulyasiyası yolu ilə göz xəstəliklərinin müalicəsi üçün nəzərdə tutulub.

Tətbiqi: ambliopiya, görmə sinirinin qismi atrofiyası.

Bu aparatda işləyən zaman uşağın qarşısına çıxan çətinliklər:

- fırlanan dairədəki təsviri seçə bilmir;
- nəzəri cəmləşdirə bilmir, hərəkətdə olan obyektləri gözü ilə izləyə bilmir;
- müxtəlif modallıqlarda olan təsvirləri tanıya bilmir (siluet, kontur).

MAKS-1 aparatına hazırlamaq üçün korreksiyaedici-pedaqoji iş.

Görmə qavrayışı və diqqəti inkişaf etdirməyə yönəlmiş oyunlar

Məqsəd: Ətraf mühitin müxtəlif modallıqlarda olan əşyalarını tanımağı və fərqləndirməyi öyrətmək (rəngli, kontur və siluet təsvirlər – “Kimin şəklidir?”, “Kimin siluetidir?”, “Hansı əşyaların kölgəsini görürsən?”, “Rəngli şəkilə uyğun silueti seç”, “Ağ üzərində qara, qara üzərində ağ” və s.).

Polyarlaşmış Makulotester aparatı MTP-2

Təyinatı: aparat polyarlaşmış işıqda göz torunun sarı ləkəsinin funksiyasını tədqiq etməyə, çəpgözlük zamanı ambliopiya olan gözün növünün təyini və müalicəsi üçün nəzərdə tutulub.

Makulotesterdə məşqlər normal optomotor refleksini inkişaf etdirir. Uşağa Haydinger “fırçası”nın mərkəzi ilə sınaq fiqurunun mərkəzini tutuşduraraq müəyyən müddət ərzində bu qaydada saxlamaq təklif olunur. Bir müddətdən sonra mərkəzi nöqtələri birləşdirmək və bu vəziyyətdə saxlamaq üçün lazım olan səy azalır, bu da fiksasiya refleksinin inkişaf etdiyini göstərir.

Makulotesterdə yoxlama zamanı aşağıdakıları müəyyən etmək lazımdır: Haydinger “fırçaları” görünürmü; “fırçalar” nə rəngdədir; “fırçalar” hansı istiqamətdə fırlanır; “fırçalar” hansı formadadırlar.

Bu aparatda işləyən zaman uşağın qarşısına çıxan çətinliklər:

- fırlanan “fırçanın” istiqamətini müəyyən edə bilmir;
- “fırçanın” rəngini ayırd edə bilmir;
- “fırçanın” formasını təyin edə bilmir.

Makulotester aparatına hazırlamaq üçün korreksiyaedici-pedaqoji iş

Rəngləri ayırd etmənin inkişaf etdirilməsinə yönəlmiş oyunlar

“Rəngli topu skamya üzərində hərəkət etdir və onu gözünlə izlə”.

Məqsəd: hərəkət edən cisimlərin rənglərini ayırmağı öyrətmək, onların yolunu gözlə izləmək.

Formanı ayırd etmənin inkişaf etdirilməsinə yönəlmiş oyunlar

Məqsəd: Proqramda nəzərdə tutulmuş formaların adlarına dair bilikləri möhkəmləndirmək, adlara əsasən formaları seçmək (“Yadda saxla və tap”, “Yadda saxla və adlandır”, “Tanı və adlandır”, “Bu formada nə olur?” və s.).

Məqsəd: Xarakter əlamətləri seçərək həndəsi fiqurları tanımağı öyrətmək (“Bir-birindən nə ilə fərqlənirlər, hansı əlamətləri oxşardır” və s.).

Mikroməkanda istiqamətləndirilmənin inkişaf etdirilməsinə yönəlmiş oyunlar

Məqsəd: Mikroməkanda istiqamətləndirilməyi öyrətmək; hərəkətin istiqamətini təyin etmək; əşyanın təsvirinin konturlarını izləmək; “göz-əl” sistemində görmə-hərəkət koordinasiyasını inkişaf etdirmək (“Eşitmə imlası”, “Vidioazimut”, “Streloplan”, “Labirintlər”, “Əşyanın təsvirinin konturlarını izlə” və s.).

Sinoptofor aparatı

Təyinatı: sinoptofor çəpgözlüyün diaqnostikası və müalicəsi üçün nəzərdə tutulub. Aparatda məşqlərin mahiyyəti ondan ibarətdir ki, uşaq ümumi fiqurun qovuşmuş bütün detallarını saxlamağı bacarmalıdır, bu zaman tədqiqatçı yavaş-yavaş sinoptoforun optik başlıqlarını aralayır (mənfi ehtiyatlar inkişaf etdikdə) və ya birləşdirir (müsbət ehtiyatlar inkişaf etdikdə).

Gözün hərəkətliliyini inkişaf etdirmək üçün ixtiyari qovuşmuş obyektləri çəplyin subyektiv bucağı altında yerləşdirirlər.

Təsvirlər birləşdirilən zaman sinoptoforun şkalası üzrə çəpiliyin subyektiv bucağının kəmiyyətini təyin edirlər: 1) qovuşan obyektlər: “Pişik və quyruğu” və “Pişik və qulaqları” – iki elementin bir fiqurda birləşdirilməsi bacarığı “Pişik qulaq və quyruqla”; 2) Stereoskopik qavrayışa, birləşdirməyə aid obyektlər: “Yumurtada cücə” – obyektlərin birləşdirilməsi qabiliyyəti.

Əvvəlcə işi daha böyük obyektlərdən başlayırlar, sonra isə daha kiçik ölçülü obyektlərə keçirlər, əvvəlcə rəngli, sonra isə kontur, siluet təsviri.

Bu aparatda işləyən zaman uşağın qarşısına çıxan çətinliklər:

- hissələrdən tamı qura bilmir, bir fiquru digərinin üzərinə qoya bilmir;

- əşyanın tam surəti haqqında təsəvvürü yoxdur.

Sinoptofor aparatına hazırlamaq üçün korreksiyaedici-pedaqoji iş

Əşyanın təsvirinin tamlığını formalaşdırmağa yönəlmiş oyunlar

Məqsəd: əşyanın tam təsvirini formalaşdırmaq, hissələri ayırmaq və onları tamda birləşdirmək (“Yarisını tap”, “Nə çatışmır”, “Tamı yığ”, “Hissələrdən təsviri qur” və s.).

Binokulyar görmə təliminə dair və obyektlərin qovuşdurulması və birləşdirilməsinə dair oyunlar.

Məqsəd: çatışmayan detallı olan iki təsviri bir tamda birləşdirmək (“Cücəni yumurtaya qoy”, “Ele elə ki, pişiyin qulağı, quyruğu olsun”, “Stereocütlər”, “Dolanbac”, “İti göz” və s.).

E.M.Orlovanın cədvəli üzrə məktəbəqədər uşaqlarda göz itiliyinin tədqiqinə hazırlıq

Cədvəl üzrə göz itiliyini yoxlayarkən uşağın qarşısına çıxan çətinliklər:

- göz itiliyini təyin etmək üçün cədvəldə təqdim olunan təsvirləri tanımır;

- təsvir olunan əşyanın adını bilmir.

Göz itiliyini yoxlamağa hazırlıq üçün korreksiyaedici-pedaqoji iş

Didaktik oyunlar və tapşırıqlar:

- “Tanı və adlandır”.
- Məqsəd: cədvəldəki şəkillərin adlarını demək, əşyaları tanımağı öyrənmək, əşyaları kontur təsvirlərinə görə tanımaq;

- “Bu nəyin kölgəsidir?”

Məqsəd: müxtəlif modallıqlardakı əşyaları tanımağı öyrətmək, rəngli və siluet təsvirləri müqayisə etmək, görmə koordinasiyasını, gözün izləmə funksiyasını inkişaf etdirmək;

- “Siluet təsvirə uyğun rəngli şəkli seçmək”, “Siluet təsviri rəngli təsvirin üzərinə qoy”.

Məqsəd: müxtəlif modallıqlardakı əşyaları tanımağı, rəngli və siluet təsvirləri müqayisə etməyi öyrənmək;

- “Rəngli təsviri siluet təsvirin üzərinə qoy”.

Məqsəd: əşyaları tanımağı, rəngli və kontur təsvirləri müqayisə etməyi öyrənmək.

Beləliklə, pedaqoji korreksiya və müalicə-bərpa işində didaktik oyun və tapşırıqların istifadəsinin vacibliyindən danışmaq olar. Xüsusi seçilmiş tapşırıqlar, oyunlar və məsələlər vasitəsilə görmə pozğunluğu olan məktəbəqədər yaşlı uşaqların göz funksiyalarını aktivləşdirmək və inkişaf etdirmək mümkündür.

Ədəbiyyat:

1. Qriqoryan L.A. Göz çəpəliyi və ambliopiyası olan məktəbəqədər yaşlı uşaqların bağçalarda müalicə-bərpa işi. – M. 1978.

2. Maleyeva Z.P. Görmə pozğunluğu olan məktəbəqədər yaşlı uşaqların plieopto-optik müalicəyə hazırlanması. – M. Paradiqma nəşriyyatı, 2009.

3. Plaksina L.İ., Qriqoryan L.A. Görmə pozğunluğu olan uşaqlar üçün məktəbəqədər müəssisələrdə tibbi-pedaqoji köməyin təşkili. – M., 1998.

4. IV növ xüsusi maarif müəssisələri üçün proqram. I h. – Uşaq bağçası. L.İ.Plaksinanın redaktorluğu ilə. – M.: Qorod, 1999.

İNTEQRATİV TƏLİM SİSTEMİNDƏ MƏKANDA ORİYENTASIYA TƏLİMİ MƏSƏLƏSİNƏ DAİR

M.P.Bondarenko

*Rusiya Təhsil Akademiyasının Korreksiyaedici Pedaqogika
İnstitutu Moskva, Rusiya*

Kor və görmə qabiliyyəti zəif olan uşaqlar üçün xüsusi (korreksiyaedici) ümumtəhsil məktəblərində tiflogologiya və məkanda oriyentasiyanın təlimi praktikasını üzrə müasir ədəbiyyatların tədqiqi göstərir ki, “Məkanda oriyentasiya” kursu üzrə məşğələlər, bir qayda olaraq, ümumən kor uşaqlarda aparılır. Xüsusi təlimdən kənarında görmə qalıqları olan və zəif görən uşaqlar məkanda oriyentasiya təlimi görürlər (Deniskina V.Z. III-IV növ məktəblərdə məkanda istiqamətləndirmə təliminin vəziyyəti// Tiflogologiya rəhbəri. – №1. – 2009).

Bununla yanaşı, çoxsaylı tədqiqatlar (V.A.Kruçinin, Y.B.Ostrovskaya, L.İ.Plaksina, V.S.Sverlov, L.A.Semyonov, L.İ.Solntseva, N.Q.Xopreninova və b.) göstərir ki, “spontan şəkildə korluq əmələ gələn uşaqlar müstəqil surətdə məkanda oriyentasiya vərdişlərinə yiyələnmə bilmirlər..., buna görə də onların da sistemə məqsədyönlü təlimə ehtiyacları var” (Podkolzina Y.N. Görmə pozğunluğu olan aşağı sinif şagirdlərində məkanda oriyentasiya vərdişlərinin formalaşdırılması metodikası// L.İ.Plaksinanın redaktorluğu ilə. M., 1998. – s.70).

İntegrativ təhsil sistemində sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaq normal inkişaf edən yaşlıları ilə birləşmə təlim alarkən, xüsusi (korreksiyaedici) ümumtəhsil məktəblərində nəzərdə tutulmuş korreksiyaedici məşğələlər keçmir.

Bizim ölkəmizdə inteqrasiya prosesi nisbətən yaxın vaxtlarda başlayıb – ötən əsrin 90-cı illərindən. Müəyyən səbəblərdən indiyədək məhdud sağlamlıq imkanları olan uşaqların təlim işi indiyədək işlənilməyib və xüsusi təlim şəraitlərinin yaradılmasına ehtiyac duyulur. Normativ-hüquqi sənədlər, hazırlıqlı peda-

qoqlar yoxdur, məktəblər maddi-texniki baza ilə təmin olunmayıbdır və s.

Məhdud sağlamlıq imkanları olan uşaqların xüsusi təlim layihəsində Rusiya Təhsil Akademiyasının korreksiyaedici pedaqogika İnstitutu iki komponentdən ibarət təhsil strukturu təqdim edir: nəzəri və həyati səriştlər.

Kütləvi ümumtəhsil məktəblərində oxuyan uşaqlar üçün xüsusi təhsil tələbatlarının reallaşdırılması üçün şərait yaradılmışdır, tamdəyərli həyati səriştlərin formalaşdırılmasında xüsusi sistemətik köməyin təşkili də bura daxildir.

Xüsusi (korreksiyaedici) ümumtəhsil məktəblərində nəzərdə tutulmuş bütün korreksiya məşğələləri standart layihədə həyati səriştlər komponentinə daxil edilib. Görmə pozğunluğu olan uşaqlarda həyati səriştlər komponentinə aşağıdakı korreksiya məşğələləri daxil edilməlidir:

- sensor sahəsinin inkişaf etdirilməsi (gözlə qavrayışın inkişaf etdirilməsi, lamisə və s.);
- məkanda oriyentasiya və sürətlə hərəkətmə qabiliyyəti;
- məişətdə oriyentasiya;
- mimikanın və pantomimikanın inkişaf etdirilməsi;
- ritmika;
- nitqin inkişaf etdirilməsi;
- müalicəvi bədən tərbiyəsi.

Bir neçə səbəb göstərmək olar ki, bu səbəblərə görə bugünkü gündə həyati səriştlər komponenti inteqrasiyalı təlimə daxil edilməyib.

Birincisi, Rusiyada təhsil müəssisəsinin və təlim formasının növündən asılı olmayaraq (inteqrasiyalı təhsil, xüsusi (korreksiyaedici) məktəbi şəraitində, ev şəraitində, məsafəli və s.) məhdud sağlamlıq imkanları olan şəxslərin təhsil almasını nizamlayan qanun yoxdur.

İkincisi, hər bir konkret uşaq üçün həyati səriştlər komponentlərinə daxil olan korreksiya məşğələlərinin seçilməsi mexanizminin olmaması.

Üçüncüsü, integrasiyalı təlim şəraitində korreksiya təliminin proqramının olmaması.

Dördüncüsü, həm ümumtəhsil, həm də korreksiya kursları üzrə hazırlıqlı pedaqoqların olmaması.

Beşincisi, kütləvi ümumtəhsil məktəblərində texniki reabilitasiya vasitələri də daxil olmaqla maddi-texniki bazanın yetersiz olması və ya heç olmaması.

İntegrativ formada təhsil alan korların və görmə qabiliyyəti zəif olanların təcrübəsi göstərir ki, müvəffəqiyyətli reabilitasiya üçün nəzəri biliklərin mənimsənilməsi korreksiyaedici məşğələlərsiz mümkün deyil.

Birləşmiş təlim şəraitində kor və görmə qabiliyyəti zəif olan uşağın müvəffəqiyyətli təliminin və reabilitasiyasının əsas şərtlərindən biri məkanda sərbəst və təhlükəsiz şəkildə hərəkət etmək qabiliyyətinin olmasıdır, məsələn, evdən məktəbə və ya əksinə gedə bilmək, məktəbdə hərəkət etmək və s. Bir faktı da nəzərə almaq lazımdır ki, məktəbdən məzun olduqdan sonra görmə pozğunluğu olan uşaq aktiv həyat tərzi keçirmək, təhsilini davam etdirmək bacarığına malik olmalıdır, bu isə o vaxt mümkündür ki, o, məkanda sərbəst oriyentasiya və hərəkət etmək bacarığına malik olsun.

Nəzərə almaq lazımdır ki, nəinki tam korlar, həm də işıq qavraması olan korlar sərbəst hərəkət etməkdə çətinlik çəkirlər və onların xüsusi təşkil olunmuş məşqlərə ehtiyacları vardır.

Görmə qalığı olanların və görmə qabiliyyəti zəif (optik korreksiya ilə ən yaxşı görünəndə gözdə görmə itiliyi 0,05-dən 0,4-dək) olanların sərbəst hərəkət etmə zamanı qarşılaşdıqları əsas çətinliklər bunlardır:

- ətrafdakılarla əlaqə yaratmaqda çətinlik;
- yaşayış binalarının və inzibati binaların üzərindəki göstəriciləri, cədvəlləri oxumaqda çətinlik;
- alaqaranlıq və ya gecə vaxtı hərəkət etməkdə və ya əksinə, parlaq işıqda (günəşli havada) hərəkət etməkdə çətinlik;
- nəqliyyatda, pilləkənlərdə hərəkət zamanı çətinliklər;

- böyük məkanlarda oriyentasiya (şəhər, hipermarket və s.).

Xüsusi təhsil sistemindən kənar təlim görənlər üçün görmə qabiliyyəti zəif olan uşaqlar üçün məkanda oriyentasiya var olan görmədən effektiv istifadə etməklə, texniki və yüksək texnologiyalı reabilitasiya vasitələrinin, lazım gələrsə ağ çəliyin köməyi ilə sərbəst hərəkət etmə təliminə yönəldilməlidir.

Məişət çətinliklərinin öhdəsindən gəlmək üçün ətrafdakılarla düzgün əlaqə qurmaq strategiyası (sualı düzgün qurmaq, öz vəziyyətini düzgün izah etməklə kömək istəməyi bacarmaq, köməkdən imtina etmək və s.) öyrədilməlidir.

Optiki korreksiyaedici vasitələrdən istifadə etməklə (eynəklər, monokulyarlar, binokllar) çox vaxt göstəricilərin və cədvəllərin oxunmasında qarşıya çıxan çətinlikləri aradan qaldırmaq olar.

Məhdud görməsi olanların və ya görmə qabiliyyəti zəif olanların ağ çəlikdən istifadəsi yollarda və digər çətin vəziyyətlərdə müəyyən dərəcədə təhlükəsizliyi təmin edir.

Ağ çəlik “toxunmaq” (alətlə lamisə) funksiyasından başqa, həm də “xəbərdarlıq” funksiyasını yerinə yetirərək ətrafdakılara “bildirir” ki, çəliyin sahibinin görmə qüsuru var. Ağ çəlik sahibinin tam korluğu demək deyil. Ağ çəlik ətrafdakılara xəbərdarlıq edir ki, vizual qavrama məhduddur.

Kor və görmə qabiliyyəti zəif olan şagirdlərin məkanda oriyentasiyasına dair modul proqramı şagirdlərin psixofiziki xüsusiyyətləri və bilikləri nəzərə alınmaqla “Məkanda oriyentasiya” kursu üzrə fərdi təlim proqramı irəli sürməyə imkan verəcəkdir.

ŞANSLAR HAMİ ÜÇÜN BƏRABƏRDİR

L.P. Qedıma

*Bərabər imkanlar yolunda uşaq bağçası dövlət tədris müəssisəsi, 1534 sayılı bərpa tipli uşaq bağçası
Moskva, Rusiya*

Varislik problemləri və ağır görmə qüsurları olan uşaqların həyata hazırlanması, onlarda lazımi sosial adaptiv davranış vərdişlərinin formalaşdırılması, sosial aktiv şəxsiyyətin yaradılması tədrisin aktual problemlərindən biridir.

Görmə qüsuru olan uşaqların tədris və tərbiyəsinə keçmiş ənənəvi pedaqoji yanaşmalar biliklərin, qabiliyyətlərin və vərdişlərin formalaşdırılması məsələlərini müvəffəqiyyətlə həll edirdilər, lakin uşaqlara kifayət qədər uğurlu sosial reabilitasiya və sosializasiya təqdim etmirdilər.

İnklüziv tədris nəzəriyyəsi və təcrübəsində bu prinsip formalaşmış: inkişaf problemi olan şəxsin reabilitasiyası – onun şəxsiyyət kimi reabilitasiyasıdır. Reabilitasiyanın son məqsədi elə psixoloji vəziyyətə nail olmaqdır ki, insan qüsurlarını öz keyfiyyətlərindən biri kimi qəbul etsin, yəni onu başqalarından fərqləndirən fərdi xüsusiyyət kimi qəbul etsin, bundan artıq yox. Söhbət şəxsiyyətin keyfiyyətindən deyil? şəxsiyyətin münasibətlərinin ümumi sistemindən getməlidir.

L.S.Viqotskiyin iddialarına görə, uşağın şəxsiyyəti bir-birindən fərqli ayrı funksiyaların cəmi kimi deyil, öz qanunlarına uyğun vahid vəhdət (sistemli) kimi inkişaf edir. Buna görə də uşağın şəxsi keyfiyyətləri və onun hissiyyat sistemi birgə formalaşır. Məhz bu hal görmə qabiliyyətində pozuntu olan məktəbəqədər uşaqların polisensor tərbiyəsinə inklüziv tədris şəraitində qalıq görməni də istifadə edərək həyata keçirməyə imkan verir. Tərbiyə prosesinin bəzi mərhələlərində əgər uşaq həmyaşdılarının inkişafından geri qalır, o zaman şəxsiyyətin ayrı-ayrı keyfiyyətlərinin inkişafına diqqət gücləndirmək lazımdır. Buna görə məktəbəqədər tiflopedaqogikanın ən aktual məsələlərindən biri bu uşaqlar üçün sosial

oriyentasiyalı təcrübənin formalaşmasına kompleks yanaşmadan ibarətdir. Bu məqsədlər üçün məktəbəqədər yaş daha həssasdır.

Hal-hazırda inklüziv təhsil şəraitində görmə qüsuru olan uşaqlara ilkin pedaqoji yardım tiflopedaqogikanın aktual problemlərindəndir. Valideynlərə təsirli yardım göstərmək üçün onların uşağın tərbiyəsindəki çətinliklərini, konkret yardıma ehtiyaclarını bilmək lazımdır. Yalnız mütəxəssislərin ixtisaslı yardımını aldıqdan sonra, öz uşağının inkişafının və tərbiyəsinin xüsusiyyətlərinə dair minimal xüsusi biliklərə yiyələndikdən sonra valideynlər bütün korreksiyaedici prosesə dərrakəli şəkildə yanaşmağa başlayır, onun məqsəd və vəzifələrini, uşağın həyatının sonrakı mərhələsi üçün əhəmiyyətliyini başa düşməyə başlayırlar.

Məhz bu nöqteyi-nəzərdən yada salmaq lazımdır ki, L.S.Viqotskiy korluğun kompensasiyası istiqamətlərindən biri kimi görənlərin təcrübəsini istifadə etməyi təklif edir ki, bu da inklüziv təhsildə vacibdir.

Sosial təhsil mühitinin dinamik şəraitində görmə qüsurlu uşaqların inkişafı qarşılıqlı dönüşlü görünür. Uşaq nəinki mühit şəraitində öz-özünə uyğunlaşır, həmçinin onları dəyişdirir. Bu dəyişiklik şəxsiyyətin korreksiya tələbatları üçün maksimal əlverişli mühitin yaradılmasına yönəldilib. Görmə yoxsulluğu şəraitində uşağın mühit adaptasiyasına nail olmaq üçün kompleksli yanaşma onun təbii “Mən”nin formalaşmasına kömək edir. Bu, uşağın idrak-isləhatçı fəaliyyətini dar sensor sahədə aktivləşdirməyə icazə verir. Ağır görmə qüsurlu uşaqlara korrekativ yardım göstərmək üçün sintetik və analitik strukturların daxil olduğu sistemin əsas xüsusiyyətləri vacibdir (O.L.Alekseyev, V.V.Korkunov, E.Q.Yudin).

Rusiyanın görmə qüsuru olan uşaqlara korrekativ-pedaqoji yardım sisteminin müasir inkişaf mərhələsində əsas istiqamətlər bunlardır: yardım sisteminin hüquqi və iqtisadi təminatı, yardım göstərmə formalarının müxtəlifliyi; ilkin diaqnostika və ilkin kompleksli yardım xidmətlərinin yaradılması; uşaqların normal inkişaf edən həmyaşıdlarının mühitinə inteqrasiyası proseslərinin həyata keçirilməsi; inklüziv təhsilin inkişafı; ağır görmə qü-

surlu uşaqların valideynləri üçün konsultativ xarakterli xidmət sahəsinin genişləndirilməsi.

Ədəbiyyat:

1. Alekseyev O.L. Tədris tiflotexnikasının nəzəri əsasları Yekaterinburq REA.– 1992.–284 s.

2. Axonin A.K. Seçilmiş əməklər, Funksional sistem nəzəriyyəsinin fəlsəfi əsasları – M. 1978.–438 s.

3. Venqer L.A. Uşaqların bağçada məktəbə hazırlanması – M. Pedaqogika 1977. – 160 s.

GÖRMƏ QÜSURLU UŞAQLARIN İNKLÜZİV MƏKANA DAXİL EDİLMƏSİ: HƏKİM VƏ PEDAQOQLARIN BİRGƏ ƏMƏKDAŞLIQ TƏCRÜBƏSİ

Quslyayeva Viktoriya Viktorovna
Kulikova Mariya Aleksandrovna
Pextereva Yelena Alekseyevna

*Bərpa tipli 1772 saylı DTM (Dövlət Ttəhsil Müəssisəsi)
ibtidai məktəb-bağca. Moskva, Rusiya*

Məktəbəqədər tədris müəssisəsində inklüziv təhsil məsələlərinin uğurlu həll edilməsi üçün həkim-oftalmoloq, tibb bacısı-ortoptist, pedaqoqlar, psixoloqlar, həmçinin müəllimlərin birgə əməkdaşlığı lazımdır (Avetisov E.S., Qriqoryan L.A., Firsova R.N., Malşteyn L.N.).

İnklüziv təhsilin tərkibi pedaqoji proses sırasında həll edilən məsələlər və məsələlər və məqsədlərdən asılıdır. İnklüziv uşaq bağçası şəraitində əsas məsələ eyni müəssisədə tibbi-bərpa köməklə çəpgöz və ambliopiyalı uşaqların tərbiyə, təhsil proseslərini birləşdirməkdir (Qriqoryeva L.P., Nikulina Q.V. və s.).

İnklüziv prosesdə pedaqoqların və tibbi işçilərin əməkdaşlığı ikitərəfli qaydada həyata keçirilir. Birincisi, həkim-oftalmoloq müəllimi uşaqda olan göz xəstəlikləri və onu ağırlaşdıran amillər barədə məlumatlandırılmalıdır. Həkim-oftalmoloq və tibb bacısı-ortoptist ilə birlikdə pedaqoqlar uşaqı xüsusi aparatda müalicəyə hazırlamalıdır. Pedaqoqların uşaqla psixofiziki xüsusiyyətlərinə uyğun müşahidə və korrektiv-pedaqoji işi psixoemosional sahədə fəaliyyəti, uşağın nitq pozğunluğu, hərəkət koordinasiyası sahəsində mövcud qüsurlarını korrektə etməyə kömək edəcək. (Litvaq A.Q., Nikulina Q.V., Feoktissova V.A. və s.).

Görmə patologiyalı uşaqlarda görmə qüsurunun korreksiyasının həyata keçirilməsi çətin prosesdir. Onun təsirliliyi böyük ölçüdə göz patologiyasının aradan qaldırılmasına yönəldilmiş tibbi tədbirlərin müvəffəqiyyətindən və görüntülü qavrayışının və əyani-obrazlı düşüncənin inkişafına dair pedaqoji tədbirlər

sistemində asılıdır. Tibbi işçilərin müəllimlə birgə işi görmə qüsurlu uşaqların adi məktəbdə adaptasiyasına kömək edəcək.

Görmə analizatorunun ilkin inkişaf mərhələlərində hər müalicə dövrü üçün –pleoptik, ortopto-diploptik dövrlər üçün müəllim və həkimlərin pozulmuş funksiyaların bərpası məqsədilə birgə tapşırıqlarının başa düşülməsi vacibdir.

Həkim-oftalmoloqların qarşısında müxtəlif yaş dövrləri üçün görmə qüsurlu uşaqların psixofiziki vəziyyəti ilə müalicənin aparat növlərinin tələblərini əlaqələndirmək tapşırığı durur. Uşağın görüntülü qavrayışının və əyani-obrazlı düşüncənin xüsusiyyətlərinin bilinməsi müəllim və həkimə imkan verir ki, uşaqda xüsusi tibbi avadanlıqda müalicə üçün lazımi biliklər toplusunu formalaşdırsınlar, həmçinin onlarda birgə tədrisdə onlara kömək edəcək keyfiyyətləri formalaşdırır.

Uşağın bağçaya, ümumi məktəbə daxil olması dövründə həkim-oftalmoloqun və tiflopedaqoqun birgə fəaliyyəti böyük əhəmiyyət kəsb edir.

Tiflopedaqoq və tərbiyəçi həkim-oftalmoloqun təyinatını diqqətlə izləməlidir. Xüsusilə də okkluziyanın taxılmasına, çünki eyni uşağa həkim onu 3 saatlıq da, bütün günlük də təyin edə bilər.

Məktəbəqədər yaşlı görmə qüsurlu uşağın məktəbəqədər müəssisədə psixoloji-tibbi-pedaqoji hazırlığı görmə qabiliyyətinin mövcud bərpa prosesinin vacib mərhələsidir, müalicə çalışmalarının təsirliliyini artırır, onların keçirilmə müddətini azaldır, uşaqların məktəbə vaxtında hazırlanmasını və onların sağalmasını təmin edir. Onun müvəffəqiyyət rəhni müəllimlərlə həkimlərin birgə işidir.

**RUSIYA ÜMUMTƏHSİL MÜƏSSİSƏLƏRİNDƏ
GÖRMƏ POZĞUNLUĞU OLAN
UŞAQLARA KÖMƏK MƏQSƏDİLƏ TƏLİM-TƏRBİYƏ
VƏ KORREKSİYA-BƏRPA PROSESLƏRİNİN
TƏKMİLLƏŞDİRİLMƏSİ YOLLARI**

V.Z. Deniskina

*RusiyaTtəhsil Akademiyasının Korreksiyaedici Pedaqogika
İnstitutu Moskva, Rusiya*

Vətənimizdə tiflologiya ilə bağlı aparılan tədqiqatlardan aydın görünür ki, təlim və reabilitasiyanın effektivliyi çox halda pedaqoqların öz işlərində uşaqların inkişaf xüsusiyyətləri barədə biliklərdən nə dərəcədə bacarıqla istifadə etməsindən asılıdır. Görmə pozğunluğu olan uşaqların psixi və fərdi inkişaf xüsusiyyətlərinin bir çox aspektləri Rusiyada hərtərəfli öyrənilib (M.İ.Zemtsova, A.Q.Litvak, L.İ.Plaksina, L.İ.Solntseva və b.); onların inkişafının diaqnostikası metodikası da işlənilib.

Lakin əməli iş üçün görmə pozğunluğunun müxtəlif dərəcələri nəzərə alınmaqla uşaqların təlim xüsusiyyətlərinə aid nəzəri biliklər çatışmır. Psixoloji-pedaqoji diaqnostika-müayinə metodikalarının təkmilləşdirilməsinə dair də iş aparılmalıdır. Normal görmə qabiliyyətinə malik uşaqların müayinəsi üçün istifadə olunan metodikalar görmə pozğunluğu olan uşaqların inkişafının və problemlərinin real mənzərəsinin verə bilmir. Yalnız etibarlı analizatorların köməyi ilə qavrama təlim və korreksiya işində şagirdlərin fərdi problemlərini və imkanlarını nəzərə almağa imkan verər.

Görmə yükünün (parsial görmə zamanı), toxunma-lamışə, fiziki rejimlərini müəyyən edən, əvvəllər işlənmiş oftalmo-gigiye-nik və tibbi-erqonomik təlimatlara, optik korreksiya vasitələrinə, tiflotexnik avadanlıqlara gəldikdə isə onlara nəzarət edilir, onlar təkmilləşir və tamamlanır. Lakin bu sahədə də çatışmazlıqlar var.

Yenidənqurma illərində Rusiyada məhdud sağlamlıq imkanlarına malik olan uşaqlar üçün təhsil müəssisələrinin normativ

bazası xeyli təkmilləşdirilmiş və inkişaf etdirilmişdir. Bununla yanaşı, onun gələcək təkmilləşdirilməyə ehtiyacı var, çünki onun təkmil olmaması səbəbindən görmə pozğunluğu olan bir çox uşaq öz təhsil hüquqlarını reallaşdırma bilmirlər. Məsələn, görmə pozğunluğu olan uşaqlar üçün məktəbəqədər müəssisələrin öhdəsinə kor uşaqlarla da işləməyi qoyacaq və deməli, ixtiyarı görmə patologiyası olan uşağı (uşağın təhsil müəssisəsində oxumağına əks göstəriş yoxdursa) müəssisəyə qəbulunu öhdəsinə qoyacaq sənədlər lazımdır. Bundan əlavə, əməkdaşların attestasiyası zamanı xüsusi tiffoloji təhsilin olması və ya olmaması da nəzərə alınmalıdır, bununla da o, ixtisasını yüksəltməyə sövq edilməlidir. Korreksiya məşğələlərini aparan müəllim-defektoloqlar (tiffopedaqoq) və psixoloqlar xüsusi tiffopedaqoji və tiffopsixoloji təhsil almaları barədə sənədə malik olmalıdırlar, tərbiyəçi və loqoped isə ixtisasartırma kursu keçmədən işləyə bilməzlər.

Mürəkkəb qüsurlu strukturuna malik görmə pozğunluğu olan uşaqlar xüsusi diqqət tələb edirlər, çünki onlar məktəbəqədər təhsildən kənar qalırlar.

Görmə pozğunluğu olan uşaqların ilkin və məktəbəqədər tərbiyə formalarının (olanlardan əlavə) daha dərin işlənilməsinə ehtiyac var. Görmə pozğunluğu olan uşaqların sosial reabilitasiya modelinin strukturuna mütləq körpə və 0-3 yaş arası uşaqların sosial reabilitasiyası da daxil edilməlidir.

Müsbət hal kimi “Uşaq bağçaları nəzdində qısamüddətli qruplar haqqında qaydalar” normativ sənədini qeyd etmək lazımdır. Bu qrupları ziyarət dərin görmə qüsuru olan uşaqları nisbətən daha az patologiyası olan uşaqlar üçün qruplara hazırlamağa imkan verəcək.

Bəzi regionlarda görmə pozğunluğu olan uşaqların kömək ala biləcəkləri yeni təhsil formaları – lekotekalar və məsləhət məntəqələri fəaliyyət göstərməyə başlayır. Lakin lekoteklər haqqında qayda hələ dövlət səviyyəsində təsdiq olunmayıb, bu da dərin görmə pozğunluğu olan uşaqlara, xüsusən də uşağın bağçaya tam gün getməsinə əks göstəriş olan hallarda, psixoloji-pedaqoji kömək prosesini ləngidir. Görmə pozğunluğu olan

uşaqları məktəbəqədər yaşda, onların imkanları nəzərə alınaraq təhsil prosesinə qoşulmaları üçün görmə pozğunluğu olan uşaqlar üçün qarışıq qrupların yaradılması qanunvericilik yolu ilə təmin edilməlidir.

Hal-hazırda Rusiyada korreksiya müəssisələrinin bütün sisteminin yeni, təkmilləşdirilmiş proqramlara və görmə qabiliyyəti pozulmuş uşaqların təlimi, tərbiyəsi və inkişafı proseslərinin korreksiya-reabilitasiya üzrə istiqamətləndirilməsi üçün yeni elmi-metodiki təkmilləşdirilməyə ehtiyacı var.

Görmə qabiliyyəti pozulmuş uşaqların təlim və reabilitasiyasının təkmilləşdirilməsinin əsas istiqamətlərindən biri şagirdlərin bu kateqoriyası üçün xüsusi təhsil standartlarının hazırlanması olmalıdır. Ancaq təhsilin məzmununun və həcmnin variantlılığı fiziki və intellektual imkanları olan uşaqlara, onların sağlamlığına zərər gətirmədən və təhsil hüquqlarını tapdalamadan təhsil səviyyəsinin və sosial səriştəliliyin mümkün olan maksimal səviyyəsinə çatmağa imkan verəcək. Xüsusi təhsil standartı çərçivəsində görmə qabiliyyəti pozulmuş məzunlar üçün sosial səriştəlilik sertifikatı da hazırlanmalıdır. Bu cür sənəd olmadan nəzəri biliklər dalınca qaçarkən məktəbdə şagirdlərin bərpası məsələləri həmişə diqqətdən kənar qalacaq.

Görmə pozğunluğu olan uşaqların bir qismi xüsusi məktəblərdə yox, kütləvi məktəblərdə oxuyurlar, orada onlarda korreksiya məşğələləri aparılmır, yəni onlar sosial reabilitasiya xidmətləri almırlar. Bu cür xidmətlər dərin görmə pozğunluğu olan uşaqlar üçün xüsusi şöbələri yardımlılıq fəaliyyət göstərən reabilitasiya mərkəzi tərəfindən və ya xüsusi məktəblər tərəfindən göstərilə bilər. Beləliklə, məktəblər spesifik bilik və bacarıqlar verən (Brayl sisteminin mənimsənilməsi, vizual nəzarət olmadan kompyuterdə işləmək bacarığı və s.) ehtiyat mərkəzləri kimi istifadə oluna bilərlər.

Təlim-tərbiyə və korreksiya proseslərinin təkmilləşdirilməsi yollarından biri də ümumtəhsil fənlərinin və bütün korreksiya kurslarının tədrisi metodikasının təkmilləşdirilməsidir. Ötən əsrin 90-cı illərində tiffopedaqogika elmi tərəfindən ümumtəhsil

fənlərinin tədrisinə əsaslı töhfələr verilmişdir. Lakin tiflopedaqogika nəzəriyyəsinin və praktikasının bir çox aktual problemləri hələ də həll olunmayıb. Bununla yanaşı, son illərdə məktəb fənlərinin tədrisinin korreksiyaedici istiqamətləndirilməsinin ümumi sxemi işlənib hazırlanmışdır, dərstdə metodiki fəaliyyətin necə təşkil olunması, pedaqoqun bərpa üsullarının təliminin effektivliyini necə qiymətləndirməsini özündə əks etdirən kitab nəşr olunub. Uyğun təlimatlar B.K.Tuponoqovanın “III-IV tip xüsusi (korreksiyaedici) ümumtəhsil məktəblərində pedaqoji korreksiya işinin təşkili: korreksiyaedici təhsil müəssisələrinin mütəxəssisləri və təşkilatçıları üçün metodik vəsait” (M.,Vlados, 2011) kitabında da verilmişdir.

Görmə patologiyasının dərinliyi nəzərə alınan təlim metodikasının təkmilləşdirilməsi problemini tədqiq edərkən görmə qabiliyyəti zəif olan uşaqların təlim metodikasının hazırlanması da aktual məsələ olaraq qalır.

Kor və zəif görən uşaqların tərbiyəsi prosesi də təkmilləşmə tələb edir (şagirdlərdə sosial səriştələrin formasına yönəlmiş korreksiya-bərpa istiqaməti vermək lazımdır).

Pedaqoqlarla görmə pozğunluğu olan uşaqların valideynlərinin birgə işinin effektivliyinə yönəlmiş elmi tədqiqatlara da ehtiyac vardır, çünki bu cür uşaqların müvəffəqiyyəti daha çox valideynlərin görmə pozğunluğunun nəticələrini dərk etməsindən, uşağın qüsuruna münasibətindən, onun ətraf mühitə uyğunlaşmasına aktiv kömək edə bilmək bacarığından asılıdır.

“Yarımqıq doğulmuş uşaqlarda retinopatiya” diaqnozu qoyulan uşaqların hesabına kor uşaqların sayı artdığından, tiflopedaqoqlar üçün 7-8 yaşında məktəbə daxil olan uşaqlarla ötürülmüş vaxtın yerini doldurmaq əvvəlki kimi mümkün olmur. Bu problemin həll edilməsi yollarından biri də bütün məktəblərdə kor və zəif görən uşaqlar üçün məktəbəqədər şöbələrin açılmasıdır. Hal-hazırda məktəbəqədər şöbələr ancaq bir neçə məktəbdə mövcuddur.

Görmə qabiliyyəti pozulmuş uşaqlar üçün olan ümumtəhsil müəssisələrində təlim-tərbiyə və korreksiya-bərpa işinin effek-

tivliyi pedaqoji kollektivlərin üzvlərinin professionallığından da çox asılıdır. Görmə qabiliyyəti pozulmuş uşaqlar üçün olan ümumtəhsil müəssisələrinin peşəkar mütəxəssislərlə təminatının köhnə sistemi tamamilə yararsızdır, yeni sistem isə hələ formalaşmayıb, buna görə də təşəbbüskarlıq, təfəkkür universallığı, innovasiya hazırlığı kimi keyfiyyətlərə malik olan peşəkar mütəxəssis çatışmazlığı var. İxtisaslaşdırma formaları müxtəlif ola bilər: qabaqcıl məktəblərin bazasında rəhbərlər üçün kurslar, seminarlar; videomateriallardan ibarət metodiki vəsaitlər; pedaqoqlar və valideynlər üçün kurslar; təhsil müəssisəsinin bazasında peşəkar mütəxəssislər dəvət olunmaqla bütün kollektiv üçün təşkil olunmuş kurslar. Kor uşaqların müəllimləri içərisində təlim və bərpanı özündə təcəssüm etdirən görmə qabiliyyəti olmayan müəllimlərin də olması vacibdir.

İnkişafında kənara çıxmalar olan uşaqlarda qüsurun strukturunun ağırlaşmağa doğru dəyişilməsi ona gətirib çıxardır ki, görmə qüsuru olan uşaqların böyük bir qismi məktəbə hazırlıqsız olur. Təlim müddətinin uzadılmaması üçün qüsurlu uşaq adlanan kimi uşağın inkişafının ilkin mərhələsində dərin görmə qüsuru olan uşaqlara və onların valideynlərinə tibbi-psixoloji-pedaqoji kömək göstərilməlidir.

İlkin kömək xidmətlərinin fəaliyyəti müxtəlif idarə və müəssisələrdə təşkil oluna bilər (səhiyyə, təhsil, sosial xidmət). İlkin kömək xidmətlərinin təşkilat formaları: ilkin xidmət mərkəzlərində dərin görmə qüsuru olan uşaqların reabilitasiya şöbələri; uşaq reabilitasiya mərkəzləri yanında ilkin müdaxilə şöbələri; poliklinikalarda psixoloji-pedaqoji məsləhət kursları; uşaq xəstəxanalarının göz şöbələrində psixoloji-pedaqoji məsləhət kabinetləri; və s.

Deyilənlərdən görünür ki, hal-hazırda aktual tiflopedaqoji problem həm də görmə qüsurlu uşağı olan ailələrə nəinki ilkin, həm də sistematik köməyin göstərilməsidir. Görmə qüsuru olan uşaqlarda onların müstəqil həyatı üçün ən əhəmiyyətli olan şəxsi keyfiyyətlər ailədə formalaşmalıdır; uşağın ilkin sosial adaptasiyası ailədə formalaşmalıdır. İstiqamətlərdən birini valideynlər

öz saytlarını yaradaraq təyin ediblər (“Я и мама», «Малыши-слепыши»). Həmin saytlarda onlar dərin görmə pozğunluğu olan uşaqlarla təhsil və reabilitasiya problemləri üzrə əldə etdikləri informasiyanı yerləşdirirlər. Köməyin keyfiyyətini artırmaq üçün laboratoriyanın əməkdaşları valideynlər tərəfindən ən çox verilən suallara dair metodikaların nümayişindən ibarət sistemətik məsləhətləşmələr təşkil etməyi planlaşdırırlar.

Cəmiyyətin inkişafı, gözdən əlillər üçün ibtidai peşə təlimi sisteminin dağılması, sosial-iqtisadi şəraitin dəyişməsi, bəzi peşələrin sıradan çıxması, yenilərinin yaranması ilə əlaqədar kor və zəif görən uşaqlarda peşə istiqamətləndirilməsindən qabaq hazırlığın təkmilləşdirilməsi problemi aktuallaşır.

Məktəblər görmə pozğunluğu olan uşaqların ailələri ilə aşağıdakı istiqamətlər üzrə məsləhətləşmələr həyata keçirtməlidirlər: ailənin psixoloji-pedaqoji məsləhətləşməsi (həm valideynlər, həm də uşaqlar başa düşməlidirlər ki, öz imkanlarını reallaşdırmaq üçün gözdən əlil olan şəxs çox şeyləri bacarmalıdır); peşə istiqamətləndirilməsi məsələlərində məsləhətləşmə.

Uşaq bağçalarında və ibtidai siniflərdə uşaqların peşə haqqında təsəvvürləri genişləndirilməlidir, o bilməlidir ki, hər bir konkret peşədə öz funksional vəzifələrini yerinə yetirmək üçün insan nəyi bilməlidir və bacarmalıdır. Orta siniflərdə şagirdlər korlar və zəif görənlər üçün mümkün olan peşələrlə tanış edilməlidirlər, yuxarı siniflərdə isə üstünlük verdiyi peşəni seçməkdə ona köməklik göstərilməlidir. Xüsusi diqqət o sosial biliklərə verilməlidir ki, hansılar dərin görmə pozğunluğu olan şəxslər üçün öz peşə bacarıqlarını yerinə yetirmək üçün zəruridir. Əgər hər federal dairədə kor və zəif görənlər üçün məktəblərdən biri gimnaziyaya çevrilsə, onda keyfiyyətli peşə hazırlığı problemi kifayət qədər ekonomik həll oluna bilər.

Görmə pozğunluğu olan uşağın valideynlərinin məqsədyönlü tiflopedaqoji maariflənməsi, ailənin bütün üzvlərinə mütəxəssislərin daimi məsləhət və köməyinin təşkil edilməsi lazımdır. Valideynlərin birgə korreksiya-tərbiyə işinə daxil edilməsi (cəlb edilməsi yox), onların xüsusi təlimləndirilməsi, birgə korreksi-

ya-reabilitasiya proqramının hazırlanması, evdə uşaqla praktiki məşğələlərin birgə təşkili və keçirilməsi, uşaqlarla korreksiya işinin ən məhsuldar metodlarının öyrədilməsi lazımdır. Bu cür təcrübə ölkədə, demək olar ki, yoxdur.

Praktikada isə, hələ ki, dərslər bitən kimi valideynlər uşağı məktəbdən götürürlər və onlara şagirdlərin inteqrasiyasının əsasını təşkil edən xüsusi bilik və bacarıqlar verən fərdi və ya qrupa şəklində korreksiya məşğələlərində iştirakdan onları məhrum edirlər.

Reabilitasiya mərkəzlərindən uzaqda yerləşən yaşayış yerlərində yaşayan uşaqlara kompleks reabilitasiya xidmətləri göstərmənin innovasiya formaları “Qısamüddətli valideyn məktəbləri”dir. Regionun maddi imkanlarından asılı olaraq bu cür kömək ilin müxtəlif vaxtlarında göstərilə bilər. Məsələn, bu cür məktəb müalicə-profilaktika müəssisəsinin nəzdində əhalinin sosial-müdafiə orqanlarının vəsaitləri hesabına payız-qış aylarında təşkil oluna bilər.

Bir neçə rayonun ucqar kənd və qəsəbələrindən valideynlər və uşaqlar toplanaraq hər hansı bir müalicə-profilaktika müəssisəsinin (dövlət profilaktori, uşaqların istirahətləri üçün düşərgələr, uşaq sanatoriyaları və s.) nəzdində nəinki uşaqların, hətta onların analarının tibbi müayinəsi təşkil oluna bilər. Diaqnostik müayinə ilə paralel, mümkün qədər müalicəni, o cümlədən, profilaktik müalicəni təşkil etmək olar. Kor və görmə qabiliyyəti zəif olan uşaqların valideynlərinin maarifləndirilməsi üçün müxtəlif mütəxəssislərlə (hüquqşünaslarla, tiflopedaqoqlarla, tiflopsixoloqlarla) onların peşə səlahiyyətinə daxil olan məsələlərə dair görüşlər keçirmək olar.

Son vaxtlarda tədqiqatçılar və tiflopedaqoqlar arasında görmə qabiliyyəti pozulmuş uşaqların kütləvi ümumtəhsil məktəblərində və məktəbəqədər müəssisələrdə inteqrasiyalı təlim problemi qızğın müzakirə olunur. Bərpa istiqamətli siniflər (qruplar), görməni mühafizə sinifləri yaradılıb, lakin onlarda əsasən nəinki tiflopedaqoji təsili olmayan pedaqoqlar, hətta xüsusi ixtisaslaşdırma kursu belə keçməmiş pedaqoqlar fəaliyyət göstərirlər. Bununla əlaqədar

pedaqoji korreksiya işi ya aparılmır, ya da oftalmoloji təlimatlar olmadan təsadüfi alınmış natamam məlumatlara əsasən aparılır.

Təsdiq olunmuş “Görməni mühafizə sinifləri haqqında qaydalar” yoxdur və məktəblər ancaq Təhsil və Elm Nazirliyinin bu cür siniflərin açılması haqqında məktubundan istifadə edir.

Görmə pozğunluğu olan uşaqlar üçün xüsusi məktəblərdə və məktəbəqədər müəssisələrdə pedaqoji korreksiya işinin təşkili və keçirilməsinə dair tədqiqatlarda və praktikada müsbət irəliləyişləri qeyd edərkən, həlli qeyd edilən təhsil müəssisələrində təlim-tərbiyə və korreksiya-bərpa işinin təşkilinə müsbət təsir göstərəcək digər problemləri də qeyd etmək lazımdır:

1. Avadanlıqları təsvir edilməklə (tiflotexniki vasitələr də daxil olmaqla) fənn və korreksiya kabinetlərinin təşkili.

2. Görmə qabiliyyəti zəif olan uşaqların dövlət səviyyəsində dərsləklərlə təmin edilməsi.

3. Korreksiyanın yeni, daha təkmil və orijinal metodlarının işlənilib hazırlanması.

4. Uşaqların asudə vaxtı fəaliyyətlərinin köməyi ilə korreksiya işinin keyfiyyətini artırmağa yönəlmiş tədqiqatların vacibliyi.

5. Görmə və intellekt pozğunluğu olan uşaqların təlimi və korreksiyası işinin təşkili.

KOR UŞAQLARIN İNKLÜZİV TƏHSİLİNİN HƏYATA KEÇİRİLMƏSİ MƏSƏLƏSİ

N.Mamayeva

tiflopedaqoq, korlar üçün kitabxana

Böyük Novqorod, Rusiya

V.Z.Deniskina

Rusiya Təhsil Akademiyasının Korreksiyaedici Pedaqogika

İnstitutu, Moskva, Rusiya

İnklüziv təhsil görmə qüsuru olan uşaqlar üçün təhsil variantlarından biri kimi Rusiyada son on ildə fəal şəkildə inkişaf edir. Anlam və birləşdirmə tələb edən həm müsbət, həm də mənfi təcrübələr toplanır. Bütövlükdə görmə qüsuru olan uşağın normal görmə qabiliyyəti olan həmyaşıdı ilə birgə təhsil almaq imkanlarını müsbət qiymətləndirərək, inteqrasiyanın bir sıra problemləri üzərində dayanır.

Əksər təhsil müəssisələri müəllimlərin müvafiq metodiki hazırlığı olmadan birgə təhsil prosesinə qoşulur. Bu cür inteqrasiyadan müsbət nəticələr gözləmək mümkün deyil. Bir tərəfdən valideynlər uşaqlarının gözü görün uşaqlar kimi evin yaxınlığında dərslər gedəcəklərinə sevinir. Onlar uzun müddət – 12 il (Rusiyada gözdən şikəst uşağın tam orta təhsil alması üçün bu qədər vaxt tələb olunur) lap yaxşı olsa belə, hələ də dövlət evi – kor uşaqlar üçün məktəb-internat adını daşıyan yerə aparmalı olmayacaqlar. (Məktəb-internatın məzunları kimi uşaqlara xüsusən də aşağı siniflərdə necə çətin olduğunu bilirik, evdən uzaqda olmaq və valideynləri ilə yalnız tətillərdə görüşə bilmək. Amma bizləri valideynlərimiz korlar üçün xüsusi məktəbə göndərdilər, burada biz birgə təhsil şəraitində ali təhsil almaqda, iş tapmaqda və sərbəst yaşamaqda uğurla kömək edən bilik və bacarıqlar əldə etdik.)

Digər tərəfdən, kor uşaqlar Brayl sistemi ilə yazır və oxuyur, bunun tədrisi gözü görün birinci sinif şagirdlərinin tədrisindən

olduqca fərqlənir və daha çox vaxt aparır. Bundan başqa, demək olar ki, bütün gözü görən uşaqlar artıq hərfləri bilərək və oxumağı bacararaq məktəbə gəlirlər. Ona görə də görmə qabiliyyəti yaxşı inkişaf etmiş uşaqlar əlifbanı öyrənib qurtardığı, yaza və oxuya bildiyi vaxtda, kor uşaq Brayl sistemi üzrə əlifbanı qavrayıb qurtarmamış yeni materialın eşitmə orqanı ilə qəbulunda məhdudlaşdırılmalı olur.

Bu problemi Brayl sisteminin öyrənilməsi üzrə xüsusi kurslar da heç tam həll edə bilmir. Bir çox müəllimlər bu cür kurslardan sonra kor uşağa Brayl sistemi ilə yazmağı “şparqalka” ilə öyrətməyə cəhd edir və uşaqların yazı işlərini yoxlamağa çalışır. Lakin təcrübə göstərir ki, bir qayda olaraq, onlar yazılanı iş tam səhvsiz şəkildə yerinə yetirildikdə başa düşürlər, amma səhv və ya “artıqlıq” olduqda, başa düşürlər ki, yazı düzgün deyil, amma səhvin nədən ibarət olduğunu bilə bilmirlər.

Yerinə yetirilən işin keyfiyyətini düzgün qiymətləndirmək üçün müəllim yaxşı bilməlidir: öyrənilən hərflər və işarələr necə yazılır, Brayl sistemi (məsələn, korlar sütunlara ayırma üzrə misalları tam başqa cür yazırlar) üzrə yazıların “incəliyini” bilməlidir. Hansı hallarda dama buraxılmalı, hansı hallarda isə bunu etməyə ehtiyac olmadığını başa düşməlidirlər. Uşaqlara söz sətərə yerləşmədikdə onu sətirdən-sətərə düzgün keçirməyi öyrədə bilməlidir. Ciddi hazırlığı olmadan müəllim üçün artıq (əlavə nöqtələrin yazılması) və ya əskik (hərflər və ya işarədə nöqtələrin yazılmaması) hərflər olan, həmçinin bir nöqtənin başqası ilə əvəzləndiyi sözləri başa düşmək çox çətinidir. Bundan başqa, Brayl sistemində oxu zamanı bütün hərflər və işarələr onların yazılışı baxımından güzgü kimi görünür (Brayl sistemində sağdan sola yazılır, amma tərsinə oxunur). Rus dilinin əlifbasında birbirinə əks görünmə baxımından on cüt hərflər var. Bütün bunlar da təkcə uşaq üçün deyil, həm də müəllim üçün oxunu və yazını çətinləşdirir. Bundan başqa, müəllim uşağın sözü səhv yazdığını, nə zaman isə pis (artıq nöqtələrlə) yazdığını bilməlidir.

Bəzi məktəblərdə kor uşağın oxu və yazı tədrisi məsələsini “yaradıcı surətdə” həll edirlər. Məsələn, maqnit əlifbadan istifadə

etməklə, gözü görəndən birinci sinif şagirdlərinin öyrəndikləri hərfləri kor uşaqlara barmaqlarla oxumağı öyrədirlər. Bu üsul yalnız gözü görəndən müəllim üçün çox rahatdır, kor şagirdin maqnitli hərflərdən yaratdığı sözləri asanlıqla oxumaq imkanı verir. Kor uşaqda bu metodika ilə yazı və oxu vərdişlərini formalaşdırmaq mümkündür deyil. Kora maqnitlərə yapışdırılmış adi hərflərdən sözləri çıxarmaq bacarığı harada lazım ola bilər? O, kitabları oxumağı və inşa yazmağı bacarmalıdır. Bu o deməkdir ki, müəllimin xüsusi təhsili və Brayl sistemi üzrə yazı və oxu üzrə geniş təcrübəsi olmalıdır.

Digər ciddi problem Brayl sistemi üzrə birgə tədris zamanı kütləvi məktəblərdə tamamilə heç nəyi görməyən və ya yalnız işığı görəndən uşaqlara təhsil verilməsidir (və ya təhsil verməyə çalışırlar). Psixoloji-tibbi-pedaqoji komissiya (PTPK) bu cür uşaqların korlar məktəbinin proqramı üzrə təhsil almasını müəyyən edir. Lakin müəyyən formaları görmək qabiliyyətinə malik kor uşaqlara PTPK-da müvafiq təlimatı pozaraq görmə qabiliyyəti zəif olanlar üçün məktəbin proqramına uyğun olaraq təhsil verilməsi tövsiyə olunur. Yazı və oxu dərslərində bu cür şagird yalnız iri hərfləri görür, hətta çəşdirir. Bu o deməkdir ki, oxuya bilmir, yazı zamanı sətiri saxlaya bilmir, riyaziyyat dəftərlərinin xanalarında yazma bilmir, hərflərin elementlərini yazmır və yazdığını yoxlaya bilmir. Şəkillərdə predmetlərin ümumi sayını hesablayır, amma məhz nəyin çəkildiyini başa düşə bilmir. Müəllim də başa düşə bilmir ki, əlil uşaq yarpaqları deyil, səhifədəki ləkələri sayır və o, ağcaqayın yarpaqlarını palıd ağacının yarpaqlarından fərqləndirə bilmir. Nəticədə şəkil əsasında nümunə tərtib edə bilmir.

Bəzən kütləvi məktəblərin müəllimləri görmə qabiliyyəti çox zəif olan uşağın təbii davranışını bilərəkdən lağa qoymaq kimi qəbul edirlər. Məsələn, bir müəllim şikayətlənir ki, uşaq hər dəfə səhvlərini düzəltməyə hazır olduğuna söz verir, lakin bunu etmir. Bundan başqa, sinif otağında hər bir kəsin qarşısında müəllim tərəfindən göstərilən səhvləri tapmadığını deyir, amma özünün işi, demək olar ki, hamısı qırmızı işarələrlə qeyd olunub. Səbəb isə uşağın sözə qulaq asmamasında deyil, onun qırmızı rəngi görməməsində idi (protanopiyadan əziyyət çəkir – qırmızı rəngi

görmür), müəllim isə onun bu xüsusiyyətini bilmir. Belə hallarda ən yaxşısı budur ki, uşaq qara pasta ilə dəftərdə yazsın, müəllim isə səhvləri göy pasta ilə qeyd etsin. Lakin məsələ bundandır ki, kütləvi məktəbdə bu cür uşaqları heç kəs başa düşə bilmir və belə nəticə çıxarırlar ki, uşaq “proqramı qəbul etmir”. PTPK, bir qayda olaraq, bu cür uşaq üçün “asanlaşdırılmış” proqram tövsiyə edir, zehni qüsuru olan uşaqlar üçün məktəb proqramına keçir. Məsələ isə bundadır ki, PTPK-da da tiflogiya sahəsi üzrə mütəxəssis çatışmazlığı var.

Uşaq bağçasında da inteqrasiya olunmuş kor uşaqların öz çətinlikləri var. Kor körpələrin rejimli anları çətin gedir. Məsələn, istirahət vaxtı o, yatağa girməkdən imtina edir. Qrupdakı kor uşaqlar çox vaxt başqa uşaqlara mane olur: bir qayda olaraq, onlara oyuncaqlardan düzgün istifadə etməyi başa salmayana kimi, onlar oyuncaqlardan tamamilə istifadə edə bilmirlər. Onlara başqa uşaqlarla qarşılıqlı əlaqədə olmağı xüsusən başa salmaq lazımdır, əks təqdirdə, onlar gözü görün digərləri ilə oynaya bilməyəcəklər. Bundan başqa, qrupda gözü görün bütün uşaqlara kor uşaqlarla oynamağı öyrətmək lazımdır. Hətta adi ünsiyyəti də öyrətmək lazımdır.

Praktikada daha çox gözü görün uşaqlar arasında kor uşaqların iki vəziyyətini müşahidə etmək olur. Əgər uşaq çox sakitdirsə, onda o, hansısa bir oyuncaqla küncdə oturub, tərənir, ya da hoppanır (hər bir uşağın hərəkətverici aktivlik tələbatı var). Bu zaman inteqrasiya nədən ibarət olur? Uşaq hərəkətli olduqda lap pisdir. O, yerində oturmur, aktiv şəkildə tərənir, hər yerə dırmaşır, hamıya sataşır və bununla da uşaqlara və böyüklərə mane olur. Gözü görün müəllim onun təhlükəsizliyindən narahat olur, ona görə də o həmişə kor uşağı güdməli olur. Hər şeydən əvvəl, bu aktiv bir yerdə qərar tutmama kor uşağın ünsiyyətə ehtiyacını əks etdirir və oyuncaqlara, hətta başqa uşaqlara münasibətdə təcavüzkarlıq nümayiş etdirərək özünə diqqət cəlb edir. Uşaq müşahidə edir ki, o kimisə vuranda, itələyəndə və ya çimdiklədikdə, o saat hamı yaxınlaşır, onunla danışır, əlindən tutur, onu harasa aparır, ona müxtəlif oyuncaqlar təklif edirlər. Körpə dərhal çoxlu diqqət cəlb

edir və istədiyinə çatır. Bu halda uşaqda oyunlar və başqa uşaqlarla ünsiyyətlə bağlı dəyişmiş təsəvvür yaranır. Uşaqlar bir-biri ilə oynayanda qışqırır, səs-küy salır. Kor uşaq eşidir və başa düşür ki, oynamaq şənlikdir, lakin uşaqların oyuncaqlarla nə etdiyini və öz aralarında necə ünsiyyət qurduqlarını o görmür, amma onlarda ünsiyyət tələbatı var. Bu zaman da o, qışqırmaq, itələmək, çimdikləmək və həmyaşıdlarını dişləməklə özünə diqqət cəlb edir. Uşağa acıqlandıqda və onu cəzalandırdıqda o, bunun nəyə görə baş verdiyini başa düşmür, axı onunla birgə başqa uşaqlar onsuz da daha möhkəm qışqırırdılar. Kor uşağın ətrafdakılarla davranışı haqqında belə pis təsəvvürünü tərgitmək çox çətindir.

Körpə sakitdirsə, təcavüz təkcə bilavasitə fiziki deyil, həm də şifahi təsirdə özünü bürüzə verə bilər. Uşaq yaşında neqativ təcrübə onunla təhlükəlidir ki, bu, sonra da məktəbdə, böyük yaşlarında da davam edə bilər.

Məruzədə kor uşaqların inteqrasiyası ilə bağlı çətinliklərə dair başqa misallar da çəkiləcək. Sonda onların anlamı və düzgün qərarların axtarışı gözdən əlil uşaqların inteqrasiya olunmuş təhsilin köməyi ilə mükəmməl təhsil ala bilməsi ilə nəticələnəcək.

Bundan başqa, məruzədə korların distant (uzaqdan) tədrisi ilə bağlı müəlliflərin fikirləri də öz əksini tapacaq.

GÖRMƏ QÜSURU OLAN ŞƏXSLƏRİN İNTEQRASIYALI TƏHSİLİNİN RUSIYA TƏCRÜBƏSİ

İ.N.Zarubina

pedaqoji elmlər namizədi

*RF-un Təhsil və Elm Nazirliyinin “Təhsilin
inkişafına dair Federal institut”.*

Moskva, Rusiya

XX əsrdə tiflopedaqogikanın həll etdiyi prioritet məsələ xüsusi məktəblərdəki tədris prosesinin elmi-metodiki təminatıdır, hansı ki, görmə qüsurlu uşaqların hərtərəfli inkişafına və lazımı təhsil almaqlarına istiqamətlənib. Bununla yanaşı, görün və görməyən uşaqların birgə oxumaları imkanı, demək olar ki, belə şəxslərin təhsilinin bütün tarixi boyu mütəxəssislərin diqqət mərkəzində olmuşdur. XX əsrin tarixi ümumi məktəbin ümumtəhsil mühitinə uğurla inteqrasiya olmuş tanınmış alim, yazıçı və ictimai xadim olmuş bir çox korların adlarını yadda saxlamışdır. Məsələn üçün akademik L.S.Poqryanin, yazıçılar ittifaqının üzvü Q.S.Yeremeyev və s. Lakin qeyd etmək lazımdır ki, ümumtəhsil məktəbini bitirmiş gözdən əlillər arasında belə misal çox azdır. Görməyən uşaqların ümumtəhsil mühitinə inteqrasiyası prosesi kortəbii xarakter daşıyır və heç bir dövlət dəstəyi olmadan həyata keçirilir. Bunun nəticəsi olaraq görməyən uşaqların ümumi məktəbin kollektivinə inteqrasiyası bir sıra problemlərlə müşayiət olunur: təhsilin keyfiyyətinin aşağı düşməsi, özünəxidmət üçün lazımı vərdişlərin formalaşmaması, mobilliyin və istiqamətliliyin olmaması, Brayl sisteminə, korlar üçün nəzərdə tutulan informasiya texnologiyalarına sahib olunmaması, psixi problemlərin yaranması və s.

III-IV tip xüsusi (korreksiyaedici) ümumtəhsil müəssisələrində (X(K)ÜM) təhsil zamanı dərin görmə qüsuru olan uşaqlar lazımı tibbi-psixoloji-pedaqoji yardım alırlar. Xüsusi məktəblərdə təhsil prosesi görmə məhdudiyətli uşaqların psixofiziki inki-

şafı, təhsilinin və tərbiyəsinin xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması ilə həyata keçirilir. Onlar görməyənlərin normal həmyaşlıqlarının kollektivinə sosial-psixoloji adaptasiyası zamana tez-tez rast gəlinən stressli yükləmə hiss etmirlər. Bununla belə, internat-məktəbdə oxumağın ailədən uzaqlıq kimi əhəmiyyətli qüsuru var. Dərin görmə qüsuru uşaqların internata yerləşdirilməsi zərurəti isə ondan irəli gəlir ki, Rusiyada cəmi 100-ə yaxın III-IV tip X(K) ÜM var. Bununla əlaqədar, bir qayda olaraq, orada böyük yaşayış sahəsi və ya federasiya subyektinin ümumi ərazisində yaşayan görmə qüsuru uşaqlar oxuyur. Bəzi regionlarda isə ümumiyyətlə X(K)ÜM-lər yoxdur. Əlil uşağın onun qeydiyyatının olmadığı federasiya subyektinin ərazisində ümumi tip ümumtəhsil müəssisəsində oxuması fəaliyyətdə olan qanunvericiliyə uyğun olaraq onun yaşadığı subyektin büdcəsindən maliyyələşir və ya valideynlər uşaqlarının oxuması üçün vəsaiti qonşu regionda axtarırlar.

Axır zamanlarda somatik xəstəliklərlə (allergiyanın ağır formaları, diabet, epilepsiya və s.) müşayiət olunan görmə qüsuru uşaqların çoxalması müşahidə olunur. Bu kateqoriyalı uşaqların, bir qayda olaraq, ixtisaslı tibbi yardıma ehtiyacları var, hansını ki, xüsusi internat məktəbinin şəraitində anında təmin etmək, demək olar ki, imkansızdır, xüsusən əgər X(K)ÜM kənd ərazisində yerləşibsə. Bəzi ağır xəstəliklərin (məsələn, allergiyanın ağır formaları) mövcudluğu zamanı çox halda görmə qüsuru uşağa ümumtəhsil məktəbinə getmək məsləhət görülmür. Onlar üçün, bir qayda olaraq, yaxınlarında yerləşən ümumtəhsil məktəbinə nisbi inteqrasiya mümkündür.

Qeyd olunmuş və bir sıra digər faktorlar, ümumiyyətlə, məktəbə getməyən görmə qüsuru uşaqların sayının artmasına səbəb olur. Məsələn, Kursk regional təşkilatı Ümumrusiya korlar cəmiyyətinin məlumatlarına görə, Kursk vilayətinin ərazisində yaşayan 20 ağır görmə qüsuru uşaq ümumiyyətlə məktəbə getmir. Analoji vəziyyət Rusiyanın digər subyektlərinin ərazisində də yaranıb. Beləliklə, xüsusi məktəbdə uzaq olan federasiya subyektlərində yaşayan ağır görmə qüsuru uşaqlar üçün

ümumtəhsil məktəbinə inteqrasiya daha real və təsirli təhsil almaq imkanı kimi görünür.

Beləliklə, Rusiya cəmiyyətinin sosial-iqtisadi yenidən formalaşmasının və təhsil sisteminin modernizasiyasının (müasir) hazırkı mərhələsində görmə qüsurlu şəxslərin inteqrasiyalı təhsili problemi aktuallaşır. Hazırkı dövrdə Rusiyada xüsusi təhsil tələbatı olan uşaqların inteqrasiyalı təhsili və tərbiyəsinə dair RF-nin Elmlər Akademiyası tərəfindən hazırlanmış və RF-nin Elm və təhsil nazirliyi tərəfindən qəbul edilmiş konsepsiya, həmçinin sosial və ümumi inteqrasiyanın müxtəlif səviyyəli modelləri (N.N.Malofeyev, N.D.Shmatko) həyata keçirilir. Onların tətbiqi görmə qüsurlu uşaqlara yaşayış yerlərinə maksimal yaxınlıqda korrektiv, psixoloji-pedaqoji, tibbi və sosial-hüquqi yardım göstərilməsinə imkan yaradır, onların təhsil almaq imkanlarını genişləndirir, valideynləri (qanuni nümayəndələri) konsultativ yardımla təmin edir, məhdud sağlamlıq imkanları olan uşaqların cəmiyyətin şüurunda müsbət surətini formalaşdırır.

Görmə qüsurlu uşaqların inteqrasiyalı təhsili dedikdə onların dövlət standartlarına uyğun, təhsil prosesinin ümumi proqram və cədvəli üzrə (və ya ona yaxın) təhsil almaqlarını nəzərdə tuturuq.

V.P.Qudoksin, V.Z.Kontora, Q.V.Nikulina, L.İ.Solntseva kimi alimlərin araşdırmaları və L.V.Myasnikova, P.V.Ryabova, İ.D.Trufan kimi pedaqoq-təcrübəçilərin çoxillik təcrübəsi göstərir ki, dərin görmə qüsurlu uşaqların çoxu onların ümumtəhsil mühitinə kortəbii inteqrasiyası zamanı təhsil proqramını qavramağı və sosial-psixoloji adaptasiyanı çətinləşdirən bir sıra problemlərlə qarşılaşırlar. Görmə qüsurlu uşaqlarda çətinliklərin yaranması səbəblərini nə qədər tez aydınlaşdırsaq, onların ümumi tip ümumtəhsil müəssisələrinə inteqrasiyası bir o qədər təsirli keçəcək. Rahat təhsil mühitinin yaradılması üçün, bir qayda olaraq, görmə qüsurlu uşaqlara korrektiv-pedaqoji dəstək lazımdır. Bu halda onların adaptasiya prosesi tez və ağrısız keçir, təhsil proqramı isə tam həcmdə mənimsənilir.

Bizim fikrimizcə, ibtidai məktəbdə görmə qüsurlu uşaqlara tiflopedaqoqların yardımı, demək olar ki, zəruridir. Yalnız bu

haldə uşaq əyani və ya evdə təhsil zamanı yaxşı nəticələr əldə edə bilər. İnteqrasiyanın müxtəlif modellərinin orta və yuxarı siniflərdə tətbiqi zamanı görmə qüsurlu uşaqların əksəriyyətinin xüsusi təşkil edilmiş korrektiv-pedaqoji dəstəyə ehtiyacları var. O, mütəmadi olmaya da bilər, yalnız uşağın ümumi məktəbin şəraitinə sosial-psixoloji uyğunlaşması zamanı və təhsil proqramının mənimsənilməsində problemlərin ortaya çıxması halında göstərilə bilər. Onun intensivliyi və davamlılığı uşağın ehtiyaclarına, təhsil prosesinin maddi-texniki təminatına və görmə qüsurlu uşaqların ailələrinin onların təhsil və tərbiyəsində fəal iştirakı imkanlarına görə dəyişir.

Rusiyada görmə qüsurlu uşaqlara korrektiv-pedaqoji dəstək III və IX tip X(K)ÜM-lər, korlar üçün kitabxanalar, əlil uşaqların bərpa mərkəzləri, əlillərin ictimai təşkilatları, elmi-araşdırma institutları və s. tərəfindən göstərilə bilər.

İlk olaraq təşkil olunmuş korrektiv-pedaqoji dəstək III və IX tip X(K)ÜM-lər tərəfindən göstərilməlidir, bu halda onlar konsultativ məntəqə və ya resurs mərkəzlərinin funksiyalarını yerinə yetirirlər. Rusiya Federasiyasının bir sıra subyektlərində III-IV tip X(K)ÜM əməkdaşları tərəfindən ümumi məktəbdə oxuyan görmə qüsurlu uşaqlara göstərilən dəstəyin müsbət təcrübəsi cəmlənmişdir. (Moskva, N.Novqorod, S.Peterburq və s.).

Bir sıra regionlarda ümumi məktəbdə oxuyan görmə qüsurlu uşaqlara dəstək korlar üçün kitabxanalar tərəfindən göstərilir. (Moskva, S.Peterburq, Smolensk, Saratov, Stavropol, Tula, Ufa və s.). Bunun üçün onlardan bəzilərində görmə qüsurlu uşaqlara və gənclərə dəstək mərkəzləri açılır (Moskva, S.Peterburq, Smolensk, Saratov, Stavropol və s.), görməyənlərin və zəif görənlərin işləməsi üçün uyğunlaşdırılmış kompyuter texnikası ilə təchiz edilmiş iş yerləri açılır (Vladivostok, N.Novqorod, Novosibirsk, Samara, Roston-na-Donu və s.), görmə qüsurlu uşaqlara kompyuter biliklərinin və xarici dillərin öyrədilməsi təşkil edilmişdir (Moskva, Novosibirsk, Saratov və s.). Korlar üçün bir sıra kitabxanalarda görmə qüsurlu uşaqlara və onların valideynlərinə hüquqi yardım göstərilir (Vladivostok, Moskva, Saratov, Smolensk

və s.), görmə qüsurlu uşaqların valideynləri ilə valideyn iclasları kimi işlər aparılır (Smolensk), “Valideynlər üçün məktəblər” (Moskva, Tula və s.).

Görmə qüsurlu uşaqların sağlam həmyaşıdları ilə birgə təhsili o zaman uğurla gedir ki, zəif görən və kor uşaqları oxudan ümumi məktəb müəllimləri görmə qüsurlu uşaqların təlim və tərbiyə xüsusiyyətləri barədə məlumatlıdır və dərsləri təhsil sisteminin korrektiv istiqamətliliyini nəzərə alaraq keçirirlər. Ümumtəhsil məktəblərinin müəllimlərinə informasiya və metodiki yardımı həmçinin korlar üçün kitabxanalar göstərə bilər.

Federasiya subyektlərinin çoxunda əhalinin sosial müdafiəsi orqanları tərəfindən məhdud sağlamlıq imkanı olan uşaqlar üçün reabilitasiya mərkəzləri açılıb. Burada tez-tez gözdən əlil uşaqlara və onların valideynlərinə tibbi, sosial, hüquqi, psixoloji-pedaqoji yardım göstərilir. Bir sıra regionlarda mütəxəssislər korlar üçün kitabxana əməkdaşları ilə birgə evdə və ya inteqrasiyalı oxuyan uşaqlara psixoloji-pedaqoji yardım göstərirlər. (Velikiy Novqorod, Smolensk, Tula, Tver və s.).

XX əsrin 90-cı illərindən başlayaraq Rusiya Federasiyasının bir çox regionunda əlillərin və əlil uşaqların valideynlərinin ictimai təşkilatları yaradılır, onlar da öz növbəsində görmə qüsurlu uşağı olan valideynlərə yardım mərkəzləri açırlar. Burada mütəxəssislərin yardımı ilə konsultativ yardım, evdə oxuyan zəif görən və görməyən uşaqlarla korrektiv-inkişafetdirici məşğələlər həyata keçirilir, görmə qüsurlu uşaqların reabilitasiyası, təlim və tərbiyəsi, sosial və hüquqi müdafiəsi məsələlərinə dair treninq-seminarlar keçirilir. (Volqoqrad, Moskva, N. Novqorod, Saratov və s.). Bu təşkilatlara məlumat və metodiki dəstəyi korlar üçün kitabxanalar göstərir.

Bizə tanış olan inteqrasiya misallarının təhlili göstərir ki, o əsasən yeniyetmə dövründə olan görmə qüsurlu uşaqlara daha uğurla tətbiq olunur: onlar mobil, kommunikativ, istedadlı olurlar, müstəqil sürətdə qərar qəbul edə bilirlər.

Beləliklə, görmə qüsurlu uşaqların təhsilinin milli inteqrasiya təcrübəsi göstərir ki, Rusiyada onların ümumi təhsilə inteq-

rasiyasının vahid modeli yoxdur. Proses əsasən kortəbii xarakter daşıyır və onun təsirliliyi regional, işçi və material-texniki komponentlərin mövcudluğundan asılıdır. İnteqrasiya prosesini əhəmiyyətli dərəcədə növbətilər çətinləşdirir:

- məhdud sağlamlıq imkanları olan uşaqların inteqrasiyasının müxtəlif səviyyəli modellərinin tətbiqini tənzimləyən normativ-hüquqi bazanın olmaması;

- ümumi məktəb şəraitində görmə qüsurlu uşaqların oxumasının kifayət qədər işlənib hazırlanmamış elmi-metodiki və elmi-didaktik təminatı;

- görmə qüsurlu uşaqlara psixoloji-pedaqoji yardımın üsul və metodlarını bilən ixtisaslı kadrların ümumtəhsil müəssisələrində çatışmazlığı;

- ümumi axına inteqrasiya edilmiş görmə qüsurlu uşaqlara məqsədli, sistematik, dövlət dəstəyinin olmaması;

- görün uşaqlarla birgə oxuyan və ÜTM-lərinə gedən görmə qüsurlu uşaqlara cəmiyyətin birmənalı münasibətinin formalaşmaması, digər tərəfdən isə görmə qüsurlu uşaqların və onların valideynlərinin əksəriyyətinin sosial və ümumtəhsil inteqrasiyada iştirak etmək istəyinin olmaması.

Baxmayaraq ki, milli tiflopedaqogikada görmə qüsurlu uşaqların sosial və ümumtəhsil inteqrasiyasının müsbət təcrübəsi cəmləşib, bizim fikrimizcə, görmə qüsurlu uşaqların inteqrasiyası barədə hələ əsas təhsil almaq forması kimi danışmaq tezdir (cəmiyyətdə əlil uşaqların xüsusi təhsilinə olan münasibət meylini nəzərə alsaq, hətta təhlükəlidir). Biz görmə qüsurlu şəxslərin təhsilinin təkamül yolu ilə inkişaf etməsinin tərəfdarıyıq, hansı ki, hazırkı xüsusi təhsil sisteminin təkmilləşdirilməsini və eyni zamanda görmə qüsurlu uşaqların sosial və ümumtəhsil inteqrasiyasının, uşağa onuna valideynlərinə (qanuni nümayəndələrinə) təhsilin formasını və ümumtəhsil müəssisəsinin forma və tiplərini seçmə hüququ verən elmi əsaslı model və formalarının inkişafını nəzərdə tutur.

Ədəbiyyat:

1. Malofeyev N.N., Şmatko N.D., İnteqrasiya və xüsusi təhsil müəssisələri: dəyişikliklər zərurəti // Defektologiya 2008. – №2. – s. 86-93.

2. Malofeyev N.N., Şmatko N.D., İnteqrasiyalı təhsilin baza modelləri // Defektologiya 2008. – №1. – s. 71-79.

3. Görmə qüsurlu insanların ixtisaslı təhsili: problemlər, təcrübələr, perspektivlər: Beynəlxalq elmi-təcrübə konfransın materialları. 2 hissə, M. 2003. 1-ci hissə.–s.129 .

4. Görmə qüsurlu insanların ixtisaslı təhsili :problemlər, təcrübələr, perspektivlər: Beynəlxalq elmi-təcrübə konfransının materialları. 2 hissə, M. 2003. 2-ci hissə.– s.146.

5. Shulmin M.P. Çəkiç və zindan arasında // Görmə qüsurlu uşaqların və gənclərin sosializasiyası problemləri. Məqalələr toplusu. İ.N.Zarubina tər. M. 2005.– s. 186-190.

6. İ.N.Zarubina, Ağır görmə qüsurlu uşaqların ümumi məktəbdə təhsili problemləri. İnkişaf pozuntusu olan uşaqların təlim və tərbiyəsi. №5. – 2008.–s. 1-14.

GÖRMƏ QÜSURLU UŞAQLARIN TƏHSİLİ VƏ ADAPTASIYASININ MÜVƏFFƏQİYYƏTİNİN KOMPLEKSLİ KORREKTİV-KOMPENSATOR TEXNOLOGİYASININ ÜNSÜRLƏRİ

N.S.Komova

*REA-nın Korreksiyaedici Pedaqogika İnstitutu
Moskva, Rusiya*

Son 20 il ərzində uşaqların məktəbəqədər hazırlığına dair tələblər dəyişmişdi və artmışdı. Bir tərəfdən məktəb 1-ci sinfə daxil olan zaman tələb edir ki, uşaq yazı, oxu və hesablama vərdişlərinə sahib olsun, digər tərəfdən isə valideynlər çalışırlar ki, uşağın psixofiziki inkişafının səviyyəsinə əhəmiyyət verməyərək onu 1-ci sinfə 6 yaşında qoysunlar. Bundan əlavə, doğuş zamanı və ya həyatın birinci ili ərzində bu və ya digər pozğunluğu aşkar edilmiş uşaqların da sayı artmışdı, hansılar ki, beynin funksional sistemlərinin inkişafında olan, həmçinin görmə patologiyası ilə də bağlı olan disfunksiya nəticəsində əmələ gəlmişdi. “Məktəb aydın şəkildə qeyri-standart olmayan kütləyə standart tələblərin irəli sürüldüyü bir müəssisədir” (№ 1, 1987, s.126).

Ədəbi mənbələrin təhlil edilməsi göstərir ki, müzakirə edilən problem keçən əsrin 90-cı illərindən ortaya atılıb və hələ də xüsusi təhsil daxilində praktiki olaraq həll olunmayıb.

Kompleks qüsurları olan uşağa ixtisaslı yardım göstərmək üçün müxtəlif mütəxəssislər eyni vaxtda tələb olunur (defektoloq, loqoped, psixoloq və s.). Bunun nəticəsi olaraq, uşağın yükü artır, böyüyün iştirakı olmadan sərbəst fəaliyyət üçün vaxt azalır. Təhlil nəticələri əsasında hazırlanmış fərdi inkişaf proqramına uyğun realizə edilən təsirin intensivliyi və istiqamətliliyi müəyyən anda uşağın təhsilinə müsbət dinamika verir. Bununla belə, təşəbbüsün, müstəqilliyin və böyüyün diqqəti önündə mübarizə aparmaq motivasiyasının olmaması və s. səbəblərdə uşaq öz həmyaşıdları ilə eyni qrupda olanda heç də hər zaman əldə etdiyi bilikləri realizə etməyə hazır olmur.

Fərdi təhsilin dəyərini təkzib etməyərək və o faktı nəzərə alaraq ki, məktəbdə oxuyan zaman şagird materialı 80 % halda frontal olaraq (səthi) mənimsəməlidir, biz qərara aldığımız ki, cəmlənmiş qüsurlu uşaqlarla işə yanaşmanı dəyişdirək. Ənənəvi olaraq, belə uşaqlarla iş fərdi şəkildə planlaşdırılır və həmyaşlıların mühitinə inteqrasiyadan əvvəl həyata keçirilir. Öz növbəmizdə biz fərdi və qruplarla işi paralel olaraq təşkil etməyə və bu formaları korrekativ-pedaqoji prosesə bir-birini tamamlayan ünsürlər kimi daxil etməyə cəhd etdik.

Düşünmək məntiqlidir ki, kompleksli qüsurları olan uşağın təhsil ehtiyaclarını növbəti bir-biri ilə əlaqəli komponentləri nəzərə almadan ödəmək mümkün deyil: fiziki (fizioloji), psixoloji sağlamlığı və sosial rifahı, yaş qanunauyğunluğunu və fərdi xüsusiyyətlərini.

Görmə pozğunluğu olan uşaqlarda təhsil və tərbiyədə müvəffəqiyyəti təmin edən psixi proseslərin bəzi komponentlərinin inkişafı əsasən məkan təsəvvürlərinin və psixomotor inkişafın formalaşmasından asılıdır. Hətta bu sistemlərin ayrı-ayrı funksiyalarının kifayət qədər formalaşmaması böyük ölçüdə məktəbyaşlı uşaqda oxu, yazı və hesablama, məsələləri həll etmək və ətraf dünyanın fakt və hadisələrini müqayisə etmək qabiliyyəti sahəsində problemlər ortaya çıxır.

Mütəxəssislər tərəfindən hər bir tərbiyə görə uşağın kompleksli müayinəsi çox vaxt tələb etdiyi üçün korreksiyaedici təhsil müəssisəsi şəraitində bu tam əsassızdır.

İbtidai məktəbdə görmə qüsurlu uşağın uğurluluğunu müəyyən edən parametrlər və korrekativ-inkişaf təsiri həyata keçirən birbaşa iştirakçılar:

1. Məkanda oriyentasiya.

Psixomotor sahənin, məkan təsəvvürlərinin inkişafı və korreksiyası – psixoloq. Tanış və tanış olmayan məkanda səmtləşmənin öyrədilməsi, mikroməkanda özünə səmtləşmə – tiflopedaqoq. Nitqdə istifadə olunan məkan münasibətlərinin başa düşülməsi – loqoped. Sərbəst hərəkət vərdislərinin formalaşması – SFT təli-

matçısı və (və ya) fiziki tərbiyə üzrə tərbiyəçi. Alınmış biliklərin gündəlik yadda saxlanması – tərbiyəçilər, valideynlər.

2. Sadə kommunikativ vərdişlərə malik olmaq.

Dialog nitqinin formalaşdırılması, cümlə konstruksiyalarının istifadəsi – loqoped. Jestlərə, pantomimaya yiyələnmək, mimikadan istifadə etmək – tiflopedaqoq, musiqi rəhbəri. Müxtəlif emosional vəziyyətlərin qavranılması və başa düşülməsinin formalaşdırılması, emosiyalara adekvat reaksiya vermək – psixoloq. Alınmış biliklərin gündəlik yadda saxlanması – tərbiyəçilər, valideynlər.

3. Öz bacarıqların haqqında biliklər (fiziki, görmə və s.).

Özün və başqaları haqqında təsəvvürlərin formalaşdırılması, öznünaqıymətin inkişaf etdirilməsi – tiflopedaqoq, psixoloq.

4. Dərketmə aktivliyinin formalaşması. Dərketmə vərdişlərinə yiyələnmək üçün uşaqlarla işdə polisensor yanaşma realizə etmək, qalmış analizatorları da istifadə edərək səs, hiss, iy, dad, görmə qabiliyyəti vasitəsilə məlumatı qəbul etməyi öyrətmək lazımdır. “Qalıq analizator sistemlərinin birgə fəaliyyəti yaddaşın qarışıq növünün formalaşmasına kömək etməlidir və ya yalnız bir analizatorun işləməsi halında müvafiq olaraq biradlı yaddaş növü yaratmalıdır.” (№ 3, 1981, s.72). Tərbiyəçilər, tiflopedaqoq, loqoped, musiqi rəhbəri.

5. Məktəb haqqında elementar baza bilik və təsəvvürlərin formalaşdırılması (öyrənilən fənlər, davranış qaydaları, gündəlik rejim və s.). Vahid tematik plana qoşulmaq və təhsil prosesinin bütün iştirakçılarının tərəfindən onun realizasiyası.

Kompleksli yanaşmanı realizə edən bütün mütəxəssislərin nizam-intizam əməkdaşlığına dair yönəldilmiş ümumi tələbləri:

1. Təhsil prosesinin bütün iştirakçılarna aydın olan vahid məqsədin formalaşdırılması.

2. Müxtəlif sahəli mütəxəssislərin birgə əməkdaşlığı proses zamanı anlaşılmazlığı aradan qaldırılmalı olan vahid anlama aparatının formalaşdırılması. İstifadə olunan terminalogiyanın dəqiqləşdirilməsi kadrların müxtəlif səviyyəli hazırlığı və ixtisaslanması səbəbinə görə olduqca zəruridir.

3. İşə dair vahid tələblərin və yanaşmaların, o cümlədən professional fəaliyyətin etik cəhətlərinin formalaşdırılması.

4. Korrektiv inkişaf prosesində hər bir mütəxəssisin rolunun müəyyənləşdirilməsi. Qoyulmuş müvafiq diaqnostik metodların seçilməsi.

5. Cədvəlin tərtib edilməsi və uşaqların mütəxəssislər tərəfindən müayinələrin keçirilməsinin ardıcılığının müəyyən edilməsi. Təhsil prosesi iştirakçılarına tövsiyələrin hazırlanması.

6. Uşaqların mütəxəssislər tərəfindən müayinələrinin nəticəsində: qruplar formalaşdırılır, həmçinin hər bir mütəxəssisin iştirak səviyyəsi müəyyənləşdirilir.

7. Çətinliklərin ortaya çıxarılması və onların korreksiya edilməsi məqsədilə imkan daxilində kompleks yanaşmada iştirak edən bütün mütəxəssislərin cəlb edilməsi ilə orta çıxarılmış problemin qısa müzakirəsini (beşdəqiqəlik) keçirmək məqsədmüvafiqdir.

8. Tədris ilinin ortasında mütəxəssislər tərbiyə olunan uşaqda korrektiv təsir nəticəsində baş verən dəyişiklikləri fiksasiya etmək məqsədilə müayinə keçirir.

9. Müxtəlif mütəxəssislərin tərbiyəçilərlə birgə dərslər keçirməsi (keçirilmə tezliyi iştirakçıların özləri tərəfindən müəyyən edilir, dərs ilində 4 dəfədən az olmayaraq), həmçinin uşaqlarla işləyən pedaqoqlar və valideynlər üçün konsultasiyaların keçirilməsi məqsədmüvafiqdir.

10. Tədris ilinin sonunda keçirilmiş işin nəticələri əsasında mütəxəssislər məktəbə gedən uşaqlar üçün yekun sənədləşmə hazırlayırlar (sonrakı təhsil və inkişafa dair tövsiyələr xasiyyətnaməsi).

Ədəbiyyat:

1. Badalyan L.O. Nevropatologiya: Dərs vəsaiti // 2-ci bur. M. Maarif 1987. s.316

2. Bezrukix M.M., Dubrovinskaya H.B., Farber D.A. Uşağın psixofiziologiyası. M. Voronej mətbəə QHT. 2005

3. Görmə qüsurlu məktəbəqədər uşaqların inkişafı korreksiyası və təhsili. L.M.Şipitsinanın red. ilə. Toplu: "Təhsil". 1995.–131s.

4. Semaqo N.Y., Semaqo M.M. Problemlı uşaqlar: psixoloqun diaqnostik və korrektiv işi.–M. 2000.

5. Fomiçeva L.V. Görmə qüsurlu uşaqların təhsili və tərbiyəsinin kliniki-pedaqoji əsasları: görmə qabiliyyətinin inkişafının və qorunmasının oftalmoloji və gigiyenik mühafizəsi; tədris-metodiki vəsait. 2007.–s.256.

MƏKTƏBƏQƏDƏR TƏDRİS MÜƏSSİSƏSİNDƏ İNKLÜZİV TƏHSİLİN REALİZƏSİ YOLUNDA

Kotova T.A.

*DTM (Dövlət təhsil müəssisəsi) 2230 saylı uşaq
bağçası. Moskva, SOAO. Rusiya*

Müasir məktəbəqədər tədris müəssisəsini bu gün idarə etmək- onun ənənəvi gündəlik idarə edilməsindən nəticələrə görə idarə edilməsinə keçirilməsi zərurətini yaradır. (S.A.Ezopova, N.N.Lyaşenko, L.İ.Falyuşina və s.). Ağır görmə qüsurlu uşaqların inklüziv təhsilinin yüksək səmərəliliyinə innovativ texnologiyaların mövcudluğu halında tədris prosesinin idarə edilməsinin modernizasiyası yolu ilə nail olmaq olar: məlumat-analitik, təşəbbüs-məqsədli, planlı-proqnostik, təşkilati-icra, nəzarət-diaqnostik, tənzimləyici-korrektiv və psixoloji-tibbi-pedaqoji tədbirlər kompleksi (K.Y.Belaya, L.M.Denyanika, L.V.Pozdyak, P.İ.Tretyakov və s.).

İnküziv təhsil haqqında məsələ çox qəlizdir və uzunmüddətli strategiya və kompleksli realizə mənasına gəlir.

Sağlam uşaqlarla inkişaf qüsurları olan uşaqların bir yerdə təhsil almasına dair mübahisələr indiyədək səngimək bilmir. Əlil uşağın uşaq bağçasında kollektivlə konfliktdən yayınmasına və təhsil proqramının öhdəsindən gəlməsinə necə kömək etmək olar, necə etmək olar ki, o, dərslərdə yorulmasın və özünə inamını itirməsin. Hər bir uşağın təhsil hüququ var. Səhiyyə və təhsil orqanları onu məhdudlaşdırmır. Bu prosesdən hər iki tərəf udur. Bununla yanaşı, hələ bilinmir hansı tərəf daha çox qazanır – buna daha çox ehtiyacı olan əlil uşaq, yoxsa xeyirxahlıq və tolerantlıq dərsləri keçən adi uşaqlar.

Moskva şəhəri SOAO DTM 2230 saylı uşaq bağçasına ağır görmə qüsurlu uşaqlar gedir. Görmə, nitq, dayaq-hərəkət aparatı pozğunluğu olan uşaqlar psixoloji-tibbi-pedaqoji yardımı lekotekada alırlar. Uşaq bağçalarında inklüziv təhsilin təşkil edilməsi zamanı pedaqoqların kifayət qədər bacarığının olmaması, ağır

görmə qüsurlu uşaqların getdiyi qrupun eynicinsli olmaması, inklüziv təhsil və göz müalicəsi üçün avadanlığın bahalı olması, standartların olmaması problemləri və qanunvericilik maneələri ortaya çıxır.

Uşaq bağçalarının idarə edilməsinin yenilənməsi bir sıra normativ-hüquqi aktlarda öz əksini tapıb: Rusiya təhsilinin modernizasiyasına dair Konvensiya, milli prioritet layihə “Təhsil”, şəhər məqsədli proqramı “Paytaxt təhsili-5” (2009–2011-ci illər), şəhər proqramı “Moskva ailəsi – səriştəli valideynlər” (2007-ci il). Bu sənədlərin məqsədi ailənin sosial-mədəni və tərbiyə potensialına hərtərəfli – kompleksli dəstək təmin etmək üçün elmi-mədəni, elmi-tədris və pedaqoji resursların birləşdirilməsidir.

Rayonda inklüziv fəaliyyətin təhsil xətti təsdiq edilmişdi: MTM (məktəbəqədər təhsil müəssisəsi) – məktəb-psixoloji mərkəz-əlavə təhsil mərkəzi. 2230 sayılı uşaq bağçası Moskva şəhərinin aralarında saziş bağlanmış məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin qarşılıqlı fəaliyyəti mərkəzidir. Uşaq bağçasında inklüziv təhsilin realizəyə dair plan və inkişafı proqramı var.

MTM sənədləşməsi tərtib və tətbiq edilib: “Müşayiət gündəliyi”, “İnklüziv müəssisənin pasportu”, “İnklüziv MTM-nin inzibati portfoliosu”, “MTM-nin metodiki və diaqnostik portfoliosu”.

Valideynlərin və uşaqların da məktəb seçməsinə dair arzularını da nəzərə almaq lazım olur. Bizim resurs mərkəzində inklüziv uşaqların kartotekası və uçotu aparılır.

Hazırkı mərhələdə inklüziv təhsilin tətbiqi çərçivəsində əsas məsələlərdən biri – ağır görmə qüsurlu uşaqların uşaq bağçasında oxuması üçün şərait yaratmaqdır. Uşaq bağçasının mütəxəssisləri tərəfindən xüsusişəkilənmiş avadanlıq və maddi-texniki şəraitin təkmilləşdirilməsi zərurətinə dair araşdırma aparılmışdı. Əlavə maliyyələşdirməyə ehtiyacın olduğu ortaya çıxmışdı. Lazımi işlərin maliyyələşdirilməsi üçün vəsait müsabiqə proseduralarının keçirilməsindən sonra edilmiş qənaətdən toplanmışdı. Uşaq bağçası Moskva şəhərində məktəbəqədər təhsilə dair layihələrin realizəsində iştirak edir.

İlk növbəti təhsil müəssisəsinin iştirakçılarını, xüsusən pedaqoji kollektivləri inklüziv uşağı burada qəbul etməyə hazırlamaq lazımdır. Pedaqoqlar inklüziv təhsil sahəsində ixtisasartırma kursları keçiblər – “Müasir inklüziv təhsil problemləri”, sağlamlığın qorunması və inklüziv təhsilə dair modul kursları.

MSİ uşaqların valideynlərinin inklüziv təhsilə böyük ehtiyacları var. Inklüziv təhsilin tətbiqi prosesi tənzimləyən yeni normativ sənədlərin buraxılmasını vacib edir. Bununla yanaşı, valideynlər hələ indidən uşaqlarının təhsil hüququnun təmin edilməsini tələb edirlər, bunu inklüziv təhsildə oxuyan uşaqların sayının artması və valideynlərin təhsil müəssisələrinə müraciətləri göstərir.

Təhsilin modern şəraitində uşaq bağçasının müdiriyyəti inklüziv təhsilin inkişafı çərçivəsində pedaqoji kolleclərlə əlaqəli iş aparır.

KOR VƏ ZƏİF GÖRƏN UŞAQLARDA MOBİLLİK MƏSƏLƏSİNƏ DAİR

A.A.Lyubimov

*RTA-nın Korreksiyaedici Pedaqogika İnstitutu
Moskva, Rusiya*

Gözdən əlillərin müvəffəqiyyətli reabilitasiyasının ən vacib şərtlərindən biri onların məkanda müstəqil sürətdə oriyentasiya etmək və hərəkət etmək bacarığının olmasıdır.

Gözdən əlilin sərbəst və təhlükəsiz şəkildə hərəkəti nəinki onun məkanda ətrafdakı obyektlərə və üfüqə nisbətən öz yerini düzgün təyin edə bilmək bacarığından, həmçinin onun hərəkət etdiyi məkan haqda təsəvvürə malik olaraq A nöqtəsindən B nöqtəsinədək təhlükəsiz şəkildə və effektiv hərəkət edə bilmək bacarığından asılıdır.

Beləliklə, gözdən əlilin sərbəst və təhlükəsiz şəkildə hərəkəti məkanda oriyentasiyaya və mobilliyə əsaslanır.

“Mobillik” terminini vətənimizdə tiflopedaqoji ədəbiyyata daxil etmək cəhdləri əvvəllər də olmuşdur (V.S.Sverlov, L.İ.Solntseva, V.Z.Deniskina və b.), lakin korreksion məşğələlərin əsas hissəsi dəyişilməz qalmışdır.

“Məkanda oriyentasiya” termininin yerinə “məkanda oriyentasiya və mobillik” termininin işlədilməsi avtomatik olaraq, termindən irəli gələrək texniki vasitələrdən istifadə etməklə və ya onlarsız təhlükəsiz və effektiv şəkildə hərəkət etmək bacarığının aşılmasına yönəldilmiş bölmələri proqramın əsas hissəsinə daxil edir.

“Mobillik” termininin daxil edilməsinin və korreksion proqramın məzmununun dəyişdirilməsinin vacibliyi kursun proqramının kor və zəif görənlərə cəmiyyətin və infrastrukturun artan tələblərinə cavab verməməsindən irəli gəlir.

Sərbəst və təhlükəsiz hərəkət üçün oriyentasiya bacarığının olması kifayət etmir. Bundan əlavə, əlillərin heç də hamısı

məktəb kursu həcmində oriyentasiyanı qavraya bilmirlər. Lakin ağ çəlikdən, bələdçi itdən və ya optik vasitələrdən istifadə etmək, oriyentasiya bacarığı az olduqda belə, gözdən əlilə daha çox müstəqil olmağa və qohumlardan, dostlardan, tanışlardan daha az asılı olmağa kömək edir.

Biz təklif edirik ki, III-IV tip məktəblərdə məkanda oriyentasiya üzrə korreksiya məşğələlərinin məzmununa yenidən baxılaraq, kor və zəif görənlərin təliminə hər iki komponent: oriyentasiya etmək bacarığı və təhlükəsiz hərəkət etmək bacarığı (mobillik) bərabər şəkildə daxil edilsin.

Seçdiyi təhsil müəssisəsindən asılı olmayaraq, gözdən əlilə məkanda sərbəst və təhlükəsiz şəkildə hərəkət etməyin öyrədilməsində istifadə ediləcək yeni proqramların hazırlanmasına ehtiyac vardır. Korreksiya kursu yeni təhsil standartına daxil edilməlidir və həm xüsusi, həm də kütləvi məktəblərdə şagirdlərin sosial sərəştəliliyinin bir hissəsi olmalıdır.

Oriyentasiya və mobillik üzrə konsepsiya vahid terminoloji bazaya malik olmalıdır. Terminlər və anlayışlar Rusiya Federasiyasının yol hərəkəti qaydalarına dair qanunvericiliyə uyğun olmalıdır və s.

Belə ki, məsələn, şagirdə yolu keçmə qaydaları öyrədilərkən, yol hərəkəti qaydalarına uyğun yollar seçilməlidir: üç yol ağzı, dörd yol ağzı, dairəvi hərəkətli yol. Bundan sonra yolların formaları ilə tanış edilməlidir, çünki üç yol ağzı həm T formasında, həm də Y formasında, dörd yol ağzı həm +, həm də X formasında ola bilər.

Proqrama aşağıdakı tematik bölmələr daxil edilməlidir:

- kor və zəif görənlərin hərəkətmə üsulları (mühafizə texnikaları, bələdçi, ağ çəlik, bələdçi it, yüksəktexnologiyalı reabilitasiya vasitələri);
- kor və zəif görənlərin oriyentasiya üsulları (üfünün tərəflərinə, obyektlərə əsasən oriyentasiya, adres sistemi, optik vasitələr, yüksəktexnologiyalı reabilitasiya vasitələri);
- məkanda sərbəst hərəkət etmə (bina, küçə, yaşayış məntəqəsi və s.);

- nəqliyyatda sərbəst hərəkət etmə (avtobus, trolleybus, tramvay, marşrut taksisi, metro, dəmir yolu, hava, su nəqliyyatı).

“Məkanda oriyentasiya və mobillik” kursunun vahid terminologiyasını təyin edib təsvir edərək, biz kor və zəif görənlərin məkanda müstəqil hərəkəti proqramının konsepsiyasına və nəinki məkanda düzgün oriyentasiya təliminin proqramını, həm də reabilitasiya vasitələrindən istifadə etməklə məkanda təhlükəsiz hərəkət etmə təliminə dair materialları özündə əks etdirən vahid modul proqramının yaradılmasına keçə bilərik.

İNKLÜZİV TƏHSİL ŞƏRAİTİNDƏ AĞIR GÖRMƏ QÜSURLU UŞAQLARIN PSIXİ XÜSUSİYYƏTLƏRİNİN QEYDİYYATI

Z.P.Maleva

*Moskva vilayətinin diplomdansonrakı
təhsil üzrə Pedaqoji akademiyası.
Moskva, Rusiya*

Ağır görmə qüsurlu uşaqlarla işin spesifikasiyası məktəbəqədər tədris müəssisələrində sağlamlığı qoruyan texnologiyaların istifadəsini, psixoloji-tibbi-pedaqoji müşayiət xidmətinin təşkil edilməsini və təhsil prosesində sensor sahələrinin yaradılmasını zəruri edir.

Əlil uşağın sağlam uşaqlarla yanaşı təhsil sisteminin realizə edilməsinin çətinlikləri mövcuddur. Ağır görmə qüsurlu uşaqların məktəbəqədər tədris müəssisələrində sosial-təhsil inteqrasiyası üçün müəyyən şərait yaratmaq lazımdır. Belə inteqrasiya uğurla qarışıq tipli MTM-də həyata keçirilə bilər.

Ağır görmə qüsurlu və məktəbəqədər təhsildə sosial-pedaqoji kömək almayan əlil uşaqlar lazımi maddi-texniki şəraitin olduğu və oftalmoloji-gigiyenik şəraitin yaradıldığı qarışıq tipli uşaq bağçalarına gedə bilərlər. Pedaqoqlar kor və zəif görən uşaqların məktəbəqədər tədris müəssisələri şəraitində təhsil prosesinə adekvat qoşulmasının təmin edilməsi, uşağın uğurlu adaptasiyası məsələlərini həll edirlər, kor və zəif görən əlil uşaqlara sosial-pedaqoji yardımın göstərilməsinin effektivlik səviyyəsini qiymətləndirirlər.

İnkluziv təhsil cəmiyyətin görmə qüsurlu uşaqlara münasibətinin dəyişdirilməsinə və keyfiyyətli məktəbəqədər təhsil almaq hüququnu realizə etməkdə onlara kömək göstərməyə istiqamətlənib. Onların həmyaşıdlar kollektivi tərəfindən qəbul olunmaq, öz imkanlarına uyğun inkişaf etmək hüquqları var. Birgə təhsil – ənənəvi ilə yanaşı, mövcud olan yanaşmalardan biridir.

Məktəbəqədər tədris müəssisəsinin fəaliyyəti görmə qüsurlu uşağın fərdi təhsil ehtiyaclarının təmin edilməsinə, inklüziv təhsil şəraitində onların psixi xüsusiyyətlərinin uçotuna yönəldilib.

Ağır görmə qüsurlu uşaqlara müvafiq zəruri dəstək lazımdır: taktik kitablar, parlaq qeydlər və işarələr, fərdi inkişaf marşrutu, pozitiv və əlçatan olmalı olan təhsil mühiti. İctimai təşkilatlar inklüziya ilə bağlı olan bütün məsələlərin həllində iştirak etməlidirlər.

Təhsil proqramlarının tərkibinin reallaşdırılması zamanı ağır görmə qüsurlu uşaqların ümumi, fərdi və spesifik xüsusiyyətlərini nəzərə almaq lazımdır. Təhsil tərkibinin uşağın dərk etmə qabiliyyətlərinə didaktik uyğunluğu tələblərinə riayət olunur. Görmə qabiliyyətinin vəziyyətindən və ətraf dünyanın öyrənilməsindəki oriyentasiya üsullarından asılı olaraq uşaqlara diferensial yanaşma həyata keçirilir, uşaqlarla xüsusi işləmə metod və üsulları, əyani vəsaitlər, tiflotexnika, fərdi tədris metodikasının istifadəsi də bura daxildir.

Valideynin uşağın sosial həyatında iştirakı, uşağın kollektivdə daha fəal iştirakı mümkündür, bununla da icma üzvləri olaraq daha dolğun əməkdaşlığı və bir birinə qayğını təmin etmək mümkündür. Bu qaydada ağır görmə qüsurlu uşaqların məktəbə getməkdən əvvəl uzunmüddətli tibbi-psixoloji reabilitasiyası üçün optimal şərait yaradılır: idman zalı, kompyuter diaqnostikası otağı, sensor otağı, tibbi blok, həkim otağı, görmə qabiliyyətinin qorunması və korreksiyası otağı, fiziokabinet.

İşin təşkilində sağlamlıq qoruyucu texnologiyaları, psixoloji-tibbi-pedaqoji müşayiət xidməti və tədris prosesində sağlamlıq qoruyucu mühitin yaradılması tədbirlərinin üsürləri istifadə olunur. Ağır patologiyalı uşaqlar üçün qrupda əyani, inkişaf etdirən mühitin yaradılması xüsusi əhəmiyyət kəsb edir: işıqlandırma normaları, seçilmiş mebel, metodiki, paylanılan və nümayiş materialı, istirahət zonası.

Lazımdır ki, ağır görmə qüsurlu uşaq qrupların gündəlik dərslərində və məktəbəqədər tədris müəssisələrinin tədbirlərində iştirak etsin. O hadisələr haqqında təsəvvür alır, onları oyunlarda təsvir edir, tədrisən müəyyən sosial-məişət vərdisləri əldə

edir. Pedaqoqlar uşağa ona təhlükəsiz şərtlər yaradaraq müstəqil hərəkət etməyi öyrətməlidirlər. Ona təhlükəsiz və rahat şərait yaratmaq lazımdır. Əşyalar və oyuncaqlar uşağın bildiyi müəyyən yerlərdə yerləşdirilməlidir. Bu, uşağın özünü qiymətləndirməsini artırır, onda həmyaşdılarla və böyüklərlə birgə fəaliyyət göstərmək istəyi yaradır.

Hər bir uşağın fərdi xüsusiyyətlərinin və psixofiziki imkanlarının nəzərə alınması əsasında ümumtəhsil müəssisələrinin bütün mütəxəssislərinin birgə əməkdaşlığı tədris prosesini fərqləndirməyə imkan verir. Ağır görmə qüsurlu uşaqların fiziki və psixi sağlamlığının inkişaf dinamikası onların inkişafını qiymətləndirmək və proqnozlaşdırmaq imkanı verir.

Məktəbəqədər müəssisənin hazırlıq üzrə rəhbərinin idarəetmə qərarları sosial təhsil inteqrasiyanın effektiv inkişafına gətirib çıxarır. Bu prosesin tərkib hissələrindən biri kadrların hazırlanmasıdır.

TAM KORLUQ VƏ EŞİTMƏ QABİLİYYƏTİ ZƏİF OLANLAR ÜÇÜN YEGANƏ TƏHSİL

A.A.Markov
Açıq təhsil institutu
Sankt-Peterburq, Rusiya

Artıq bu gün heç kim üçün sirr deyil ki, müasirlik həyatın bütün tərəflərini əhatə etməlidir. Əlbəttə, bu prosesi lap birinci – məhz insan həyatının başlamalı olduğu mərhələdən başlamaq lazımdır. Bu, təhsildir. O, özündə bizi əhatə edən, uşaqlıqda, erkən uşaqlıq dövründə və məktəbəqədər dövrdə formalaşan dünya haqqında ilkin təsəvvürləri əhatə edir; məktəb təhsili; ali təhsil, ali təhsildən sonrakı təhsil; davamlı təhsil sistemi.

Hər bir insan müəyyən sosial qrupun nümayəndəsidir. Xüsusən də sosial qrupa son zamanlara kimi əlillər adlandırılan insanlar daxildir. Bu gün isə “əlillər” terminindən daha az istifadə olunur. Əlavə qüsurları olan, həyat fəaliyyəti məhdud olan insanlar haqqında danışılır. Lakin bununla belə, terminlərin heç biri hər şeyi əhatə etmir. Görünür, bu böyük sosial qrup çərçivəsində mini-qrup və ya yarımqruplar haqqında danışmaq lazımdır.

Verilən məruzədə söhbət görmə qabiliyyətini tam itirmiş və eşitmə qabiliyyətində pozğunluğu olan insanlardan gedir. Tam korluq və eşitmə zəifliyi zamanı təhsilin xüsusiyyətləri haqqında danışmamışdan əvvəl, qulağı zəif eşidən kor insanın vəziyyəti haqqında danışmaq lazımdır.

Skandinaviya ölkələrinin (Finlandiya, İsveç, Norveç, Danimarka) mütəxəssisləri tərəfindən hazırlanmış beynəlxalq təsnifata görə, qulağı zəif eşidən korlar kor-kar kateqoriyasına (kor-karların dördüncü kateqoriyası) daxildir. Kor-karların bu cür təsnifatı üçün əsas sahə istiqamətləndirmə prosesində xüsusi çətinliklərin olmasıdır; ünsiyyət, məlumatlara giriş.

Belə ki, bu insanlarda şifahi nitq heç bir dəyişiklik olmadan qala bilər. Onlar eşitmə cihazlarından istifadə edirlər. Yerli səviy-

yədə elə təsəvvür yaranır ki, bu, onun özünü rahat hiss etməsi üçün tam kifayətdir. Lakin təcrübə göstərir ki, bu belə deyil.

Mən bu sətirlərin müəllifiyəm, özüm də bu kateqoriyanın nümayəndəsiyəm. Mən anadangəlmə koram (ikiterəfli uveit diaqnozu), ilk dəfə eşitmə qabiliyyətinin zəifləməsi 12-15 yaşlarında yarandı. Lakin artıq həyat yolunun əvvəlində çətinlikləri hiss edirdim. Amma əgər ailəmə vaxtında köməklik göstərilşəydi, bu çətinliklərin bir çoxundan qurtulmaq olardı.

Kor uşaq ətraf aləmi, hər şeydən əvvəl isə predmetlərin dünyasını dərk etmək üçün toxunma hissindən istifadə etməli olur. Lakin bu proses öz-özlüyündə yaranmır, bunun üçün xüsusi pedaqoji-psixoloji təsir tələb olunur. Mənim halım göstərdi ki, uşaqda predmeti toxunmaqla müayinə etmək üçün motivasiya yaranmaya bilər, lakin bu zaman əsas rolu eşitmə və vibrasiya hissi oynayır.

İstənilən uşaq üçün əllərin hərəkəti əhəmiyyət kəsb edir. Bu, onlara özünəxidmət bacarıqlarını, daha sonra isə əl əməyi tələb edən əməliyyatları həyata keçirmək üçün vacibdir. Lakin bu hərəkət də öz-özünə yaranmır, o, xüsusi pedaqoji işin nəticəsidir. Lakin əvvəllər (60-cı illər) bu vərdişin necə öyrədilməsi ilə bağlı ümumi bir fikir yox idi.

Artıq Montessori sistemi mövcud idi və tiflopedaqogikada bu sistemdən istifadəyə cəhd edildi. Lakin sovet müəllimləri bu sistemi qəbul etmədilər. Onlar hesab edirdilər ki, uşağa dərhal insan əməyi sərf olunan işləri öyrətmək lazımdır. Əgər uşaq bunları mənimsəmək iqtidarında deyilsə, ondan onu təlim keçməyən hesab edirdilər.

Kor uşaq üçün mütləq və zəruri şərt Brayl sistemini (korlar üçün iri nöqtəli yazı sistemi) mənimsəməkdir. Əgər kor uşaq predmetləri toxunma təcrübəsi ilə yoxlaya bilmirsə və onda hərəkət çatışmazlığı varsa, o, altınöqtəli sistemdə nöqtələrin boşluqda yerləşməsi haqqında təsəvvürlə bağlı Brayl sistemini mənimsəməkdə çətinlik çəkə bilər. Toxunma hissini olmaması Brayl mətnini oxumaqla bağlı çətinlik yaradır. Bizim vəziyyətdə

bu cür çətinlikləri müntəzəm ev məşğələləri nəticəsində dəf etmək olurdu.

Mənim üçün oxumaq böyük rol oynayırdı. Oxumağın sayəsində mən öz dünyagörüşümü genişləndirmək, predmetlər və vasitəsiz anlayış üçün mümkün olmayan hadisələr haqqında məlumat əldə etmək imkanı əldə etdim.

Burada biz tam şəkildə kor və kar insanların həyatında oxunun rolu haqqında yazmış kor-kar, pedaqoji elmlər namizədi O.İ.Skoroxodova ilə razıyıq: “ədəbi nitq biliyimə görə mən kitabları oxumağa, oxumağa, bir daha oxumağa, ilk növbədə isə bədii ədəbiyyata borcluyam. Görmə qüsuru olan, lal-kar və xüsusən də kor-karın xilasını oxumaqdadır...Bunu kor-kar-lalların, kor və lal tərbiyəsi ilə məşğul olan şəxslər başa düşəndə, onların tədrisi indikindən də uğurlu olacaq”.

Oxu müxtəlif bilik sahələrindən məlumat əldə etməyə kömək edir. Oxu təhsil üçün aktiv şərtidir. Əsas mənanı isə xarici dili bilmək kəsb edir. Bizim vaxtımızda bu, alman dili idi. Dil bilməyimiz bizə müəyyən müddət tərcümə fəaliyyəti ilə məşğul olmaq imkanı verdi.

Lakin yeddinci-səkkizinci siniflərdə (13-15 yaş) aydın oldu ki, get-gedə eşitmə qabiliyyəti zəifləyir. İlk olaraq bu, özünü qol saatlarının səsini lazımınca aydın şəkildə eşitməməkdə bürüzə verdi. Getdikcə vəziyyət daha da çətinləşdi: imla və dərslərin qısa icmalını yazarkən müəllimin sözlərini pis eşidirdim. Çox vaxt isə birinci oturacaq da kömək edə bilmədi. Gələcək həyat, xüsusən də ali məktəbdə oxumaq məsələsi ortaya çıxdı.

Məlum oldu ki, dörd nəfər kor-kar Moskva universitetinin psixologiya fakültəsində təhsilini müvəffəqiyyətlə başa vurub. Buradan elə çıxırdı ki, zəif eşitmə qabiliyyətinə malik olan digər korlar bu təcrübədən istifadə edərək bu fakültədə müvəffəqiyyətlə oxuya bilirlər. Sonra isə məlum oldu ki, fakültə rəhbərliyi bu fakültəyə eşitmə qabiliyyəti zəif olan korları buraxmamaqla bağlı qərar qəbul edib. Bu da bu cür problemləri olan insanların ali məktəbdə təhsil almaq imkanını sual altına qoyurdu.

MDU-nun (Moskva Dövlət Universiteti) fəlsəfə fakültəsində həmin vaxtlar (70-ci illərin sonu) bu cür məhdudiyətlər yox idi. Lakin psixoloji çətinliklər mövcud idi. Hər şeydən əvvəl, imtahan vermək imkanında inamsızlıq var idi. Bundan başqa, imtahana hazırlaşmaq üsulunu tapmaq lazım idi. Bu üsul da tapıldı: mən heç bir vasitə olmadan auditoriyada biletin bütün suallarına cavab yazdım, sonra isə onu oxudum. Bu, məndə böyük özünəinam yaratdı. Və bütün cavablar yazıldıqdan sonra mən cavab verməyə getdim.

Təhsil özü texniki problemlərin həllini tələb edirdi, xüsusən də söhbət mühazirələrin maqnitofona, sonra isə qısa şəkildə dəftərə yazılmasından gedirdi. Bu, zəhmət tələb edən, məlumatı şifahi qəbul etmə tempinin dəyişiklikləri ilə heç də az bağlı olmayan bir proses idi.

Seminar məşğələlərinə hazırlaşmaq, kurs işlərini və diplom işlərini yazmaq da bir o qədər çətin idi. Sonda məqsədə çatdım: bütün qiymətləri “əla” olan “qırmızı” diplom aldım.

Universitetdəki təhsilimi tamamladıqdan sonra aspiranturaya daxil oldum. “Tarixi fakt – elmi bilik metodologiyasının problemi kimi” mövzusunda fəlsəfə elmləri namizədi ali dərəcəsini almaq üçün dissertasiya müdafiə etdim.

Aydın məsələdir ki, ali məktəbi bitirdikdən sonra təhsil almaq prosesi davam edir – axı kitabları da oxumaqda davam edirsən. Təhsil – mədəni səviyyənin yüksəldilməsidir, məsələn, teatrlara, konsert zallarına getmək. Nəhayət, təhsil həm də səyahətdir. Səyahət zamanı biz nəinki əylənir, həm də ölkənin tarixi, onun mədəniyyəti haqqında yeni bir şey öyrənir, özümüzü yeni mədəni-tarixi məkanda təsəvvür etməyə çalışırıq.

İstərdik ki, kompyuterin də göz qüsuru olan şəxsin həyatında əhəmiyyətindən danışaq. Onu diqqətə çatdırmaq lazımdır ki, kompyuterdə uğurlu iş üçün görmə qüsuru olan insana xüsusi periferik mexanizm – Brayl displeyi lazımdır. Brayl displeyi – elə cihaz-proqram vasitəsidir ki, o, görmə qüsuru olan və kor-kar insana Brayl üzrə kompyuterin ekranında görünənləri yoxlamaq

imkanı verir. Brayl displeyinin köməyi ilə o, bu məlumatı oxuya, düzəldə və redaktə edə bilər, onu elektron poçtla göndərə bilər. Bununla da kompyuter məlumatın (düzüm, redaktə) işlənilib-hazırlanması vasitəsi, həm də istifadəçi üçün İnternet vasitəsilə yeni məlumat əldə etmək rolunu oynayır. Görmə qüsuru olan və kor-kar istifadəçinin ümumdünya şəbəkələrindən istifadə edə bilməsi üçün onun hansı kompyuter, hansı Brayl displeyi və hansı proqram vasitələrindən istifadə etməsi böyük rol oynayır.

Bu kateqoriyadan olan istifadəçilər üçün ən rahat MS DOS əməliyyat sistemidir. İndiki dövrdə kompyuter kimi, onların işi üçün proqram vasitələrinin də daima yenilənməsi prosesi baş verir. Bu, hər bir istifadəçidən bu sahə üzrə biliyini yeniləməyi tələb edir. Görmə qüsuru və eşitmə qabiliyyətinin zəifliyi burada köhnə proqramlardan istifadə etməyə haqq qazandıra bilməz – qloballaşmanın sərt qanunu budur. Lakin burada istifadəçinin fərdi cəhdləri kifayət deyil. Texniki və pedaqoji kömək lazımdır.

Bütün bu deyilənlərdən belə nəticə çıxır ki:

1) görmə qüsuru və zəif eşitmə qabiliyyəti olan insanların aşkarlanması üçün iş görmək lazımdır;

2) bu cür insanlarla iş müxtəlif istiqamətlərdə aparılmalıdır, amma əgər söhbət uşaqdan gedirsə, bu cür iş bütün ailə ilə aparılmalıdır;

3) uşaqlıq, məktəbəqədər yaş dövründə görmə qüsuru və zəif eşitmə qabiliyyəti olan uşağın tibbi müayinəsini aparmaq, eşitmə qabiliyyətindəki dəyişikliklərə xüsusi diqqət yetirərək bunu məktəb dövründə davam etdirmək;

4) görmə qüsuru və zəif eşitmə qabiliyyəti olan şəxslər üçün savadın əsası kimi Brayl sisteminin roluna xüsusi diqqət ayırmaq;

5) görmə qüsuru və zəif eşitmə qabiliyyəti olan uşaqlarla işləyərkən texniki vasitələrdən (eşitmə cihazı, səs gücləndirici aparat) istifadə imkanlarını araşdırmaq;

6) eşitmə qabiliyyəti zəif olan kor şəxslərin peşəkar istiqamətlənməsi ilə bağlı iş aparmaq, peşəyə sahib olmaqda psixoloji-pedaqoji yardım göstərmək;

7) görmə qüsuru və zəif eşitmə qabiliyyəti olan uşaqların kompyuteri mənimsəmə ehtiyacına diqqət yetirmək, avadanlığı, proqram təminatını əldə etməkdə, Brayl displeyinin öyrədilməsində və texniki xidmətində köməklik göstərmək.

Göstərilən tədbirlər görmə qüsuru və zəif eşitmə qabiliyyəti olan şəxslərin ümumi təhsilinin keyfiyyətinin yüksəldilməsinə kömək etməlidir.

Diqqətinizə görə təşəkkür edirəm!

ÜMUMTƏHSİL MÜƏSSISƏLƏRİNƏ İNTEQRASIYA EDİLMİŞ GÖRMƏ QÜSURLU UŞAQLAR ÜÇÜN RESURS MƏRKƏZİNİN MODELİ

L.V.Myasnikova

*N.Q.Çernışevskiy adına Saratov Dövlət Universitetinin
Pedaqoji İnstitutu. Saratov, Rusiya.*

O.M.İlyina

*Saratov yerli ictimai təşkilatı "Görmə qüsurlu uşaqlar üçün
reabilitasiya və yardım mərkəzi". Saratov, Rusiya*

Müasir məktəbdə baş verən inklüziv təhsilin inkişafına dair innovativ proseslər təhsil prosesinin tərkibinin keyfiyyətli dəyişikliyinə tələb edir. Hər bir MSİ uşağın konstitusion təhsil hüququnu məktəbəqədər təhsil müəssisəsi və ümumi məktəb də daxil olmaqla istənilən növ təhsil müəssisəsində həyata keçirmək və bu zaman ona tələb olunan xüsusi yardımını almaq imkanı olmalıdır.

Məhdud sağlamlığı olan uşaqların (MSİ uşaqlar) ümumi məktəbə uğurlu inteqrasiyasının əsas şərtlərindən biri ümumtəhsil sisteminin zəruri korrektiv dəstəyidir.

Hazırkı dövrdə xüsusiləşdirilmiş psixoloji-pedaqoji iş metodikalarına sahib olan və əlil-uşaqlara korreksiya yardımını həyata keçirən defektoloq-praktiklərin əsas kadr potensialı xüsusi məktəblərdə cəmlənib. Bununla belə, ümumi məktəbə inteqrasiya edilmiş və xüsusiləşdirilmiş yardıma kəskin ehtiyacı olan MSİ uşaqlar ümumtəhsil müəssisəsinin divarları daxilində ondan məhrumdurlar. Korrektiv məktəblərin defektoloqları, loqopedləri, psixoloqları, pedaqoqları potensial olaraq həm ümumtəhsil məktəbində və məktəbəqədər təhsil müəssisəsində olan inteqrasiya edilmiş uşaqlara, həmçinin bu müəssisələrinin pedaqoji kollektivlərinə kömək etməyə qadirdilər. Bununla əlaqədar xüsusi korrektiv məktəblərin bazasında Resurs mərkəzlərinin yaradılması ehtiyacı var, harda ki, ümumi məktəbə inteqrasiya edilmiş uşaqlarla korreksiya dərslərinin keçirilməsi üçün həm maddi-texniki

baza var, həm də ümumi məktəbin müəllimlərin xüsusi uşağın təhsilinin xüsusiyyətləri ilə tanış olması üçün metodiki baza var.

MSİ uşaqlar arasında böyük hissəni görmə funksiyalarında pozğunluğu olanlar tutur. Belə Saratov vilayətinin baş oftalmoloqunun məlumatlarına görə, regionda gözdən əlillik göstəricisi 2009-cu ildə 10000 uşaq əhalisindən 9,2 təşkil etmişdi (2008-ci ildə 10000 uşağa 9,0). Gözdən əlillik üzrə ilkin göstərici 10000 uşaqda 1,2 artmışdı (2008-ci ildə 10000 uşağa 0,76).

Gözdən əlil uşaqlarda oftalmoloji patologiyanın strukturunda birinci yerdə anadangəlmə və ya sonradan əldə edilmiş uzağı görməmə durur – 29%, ikinci yerdə qişanın və görmə sinirinin xəstəlikləri durur – 27%, görmə analizatorunun anadangəlmə inkişafdan qalması üçüncü yeri tutur – 16%. Sonradan əldə edilmiş xəstəliklər arasında gözün anadangəlmə patologiyası üstünlük təşkil edir – müvafiq olaraq 80% və 20%.

Ümumrusiya korlar cəmiyyətinin yerli bölməsinin məlumatlarına görə, Saratov vilayətində 15 mindən çox gözdən əlil yaşayır. Görmə funksiyalarının pozğunluğu olan əlil uşaqların sayı 373-dür, onlardan yalnız 152 uşaq xüsusi məktəbdə oxuyur, yəni lazımı xüsusişəkilənmiş psixoloji-pedaqoji yardım alırlar, qalan 221 uşağın inkişaflarına uyğun müvafiq təhsil hüquqları pozulur. Saratov şəhərinin “III və IV tip xüsusi (korrektiv) internat-məktəbin” oxuyanları və tərbiyə görənləri üçün Dövlət xüsusi (korrektiv) təhsil müəssisəsinin bazası əsasında Resurs mərkəzinin yaradılması görmə qüsurlu uşaqlara xüsusişəkilənmiş psixoloji-pedaqoji yardım göstərilməsinin əhatə dairəsinin artırılmasına, belə uşaqların valideynlərinin lazımı konsultasiya ilə təmin edilməsinə, görmə qüsurlu uşaqlarla işləyən pedaqoqları isə daimi ixtisaslı metodiki dəstəklə təmin etməyə imkan verərdi.

Resurs mərkəzinin **məqsədi** görmə qüsurlu uşaqlar və onların valideynləri üçün psixoloji-pedaqoji müşayiəti üçün şəraitin yaradılması, ümumi təhsil pedaqoji işçilərinə metodiki yardım göstərilməsi, məhdud sağlamlığı olan uşaqlar üçün təhsil xidmətlərinin göstərilməsi üzrə yeni pedaqoji texnologiyaların tərtib və tətbiq edilməsidir.

Məqsəd qrupuna ümumtəhsil müəssisələrinə inteqrasiya edilmiş 3-18 yaş arasında olan görmə qüsurlu məhdud sağlamlığı olan uşaqlar daxildir.

Resurs mərkəzi növbəti məsələləri həll etməyə imkan verəcək:

- görmə qüsurlu uşaqlara onların təhsil ehtiyaclarının xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq təhsil xidmətlərini təmin etmək üçün müasir təhsil vasitələrini və texnologiyalarını cəmləşdirmək;

- 3-18 yaşları arasında olan görmə qüsurlu MSİ uşaqlar üçün psixoloji-pedaqoji müşayiət xidmətini təşkil etmək;

- metodiki işin təkmilləşdirilməsi üzrə ümumtəhsil məktəbləri ilə əməkdaşlığın innovativ sistemini qurmaq;

- ümumtəhsil məktəblərinin müəllimlərini görmə qüsurlu uşaqların inkişaf xüsusiyyətləri və ümumtəhsil fənlərinin metodik əsasları ilə tanış etmək;

- MSİ uşaqların valideynlərinin onlarla birgə əməkdaşlıq məsələləri üzrə səriştəlik səviyyəsini artırmaq.

Resurs mərkəzi üzərinə qoyulmuş məsələlərə uyğun olaraq növbəti funksiyaların təmin edilməsi üzrə planlaşdırma, təşkilat, koordinasiya və təhlil fəaliyyətlərini həyata keçirir:

- Resurs mərkəzinin bütün fəaliyyət istiqamətləri üzrə ümumtəhsil müəssisələri ilə əməkdaşlıq təşkil edir;

- görmə qüsurlu uşaqların təhsil ehtiyaclarını öyrənir;

- məqsəd qruplarını müəyyən edir;

- ümumtəhsil müəssisələrinin pedaqoqları, valideynlərlə iş üzrə müşavirələrin keçirilməsi üçün tədbirlər sistemini reallaşdırır;

- Resurs mərkəzinin fəaliyyətinə dair professional dövrü nəşriyyatlarda məqalələr hazırlayır;

- təhsil idarəetmə orqanları üçün lazım olan görmə qüsurlu uşaqlar üzrə regional məlumatlar bazasını strukturlaşdırır, məlumatsız təhlil və müşayiət həyata keçirir.

Mərkəzin **strukturuna** aşağıdakılar daxil edilməlidir:

- proqram-metodik bölmə;

- xüsusi tədris vasitələri bölməsi;

- kitabxana;

- reabilitasiya bölməsi (psixoloji-pedaqoji iş);

– volontyorlar bölməsi.

Mərkəzin əsas **təşkilati formaları**: dərslər, konsultasiyalar, treninqlər. Mərkəzin və ümumi məktəblərin birgə iş planının tərtib edilməsi üçün metodlar və üsulların geniş spektrinin istifadə edilməsi nəzərdə tutulur: anketləmə, sorğu, söhbət, oxuyanların nailiyyətlərinin monitorinqi.

Mərkəzin mütəxəssisləri məktəbəqədər ümumtəhsil müəssisələri, xüsusi (korrektiv) məktəbləri, əlavə təhsil müəssisələri, əlillərin ictimai təşkilatları, şəhərin reabilitasiya orqanları ilə əməkdaşlıq edirlər.

Xüsusi psixoloji-pedaqoji yardımın spektri genişdir, buna görə prosesdə təkcə təhsil mütəxəssisləri deyil, həmçinin digər orqanların mütəxəssisləri də iştirak edir (Sosial İnkişaf Nazirliyi, Səhiyyə Nazirliyi, Mərkəzi Tibbi-sosial Ekspertiza Bürosu). Orqanlar arasında əməkdaşlıq mexanizminin tətbiqi əsas məqsədə nail olunmasına kömək edəcək – maksimal təhsil ehtiyaclarını qarşılamaqları üçün görmə qüsurlu məhdud sağlamlıqlı əlil uşaqlara keyfiyyətli korrektiv-təhsil xidmətlərinin təmin edilməsi.

Orqanlar arasında əməkdaşlığın təmin və təşkil edilməsi üçün Koordinasiya Şurasının yaradılması məqsədəuyğundur. Koordinasiya Şurasının işi “Orqanlar arasında əməkdaşlıq” haqqında əsasnamə əsasında həyata keçirilir. Əsasnamə görmə qüsurlu uşaqlarla xüsusi psixoloji-pedaqoji işin aparılması zamanı orqanların və QHT-lərin əsas funksional öhdəliklərinin, fəaliyyətlərinin məqsəd, prinsip və əsas tərkibini müəyyən edir. Əsasnamənin əsasında hər bir orqanın fəaliyyət texnologiyaları, uşaq və onun ailəsi ilə iş zamanı orqanlar arası növbəliyi təmin edən vahid sənədləşmənin aparılması qaydaları tərtib edilməlidir.

Şəhərin ictimai təşkilatları ilə əməkdaşlığın təşkili əməkdaşlıq haqqında müqavilələrin bağlanması ilə başlayır.

Mərkəzin işi “Resurs mərkəzi haqqında” (daha sonra Mərkəz kimi qeyd ediləcək) normativ əsasnamə əsasında həyata keçirilir. Əsasnamə Mərkəzin fəaliyyətinin məqsəd, prinsip və əsas tərkibini, mütəxəssislərin funksional öhdəliklərini, Mərkəzin işinin istiqamətlərini müəyyən edir:

1. Ümumtəhsil müəssisələrinə inteqrasiya edilmiş görmə qüsurlu **uşaqlarla iş**:

– sosial-adaptiv davranışın formalaşmasına yönəldilmiş korrektiv təlimlərin keçirilməsi (məkan, məişət-sosial oriyentasiya vərdislərinin inkişaf etdirilməsi, görmə qavrayışının, hissiyyat və kiçik motorika vərdislərinin, mimika və pantomimika, sosial-kommunikativ vərdislərin inkişaf etdirilməsi üzrə);

– III və IV tip məktəbin oxuyanları ilə birgə mədəni-ümumi və idman tədbirlərinin keçirilməsi.

2. Ümumtəhsil müəssisələrinə inteqrasiya edilmiş görmə qüsurlu **uşaqların valideynləri ilə iş**:

– psixoloji-pedaqoji məsələlər (görmə qüsurlu uşaqların inkişaf xüsusiyyətləri, göstərilmiş kateqoriya uşaqlarla effektiv əməkdaşlıq metodları) üzrə məşvərət-məlumatlandırma işinin keçirilməsi (seminar, trening, dəyirmi masalar).

3. **Tərkibində görmə qüsurlu uşaq olan təhsil müəssisələrinin pedaqoqları ilə iş**:

– daimi və ixtisaslı metodiki yardım (tifloseminarlar, treninglər, məşvərtlər, dəyirmi masalar).

Görmə qüsurlu uşaqların problemləri ilə işləyən orqanların, təhsil müəssisələrinin, ictimai təşkilatların və s. strukturların eyni sınaq meydançasında əməkdaşlığı görmə qüsurlu uşaqların həmyaşıdlarının mühitinə effektiv inteqrasiyasının səviyyəsini artırmağa və onların uğurlu sosiallaşmasına təmin edəcək.

İnklüziv təhsilin müşayiəti üzrə orqanlar arasında əməkdaşlıq tədris prosesinin keyfiyyətli təmini, uşaqlar üçün tədris yerlərinin ləvazimatlar ilə təmin edilməsi üçün vəsaitlərin cəlb edilməsi mexanizminin yaradılmasını, fəaliyyət göstərən normativ-hüquqi bazaya dəyişikliklərin edilməsi üçün təkliflərin işlənib hazırlanması üçün yeni imkanlar açacaq.

Regional və munisipal səviyyələrdə orqanlar arasında əməkdaşlığın mexanizminin yaradılması inklüziv təhsilin tətbiq edilməsi üzrə məsələlərin həll edilməsi üçün müxtəlif orqanların əməkdaşlığı məqsədilə vahid təhsil məkanının yaradılmasına imkan verəcək.

**ƏHALİNİN HƏSSAS VƏ AZTƏMİNATLI
QRUPLARINDAN OLAN UŞAQLARA VƏ GƏNCLƏRƏ
SOSİAL XİDMƏTLƏRİN GÖSTƏRİLMƏSİNİN
SABİT STRATEGİYALARI**

K.A.Rakişeva

Gözdən əlil uşaqların reabilitasiyası üzrə

İctimai Cəmiyyətin Prezidenti.

“Sənə inanıram” Aktau, Qazaxstan

Qazaxstan – çoxmillətli və çoxkonfessiyalı ölkədir. Qazaxstanlılar – 40 din konfessiyasına aid olan 140 millətin nümayəndələridir. Qazaxstanın qüruru və onun müsbət beynəlxalq imici – dövlət başçısı Nursultan Abiş oğlu Nazarbayevin rəhbərliyi altında həyata keçirilən tolerantlıq siyasətidir. Bunun sayəsində, Qazaxstan müharibələrinə düşər olan digər MDB ölkələrinin, etnik və dini müharibələrdən hal-hazırda əziyyət çəkən dünyanın digər ölkələrinin kədərli taleyindən yayındı. Bizim ölkədə, ölkə ərazisində və onun hüdudlarından kənarında yaşayan bütün etnik qrupların nümayəndələrinin dil və mədəniyyətinə hörmət əsasında milli özünüdərk üçün bütün şəraitlər yaradılıb. Bu tarixən yaranmışdı: qazaxlar hər zaman digər millətin mədəniyyət, din, adət və ənənəsinə hörmətlə yanaşıblar. Köçərilərin müdrik sözlərindən birində belə deyir: “Xalqın dilini və ənənəsini öyrənsən – onun ruhunu öyrənərsən”. Digər mədəniyyətə, digər dinə, digər dilə hörmət təkcə ailədə deyil, həm də məktəbdə aşılanır.

Qazaxstanda Uşaqların hüquqlarının qorunması üzrə komitənin məlumatlarına görə 130654 aztəminatlı ailədən olan 320000 uşaq qeydiyyatına alınıb, 42494 uşaq yetimdir və ya valideyn himayəsindən məhrum olub. Ümumilikdə keçən il təxminən yarım milyon qazax uşağı və gəncləri müxtəlif səbəblərdən çətin həyat şəraitində qalmışdılar. Qazaxstan respublikasının qanununa görə “hər bir uşağın yaşına, sağlamlığına və tələbatlarına müvafiq olan istirahət və sərbəst vaxt hüququ var”. Dövlət yardımı ona hüququ olan hər uşağa təyin olunur. Dövlət yardımının

həcmi, şərtləri və qaydaları Qazaxstan respublikasının qanunvericiliyi tərəfindən müəyyən olunur. Qazaxstan respublikasının “QR-da uşağın hüquqları haqqında” qanununa müvafiq olaraq yetim və valideyn himayəsindən məhrum olan uşaqlar tam dövlət himayəsində olurlar. Uşağın dövlət tərəfindən müəyyən edilmiş minimum sosial standartlarını almaq hüququ var, buraya aşağıdakılar üzrə minimum sosial xidmətlərin həcmi daxildir:

1. Təminatlı, ümuməlverişli, pulsuz orta ümumi və ilkin ixtisaslı təhsilə və müsabiqə əsaslı dövlət təhsil qanununa uyğun orta və ali ixtisaslı təhsilə;

2. Uşaqların pulsuz tibbi xidmətinə, minimum yemək normalarına uyğun onların minimum yeməklə təmin edilməsinə.

Qazaxstan Respublikasında uşaqların bütün hüquqları hərtərəfli fiziki, psixi, əxlaqi və ruhi inkişaf üçün zəruri olan yüksək həyat və şərait üçün yaradılıb. (08.01.02 tarixli QR qanununun 3-cü hissəsinin 12-ci səhifəsi, №345-II “QR-da uşağın hüquqları haqqında” qanun, maddə 1, səh.27, Uşaq hüquqlarına dair konvensiya, Nyu-York, 20.11.89.)

Uşağa özü ilə harmoniya və sülhdə yaşamağı necə öyrətmək lazımdır? Vicdanla yaşamaq və cəmiyyətin rifahı üçün yaratmaq lazımdır? Onun yaradıcılıq potensialını və təkmilləşmə istəyini necə oyatmaq olar? Onun öz xalqı və bütöv insanlığın mənəvi təcrübəsi ilə necə zənginləşdirmək olar? Qazaxstanlı şagirdin cədvəlində təzə dərs var- “Özünüdərk”. Bu saatlar – xeyirxahlıq dərsləridir. Bu intizam üzrə diqqətlə hazırlanmış metodika sayəsində həm kvant fizikası, neyrofiziologiya, psixologiya, enerjiməlumatlı pedaqogika üzrə ən son nailiyyətlər həm də bütöv insanlığın mənəvi təcrübəsi birləşir.

Mövzusu çətin müxtəlifliyi ilə insan şəxsiyyəti olan “Özünüdərk” tədris intizamı təzə yaranmayıb. Böyüyən nəslin mənəvi-ruhi inkişafı üzrə təhsil proqramı Sara Nazarbayevanın təşəbbüsü ilə başlanılıb. O zaman təcrübə meydançası kimi cəmi 2 uşaq bağçası, 3 məktəb və 5 ali məktəb istifadə olunurdu. Bu gün isə bu artıq bütün Qazaxstan üzrə təxminən 200 təhsil müəssisəsini əhatə edir. 2010-cu ildən ölkəmizin hər bir böyüyən

nümayəndəsi insanlığın çoxminillik təcrübəsi ilə işləyib hazırlanmış əbədi dəyərlərə əsaslanaraq özünü inkişaf etdirəcək.

“Özünüdərk”in uşaqlarımızın cədvəlində ortaya çıxması Qazaxstanın ən yeni tarixini yazmalı olacaq yeni qazaxstanlının yeni, daha keyfiyyətli məhsul almaq istəyindən irəli gəlir. “İntellektual millət-2020” layihəsinin əsas məqsədi: Qazaxstanı rəqabət qabiliyyətli insan kapitalı olan ölkəyə çevirməkdir. Buna bu gün bütün milli təhsil sistemi istiqamətlənib.

Qazaxstan hökuməti tərəfindən ikili məsələ həll edilmişdir: maliyyə dayanıqlığını artırmaq üçün səhiyyə sisteminin islah edilməsi və həmçinin əhalinin geniş kütləsinin keyfiyyətli tibbə çıxışının təmin edilməsi. 1993-cü ildə mütəxəssislər milli səviyyədə səhiyyə sisteminin islahatı üzərində, həmçinin tibb müəssisələri səviyyəsində sübut olunmuş səhiyyənin təcrübəsinin genişləndirilməsi və yaxşılaşdırılması üçün potensialın yaradılması üzərində işləyirdilər. Qazaxstan hökuməti səhiyyə sahəsində islahatların keçirilməsi, həmçinin ilkin tibbi-sanitar yardıma əsaslanmış səhiyyə sisteminin islahatları modellərini tətbiq və sınaqdan keçirmək üçün normativ-hüquqi baza yaratdı.

Qazaxstan ildən-ilə uşaqların inkişaf və sağlamlığına yönəldilmiş layihə və proqramların həyata keçirilməsi üçün böyük vəsaitlər ayırır.

İnklüziv təhsil – əlil uşaqları qapalı internatlara deyil, adi uşaq bağçalarına və məktəblərinə verməyi nəzərdə tutan anlayışdır. Nə üçün əlil uşaq adi uşaqlarla birlikdə oxumalıdır? Onun cəmiyyətlə ünsiyyətdə məhdud olmaması üçün. Bunun üçün müəllimlər üçün xüsusi proqram olmalıdır. Uşağın xəstəliyindən asılı olaraq sinifdə assistentlər işləməlidirlər: loqopedlər, defektoloqlar, surdoloqlar; əgər uşaq çətin hərəkət edərsə, məktəbdə və mərtəbədə panduslar olmalıdır. Təəssüf ki, hal-hazırda bu cür şərait yalnız xüsusi məktəblərdə yaradılıb. Məktəblər hazır deyil! Pedaqoji kollektivlər hazır deyil, sağlam uşaqların valideynləri hazır deyil. Bütün ölkədə inklüziv təhsil kortəbii şəkildə formalaşır. “Xüsusi” uşaqların valideynləri uşaqlarını adi məktəblərə verirlər. Təhsilin keyfiyyəti zərər çəkir. Uşaq mövzunu başa düşmədisə, heç kim

ona başa salmayacaq. İnküziv təhsil üçün lazımi şərait yaratmaq üçün çox vəsait tələb olunur, çünki bu təhsil adi təhsildən bahadır. Bizim ölkədə də o hələ tolerantlığa doğru ilk addımlarını atır. QR qanununa uyğun olaraq, əlil uşaqların sosiallaşması, müxtəlif növ ixtisaslı və sosial fəaliyyət göstərmələri üçün onların təhsil almaları əsas şərtidir.

Pavlodar vilayətində akimlərin təşəbbüsü ilə “xüsusi” uşaqların evdə təhsil almaqları üçün pulsuz olaraq 215 kompyuter, internetə pulsuz və məhdudiyətsiz qoşulma ilə birlikdə hədiyyə edilmişdir. Bu tədbirlər imkan verir ki, uşaqlar təhsil mühitinə inteqrasiya edilsinlər.

Semipalatinsk vilayətində QR Təhsil və Elm Nazirliyi, Təhsil Nazirliyi, Şərqi-Qazaxstan vilayətinin Akimliyi, Tibb Universiteti və Tibb kolleci ilə birgə, həmçinin QHT-lərlə birgə aşağıdakılar üzrə tədbirlər keçirilir:

- 1) körpə ölümlərinin və xəstəliklərinin azaldılması;
- 2) uşaqların və qadınların qidalanma statusunu yaxşılaşdırmaq;
- 3) uşaqların ilkin inkişafı proqramlarının məktəbəqədər təhsillə daha geniş əhatə edilməsi;
- 4) xüsusən də əqli və fiziki geri qalmaları olan uşaqlar üçün orta təhsilin keyfiyyətinin yaxşılaşdırılması;
- 5) atılmış uşaqların istismarı, məhdudlaşdırılması və onlara qarşı istismar hallarının və uşaqların imtinalarının azaldılması.

Nəticələr:

1. İki resurs mərkəzi olan Tibb Universiteti və Tibb kollecində səhiyyə işçilərinin diploma qədər və sonra mütəmadi tədrisi həyata keçirilir;

2. İki sağlam uşaq otaqlarında səhiyyə işçiləri yeni doğulmuş uşaqların inkişaf və böyüməsinin monitorinqini həyata keçirirlər, həmçinin valideynləri sağlam inkişaf məsələləri üzrə konsultasiya edirlər;

3. Ailəyə dəstək Mərkəzinin işçiləri gənc adamlara onların inkişaf müxtəlifliyinə görə ixtisaslı xidmətlər göstərirlər;

4. 1500 səhiyyə, sosial müdafiə və təhsil mütəxəssisi bilir ki, körpə uşağa necə təsirli ilkin yardım, necə tibbi və psixoso-

sial xidmətlər göstərmək lazımdır, ilkin müdaxilənin və xüsusi tələbatlı uşaqların inkişafının əsasları ilə tanışdırlar, ailələrə çətin həyat şəraitində kömək göstərməyi və konsultasiya etməyi bacarırlar. Ehtiyacları ailələr üzrə rəhbərliklər və standartlar yaxşılaşdırılıb: maliyyə və ərzaq məhsulları ilə. Eşitmə qabiliyyətində qüsurlu olan əlil gənclərin işə düzəlməsində yardım yaxşılaşdırılıb. Xüsusi bağçada yer almaq üçün kömək. Jantorin adına teatrda olan yeni il tamaşalarına himayədə olan uşaqların aparılması. Bizim uşaqların doğum günləri bayramının hədiyyələr verilməsi ilə keçirilməsi təşkil edilmişdir. Yerli nəşriyyatlarda “Ağ çəlik” və “Korlar günü”nün məqalələrlə qeyd edilməsi. Reklam məlumat qəzeti olan “Bizim şəhər”-də “Mamanın məktəbi ” adlı qəzet layihəsi başlamışdı.

Əlil uşaqları olan valideynlərə psixoloji yardım göstərmək üçün Sankt-Peterburq şəhərindən iki tam kor uşağı böyütmüş reabilitoloq mütəxəssis dəvət edilmişdir. Bizim himayədə olan valideyn və uşaqlara praktiki yardım göstərmək üçün Moldaviyadan uzun illər kar-kor uşaqların reabilitasiya Mərkəzinə rəhbərlik etmiş tiflopedaqoq dəvət edilmişdir. Moskvadan Almaniyada təcrübə keçmiş səhiyyə elmləri doktoru olan həkim-oftalmoloq dəvət edilmişdir. Beş gün ərzində o, ağır görmə qüsuru olan 50 uşağı müayinə etdi; ehtiyac olanlara eynək çərçivələri (Almaniya istehsalı) verildi.

Mütəxəssislərin bütün xidmətləri “Sənə inanıram” İctimai mərkəzinin vəsaitləri hesabına ödənilir.

Beynəlxalq fond olan “Bota” ilə birgə çoxsaylı görmə qüsurları olan uşaqlar üçün gündəlik reabilitasiya Mərkəzinin açılması mövzusunda araşdırma aparılmışdı. “Az gəlirli ailələrdə yaşayan görmə qüsurlu uşaqların inkişafına kömək edəcək məlumat-korreksiya xidmətinin yaradılması üzrə yerli icmanın fəaliyyət planı” mövzusu üzrə layihə həyata keçirilmişdir. İndiki zaman üçün Aktau-ya bu ilin payızında gəlmələri nəzərdə tutulan Moskva həkimlərinin (oftalmoloq, uşaq uroloqu, nevroloq, tibb elmləri doktoru olan psixoloq) briqadası formalaşdırılıb. Himayə altında olan əlil uşaqların valideynlərinin

öyrədilməsi üçün Astana şəhərinin, Orta Asiya regionunun ən yaxşı art-terapiya mütəxəssisləri ilə əməkdaşlığa dair müqavilə imzalanmışdır. Bu ilin İyununda İctimai təşkilat olan “Sənə inanıram”ın rəhbəri Rakisheva Karlıqash Abikonovna Astana şəhərində Qazaxstanda UNİCEF-in təşkil etdiyi, QHT-lərin 100-dən artıq nümayəndəsinin, bir sıra nazirliklərin və beynəlxalq mütəxəssislərin iştirak etdiyi konfransın iştirakçısı oldu. Bu konfransın iştirakçıları Qazaxstan Respublikasının qanununa daxil edilmək üçün bir sıra təkliflər işləyib hazırladılar.

Məsələn, 18 yaşdan böyük əlil uşaqlar və onların valideynləri (himayədarları) maddi yardım almağa və onlar üçün nəzərdə tutulmuş sosial paketdən istifadə etməyə davam etməlidirlər.

Belə ailələrin statusunu da artırmaq lazımdır, şəxsi tələbatların nəzərə alınması ilə Qazaxstanın əliluşaq ailələrinin məlumat bazasını yaratmaq lazımdır. Tərbiyəsi altında əlil uşaq olan anaların pensiya yaşını 53-dən 50-yə endirmək lazımdır. Bununla yanaşı, təklif edildi ki, şəffaf siyahıları təmin etməklə xaricdə müalicə üçün yerlər ayırmaq lazımdır. Həmçinin əlillərlə işləyən mütəxəssislərin sosial statusunu artırmaq, bu məqsədlə onların tədrisinə ayrılan qrantları artırmaq təklif edildi.

Bizim ölkədəki vəziyyətin qısa təsviri bax belədir. Bu konfransda xüsusi uşaqlara yardım məqsədilə birləşmiş mütəxəssislərin olmasını bilərək böyük qadın Terezanın sözlərini əlavə etmək istəyirəm:

“BU GÜN ETDİYİNİZ YAXŞILIĞI İNSANLAR
SABAH UNUDACAQLAR...
YENƏ XEYİRXAHLIQ EDİN!
İNSANLARLA SAHİB OLDUĞUNUZ ƏN
YAXŞI ŞEYLƏRLƏ PAYLAŞIN
VƏ BU HEÇ VAXT KİFAYƏT OLMAYACAQ
YENƏ DƏ PAYLAŞIN.
ONSUZ DA SİZİN ELƏDİKLƏRİNİZ İNSANLARA
LAZIM DEYİL.
BU, SİZƏ VƏ YARADANA LAZIMDIR.

BİZİM ÜÇÜN MİLLİYYƏT, DƏRİNİN RƏNGİ, DİNİ
İNANC ÜZRƏ

FƏRQLƏR YOXDUR.

İNSANLIQ – BİZİM AİLƏMİZDİR ”

Hamiya böyük xoşbəxtlik və sağlamlıq arzu edirəm.

Bu məruzədə aşağıdakı materiallardan istifadə olunub:

1. QR-nın “QR-da uşağın hüquqları” haqqında qanunu, 08.01.02
2. QR-nin “Nigah və ailə” haqqında qanunu, 17.12.98.
3. QR-nin “Təhsil” haqqında qanunu, 07.09.99.
4. Uşağın hüquqlarına dair konvensiya, Nyu York 20.11.89.
5. QR-nin Konstitusiyası, 30.08.95.

GÖRMƏ QÜSURU OLAN UŞAĞIN NORMAL GÖRMƏ QABİLİYYƏTİNƏ MALİK HƏMYAŞIDLARI MÜHİTİNƏ İNTEQRASIYASININ AMİLİ KİMİ AİLƏ TƏRBIYƏSİ ŞƏRAİTİNDƏ FİZİKİ “MƏN” VASİTƏSİLƏ ÖZÜNÜDƏRKETMƏNİN İNKİŞAFI

İ.E. Rostomaşvili

*Peşəkar Ali Təhsil üzrə Özəl Təhsil müəssisəsi
“Xüsusi Pedaqogika və Psixologiya İnstitutu”*

Sankt-Peterburq, Rusiya

Ailə – müxtəlif görmə disfunksiyaları olan uşağın erkən yaşlarından belə özü haqqında, özünüdərək haqqında, “Mən” məfhumu haqqında təsəvvürünün formalaşdığı, həmçinin onun özü ilə bağlı ilk qərarları qəbul etməsi və onun sosial həyatının başladığı haqqında fiziki “Mən”inin inkişaf etdiyi sosial-mədəni mühitdir. Görmə qüsuru olan uşağın psixi inkişafının erkən mərhələsində onların valideynlərinin öz uşaqlarına mənəvi və sosial dəstək göstərməsi faktoru çox vacibdir. Buna görə də ailə sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqların həyat yolunun bütün mərhələlərində onlarda fiziki “Mən”, özünüdərək və özünü qəbulunun formalaşmasında vacib tapşırığı yerinə yetirir. Uşağın inkişafında hansısa bir qüsurluqda, xüsusən də bunlar özünü bürüzə verirsə və yaş norması imkanı məhdud olduqda, valideynlər hər gün uşağı başa düşməməklə, onun davranışını tənzimləyə bilməməklə bağlı xeyli çətinliklərlə qarşılaşır. Görmə qüsuru olan uşağın ailəsində yaranan qarşılıqlı münasibət çox vaxt valideynlərin ehtiyacı olan ailələrə peşəkar yardım göstərən mütəxəssislərlə əməkdaşlığını əks etdirir. A.S.Kuznetsova, A.V.Saturyan qeyd edir ki, bu zaman mütəxəssislərin köməyi, hər şeydən əvvəl, konkret ailənin tələbat və imkanlarını nəzərə alaraq valideynlərə uşaqlarının şəxsiyyətini “görmək”də, onun xüsusi ehtiyaclarını göstərməkdə kömək etmək, onları təmin etmək, yaxın adamlara inkişaf tapşırıqlarını görməyi və gündəlik həyatda onları həyata keçirmək imkanlarını öyrətməkdən ibarətdir.

Müxtəlif görmə disfunksiyaları olan uşaqda özünüdərkini yarandığı əsas sosial psixoloji determinantlardan biri özü haqqında, həmçinin fiziki “Mən”i haqqında təsəvvür erkən yaşlarında yaranır. Ailədaxili qarşılıqlı münasibətlərdən asılı olaraq, öz xarici görünüşünü, fiziki və şəxsi keyfiyyətlərini qiymətləndirməklə, görmə qüsuru olan uşaqda özünüqəbul kimi özündənrazılıq, həm də özünü rədd etmə kimi özünü qəbul etməmə formalaşa bilər. Fiziki varlıqdan razı qalmama, real və ya xəyali fiziki çatışmazlığı müəyyən etmək, bədənin və ya üzün müəyyən hissələrinin yüksək hərəkəti – bütün bunlar öz fiziki “Mən” haqqında təsəvvürə, özünüqəbulun ümumi səviyyəsinə mütləq təsir edir (E.T.Sokolov, 1989). Həm də fiziki “Mən” obrazının öz mahiyyəti, onu təşkil edənlərin keyfiyyəti, onun formal struktur xüsusiyyətləri həm ayrılıqda özünüqiymətləndirməni, həm də özünüqəbul və ya özünü qəbul etməmə şəklində özünə qlobal münasibəti müəyyən edir. Görmə qüsuru olan uşağın inkişafının erkən mərhələlərində özünü rədd etməsi dəyərsizlik kompleksinin formalaşmasına gətirib çıxara bilər, bu da özünü uşağın özünəinamsızlıqdan əziyyət çəkməsində, özünü aşağı qiymətləndirməsində, real və ya xəyali qüsurlarına görə həyəcanlanmasında bürüzə verir.

Bu cür ətraf aləm anlayışının əsasları, S.Stepanov bildirdiyi kimi (1994), uşaqlıqda yaranır. “Dəyərsizlik kompleksi” termini Avstriya psixiatri A.Adler tərəfindən təqdim edildi, o, hesab edirdi ki, maddi qüsurlu şəxsi natamamlıq, dəyərsizlik hissi yaradır. Paralel şəkildə, uşaqda qüsura qalib gəlmək, bərpa etmək təşəbbüsü yaranır və eyni zamanda bərpa cəhdi inkişafın hərəkətverici qüvvəsidir. A.Adler güman edirdi ki, hələ balaca, zəif və bacarıqsız olan uşaq artıq öz dəyərsizliyini hiss edir. Bu hiss – kompleks inkişaf mənbəyi rolunu oynayır (sit. L.Hell, D.Ziqler, 1997).

Özünüqiymətləndirmə görmə qüsuru olan uşağın əsas özünüqəbul mexanizmidir, bu da müxtəlif şəraitlərin təsiri, həm də dünyaya gəldiyi andan belə ailə üzvlərinin ona münasibəti nəticəsində uşaq yaşlarında yaranır. Yüksək özünüqiymətləndirmə, bir qayda olaraq, qarşısına qeyri-real məqsədləri qoymaqla müəyyən çətinliklər yaradır, müxtəlif görmə disfunksiyalarına malik

uşaq uğursuzluq vəziyyətində qalmağa risk edir. Aşağı özünüqiymətləndirmə (yerli psixoloqlar məhz bu söz birləşməsini “dəyərsizlik kompleksi” anlayışından üstün tuturlar) görmə qüsuru olan uşaq öz dəyərini qiymətləndirə bilmədikdə və çox vaxt şəxsi qüsurlarını şişirdikdə baş verir. Uşaq özünü bu cür qiymətləndirdikdə o, həyatda çox şeyə nail ola bilmir, ən əsası isə passiv asılı vəziyyətdə qalır, o, ətrafındakı insanlarla münasibət qurmaqda çətinlik çəkir. Bu, sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqlar üçün arzuolunmaz perspektivdir. Bu cür uşağın özünüqiymətləndirməsi valideynlərinin əli ilə formalaşır. Burada aparıcı rol, bir qayda olaraq, ailədəki (şifahi qiymətləndirmələr deyil) qarşılıqlı münasibətlər və tərbiyəvi təsirlərin xarakteri oynayır. Qeyri-ixtiyari olaraq uşaqda ailə tərbiyəsi zamanı bacarıqsız, köməksiz varlıq olması ilə bağlı təsəvvür yaratmaqla sonda bu cür özünüqiymətləndirmənin uşaq yaddaşında dərindən iz salmasına nail olmaq olar və bu pis fikir böyük yaşlarda da davam edəcək. Bundan uzaqlaşmaq üçün görmə qüsuru olan uşağı tərbiyə edən valideynlər onun normal görmə qabiliyyəti olan uşaqlar mühitinə uğurlu inteqrasiyasına kömək etməlidir. Bundan başqa, onun real imkanlarını nəzərə alaraq, ona şəxsi dəyər hissi və müəyyən ümumi vəziyyəti əldə etməyi formalaşdırmaq üçün konstruktiv vasitələrdən istifadə edərək səriştəli insan olmaqda kömək etməlidirlər.

Ədəbiyyat:

1. Kuznetsova M.S., Saturyan A.V. Mütəxəssislərin və valideynlərin əməkdaşlığı: erkən yaşlarından inkişaf qüsuru olan uşaqları böyüdən ailələrlə iş təcrübəsindən. - //Defektologiya, 2010, №4. – s. 42-50.

2. Sokolova E.T. Şəxsiyyətdə anomaliya hallarında şüur və özünüqiymətləndirmə. – M., 1989.

3. Stepanov S. Natamamlıq kompleksi. – //Ailə və Məktəb, 1994, №5. – s. 11-13.

4. Hell L., Ziqler D. Şəxsiyyət nəzəriyyəsi (Əsas müddəalar, tədqiqat və istifadə). – SP.: Piter Press, 1997 (“Psixologiya ustadı” seriyasından).

İNKİŞAFINDA CİDDİ QÜSURU OLAN UŞAQLARIN NARAHATLIQLARININ MÜXTƏLİF MÜTƏXƏSSİSLƏR TƏRƏFİNDƏN QƏBULU XÜSUSİYYƏTLƏRİ

L.N. Rostomaşvili, L.V.Txorjevskaya
Peşəkar Ali Təhsil üzrə Özəl Təhsil müəssisəsi
“Xüsusi Pedaqogika və Psixologiya İnstitutu”
Sankt-Peterburq, Rusiya

YUNESKO inklüziyaya “şagirdlərin müxtəlifliyinə pozitiv reaksiya və onların individual fərqlərinə problem kimi deyil, dərsi zənginləşdirmə imkanı” kimi baxır.

Sağlamlıq imkanları məhdud olan şəxslərin tam təhsili yalnız ciddi inkişaf qüsurları olan uşaqların ünsiyyət və koqnitiv fəaliyyətinin xüsusiyyətini deyil, həm də bu uşaqların təhsil prosesinin fərqli subyektləri kimi qəbulunu nəzərə alaraq, təhsilin təşkili zamanı, həqiqətən də, xüsusi təhsil şərtləri yaradıldıqda realdır.

Bəzi yerli mütəxəssislərin (Çulkov V.N., 2000, T.V. Basilova, 2002, M.V. Jiqoreva, 2008 və başqaları) bildirdiyinə görə, ciddi pozğunluq bir uşaqda iki və yaxud daha çox psixofiziki qüsurların birləşməsi, eyni dərəcədə qeyri-tipik inkişafın strukturunu müəyyən edən sosial adaptasiya (uyğunlaşma) çətinlikləri və ona münasibətdə təhsil təcrübələrinin həyata keçirilməsi ilə xarakterizə olunur. V.İ. Lubovskiy göstərir ki, inkişaf pozğunluğu bir neçə analizator (məsələn, eşitmə və ya görmə, yaxud aparıcı analizatorlardan biri baş beyin qabığının diffuz dəyişiklikləri ilə birləşdikdə – korluq və karlıq əqli geriliklə birləşdikdə) eyni vaxtda zədələndikdə xüsusən nəzərə çarpır. (M.V. Jiqorev, sitat 2008).

Müasir elm və praktikada ciddi inkişaf qüsurları olan uşaqlara psixoloji-pedaqoji yardımın göstərilməsi müxtəlif pozğunluqların birləşməsinin bir neçə təsnifi ilə xarakterizə olunur. Biz isə bisensor (görmə və eşitmə qabiliyyətinin pozulması) və inkişafda olan qüsurlarla birgə xarakterizə olunan əqli geriliklə bağlı görmə qabiliyyətinin itməsi kimi birləşmələrdə dayanırıq.

Uşaqlarda narahatlıq probleminin tədqiqatına maraq həmişə yüksəkdir. ÜST ekspertləri və digər mütəxəssislərin bildirdiyinə görə, narahatlıq problemləri ilbəl artır və fərqlənir (L.V.Rubenstein, 1999; E.V.Verbiskiy, 2003). Belə ki, A.M.Prixojan (2009) narahatlıq probleminə uğursuzluğun gözlənilməsi ilə bağlı emosional rahatsızlıq yaşamaq kimi baxır, bu isə şəxsin konkret vəziyyətə münasibətini əks etdirən sabit hal kimi təsvir edilə bilər.

Narahatlıq probleminin müasir vəziyyətinin təhlili bir tərəfdən narahatlığın uyğun səviyyəsinin emosional-iradi tənzimləmədə mühüm rol oynadığını və bütövlükdə kamil fərdin uyğun resurslarının formalaşmasını şərtləndirən mövcud daxili faktor olduğunu göstərir. Digər tərəfdən isə bəzi müəlliflər qeyd edir ki, sosial-psi-xoloji adaptasiyanın çətinlikləri, sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqlarda özü və şəxsi keyfiyyətləri haqqında adekvat təsəvvürün formalaşması məhz narahatlığın yüksək səviyyəsi ilə bağlıdır.

Ciddi inkişaf qüsurları olan uşaqların qəbulu adekvatlığı ilə bağlı kriteriyalardan biri müəllimin təkcə uşaqların emosional vəziyyətini müəyyən etmək bacarığı deyil, həm də uşağın bu və ya digər narahatlığının səbəbini bilməkdir.

Xüsusən də zahiri təzahürlər (davranış, emosional, somatik) əsasında uşaqların narahatlıq vəziyyətinin qiymətləndirilməsi, öz növbəsində ciddi inkişaf qüsurları olan uşaqların təhsili prosesinin psixoloji-pedaqoji müşayiətinin effektivliyinin yüksəldilməsinə kömək edəcək.

Z.Freydin (1991) fikirlərində narahatlığın səbəblərinə boş olmayan “Mən” ehtirası təhdidi çərçivəsində baxır, narahatlıq və disadaptasiyanın səbəbi, hər şeydən əvvəl, öz şəxsiyyəti haqqında qeyri-adekvat təsəvvürlə bağlı daxili münaqişə kimi çıxış edir. “Mən” obrazı daxili ziddiyyətdən ibarət olduqda şəxs özünü yanlış qəbul edir. Bu zaman onun “Mən”i qüvvəsini itirir, bu da emosional dəyişkənliyin yaranmasına gətirib çıxarır, o isə, öz növbəsində, narahatlığın yaranmasına səbəb olur. Buna görə də narahatlıq daxili-psixi xarakter daşıyır, belə ki, daxili səbəblərdən asılıdır və zahiri obyektlərlə yalnız fərd tərəfindən şəxsiyyətin bütövlüyü üçün təhlükə kimi qəbul edilən daxili münaqişələrə

təkan verdikdə bağlı olur. N.N.Danilova və başqaları (1995), öz növbəsində, yazırlar ki, narahatlıq mühüm dərəcədə aşağı düşdükdə adaptasiya prosesinin yaranmasına mane olan diskomfort hissi yox olur. Bu cür tendensiyaların inkişafı böyümək üçün xasdır. Bir sıra müəlliflər qeyd edir ki, yüksək narahatlıq bir sıra əlamətlərinə görə əsəbilik, depressiya, ekstra və introversiya simptomları ilə oxşar şəkllə malikdir. Əsasən də yüksək narahatlıq subyektin təhsil almaq qabiliyyətinin olmaması ilə, həmçinin koqnitiv sistemin bu və ya digər qavrayış və anlayışları assimilyasiya etməkdə pozuntuları ilə izah olunur. Yüksək narahatlığı olan uşaqlar üçün fəvqəladə vəziyyətdə zəif çeviklik xasdır. Onlar üçün gec reaksiya vermə, qərar qəbul etmək, uğursuzluqdan qaçmaq çətinliyi, aktual reallığın zəiflədilmiş funksiyası xarakterikdir və instinkt meyillərinin həyata keçirilməsi mümkünlüyü çox aşağıdır. Nəzərə alsaq ki, yuxu stress, emosional və fiziki yüklərə qarşı müdafiə funksiyalarını həyata keçirir, yuxunu olduqca zəif proses hesab etmək olar. Bir sıra müəlliflərin araşdırmasına görə, yüksək narahatlıq səviyyəsi olan şəxslərdə dərin yuxunun davamlılığının azalması, tez-tez oyanma, yuxu siklinin davamlılığının qısalması ilə xarakterizə olunan açıq şəkildə yuxu deformasiyası nəzərə çarpır. Bu cür neqativ əlamətlər “ayıqlıq-yuxu” tsiklinin təşkilinin pozulması, yuxu dövrünü saxlayan beyin mexanizmlərinin işində qeyri-stabillik, yuxunun aşağı effektivliyinə səbəb olur. Narahatlığı yüksək səviyyədə olan şəxslər ətraf mühitin (meteoasılılıq) dəyişikliklərinə yüksək dərəcədə reaksiya vermək qabiliyyətinə malikdirlər (sitat E.V.Verbiskiy, 2003). Bütün bunlar, şübhəsiz ki, uşaqların davranışının xarakterik xüsusiyyətlərinə, həm də ətraf ələmlə qarşılıqlı əlaqədə olan orqanizmin adaptasiyası (uyğunlaşma) strategiyasına təsir edir.

Yuxarıda deyilənlərin hamısını nəzərə alsaq, korreksiya təhsilində əldə olunan nəticələrin sonrakı istifadəsi məqsədilə biz ciddi inkişaf qüsuru olan kiçik məktəb yaşında olan uşaqlarda (7-10 yaş) narahatlıqların yaranması və bunun müxtəlif psixi biliklərinin əlamətləri ilə qarşılıqlı əlaqəsi ilə bağlı eksperimental tədqiqat apardıq. Eksperimentdə müxtəlif qüsurları olan iki

qrup uşaqlar iştirak etdi. Birinci qrup – bu kor-karlardır (57 uşaq), ikinci qrup – əqli geriliyi ilə yanaşı, görmə qüsuru olan uşaqlardır (61 uşaq). Qeyd etmək lazımdır ki, bu uşaqların diaqnostikası çox zəhmət tələb edən və yaxşı öyrənilməmiş prosesdir, həmçinin bəzi narahatlıq təzahürlərini tədqiq etmək heç mümkün də deyil. Əsasən də S.D.Zabramnaya (1995), V.İ.Lubovskiyy (2009) qeyd edir ki, praktikada hazırda istifadə olunan metodikalardan heç biri ondan bu pozuntuları olan uşaqların psixoloji tədqiqatında istifadəsinə imkan vermir.

Ciddi inkişaf qüsuru olan uşaqların diaqnostikasında əsas yeri L.S.Viqotskiyinin göstərdiyi məşhur “aktual və yaxın inkişaf zonası haqqında”, “diaqnostika və korreksiyanın vəhdəti” halları, həmçinin anomal uşaqların diaqnostikasına kompleks və hərtərəfli yanaşma zərurəti tutur. E.V. Verbiskiyy (2003) məşhur alim P.F.Lesqaft (1952), İ.M.Seçenov (1953), A.R.Luriya (1974) və başqalarının əsas işlərinə istinad edərək, psixomotor hadisələrin fərdin müxtəlif xüsusiyyətləri ilə bağlı olduğunu, hərəkətin insanın tərkib hissəsini əks etdirdiyini, kinestetik analizatorun bütün analizator sistemləri arasında daxili əlaqə kanalı rolunu oynadığını qeyd edir.

Yuxarıda sadalananları nəzərə alsaq, baxılan kateqoriya üzrə uşaqların müayinəsinə müxtəlif profilli mütəxəssislər cəlb olunub. Müəllif modifikasiyasında L.M.Kostina (2007) tərəfindən narahatlığın üzə çıxarılması üzrə ekspert qiymətləndirməsi metodikasından istifadə edilib. Metodikanın modifikasiyası ciddi inkişaf qüsurları olan uşaqların həm dərs, gündəlik fəaliyyətində, həm də adaptiv fiziki tərbiyə prosesində narahatçılıq əlamətlərinin üzə çıxarılması üçün bəzi sual formullarının dəyişdirilməsi və əlavəsi ilə nəticələndi.

Anketdə verilən suallar narahatçılığın müxtəlif hallarını xarakterizə edir. Biz emosional, davranış və somatik əlamətlərlə yaranan narahatçılığın qiymətləndirilməsi nəticələrini müqayisə etdik. Əlamətlər üç müstəqil ekspert tərəfindən qiymətləndirildi: psixoloq, tərbiyəçi və müvafiq bədən tərbiyəsi mütəxəssisi.

Ekspert müşahidələrinin nəticələrinin müqayisəsi üçün qanuni müşahidə kartları işlənilib hazırlandı, bu da 6 emosional

əlamət, 7 davranış və 7 somatik simptomları müəyyən etmək imkanı verdi. Müqayisəyə müxtəlif ekspertlər tərəfindən əldə olunmuş bütün əlamətlər üzrə orta qrup göstəriciləri cəlb olundu.

Tədqiqatın nəticələrinə əsasən, aşağıda göstərilən yekunları əldə etmək olar. Bütün mütəxəssislər (ekspertlər) qorxulu görünüş, tremor, tapşırıqları yerinə yetirməkdən imtina kimi davranışla bağlı narahatçılıq hallarını qeydə alır. Təربiyəçi digər ekspertlərdən çox qorxuya görə müəyyən yerlər və fəaliyyət növlərindən uzaqlaşmaq zərurətində ifadə olunan emosional əlamətləri qeydə alır. Adaptiv bədən tərbiyəsi psixoloqları və mütəxəssisləri tez-tez zəhlə tökən hərəkətləri qeydə alır. Emosional qeyri-sabitliyi əsasən psixoloqlar qeydə alır.

Qeyd etmək lazımdır ki, somatik simptomları şərh edərkən ilk növbədə ABT mütəxəssisinin qiymətləndirməsini nəzərə almaq lazımdır. Digər müəllimlərlə müqayisədə məhz o, uşaqla vasitəsiz toxunulmaqla duyulan kimi əlaqəyə girir, onun nəm və soyuq əllərini, həyəcan zamanı artan bədən tərri və yeni hərəkətverici fəaliyyətin yerinə yetirilməsi ilə bağlı sürətlənən ürək döyüntüsünü qeydə ala bilər. Demək olar ki, bütün ekspertlər iştahanın itməsini nəzərə çatdırır (iştahanın itməsi və ya hədsiz iştaha).

Qeydə alınan əlamətlər müxtəlif dərəcədə tədqiq olunan qruplar üçün xarakterikdir. Verilən nəşr çərçivəsində biz uşaqların baxılan spesifik xüsusiyyətlərinə deyil, tədris prosesini psixoloji-pedaqoji müşayiət üzrə subyektlərin hər bir uşaq yarımqrupları üçün həm də şəxsi şəkildə hər birinin müxtəlif narahatçılıq hadisələrini fərqləndirmək və sonrakı korreksiya-kompensator işində onları nəzərə almaq xüsusiyyətlərinə böyük diqqət yetiririk.

Verilən araşdırmalar göstərdi ki, uşaqların yuxarıda baxılan kateqoriyasının diaqnostik prosesinin təşkili zamanı yalnız bir ekspert tərəfindən aparılan rəsmi müşahidənin nəticələrinə əsaslanmaq kifayət deyil. Psixoloq, pedaqoq və bədən tərbiyəsi mütəxəssisinin spesifik xüsusiyyətə malik olan fikirləri uşaq haqqında mühüm dərəcədə əlavə məlumat verməklə yanaşı, həm də bu və ya digər halda uşağın reaksiyasına “baxmaq və görmək, görmək və anlamaq, anlamaq və proqnozlaşdırmaq” imkanı verir.

Ədəbiyyat:

1. Basilova T.A. Yeniyetmə yaşlarında eşitmə və görmə qabiliyyətini itirmiş uşaqların psixi sağlamlıq problemləri /T.A. Basilova. //Defektologiya. – 2002, №4. –s.23-27.

2. Verbiskiy E.V. Narahatlıq psixofiziologiyası. – Rostov N/D: Nəşriyyat Rost, univ-ti, 2003.– s. 192 s.

3. Sağlamlıq diaqnostikası. Psixoloji praktikum /Prof. Q.S.Nikiforovanın redaktəsi ilə. – SP.: Nitq, 2007. – 950 s.

4. Jiqoreva M.V. İnkişafında kompleks qüsuru olan uşaqların təhsili və tərbiyəsi üzrə pedaqoji sistemlər /Xüsusi pedaqogika: 3 cilddə.: ali məktəbin tələbələri üçün dərs vəsaiti /N.M.Nazarovanın redaktəsi ilə. – S. 3: Xüsusi təhsil üzrə pedaqoji sistemlər /M.V. Jiqoreva. Fəsil 8. – M.: Akademiya, 2006. – s. 299-346.

5. Zabramnaya S.D. Uşağın əqli inkişafının psixopedaqoji diaqnostikası /S.D. Zabramnaya. – M.: Maarif, 1995. –112 s.

6. Prixojan A.M. Narahatlıq psixologiyası: məktəbəqədər və məktəb yaşları. 2-ci nəşr / A.M.Prixojan. – SP.: Piter, 2009. – 192 s.: il. – (“Uşaq psixoloquna” seriyası).

7. Lesqaft R.F. Məktəb yaşlı uşaqların fiziki təhsili üzrə təlimat //Pedaqoji inşalar toplusu: 2 c. – Bədən tərbiyəsi və idman. – M.: – 1952. – c.1. – 581 s.

8. Lubovskiy V.İ. Fərqli diaqnostikanın aktual problemləri /V.İ.Lubovskiy. //Xüsusi pedaqogika və xüsusi psixologiya: nəzəriyyə, tarix, metodologiyanın müasir problemləri: beynəlxalq nəzəri-metodoloji seminarın materialları. III hissə – M.: DTM PAT MŞPU, 2009. – s. 5-9.

9. Çulkov V.N. Ciddi inkişaf qüsurları olan uşaqların inkişafı və təhsili //xüsusi pedaqogika: ali təhsil müəssisəsinin tələbələri üçün dərs vəsaiti /L.İ. Aksenova, B.A.Arhipova. L.İ.Belyakova və başqaları; N.M.Nazarovanın redaktorluğu ilə. –M.: Akademiya, 2000.

10. Rubenstein L.V. İdarə olunan ilkin yardım təcrübələrində depressiya və narahatlığa konstruktiv qayğı //Səhiyyə İşləri. 1999. – №18 (5). –s. 81- 105.

İNKLÜZİV ALİ TƏHSİL ÇƏRÇİVƏSİNDƏ GÖRMƏ QÜSURU OLAN İNSANLARIN KOMPYUTER HAZIRLIĞI

M.A.Roşina, V.İ.Şvetsov
N.İ.Lobaçevski adına Nijqorod Dövlət Universiteti
Nijni Novqorod, Rusiya

Müasir sosial-iqtisadi şəraitdə sosial vəziyyəti və əlillərin (həm də görmə qüsuru olan insanlar) tam sosial inteqrasiyasını yüksəltmək üçün daha effektiv mexanizmlərdən biri keyfiyyətli peşəkar təhsil almaqdır. Bu zaman təcrübədən göründüyü kimi, görmə qüsuru olan insanlar adi tələbə qruplarında ümumi əsaslarla ali məktəblərdə müvəffəqiyyətlə təhsil ala bilərlər.

Müasir ali təhsil prosesində kompyuter texnologiyaları iki rolda çıxış edir: müasir mütəxəssisin hazırlığının vacib tərkib hissəsi və tədris prosesinin aləti kimi kompyuter hazırlığına bu və ya digər dərəcədə, demək olar ki, bütün ixtisasların tədris planları kimi baxılır. Ciddi görmə qüsuru olan tələbələr üçün bu hər iki rol əlavə reabilitasiya yükü əldə edir.

Kompyuter məlumatının nitq və iri nöqtələrlə çıxarışının köməyi ilə kompyuter tiftotexnologiyaları (Yunan sözü typhusdan götürülüb, mənası kor deməkdir) kor və zəif görən insanlara normal görmə qabiliyyətinə malik (qrafik, mətn olmayan məlumatlarla iş istisna olmaqla, Sokolov, 2009) istifadəçilərin imkanlarından əsaslı şəkildə fərqlənməyən istifadəçi imkanlarına malik olaraq sərbəst şəkildə adi fərdi kompyuterdə işləmək imkanı verir. Bu texnologiyalardan savadlı şəkildə istifadə korların təhsilalma prosesində və sonrakı peşəkar fəaliyyətində rastlaşdığı ən mürəkkəb problemlərdən birini – informasiya mübadiləsi problemini həll etməyə kömək edir. Bu problem məlumatın əyani qəbulunda ümumi təcrübənin başlıca istiqaməti ilə şərtlənir və onun iki tərəfi var: məlumata girişin təmin edilməsi və hamı tərəfindən qəbul edilmiş formada çıxan məlumatın (korun əməyinin nəticələri) təqdim edilməsi. Informasiya mübadiləsi

problemi gözdən əlil olan insanların əqli fəaliyyətinin, demək olar ki, bütün növlərinə aid olaraq, ali təhsil alan zaman daha da kəskinləşir – tam tədris prosesi üçün tələbə geniş dərs və elmi ədəbiyyata operativ şəkildə daxil olmaq, həmçinin öz təhsil fəaliyyətinin (referat, kurs işləri və s.) nəticələrini təqdim etmək imkanına malik olmalıdır (Roşina, 2002). Bundan başqa, kompyuter texnologiyalarından istifadə etmək bacarığı kor mütəxəssisin peşəkarlıq baxımından işə yaraması üzrə əsas şərtədir və bundan sonra onun peşəkar hazırlığının ayrılmaz hissəsi olmalıdır.

Bununla da kompyuter bilik və təcrübələrini mənimsəmə gözdən əlil tələbələr üçün vacib tədris və reabilitasiya tapşırığıdır. Bu zaman bu tələbələr üçün müvafiq ümumi kurslar (normal görmə qabiliyyətinə malik tələbələrə aiddir) çərçivəsində nəzərdə tutulan ixtisas və digər vacib kompyuter bacarıqları, bir qayda olaraq, praktiki baxımdan mümkün deyil (bəzi proqram vasitələri qeyri-əyani istifadə üçün mümkün olmaya bilər, digərlərindən istifadə isə xüsusi iş yolları və s. tələb edə bilər). Təhsil və peşəkar fəaliyyət aləti kimi gözdən əlillərin kompyuter tiflotexnologiyasından səmərəli istifadə üzrə bacarıqları mənimsəməsi üçün onlara xüsusi dərs keçmək lazımdır, tiflospesifika baxımından PK üzrə işlər həm məğzina, həm də tədris metodlarına görə standartdan (normal görmə qabiliyyəti olan istifadəçi üçün nəzərdə tutulmuş) fərqlənməlidir (Şvetsov, Roşina, 2011). Hazırda inklüziv peşəkar təhsil çərçivəsində bu cür tədris əksər hallarda təmin edilmir.

Tərəfimizdən aparılan sorğunun nəticələrinə görə, gözdən əlil olan bir çox tələbələr kompüter biliklərini əldə etməyin mümkün olmamasının əsas səbəbini ali məktəblərdə xüsusi kompyuter texnikası və proqram təminatının olmamasında görürlər. Belə ki, bizim nöqteyi-nəzərdən ali məktəblərdə bir texniki təchizat kifayət deyil. Ali məktəbin müəllimləri kompyuter tiflotexnologiyaları sahəsində xüsusi biliyə malik olmadan kompyuter predmetlərinin mənimsənilməsində kor tələbəyə kömək edə bilməzlər. Bu sferadakı metodiki baza hazırkı dövrdə çox zəif inkişaf edib.

Inklüziv peşəkar təhsil sisteminin gözdən əlil tələbələri tam təhsil prosesi və kompyuter savadının sonrakı peşəkar fəaliyyət

səviyyəsi ilə təmin etməsi üçün bir sıra təşkilati və metodiki problemləri həll etmək lazımdır. Ayrıca təhsil müəssisələrinin verilən sahə üzrə praktiki təcrübə və elmi nailiyyətləri var. Belə ki, təhsil və informasiya texnologiyaları sürətlə inkişaf edən və sağlamlıq imkanları məhdud olan şəxslərin peşəkar təhsilinə böyük diqqət yetirilən bir dövrdə müasir şəraitdə qeyd edilən problemlərin tam şəkildə həll edilməsi üçün bütün maraqlı tərəflərin səylərinin və resurslarının vaxtı-vaxtında birləşdirilməsi göstərilir. Xüsusən də distant (uzaqdan idarə olunan) tədris metodlarından istifadə olunmaqla kompyuter tiftotexnologiyaları üzrə ali məktəblərarası təhsil resurslarının yaradılması ən perspektivli kimi göstərilir. Gözdən əlil insanların peşəkar təhsilinin keyfiyyətinin təmin olunması üzrə əlavə aktual işə hazırkı dövrdə hər bir şəxsin fərdi xüsusiyyətlərinin daha tam hesabı üzrə təhsil sisteminin müasirləşdirilməsi dövründə baş verənlər və Rusiyanın BMT-nin “əlillərin hüquqları haqqında” konvensiyanı ratifikasiya etmək üzrə hazırlığı istiqamət verir.

Ədəbiyyat:

1. Roşina M.A. Korların intellektual fəaliyyətində informasiya mübadiləsi problemləri. // N.İ.Lobaçevski adına Nijqorod Dövlət Universitetinin müjdəçisi. Sosial elmlər seriyası. Buraxılış 1(2). – N.Novqorod: Nəşr-yat NNDU, 2002. – s. 175–179.

2. Sokolov V.V. Tifloinformasiya vasitələrinin inkişafı // Defektologiya. № 5/2009. s. 55-63.

3. Şvetsov V.İ., Roşina M.A. Kompyuter tiftotexnologiyası müəllimlərinin hazırlığı haqqında // “Təhsilin və elmlərin informatizasiyası” elmi-metodik jurnalı – 2011. № 2. – s.127-137.

GÖRMƏ QÜSURLU YUXARI MƏKTƏBƏQƏDƏR YAŞLI UŞAQLARIN BƏDƏN TƏRBIYƏSİ DƏRSLƏRİNDƏ HƏRƏKƏTLİ OYUNLARIN İSTİFADƏSİNİN XÜSUSİYYƏTLƏRİ

L.M.Semyonova

Orlov Dövlət Universiteti, Orlyol, Rusiya

Görmə qüsurlu uşağın fiziki inkişafında hərəkətli oyunlar böyük rol oynayır. Onlar bütün orqanizmin sağlamlığına, əzələ qruplarının inkişafı və möhkəmlənməsinə, əzələlərin gərginliyinin və rahatlığının normallaşmasına təsir göstərir.

Oyunda görmə qüsurlu uşaqlar həmyaşıdları mühitində ictimai davranış təcrübəsi alır, praktiki olaraq davranış norma və qaydalarına yiyələnir, onları əhatə edən böyüklərin həyatına uyğunlaşırlar, başqa yerlərdən daha çox özfəaliyyət göstərmək imkanı qazanırlar. Hərəkətli oyunlar zamanı bütün kompleks xüsusi məsələlər həll edilir: bərpa məsələlərin inkişafı, dərin görmənin, izləyən funksiyaların, göz ölçməsinin, görmə-hərəkət oriyentasiyasının inkişafı üçün korreksiya məsələləri (L.İ.Plaksina, L.V.Shapkova, D.M.Malloyev).

Hərəkətli oyunda görmə qüsurlu uşaq istər istəməz başını qaldırır, kürəyini düzəldir, çiyinlərini düzəldir, çönməyi, topu atmağı və tutmağı öyrənir, tez dəyişən şəraitdə istiqaməti tutmağı öyrənir. Oyun prosesində uşaq boşluğa yiyələnir, cəldliyi, sürətliliyi, gücü inkişaf etdirir, hərəkətlərində sərbəstlik qazanır və onları asan yerinə yetirir.

Bizim tapşırıgımıza yuxarı məktəbəqədər yaşlı görmə qüsurlu uşaqların bədən tərbiyəsi dərsləri üçün hərəkətli oyunların seçilməsi daxil idi. Bu zaman müxtəlif növlü və variantlı tapşırıqlar istifadə edilirdi, hansılar ki, fiziki tapşırıqlara marağın oyadılmasına, hərəkət qabiliyyətinin və vərdişlərinin təkmilləşdirilməsinə istiqamətlənmiş xüsusi hərəkətli oyunların seçilməsinə istiqamətlənmişdi (süjetli, estafet oyunlar, atraksiyon oyunlar, hərəkət tapşırıqları, hərəkətin və nitqin koordinasiyası).

Uşaqların müxtəlif fəaliyyətlərin sintezi, dinamik və statistik yüklərin birləşdiyi növbəti fiziki tapşırıqlardan xoşları gəlirdi: oyunlu (“Dəniz döyüşləri”, “Oyuncaqlar”, “Maraqlı əhvalatlar”); tematik (“Payıza qonaq olanda”, “Qış əyləncələri”, “Zoopark”); süjetli (“Yarpaq tökülməsi”, “Meşəyə səyahət”, “Qalanın alınması”); kompleksli (“Meşənin sirləri”, “Qışın qarşılınması”, “Zağcaların gəlişi”, “Kosmonavtlar”); integrativ (“Quşlar”, “Meşənin sakinləri”, “Yaxşı sənətlər”, “Əsgərlər”, “Həndəsi fiqurlar ölkəsində”). İdman oyunlarının, rəqs və hərəkət tapşırıqlarının, u-shu, xanta-yoqa elementli oyunların seçilməsinə xüsusi diqqət ayrılır.

Oyunun seçilməsi zamanı uşağın görmə qabiliyyətinin vəziyyəti, hissi-əşitmə qavrayışının, boşluqda səmtləşməsinin xüsusiyyətləri, onun əvvəlki təcrübəsi, fiziki hazırlığının səviyyəsi, hər bir uşağın yaş və fərdi qabiliyyətləri, oyunda iştirak edən digər uşaqların maraqları, bəzən isə əhvali-ruhiyyələri nəzərə alınmışdı. Maraqlı hərəkətli oyun seçilirdi, görmə qabiliyyətindən asılı olmayaraq bütün uşaqları iştirak edə biləcəyi oyunla maraqlandırıldılar. Eyni hərəkətli oyunlarla bədən tərbiyəsi dərslərində, gəzintilərdə həftədə 3-4 dəfə oynadırdılar. Eyni hərəkətli oyunu təkrar edərək, onu dəyişdirirdilər, uşaqları yaradıcılıq müstəqilliyi göstərməyə, yeni rollar, qaydaların, süjetlərin, hərəkət tapşırıqlarının, nailiyyət yollarının tapılmasına, yeni inventarın irəli sürülməsinə aktivləşdirirdilər.

İnventarın, vəsaitlərin və atributların seçilməsinə xüsusi diqqət yönəldilirdi:

– atributları səsləndirirdilər (səsli top, fit, qaval, metronom, zıncırov);

– bütün əşyalar parlaq, rəngli, kontrastlı idi;

– qolbaq (oyunçunun hər bir kiçik hərəkətini yüngül zənglə qeyd edir, bu da oyunda səmtləşməni aparan oyunçunun işini yüngülləşdirir, onun başqa oyunçu ilə toqquşmasını istisna edir);

– bayraqlar, çubuqlar, qorodkilər.

Hərəkətli oyunun keçirilməsi zamanı oyunun keçiriləcəyi yerin seçilməsinə və hazırlanmasına xüsusi diqqət yetirilir.

Seçilmiş hərəkətli oyunla əsas hərəkətləri daxil edirdilər:
– qaçış – “Yarpaqlara çat”, “Çalağan və qırt toyuğu”, “Quşların köçü”, “Kartof əkilməsi və yığılması”;
– hoppanmalar – “Tilov”, “Qış balıq tutması”, “Sonrakı kimdir”
– atma və tutma – “Toplarla atışma”, “Hədəfə düş”, “Topa çat”, “Topu tut”;
– sürünmə və dırmanma – “Quşların köçü”;
– görmə-hərəkət oriyentasiyanın inkişafı – “Gizlənmə”, “Dəniz narahatdır”, “Harda zəng çalındı”, “Qızıl balıq”.

Bədən tərbiyəsində əsasən orta və yüksək hərəkətli oyunlar olan “Gizlənmə”, “Tutma”, “Çalağan və qırt toyuğu” və s. oyunlar keçirilirdi. Başlanğıcda və sonluqda isə az hərəkətli “Kömbə”, “Hiss edərək”, “Ən yaxşı burun”, “Topu tap” oyunlar keçirilirdi.

Hərəkətli oyunların keçirilməsi zamanı uşaqlar öyrənilirdilər ki, aparıcı oynayanlar üçün oriyentirdir və onlar hər zaman onun olduğu yerə qaçmalıdırlar: topun başa, gözə, üzə dəyməməsi üçün oyunçular topu yoldaşlarının bədənə aşağı hissəsinə atmalıdırlar.

Uşaqların qüsurları və hərəkət imkanlarının nəzərə alınması ilə hərəkətli oyunların sistemativ və savadlı keçirilməsi hərəkətlərin icra texnikasının yaxşılaşmasına, koordinasiyaya, hərəkətin dəqiqliyi və sürətinin, fiziki xüsusiyyətlərin mükəmməlləşməsinə gətirib çıxarır. Görmə qüsurlu oğlanların, həmçinin qızların orta statistik göstəriciləri ümumilikdə yuxarı məktəbəqədər uşaqların inkişaf normalarına yaxınlaşıb. Belə oğlanların boyu 117,60 sm, qızların 125 sm təşkil etmişdir. Oğlanların çəkisi 24,33 kq, qızların isə 25,14 kq təşkil etmişdir.

Ədəbiyyat:

1. Azaryan R.N. Gündüz şəraitində kor və zəif görən məktəbəqədər uşaqların fiziki tərbiyəsi. – M. 1987.
2. Mallayev D.M. Görmə qüsurlu uşaqların hərəkətli oyunları. – M. 2000
3. Plaksina L.İ. Ambliopiya və çəpgözlüyü olan uşaqların inkişafında hərəkətli oyunların korrektiv tərbiyə əhəmiyyəti.

// Məktəbəqədər müəssisələrdə anomal uşaqların tərbiyəsi.
Defektologiya üzrə elmi işlərin toplusu. SSRİ– M. 1978

4. Sermeyev B.V. Kor və zəif görən uşaqların fiziki tərbiyəsi.
– M.1983.

5. Shapkova A.V. Görmə qüsurlu uşaqlar üçün hərəkətli
oyunlar.–M-2001.

DƏRİN GÖRMƏ QÜSURLU TƏLƏBƏLƏRİN TƏHSİLİ SAHƏSİNDƏ MÜASİR TİFLOİNFORMASIYA TEXNOLOGİYALARI (İŞ TƏCRÜBƏSİNDƏN)

V.V.Sokolov

*REA-nın Korrektiv Pedaqogika İnstitutu
Moskva, Rusiya*

Aydındır ki, görmə qabiliyyətinin olmaması birinci növbədə məlumat alma prosesinə pis təsir göstərir. Məlumat mənbələrinin böyük əksəriyyəti görmə qavrayışı üçün nəzərdə tutulub və nəticə etibarilə görməyən üçün əlçatmazdır. Görmə qüsurlu tələbələrin təhsilinin xüsusiyyəti məlumata çıxışın məhdud olması ilə şərtlənib. Düz şrift ilə (adi) çap edilmiş elmi ədəbiyyatın müstəqil sürətdə oxunmasının, məlumatın lövhədən və ya proyektorun ekranından alınmasının mümkünsüzlüyü görməyənlər üçün ali təhsil müəssisələrində təhsili əhəmiyyətli dərəcədə çətinləşdirir. Çox təəssüf ki, Braylın relyefli-dəqiq şrifti ilə çap edilmiş dövlət korlar kitabxanalarında toplanmış ali məktəblər üçün kitab fondu çox azdır və onda müasir elmi vəsaitlər yoxdur.

Qeyd etmək lazımdır ki, hər növ əlillik üçün inklüziv təhsil probleminə ayrıca baxmaq lazımdır. Aydındır ki, dəstək-hərəkət aparatında, eşitmə və görmə qüsuru olan tələbələrin təhsil prosesində qarşılaşdıqları problemlər tamamilə fərqlidir. Biz dərin görmə qüsurlu şəxslər üçün xarakterik olan problemlərin və onların aşmağın yollarının müzakirəsi ilə kifayətlənəcəyik.

Dərin görmə qüsurlu tələbələrin oxuması zamanı əsas məsələ—informasiya qıtlığını azaltmaq və bununla təhsil prosesini hamı üçün mümkün etməkdir. Nəinki təkcə elmi informasiyaya çıxış zamanı yaranan məhdudyyətləri, həmçinin binada və ona bağlı ərazidə oriyentasiya zamanı yaranan problemləri də nəzərə almaq lazımdır.

Təqdim edilən məqalə dərin görmə qüsurlu uşaqların Moskva şəhər psixoloji-pedaqoji universitetinin informasiya texnologi-

yaları fakültəsinin REA-nın Korrektiv Pedaqogika institutu ilə birgə əməkdaşlıqda toplanmış praktiki təcrübələrinə əsaslanır.

İlk elektron hesablama maşınlarının yaranmasından bəri proqramist sənəti görməyən mütəxəssisləri də cəlb etdi. Amma eyni zamanda EHM-də onlar müstəqil işləyə bilmirdilər, proqram kodunu və nəticələrin hesablanması üçün operator həyata keçirirdi. Texnika təkmilləşirdi və perfokartların əvəzinə indi adiyə çevrilən displeylər gəldi. Və nəhayət, keçən əsrin 80-ci illərində görməyən insana müstəqil kompyuterdə işləməyə imkan verən ilk proqramlar yaranmağa başladı. Bu tip proqram təminatı Screen Reader (ekrandan oxuyan) ümumi adı ilə tanınmağa başladı. Bu tip proqramların tətbiqi proqram təminatı işinə mane olmayaraq mətn fayllarını tutaraq onları nitq sintezatoruna və brayl displeyinə göndərilir.

Hər iki qeyri-vizual məlumat alma üsulunun (taktil və nitqi) öz üstünlükləri və çatışmazlıqları var. Nitq sintezatoru daha sürətli işləməyə imkan verir, çünki informasiya ekranda əmələ gələn kimi onu qavramaq üçün əlləri klaviaturadan çəkmək zərurəti yoxdur. Brayl displeyi ilə işləyəndə mətni daha ətraflı öyrənmək, onun təkcə məzmununu deyil, həm də forması barədə təsəvvür almaq imkanı yaranır. Mətni brayl displeyi ilə redaktə etmək daha asandır, fayllarla əməliyyatları icra etmək, operativ sistemə xidmət göstərmək isə nitqi çıxarış ilə daha rahatdır. Belə görünür ki, proqramla həm nitq sintezatorunun, həm də brayl displeyinin birgə tətbiqi daha üstündür. Bu, taktil və nitqi nəticənin üstünlüklərini istifadə etməyə imkan verir. Məhz belə müasir tifloinformasiya texnologiyaları dərin görmə qüsurlu uşaqların dostluq şəraitində MDPPU-nun informasiya texnologiyaları fakültəsində oxumasının təmin edilməsinin əsasına qoyulub. Dərin görmə qüsurlu uşaqların İT fakültəsində informasiyaya əsas çıxış vasitəsi kompyuter oldu. Ekran çıxışlı proqramların köməyi ilə görməyən istifadəçi monitorun ekranından hər bir mətnli məlumatı qəbul edə bilər. Optik simvolların tanınması texnologiyası (OCR), demək olar, bütün nazik çap edilmiş hər bir kitabı “oxumağa” imkan verir. Təəssüf ki, hələ bu üsulla

riyazi simvol və düsturların olduğu mətni “oxumaq” olmur. Bu problem fakültədə riyazi mətnlərin əllə TEX formatında daxil edilməsi yolu ilə həll edilir. Bu formatda məlumat xətti formüda təqdim edilir, bu da onun məlumata qeyri-vizual çıxış proqramı vasitəsilə səsləndirilməsini və ya Braylın relyefli-dəqiq şrifti ilə çap edilməsini mümkündür. Görməyən tələbələrə TEX dilinin əsasları fakültativ şəkildə tədris edilir. Eşitmə yolu ilə qavrayışı asanlaşdırmaq üçün fakültə əməkdaşları tərəfindən TEX əmrlərini riyazi mətnlərin oxunması zamanı adi olan sözlərlə əvəz edən lüğətlər tərtib edilmişdir. Mühazirələrin yüngül audio diskə yazılması həyata keçirilir. Belə yazıların oxunması üçün xüsusi proqram inkişaf etdirilir, qədimi naviqasiya sistemi sayəsində o, mühazirənin lazımı hissəsini tez tapmağa imkan verir, bu da məlumatın audiotəqdim olunmasının əsas qüsurlu-yazının lazımı yerinə tez keçmək imkanının olmamasını aradan qaldırır.

Lakin düşünmək lazım deyil ki, məlumata kompyuter yolu ilə çıxış ənənəvi Brayl üsulunu əvəz edir. Hələ ki, korlar üçün yazıların relyefli-dəqiq şrift ilə çap yolu ilə oxunmasından asan üsul yoxdur. Heç də hər məlumatı səslə qavramaq olmur. Məsələn, teoremlərin sübutu oxumaq yolu ilə daha asan başa düşülür. Bu hallarda Braylın alternativi yoxdur. Riyazi çevrilməni də brayl yolu kağızda yerinə yetirmək daha rahatdır. Riyazi qanunların öyrənilməsinin təsirliliyini artırmaq məqsədilə, fakültədə tədris materialının Braylın relyefli-dəqiq şrifti ilə az nüsxəli çapı təşkil edilmişdir. TEX formatlı faylların brayl printerində çapı üçün hazır fayllara çevrilməsi üçün xüsusi proqram təminatı hazırlanmışdır.

Təəssüf ki, o faktı qeyd etmək lazımdır ki, hal-hazırda tələbələr brayl texnikasına yiyələnməni itirirlər. Məlumatın əldə edilib qavranılmasının elektron üsullarının rahatlığı ənənəvi yazı və oxuma üsullarının itirilməsinə gətirib çıxartmamalıdır. Müasir elektronika və brayl bir-birlərinin imkanlarını genişləndirməlidir. Hər iki məlumat mənbəyinin üstünlüklərini bir arada cəmləyən qurğular mövcuddur—bunlara brayl sətirlərini, elektrik çap maşınlarını, brayl displeyindən elektron yazıların misal göstərmək olar. Belə qurğular İT fakültəsində uğurla tətbiq edilir.

Beləliklə, müasir informasiya texnologiyaları gözdən əlili daha müstəqil edir, onun şəxsi statusunu yüksəldir, asılılıq hissini aradan qaldırır, çünki onlar güclü həvəsləndirici və reabilitasiya amilləridir.

Nəzərə alaraq ki, kompyuter alternativsiz ən geniş məlumat mənbəyidir, İT fakültəsi görməyən tələbələrin tədrisində ən müasir tifloinformasiya vasitələrini istifadə edir. Ən yeni tərtibatları izləyərək fakültənin rəhbərliyi öz maliyyə imkanları daxilində görməyən tələbələrə ən müasir texnika və proqram təminatı təqdim edir. Elmlər akademiyası ilə əməkdaşlıqda fakültədə unikal, analoqu olmayan riyazi ədəbiyyata qeyri-vizual çıxış texnologiyaları üzərində iş aparılır. Görməyən tələbələrin məlumatı vizual qəbul etmək imkanları yoxdur və bizim onlara görmənin olmamasını kompensasiya edən müasir vasitələri verməmək hüququmuz yoxdur.

NİJNİ NOVQOROD ƏYALƏTİNDƏ GÖRMƏ QABİLİYYƏTİ ZƏİF OLAN MƏKTƏBLİLƏRİN “İNKLÜZİV” TƏHSİLİNƏ DƏSTƏK MƏSƏLƏSİ HAQQINDA

İ.Q.Sumarokova
Soçi Dövlət Universiteti, N.Novqorod filiali
Nijni Novqorod, Rusiya

Son on ildə Rusiyada sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqların birgə və ya inklüziv təhsili ideyası populyarlıq əldə edib. Nijni Novqorod əyalətində əlil uşaqların ümumtəhsil məktəbinə inteqrasiyası prosesi gözdən əlil olan uşaqlardan da yan keçməyib: gözdən əlil olan uşaqları tərbiyə edən ailələrin əksəriyyəti yaşayış yerinə uyğun olaraq uşaqlarının ümumtəhsil məktəblərində təhsil almasına üstünlük verir.

Nijni Novqorod gözdən əlil olan uşaqların valideynlərinin ümumi regional təşkilatının başlıca missiyası “perspektiv”dir – gözdən əlil uşaqlara və bu uşaqları tərbiyə edən ailələrə psixoloji-pedaqoji yardımın göstərilməsidir. Təşkilatın mühüm auditoriyalarından biri birgə təhsil alan gözdən əlil olan məktəblilərdir. “Perspektiv” 2007-ci ildən başlayaraq inklüziv təhsilə yardım sferası üzrə işləyir.

2008–2011-ci illər ərzində inklüziv təhsilə yardım üzrə proqramların həyata keçirilməsi çərçivəsində biz gözdən əlil məktəblilərin birgə qrupunun kəmiyyət və keyfiyyət tərkibi ilə bağlı araşdırma apardıq. Bu gün bizim regionda gözdən əlil uşaqlar arasında inteqrasiya edilmiş məktəblilərin sayı 200 nəfərə çatıb ki, bu da III - IV tipli (kor və zəif görmə qabiliyyəti olan uşaqlar üçün) korreksiya məktəbi–internatda uşaqların sayını nəzərəcarpacaq dərəcədə ötüb-keçir, bu korreksiya məktəbi–internatda cari tədris ilində 155 nəfər təhsil alır.

Araşdırmalar göstərir ki, ümumtəhsil məktəblərində təhsil alan gözdən əlil uşaqlar qrupu görmə patologiyasının nəzərəcarpma dərəcəsinə görə müxtəlifdir. Bununla da uşaqların bir qismində

(40%) görmə itiliyi təxminən 0,2-dir; uşaqların dördüdə biri -0,07-01; təxminən 20%-i – 0,3, 15%-i isə “birgözlü” uşaqlardır. Kor uşaqların digər normal qabiliyyəti olan uşaqlarla birgə təhsili üzrə təsadüfi hallar mövcuddur; ümumilikdə isə inteqrasiya olunmuş məktəblilər arasında kor uşaqlar qeyd olunmur. Uşaqların təxminən 30%-inin əlavə ciddi sağlamlıq məhdudiyətləri var: ürək, həzm orqanları xəstəliyi, əsəb sindromu və s., bunun nəticəsində də bu uşaqlar tibbi göstərişlərə uyğun olaraq internat şəraitində təhsil ala bilmirlər.

Birgə təhsil alan gözdən əlil məktəblilərin “Məktəb çətinlikləri”ni öyrənərkən onların ərizələri əsasında məlum oldu ki, təxminən 60% uşaqlarda tədris materiallarını oxuyarkən problemlər baş verir; təxminən 15% uşaqların tədris materialını valideynləri oxuyur. 70% uşaqlar yazı lövhəsində yazılan materialları oxumaqda çətinlik çəkir. Məktəblilərin 20%-i bildirdi ki, onlar psixoloji xarakterli problemlərlə qarşılaşır. Yalnız təxminən 5% uşaq görmə qüsuru ilə bağlı heç bir çətinlik hiss etmir. Bir qayda olaraq, bu, qüsura görə adaptasiya müddəti keçmiş “birgözlü” uşaqlardır.

Aparılan araşdırmalar nəticəsində həmçinin bəlli oldu ki, dindirilən uşaqların böyük əksəriyyəti (85%-dən çox) heç bir xüsusi texniki vasitələrdən istifadə etmir və hətta onun mövcud olmasından xəbərsizdirlər. Valideynlərin böyük əksəriyyəti əlil uşaqlar üçün nəzərdə tutulan imtiyazlardan xəbərsizdirlər: məsələn, ali məktəbə konkursdan kənar daxil olmaq. Demək olar ki, zəif görmə qabiliyyəti olan uşağın təhsil aldığı siniflərdə vasitəsiz şəkildə işləyən müəllimlərin hamısı bu cür uşaqların təhsil xüsusiyyətləri haqqında təsəvvürə malik deyillər və onlara “məktəb çətinlikləri”ni dəf etməkdə necə kömək etməyi bilmirlər.

Bununla da araşdırmalarımızın nəticəsi göstərir ki, ümumtəhsil məktəblərində təhsil alan gözdən əlil uşaqların sayının artmasına baxmayaraq, onların inteqrasiya prosesi əsasən təbii xarakter daşıyır (İ.N.Zarubina, 2008, s. 11) Zəif görmə qabiliyyətinə malik olan uşaqların əksəriyyəti ümumtəhsil məktəblərinin şərtlərinə adi şəkildə qoşulduqda məktəb proqramını mənimsəmə prosesi-

ni, sosial-psixoloji adaptasiyanı çətinləşdirən bir sıra problemlərlə qarşılaşır, bu səbəbdən də bu gün gözdən əlil uşaqların təhsilini inklüziv təhsil adlandırmaq olmaz.

Zəif görmə qabiliyyəti olan məktəblilərin inklüziv təhsilindəki vəziyyətlə bağlı əsas amil ümumi məktəb təhsili sisteminə inteqrasiya olunmuş gözdən əlil olan uşaqlara məqsədyönlü, sistematik, dövlət kompleks dəstəyinin olmamasıdır. Bununla bağlı, bu cür dəstəyin həyata keçirilməsi üçün biznesin qrant vasitələri və resurslarının cəlb edilməsi üzrə yerli təşəbbüslər böyük aktuallıq kəsb edir.

Gözdən əlil uşaqların inklüziv təhsilinə dəstəyin göstərilməsində biznesin iştirakı üçün müsbət misal Rusiyada İNTEL korporasiyasının maliyyə dəstəyi ilə NGƏUVÜRT “Perspektiv”lə həyata keçirilən layihələri göstərmək olar. Bu əməkdaşlıq sayəsində 2008–2009-cu illərdə 23 görmə qabiliyyəti zəif olan məktəbli noutbuklardan pulsuz istifadə əldə etdi. 2001-ci ildə İNTEL-ə dəstək zamanı gözü zəif olan uşaqların görmə qüsurlarını bərpa etməyə kömək edən kompyuter texnologiyalarına yiyələnməsi üçün mobil kompyuter sinfi yaradıldı. Həmin il mobil kompüter sinfi inklüziv təhsil alan gözdən əlil məktəblilər üçün profil üzrə reabilitasiya dəyişikliyi çərçivəsində işlədi. Uşaqlar “kor-koranə” çap onbarmaqlı metodunu mənimsəmək, həmçinin dərs məlumatlarına daxil olmağı yüngülləşdirən alət qismində kompyuterdən istifadə etməyi öyrənmək imkanı əldə etdi (M.A. Roşina, 2008, s. 30).

Ədəbiyyat:

1. Zarubina İ.N. Görmə qüsuru olan uşaqların birgə təhsili üzrə yerli təcrübə / kor və ya zəif görən uşaqların müəllimi. N. Novqorod, 2008. – s. 5 - 11.

2. Roşina M.A. Kompyuter – gözləri zəif görən məktəblinin yardımçısıdır / görmə qabiliyyəti zəif olan məktəblinin valideynləri. N.Novqorod, 2008. – s. 28 -33.

GÖRMƏYƏN VƏ ZƏİF GÖRƏN UŞAQLARIN TACİKİSTAN RESPUBLİKASINDA TƏHSİL ALMAQ İMKANLARI VƏ MƏHDUD İMKANLI İNSANLAR ÜÇÜN TACİKİSTAN RESPUBLİKASINDA İNKLÜZİV TƏHSİLƏ DAİR KONSEPSİYA

X.A.Tenqiyev

*Düşənbə şəhərində Tacikistan Respublikasının
Korlar İctimai Cəmiyyətinin sədri*

GİRİŞ

Qəbul edilmiş sinifləndirməyə əsasən korlara görmə qabiliyyəti 0% -dən 0,04 % sərhədlərində olan şəxslər aiddir. Beləliklə, korlar kontingenti görmə qabiliyyəti heç olmayan və qalıq görmə qabiliyyəti olan şəxslər aiddir. Görmə itiliyi 0,05%-dən 0,2 % qədər olan uşaqlar zəif görənlər kateqoriyasına aiddirlər və müəyyən gigiyenik tələblərə riayət edildiyi zaman görmə qabiliyyətinin köməyi ilə işləyə bilirlər.

2008–2009-cu illərdə məhdudgörmə imkanlı şəxslərin təhsil almaq imkanları barədə araşdırma aparılmışdır.

ARAŞDIRMANIN MƏQSƏD VƏ VƏZİFƏLƏRİ

Araşdırmanın əsas vəzifələri aşağıdakılardır:

1. Görmə qüsurly uşaqların sosial müdafiəsi və təhsili sisteminin qanunvericilik əsasının təhlili və öyrənilməsi, bu kateqoriya uşaqların bu tip təhsil sahəsində imkanlarının və məhdudyyətlərinin müəyyən edilməsi;

2. Tədris materiallarının, tədris prosesinin və görmə qüsurly uşaqlarla işləyən tədris müəssisələrinin maddi-texniki təchizatının təhlili;

3. Kor və zəif görən uşaqlarla işləyən müəllimlərin yenidən hazırlanması probleminin və tədris metodikasının təhlili;

4. Görmə qüsurly uşaqların, ali təhsil də daxil olmaqla, təhsil almaq imkanlarının və ona çıxışının vəziyyəti, həmçinin onların Tacikistan Respublikasının həm ümumtəhsil müəssisələrində,

həm də ibtidai və ixtisaslı tədris müəssisələrində ixtisaslı hazırlığın təhlili.

QANUNVERİCİLİYİN MƏZMUNU

Tacikistan Respublikasında görmə qüsurlu uşaqların hüquqları məhdud sağlamlıqlı insanların hüquqlarının əks olunduğu qanunvericilik aktlarının çərçivəsində həyata keçirilir. Tacikistan Respublikasında məhdud fiziki və əqli imkanlı şəxslərin təhsili sahəsində normativ-hüquqi baza Tacikistan Respublikasının Konstitusiyasına, Tacikistan Respublikasının “Təhsil haqqında” Qanununa, Tacikistan Respublikasının “Tacikistan Respublikasında əlillərin müdafiəsi” haqqında Qanununa və həmçinin Təhsil sahəsində ayrı-seçkiliyə qarşı mübarizəyə dair Konvensiya, Uşağın hüquqlarına dair Bəyannamə, Uşağın hüquqlarına dair konvensiya və Əlillərə bərabər imkanların təmin edilməsinin standart qaydaları kimi Tacikistan Respublikasının tanıdığı və imzaladığı beynəlxalq hüquqi sənədlərə əsaslanır.

Məhdud imkanlı uşaqların təhsil formaları TR-nin “Təhsil haqqında” qanununda və TR-nin “TR-da əlillərin sosial müdafiəsi” haqqında qanununa əsaslanır. Beləliklə, TR-nin “Təhsil haqqında” qanununda nəzərdə tutulub: “Adi ümumtəhsil məktəblərində oxumaq imkanı olmayan fiziki, psixi pozğunluğu olan uşaqlar və gənclər üçün xüsusi ümumtəhsil məktəbləri, internat-məktəbləri və xüsusi siniflər təşkil edilir”. 29 dekabr 2010-cu il tarixli TR-nin “TR-da əlillərin sosial müdafiəsi” haqqında qanununda həmçinin məhdud imkanlı uşaqların evdə təhsil almağı nəzərdə tutulub. Bu halda valideynlərdən birinə və ya onu əvəz edən şəxsə maddi yardım və iltizamlar nəzərdə tutulub. Qeyd edilən qanun həmçinin ümumi tipli tədris müəssisələrində, lazım olduqda isə xüsusi tədris müəssisələrində təhsil almağı nəzərdə tutur. Həmin qanunun 26-cı maddəsi 1 və 2-ci qrup əlilin orta və ali-xüsusi tədris müəssisələrinə müsabiqəsiz qəbul olunmasının nəzərdə tutulub, əgər həmin tədris müəssisəsində onun təhsilinə qarşı göstəriş yoxdursa. 24-cü maddə isə təhsili idarəetmə orqanlarını əlillərin orta və ali-xüsusi tədris müəssisələrinə müsabiqəsiz qəbul olunması üçün kvotalar ayırmağa məcbur edir.

İnternat-məktəb tipli təhsil müəssisələrinin hüquqi və nizamnamə normaları TR-nin 30 iyun 2007-ci ildə təsdiq etdiyi internat-məktəb tipli təhsil müəssisələrinə dair nümunəvi Əsasnamə tərəfindən tənzimlənir.

Görmə qüsurlu uşaqların təhsil sisteminin ümumi xarakteristikası

Regionun digər ölkələri kimi, Tacikistan Respublikasında da görmə qüsurlu uşaqlar üçün ixtisaslaşdırılmış təhsil müəssisələrində “xüsusi” təhsil üstünlük təşkil edir. Ümumtəhsil müəssisələri haqqında nümunəvi Əsasnaməyə və 2005-06 və 2010-11-ci tədris illəri üçün qəbul olunmuş Tədris planına uyğun olaraq “ümumtəhsil müəssisələri psixoloji-tibbi-pedaqoji konsultasiyanın çıxarışı və valideynlərin razılığı əsasında oxuyanları onların qüsurlarına uyğun olaraq xüsusi məktəblərə göndərirlər”. Bundan əlavə, yaxınlıqdakı məktəblərə tapşırılır ki, “xəstə uşaqları evdə təhsil təmin olunanadək təhsil sisteminə cəlb etsinlər.”

1957-ci ildə Kulyaba şəhərində görməyən gənclər üçün birinci axşam məktəbi açıldı, 1961-ci ildə Qissar rayonunda kor və zəif görən uşaqlar üçün birinci respublika internat-məktəbi açıldı, 1967-ci ildə birinci və indiyə qədər yeganə olan Brayl sistemi üzrə çap mətbəəsi təşkil olundu.

Hal-hazırda kor və zəif görənlər üçün Tacikistan Respublikasında 4 xüsusi internat-məktəb fəaliyyət göstərir, burada 370-dən çox görmə qüsurlu uşaq təhsil alır.

Görməyən uşaqlar valideynlərinin iqtisadi problemlərinə görə xüsusilə də dağlıq ərazilərdə, kor və zəif görən uşaqlar üçün olan xüsusi məktəbə getmirlər, beləliklə də, təhsil almaq imkanları olmur.

Qeyd etmək lazımdır, institusional planda müəyyən irəliləyişlər müşahidə olunur, Dağlıq-Badaxshan muxtar vilayətinin Xoroq şəhərində, Xatlon vilayətinin Sarband şəhərində ümumtəhsil məktəbində görməyən uşaqların oxuması üçün siniflər açılıb.

Beləliklə, görməyən uşaqların təhsilinin təmin edilməsi problemi Tacikistan Respublikasında müxtəlif təşkilati yollarla təmin edilir, bunların arasında aşağıdakıları ayırmaq olar:

1. Zəif görənlər üçün xüsusi internat-məktəb;
2. QHT tərkibində xüsusi siniflərin təşkil edilməsi (Xoroq ş.);
3. Ümumtəhsil məktəbləri daxilində xüsusi siniflərin təşkil edilməsi (1 saylı Məktəb, Sarband ş.).

TƏDRİS PROSESİ. TƏDRİS PLANLARI VƏ PROQRAMLARI

Tədris planlarının və tədris prosesinin təşkilinin ümumi xarakteristikası.

Əqli və psixi pozğunluğu olan uşaqlar üçün xüsusi ümumtəhsil məktəblərinin tədris planları Tacikistan Respublikasının orta ümumtəhsil məktəblərinin tədris planları əsasında xüsusi internat-məktəblərinin spesifik xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması ilə hazırlanır.

Əqli və psixi pozğunluğu olan uşaqlar üçün sosial ümumtəhsil internat-məktəblərinin tədris planları – tacik, həmçinin rus və özbək dillərində tədris alanlar üçün vahiddir.

Bu müəssisələrdə tədris planı və tədrisin təşkil edilməsinin ümumtəhsil məktəblərindəki tədris planından iki fərqli cəhəti var:

1. Ümumi tədris prosesinin davamlılığı 12 il təşkil edir.
2. Oriyentasional, məişət, ailə, həyat və professional vərdislərin əldə edilməsi və cəmiyyətdə həyata hazırlıq üçün yeni tədris fənlərinin yeridilməsi.

Görmə qüsurlu uşaqların tədrisinin mövcud xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması ilə internat-məktəblərdə tədris adi məktəblərdəkindən fərqlənir. Belə ibtidai siniflərdə xüsusi diqqət ərazidə oriyentasiya kimi fənnə verilir. Bundan əlavə ümumi təhsil müddəti 12 il davam edir. Bu, ilk növbədə, Brayl sistemi üzrə əlifbanın öyrənilməsinin daha çətin olması, ikincisi isə yuxarı siniflərdə professionaldan qabaqkı tədris fənlərinin öyrənilməsi ilə əlaqədardır. Bundan əlavə, internatların təhsil gündüz vaxtı adi məktəbdə olandan daha uzundur. İnternat məktəblərdə professionaldan qabaqkı təlim hamı üçün keçirilir.

Qeyd etmək lazımdır ki, internatlardakı təhsil sistemi uşaqların görmə qabiliyyətinin səviyyəsindən asılı olaraq fərqlənir. Belə ki, zəif görən uşaqlar hərfləri adi yolla böyüdən xüsusi qurğuların

istifadəsi ilə oxuyurlar, kor uşaqlar isə Brayl sistemi üzrə təhsil alırlar.

Dərsliklər və dərs materialları ilə bağlı vəziyyət

Araşdırmalarımızdan görüldüyü kimi, internat məktəblərin dərsliklərlə, dərs və əyani materiallarla, həmçinin tədris texnologiyaları ilə təchizatı çox da ürəkaçan deyil. Dərsliklə təchizat problemi hələ sovet vaxtında da mövcud idi. Belə Brayl sistemi üzrə tacik dilində ilk kitab 1969-cu ildə çap edilmişdi. Bu, uşaqlar üçün tərcüməsi “Quzu” olan “Kashka” adlı bədii kitab idi. Kor və zəif görən uşaqların xüsusi internat məktəblərində və görməyən gənclərin axşam məktəblərində oxuması üçün nəzərdə tutulan dərsliklərin tirajlı çapına 1974-cü ildən başlandı. Yuxarıda qeyd edildiyi kimi, kor və zəif görən uşaqlar üçün Respublika internat məktəbi 1961-ci ildə açıldı, ilk 12 il ərzində isə uşaqlar rus dilində təhsil alırdılar.

Sovet İttifaqınının dağılmasından sonra dərsliklərin çapı 15 il ərzində dayandı. Yalnız 2006-cı ildə Yaponiyanın Tacikistan Respublikasında olan səfirliyinin sayəsində yeni proqram üzrə 5360 dərslik çap edildi.

Tacikistan Respublikasının İctimai korlar cəmiyyəti tərəfindən hökumətin strukturlarının və müxtəlif beynəlxalq təşkilatların dəstəyi ilə internat-məktəblərin dərslik və dərs materialları ilə təmin edilməsi üçün bir sıra layihələr realizə edilmişdir.

2006-cı il uğurlu il oldu, çünki bir sıra layihənin realizəsinə başlandı. Belə ki, Tacikistanın Milli sosial sərmayələr Fondu tərəfindən “Danışan kitablar” studiyası açıldı və müvafiq yeni texnologiyalar əldə edildi. İndiyə qədər heç bir Mərkəzi Asiya regionunda korlar cəmiyyətinin bu cür studiyası yox idi. Hazırkı gündə bu studiyada klassik və sovet şairlərinin və yazıçılarının əsərləri milli dildə audio və CD diskə yazılır, bütün benefisiarlara xeyriyyəçilik əsasında paylanılır. Tacikistanın Milli sosial sərmayələr Fondunun köməyi ilə Tacikistan Respublikasının korlar cəmiyyətlərinin 9 filialının nümayəndələrinin və Düşənbə şəhərində fəaliyyət göstərən 25-dən çox beynəlxalq təşkilatın nümayəndələrinin iştirakı ilə seminar keçirilmişdi. Bundan

əlavə, Yaponiyanın Tacikistan Respublikasında olan səfirliyinin köməyi ilə Brayl sistemi üzrə dərsliklərin çap edilməsi davam etdirildi və onlar pulsuz paylandı. Tacikistan Respublikasının korlar cəmiyyəti həmin ildə Tacikistanın Milli sosial sərmayələr Fondunun köməyi ilə kor insanlar üçün əyani-dərs vəsaitləri əldə olundu: şagirdlərə humanitar yardım formasında paylanılan çubuqlar, əlifbalar, qrifellər, lupalar, Brayl sistemi üzrə bloknotlar və s.

Şübhəsiz ki, bütün bunlar tədris prosesinin keyfiyyətinin yaxşılaşdırılmasına, təhsilin səviyyəsinin artırılmasına, internat məktəblərində oxuyan görmə qüsurlu uşaqların cəmiyyətdə həyat vərdişlərinə yiyələnməsinə öz əhəmiyyətli tövəsinə verdi.

Lakin Tacikistan Respublikasının korlar cəmiyyətinin məsul şəxslərinin qeyd etdiyi kimi, yerlərdə dərsliklərlə və dərs vəsaitləri ilə təminat məsələsi hələ də həll olunmayıb. Tacikistan Respublikasının korlar cəmiyyətinin rəsmi məlumatına görə, internat məktəblərinin 5-11-ci sinif şagirdləri hələ Sovet İttifaqı vaxtında buraxılmış dərsliklərdən istifadə etməyə məcburdurlar və ya Təhsil Nazirliyinin proqramı üzrə dərsliksiz təhsil alırlar. İndiyə kimi görməyən uşaqlar üçün əyani dərs vəsaitlərinin qıtlığı hiss olunur.

Dərsliklərin qıtlığından internat-məktəblərin rəhbərləri də şikayət edirlər.

Bununla belə, Düşənbə şəhərində korlar cəmiyyətində korların və zəif görənlərin korlar üçün nəzərdə tutulan xüsusi səsli proqramla təchiz edilmiş kompyuter texnologiyalarına öyrədilməsi kursları keçirilir.

İnternat-məktəblərin dərsliklərlə və dərs vəsaitləri ilə təminat məsələsində problemin başqa tərəfi də var. Bu, dərsliklərin keyfiyyətidir. Mövcud qaydalara görə dərsliklər əvvəl ümumtəhsil məktəbləri üçün hazırlanılır, daha sonra isə onu, demək olar ki, dəyişdirmədən brayl disketinə köçürürlər. Bu halda çox zaman görmə qüsurlu uşaqların xüsusiyyətləri nəzərə alınmır. Məsələn, ibtidai siniflər üçün dərsliklərdə çoxlu şəkili çalışmalar olur.

Əldə edilmiş texnologiya isə imkan vermir ki, mətn şəkil ilə birlikdə Brayl sistemi üzrə çap edilsin. “Uşağa bu məsələni necə başa salmaq olar? Axı o görmür və seçə bilmir. Tədris planları isə dərslərdəki bütün məsələlərin həllini tələb edir”. Bundan əlavə, dərslər materialının hər bir saata bölünmüş hissəsinin mənimsənilməsi görməyən üçün praktiki olaraq qeyri-mümkündür. Görmə qüsur- lu uşaqlar təbiətən yazmağı sevmirlər, bu, onlara çətindir. Onlar dinləməyi və danışmağı sevir. Tarixi, ədəbiyyatı və musiqini tez qavrayırlar. Təəssüf ki, bütün bunlar dərslərin Brayl əlifbasına köçürülməsi zamanı nəzərə alınmır. Bundan irəli gələrək, TR-nin Təhsil Nazirliyinin internat bölməsinin müdirinin fikri ilə razıla- mamaq olmaz, o, bizimlə söhbət zamanı dedi: “Biz az tirajnan da olsa, relyefli-dəqiq şrift ilə dərslərin buraxılmasına, “danışan kitab” formatında aktual dərslərin yazılması və çapına başla- malıyıq”.

Beləliklə, internat-məktəblərin dərslərlə, dərslər və əyani vəsaitlərlə təminatının səviyyəsini nəzərə alaraq, demək olar ki, TR-nin, TR Korlar cəmiyyətinin və bir çox beynəlxalq təşkilatların gördüyü tədbirlərə və realizə etdiyi layihələrə baxmayaraq, bir sıra həll edilməmiş problemlər qalır. Bunlar arasında növbəti daha əhəmiyyətli olanlar aşağıdakılardır:

1. Dərslərin çapı yaxınlarda bərpa edilib və hələ də bu problem həll olunmayıb;

2. Dərslər çatışmazlığı ilə əlaqədar hal-hazırda bəzi köhnə dərslər, Sovet İttifaqı zamanı çap edilmiş dərslər istifadə olunur, bunlarla dərslər köhnə proqramla aparılır;

3. İbtidai siniflər daha yaxşı şəraitdədir, onlarda dərslərlə təchizat koeffisenti 60%-80% təşkil edir. Yuxarı siniflər, 10-12-ci siniflər, qeyri-rəsmi məlumatlara görə, 10-20% təchiz edilib;

4. Dərslərdən başqa, internat-məktəblərdə dərslərin vəsaitlərinin kəskin qıtlığı hiss olunur, bunlarsız da hərtərəfli dərslər prosesini həyata keçirmək mümkün deyil.

5. Zəif görünən uşaqlar da xüsusi diqqət tələb edir, onlara müva- fiq dərslər və dərslər materialı tərtib etmək lazımdır.

PEDAQOJİ KADRLAR

İnternat-məktəb tipli təhsil müəssisələrin dair nümunəvi Əsasnaməyə əsasən təlim-tərbiyə və müalicə-bərpa proseslərinin təşkil edilməsi üçün internat-məktəblər lazımı müvafiq yer, qurğu və avadanlıq kompleksinə sahib olurlar. Bundan əlavə, internat-məktəb formasında fəaliyyət göstərən təhsil müəssisələrinin kompleksinə daxildir: müstəqil hazırlıq, oyun, gigiyena, psixoloji yüngülləşmə otaqları, akt zalı, kinozal, tibbi xidmət, hamam-duş, məişət və təsərrüfat sahələri, paltar qurutma, çamaşırxana, yeməxana yeri və yangın əleyhinə künc. Bunlarla əlaqədar, şagirdlərə münasibətdə ümumi personal sayı adi məktəblərdəkindən çoxdur.

İnternat-məktəblərin rəhbərləri ilə söhbətdən aydın oldu ki, məktəblərin kadrlarla təminatında əsas problem ölkə daxilində belə kadrları hazırlayan mərkəzlərin mövcud olmamasıdır. Sovet dönəmində internat müəllimləri ixtisasartırma kurslarını Rusiya mərkəzlərində, xüsusilə də A.İ.Qersen adına Dövlət Pedaqoji İnstitutunda və Raul Valenberq adına Xüsusi pedaqogika və psixologiya İnstitutunda keçirdilər. Qeyd etmək lazımdır ki, tədris-tərbiyə və müalicə-bərpa proseslərinin təminatı üçün yalnız təhsil sahəsindəki kadrlar deyil, həmçinin tibbi-anlayışlı kadrlar da lazımdır, xüsusilə də psixoloq, reabilitoloq, korrektiv pedaqoqlar və s. Həmçinin Brayl sistemini mükəmməl bilən mütəxəssislər də çatışmır. Hətta internat-məktəblərdə işləməyə ümumtəhsil məktəblərinin müəllimlərini cəlb etmək də çətindir. Əvvəlcə hamı düşünür ki, internatda işləmək asandır, onlar hamısı fərqli diaqnoz və xüsusiyyətlidirlər.

TƏDRİSİN UŞAQLARI ƏHATƏ ETMƏSİ ALİ TƏHSİLƏ VƏ İXTİSAS ALMAĞA ÇIXIŞIN PROBLEMLƏRİ

Dünya təcrübəsinə əsasən, korlar və zəif görənlər üçün internat-məktəbləri bitirən gənclər müvafiq ali təhsil müəssisələrinə gedə bilir və hüquqşünaş, tarixçi, hətta kompyuter üzrə mütəxəssis ola bilirlər. Bizdə olan məlumatlara əsasən, korlar və zəif görənlər tədris-istehsalat müəssisələrinin sistemində işləyə bilirlər.

Yuxarıda qeyd olunduğu kimi, hal-hazırda korlar və zəif görənlər üçün 4 internat-məktəblərdə 370-dən çox görmə qüsurlu uşaq oxuyur. Məktəbyaşlı görmə qüsurlu uşaqların rəsmi statistikasını tapmaq mümkün deyil. İnternat-məktəblərin rəhbərlərinin sözlərinə görə, bu, ilk növbədə valideynlərin məlumatlılığı və savadsızlığıdır. Heç də bütün görmə qüsurlu uşaqları olan valideynlərin, xüsusən də dağlıq rayonlarda olanların uşaqlarını ölkə ərazisində cəmi 4 ədəd olan internat-məktəblərinə göndərmək imkanları yoxdur. Digər səbəb odur ki, valideynlərin fikrincə, doğuşdan olan korluq digər qüsurlarla, sağlamlıq pozuntuları ilə müşayiət olunur: məsələn: əqli inkişafın yavaşması və psixi problemlər. Onlara oxumağı və səmtləşməni öyrətmək çox çətindir. Digər tərəfdən onlar əqli cəhətdən geri qalmış deyillər və valideynlər onları xüsusi məktəbə göndərməyə cəsarət etmirlər.

Və nəhayət, yerli özünüidarətmə və təhsil müəssisələri orqanlarının və həmçinin tibbi müəssisələrin zəif təşəbbüsü. Tacikistan Respublikasının korlar cəmiyyətinin məlumatlarına görə, bu təşkilatda qeydiyyatda 9832 korlar və zəif görən cavan yaşlı insan var. Təxmin etmək çətin deyil ki, bu insanların əsasını sovet vaxtında təhsil almışlar təşkil edir. Tacikistan Respublikasının korlar cəmiyyətinin 2003–2007-ci illər ərzində apardığı araşdırmalarına görə cəmiyyətin 734 üzvünün orta xüsusi təhsili var idi. Bundan əlavə, 1300 nəfər ancaq ibtidai təhsilə malikdir, 1000 nəfər isə ümumiyyətlə təhsilsizdir. Bu, onu göstərir ki, görmə qüsurlu insanlar arasında təhsilsizlik və işsizlik koeffisiyenti normal insanlara münasibətdə daha çox artıqdır.

Hazırkı dövrdə, Tacikistan Respublikasının korlar cəmiyyətinin yanında görməyənlər üçün 11 müəssisə fəaliyyət göstərir. Hazırkı gündə xammal və vəsait çatışmazlığı, həmçinin köhnəlmiş texnologiya sayəsində bu müəssisələrdən heç də hamısı fəaliyyət göstərmir, məhsul buraxanlar isə bazar iqtisadiyyatının rəqabəti qarşısında dayana bilmirlər. Bundan əlavə, bütün bu istehsalat müəssisələrində Əhalinin sosial müdafiəsi Fondunun xeyrinə 25% vergi tutulur ki, bu da onsuz da kritik olan vəziyyəti daha da ağırlaşdırır.

Görməyən gənclərin həmyaşlıları ilə bərabər, onlardan heç nədə geri qalmayaraq ali təhsil müəssisələrində təhsil aldıklarının şahidi oluruq.

Əlbəttə ki, hamını ali təhsillə təmin etmək mümkün və real deyil. Lakin ATM-də oxumaq şəraiti yaratmaq qırağa atılacaq məsələ deyil. Orta və ali təhsil müəssisələrində şəraitləri kor və zəif görənləri nəzərə alırıq.

Bundan əlavə, uşaqların internatlarda, ilkin və orta professional təhsil müəssisələrindəki ixtisaslı hazırlığını da xüsusi qeyd etmək lazımdır. Bu məqsədə nail olunması üçün təkə internatlardakı həyat və təhsili yaxşılaşdırmaq lazım deyil, həmçinin sosial reabilitasiya, mobillik və səmtləşmə, inklüziv təhsil, istehsalat müəssisələrinin fəaliyyətinin yaxşılaşdırılması və s. sahələrdəki müvafiq layihə və planları realizə etmək lazımdır. Sevindirici haldır ki, 30 aprel 2011-ci ildə Tacikistan Respublikasının prezidenti cənab İmaməli Raxmonov tərəfindən Tacikistanda məhdud sağlamlıqlı uşaqlar üçün 2011–15-ci illər ərzində inklüziv təhsil konsepsiyasının tətbiq edilməsinə dair sərəncam verilmişdir.

TƏDRİS METODİKASI. TƏDRİS PROSESİ

Görmə qüsurlu uşaqlar üçün tədris metodikası təkə uşaqların pedaqoji-psixoloji xüsusiyyətləri ilə də deyil, həmçinin tədris prosesinin təşkil edilməsi ilə bağlıdır.

Bizim Düşənbə, Xudjand, İsfara şəhərlərində və Qussar vilayətindəki müşahidələrimiz göstərir ki, siniflərində 5-8 nəfər şagirdə rast gəlinir. Bununla belə eyni sinifdə həm görməyən, zəif görən həm də çəpgöz uşaqlar oxuyur. Lakin alipedaqoqlar bildirirlər ki, “dərs prosesini məqsədəuyğun həyata keçirmək üçün görmə qüsurlu uşaqları hər bir qrup üçün nisbətən ümumi fiziki və psixi inkişaf xüsusiyyətləri olan 3 sinifləndirilmiş qrupa bölmək lazımdır: korlara, zəif görənlərə (bəzən qismən) və 0,09-0,2 görmə qabiliyyəti olan zəif görənlərə”.

Qeyd etmək lazımdır ki, görməyən uşaqlar Brayl sistemi üzrə oxuyurlar, zəif görənlər kiril əlifbasını istifadə edirlər, buna

görə də dərş prosesində hər bir uşaq üçün fərdi yanaşma tətbiq etmək zəruridir. Belə birləşmiş siniflərdə dərş prosesi fərdi yanaşma tələb edir, çünki burada görməyən və zəif görən uşaqlar bir yerdə oxuyurlar. Zəif görəni görməyəndən ayırmaq lazımdır, lakin bunun üçün müvafiq şərait yaratmaq tələb olunur. Təəssüf ki, hal-hazırda bizim ölkəmizdə bunun üçün müvafiq maliyyə şəraiti yoxdur. Bu siniflərdəki tədrisin bütün ağırlığı müəllimlərin üzərinə düşür və dərş keyfiyyətinin aşağı düşməsinə səbəb olur. Müşahidələrimizdən gördüyümüz kimi, yuxarıda qeyd edilən görmə qüsurlu uşaq qruplarının eyni sinifdə birləşdirilməsinin digər bir psixoloji çatışmazlığı da var. İş orasındadır ki, belə siniflərdə müxtəlif növ qüsurlar və onların nəticələrinə rast gəlinir. Yüksək nevrozluğu olan uşaqlara da rast gəlinir. Uşaqlarda bu pozuntular bir çox hallarda qüsür kimi özünü göstərir. İnsanların mövcud görməyən və zəif görən uşağa münasibətinin təsiri altında. Görməyən və zəif görən uşaqların mövcud mənfi keyfiyyətlərinin təsiri nəticəsində onların təhsili çox çətin və həssas olur. Uşaqlar müəllimə ərköynlük etməyə başlayır, böyük iradə, professionalıq və dözümlü lazımdır ki, belə uşaqları öyrədəsən və tərbiyə edəsən. Alimlərin qeyd etdiyinə görə, “görmə itiliyi 0,05 %-dən az olan zəif görən uşaqlar üçün görmə yükü 15-20 dəqiqədən artıq olmamalıdır”. Mütəxəssislərin sözlərinə görə, görmə qüsurlu uşaqlar üçün internatların müəllimlərinin əksəriyyəti uşaqların psixoloji xüsusiyyətlərini başa düşmürlər. Məsələn, görmə qüsurlu uşaqların hissələrinin xarici göstərişi onların daxili aləminə uyğun deyil. Bəzən müəllimlər onları başa düşmür və onların üstünə qışqırır. Digər tərəfdən görmə qüsurlu uşağı hansısa hərəkətə öyrətmək üçün bu hərəkəti dəfələrlə təkrar edib “avtomatizm” yaratmaq lazımdır. Lakin bunu xüsusi məktəblərin bir çox müəllimləri başa düşmür. Ümumtəhsil məktəblərinin müəllimləri və valideynlər də bir qırağa.

İctimai-humanitar nizam-intizam müəllimlərinin görmə qüsurlu uşaqların biliklərini, vərdişlərini və bacarıqlarını artırmaq üçün böyük imkanları var, o şərtlə ki onlar öz dərşliklərinin

məzmununu audiokasetlərə yazsınlar və “danışan kitabları” istifadə etsinlər. Bu metodika ona kömək edəcək ki, görmə qüsuru uşaqlar qeyd aparmayacaq, yəni daha çox qulaq asacaq və yazmayacaq. Amma ev tapşırığının yerinə yetirilməsi zamanı görmə qüsuru uşaqlar lazımı audiotexnikanı istifadə edərək müstəqil şəkildə tapşırıqları yerinə yetirə bilirlər. Digər tərəfdən, dərsliklərinin məzmununu audiokasetlərə yazaraq müəllim görmə qüsuru uşaqlar üçün ağır və xoşagəlməz fəaliyyəti maraqlı və arzuolunan işə çevirə bilər. Bizim müşahidələrimiz göstərir ki, bu tədris metodikasını istifadə edən müəllimlər daha çox uğur əldə edirlər.

Mütəxəssislərin dediyinə görə, uşağın əşyanın hər tərəfini hiss edə və incələyə bilməsi, məlumatı qəbul, təşkil və sintez edə bilməsi vacibdir. Hər bir məktəbin lazımı kadr və texniki imkanı var ki, tikiş, əl əməyi, toxuculuq, kompyuter işi və musiqi alətləri üzrə dərnlər təşkil etsin, həmçinin müalicə-bədən tərbiyəsi dərsləri keçirsin. Təlim və tərbiyə prosesinin təşkil edilməsinin bu metodu görmə qüsuru uşaqlar üçün olan xüsusi məktəblərdə daha əlverişlidir. Lakin heç də bütün xüsusi məktəblərdə bu imkandan istifadə etmirlər. Düşənbə şəhərinin psixoloji-tibbi-pedaqoji xidmət Mərkəzinin direktoru Tatyana Nişonovnanın bizimlə söhbətdə qeyd etdiyi kimi, kor və zəif görən uşaqlar autizmə meyillidirlər. Autizm öz daxili dünyanı, fantaziya və arzularıyla qeyri-patoloji olaraq maraqlanmaq və bundan ləzzət almaq istəyidir. Autizmin dərəcəsi fərqli olur–bəziləri ümumtəhsil məktəblərində təhsil ala və karyera qura bilirlər, digərlərində isə bunu istisna edən daha dərin forma müşahidə olunur. Bundan irəli gələrək, tədris prosesinin məhz dərnlək formasında təşkil edilməsi uşaqları təhsil almağa və sənətə yiyələnməyə həvəsləndirir. Digər tərəfdən, mütəxəssislərin qeyd etdiyi kimi, kor və zəif görən insanlar əmək bazarında sağlamlarla bərabər rəqabət aparırlar. Buna görə onların təhsili normal görənlərin təhsilinə müvafiq olmalıdır, bu isə belə şagirdlərin xüsusi məktəblərdə professional təhsil almaq üçün məqsədyönlü hazırlığı sayəsində mümkündür.

YEKUN

Sırr deyil ki, fiziki və əqli cəhətdən geri qalan, həmçinin kor və zəif görən uşaqların təhsil imkanlarının təmin edilməsi hər bir dövlətə çox baha başa gəlir.

Birincisi, internat-məktəb tipli tədris müəssisələrinin saxlanılması əlavə və böyük xərc tələb edir, təkcə təhsilə deyil, həmçinin tərbiyəyə, yatmağa, yedizdirməyə, tibbi xidmətə və əlavə dərslərin keçirilməsinə.

İkincisi, internat-məktəblərin şəxsi heyəti pedaqoji təcrübə ilə yanaşı, həmçinin xüsusi təcrübəyə, görmə qüsurlu uşaqlarla iş təcrübəsinə malik olmalıdır.

Üçüncüsü, bu tip təhsil müəssisələrini tibbi heyətlə, tərbiyəçilərlə və digər texniki əməkdaşlarla təchiz etmək lazımdır.

Dördüncüsü, dərsliklərin brayl sistemi üzrə az tirajda çapı böyük xərc tələb edir və onların çapı adi dərsliklərin çapından daha çox baha başa gəlir.

Beşincisi, xüsusi məktəbləri əsasən xaricdən gətirilən lazımı tiffotexnika ilə təchiz etmək lazımdır.

Altıncısı, yeni xüsusi məktəblərin açılışı obyektiv və maliyyə səbəblərinə görə çətin başa gəlir.

Bütün bu sadalananlar belə bir nəticəyə gətirib çıxarır ki, TR hökuməti və Təhsil Nazirliyi yaranmış çətin maliyyə vəziyyətində bu problemləri təkcə öz qüvvələri və vəsaitləri hesabına həll edə bilməz. Bunu bizim araşdırmalarımız da göstərdi: təhsilin keyfiyyətinin, məktəblərin maddi-texniki bazasının yaxşılaşdırılması, onların lazımı dərslik və dərs materialları ilə təmin edilməsi və görmə qüsurlu uşaqların həyat keyfiyyətinin yaxşılaşdırılması sahəsindəki uğurlar bu sahədə fəaliyyət göstərən müxtəlif beynəlxalq təşkilatların səyi nəticəsində edildi.

Görmə qüsurlu uşaqların təhsillə təmin edilməsi və xüsusi məktəblərin vəziyyətinin yaxşılaşdırılması sahəsindəki ən vacib və təxirəsalınmaz məsələlər sırasına aşağıdakıları aid etmək olar:

– “JAWS” səsli proqramının dəstəyi ilə tam kor insanların kompyuter proqramlarına öyrədilməsi kurslarının davam etdirilməsi.

– görməyən əlillər və daha sonra kor olmuş insanlarla işləyən insanların Brayl sistemi üzrə təlim kurslarının təşkil edilməsi. Aparılmış araşdırmalar göstərir ki, bir çox görməyən müəllim Brayl sistemi üzrə işləyə bilmir.

– görməyən insanlar arasında masaj kurslarının təşkil edilməsi.

– sosial reabilitasiya mərkəzinin açılması. Bununla görməyənlərin səmtləşməsinə və mobilliyini yaxşılaşdırmaq olar.

– hüquq mərkəzinin açılması. Görməyən insanlara hüquqi dəstək və hüquqi savad böyük əhəmiyyət kəsb edir.

– xüsusi təhsil ehtiyacları məzunlar üçün orta və ali təhsil müəssisələrində iltizamlı yerlər ayırmaq.

– görmə qüsurlu uşaqlarla işləyən müəllimlər üçün ixtisasartırma kurslarının təşkil edilməsi və müxtəlif səviyyəli və madditexniki bazalı mütəxəssislərin cəlb edilməsi.

– korlar üçün mövcud istehsalat müəssisələrinə yenidən baxılması, korların zəif görənlərin yenidən ixtisaslanmasının nəzərə alınması ilə yeni iş yerlərinin açılması.

– xüsusi korrektiv fənlərin sırasına növbətiləri daxil etmək lazımdır: görmə qavrayışının, sosial-məişət səmtləşmənin, məkan səmtləşməsinin inkişafı, kommunikativ fəaliyyətin formalaşdırılması, hissiyyatın və kiçik motorikanın inkişafı, tibbi bədən tərbiyəsi, ritmika, nitq inkişafı.

– TR-nin “Təhsil haqqında qanununa” və təhsil sisteminə aid qanunvericilik aktlarına, ikitərəfli müqavilələrin bağlanması əsasında korrektiv müəssisələrin məzunlarının təhsillərini ATM, texnikum və kolleclərdə müvafiq təhsil profilinin seçilməsi ilə davam etmələri üçün dəyişikliklər edilməsi.

– xüsusi ehtiyacları, o cümlədən görməyən uşaqların keyfiyyətli təhsil imkanlarını təmin etmək üçün TR-nin Təhsil Nazirliyi səviyyəsində inklüziv təhsilə dair layihələr tərtib və realizə etmək.

“GÖZDƏN ƏLİL YENİYETMƏLƏR ÜÇÜN TƏHSİL VASİTƏSİLƏ DƏYİŞİKLİK EDİLMƏSİ”

Larisa Çelan,
Moldovanın Gözdən Əlillər Cəmiyyəti

Xülasə: Müxtəlif Avropa ölkələrində gözdən əlil tələbələrin təhsil şəraitlərində əhəmiyyətli fərqlər mövcuddur. Avropanın ən yoxsul ölkələrindən biri olan Moldova öz təhsil müəssisələrinin keyfiyyətinin artırılmasında maraqlıdır. Moldovanın Dövlət Universiteti görmə qüsurları olan tələbələr üçün Maneəsiz Dəstək Mərkəzi açmışdır. Bu mərkəz Tempus Access_VIP adlı beynəlxalq layihə çərçivəsində Karlsrue şəhərinin Texniki Universiteti və Bratislabanın Komenius Universiteti ilə sıx əməkdaşlıq əsasında yaradılmışdır. Mərkəz tələbələr və müəllimlərə yardım və xidmətlər təklif edir. Lakin gözdən əlil olaraq universitetdə uğur əldə etmək üçün tələbələr onların qarşısında dayanan və təhsil vəzifələrini yerinə yetirmələrinə və hüquqlarının təmin olunmasına əngəl törədən maneələri dəf etməyə hazır olmalıdırlar.

Bu sənəd Kişinyov şəhərində görmə qüsurları olan tələbələr arasında keçirilmiş sorğunun nəticələri əsasında bu kateqoriyadan olan tələbələrin təhsil şəraitlərinin və təhsil ehtiyaclarının təhlilini təklif edir. Burada məsuliyyətlər (həm fərdi, həm də institusional), eləcə də Avropa Birliyinə daxil olmayan ölkələrdə təhsil sahəsində insan hüquqları məsələləri müzakirə olunacaq. Sağlamlıq imkanları məhdud tələbələrin dəstəklənməsi üzrə Avropa modelinin Moldovanın Dövlət Universitetinə tətbiq edilməsi imkanları və məhdudiyyətləri qiymətləndiriləcək.

2006-cı ilin may ayında yaradılmış informasiya və bərpa üzrə milli mərkəz gözdən əlil şəxslər üçün aşağıdakı xidmətləri təklif edir: 1) ixtisaslaşdırılmış kitabxanalar (Sonora kitabları, Brayl əlifbaları, oxu zalında otaqların kirayəyə verilməsi, kitabxana üzrə köməkçi, mədəni tədbirlər, kiçik Brayl mətbəəsi, qeydiyyat studiyası); 2) psixoloji məsləhət; fəzada hərəkət etməyin və

yönləndirilmənin öyrədilməsi; 3) Brayl sisteminin öyrənilməsi; 4) kompyuterdən istifadə; 5) ibtidai bərpa; 6) hüquqi yardım.

Moldovanın Gözdən Əlillər Cəmiyyəti görmə qüsurları olan tələbələrə öz şəxsi bacarıqları və səriştələrini inkişaf etdirməkdə köməklik göstərən bir çox təhsil tədbirləri təklif edir. Mərkəzin dövlət və qanunvericilik təşəbbüsləri cəmiyyətdə, o cümlədən elmi cəmiyyətdə dəyişikliklərə zəmin yaradır, həmçinin gözdən əlillərə qarşı ictimai rəyin dəyişdirilməsinə yardım edir.

GÖRMƏ QÜSURU OLAN UŞAQLARA İLKİN YARDIMIN TƏŞKİLİ ONLARIN TƏHSİL MƏKANINA İNTEQRASIYASININ ƏSAS ŞƏRTLƏRİNDƏN BİRİDİR

B.Şadrina

*İnkişafında pozğunluqlar olan uşaqlar üçün Korreksiyaedici
(xüsusi) Bələdiyyə Təhsil Müəssisəsi (K(x)BTM) “152 № -li
IV növ xüsusi (korreksiyaedici) ibtidai məktəb-bağça
Perm, Rusiya*

Hal-hazırda Rusiyada məhdud sağlamlıq imkanlarına malik olan şəxslərə dair təhsil siyasətində ciddi dəyişikliklər baş verir: təhsilin normativ-hüquqi bazası işlənib hazırlanır, sosial-pedaqoji köməyin yeni formaları tətbiq olunur. Məktəbəqədər təhsil sistemi, həmçinin, qüsurlu uşaqların təhsil məkanına inteqrasiyası və sosiallaşması məsələlərini araşdırır.

Lakin çox vaxt təlim və tərbiyə üçün iqtisadi, normativ-hüquqi şərait olmadığından dərin görmə qüsuru olan uşaqlar məktəbəqədər təhsil sistemindən kənar qalırlar. Məktəbəqədər təhsil imkanlarının korreksiya və bərpa prosesinə gec daxil edilməsi uşağın müvəffəqiyyətli sosiallaşması ehtimalını azaldır.

Erkən uşaqlıq dövrünü pedaqoqlar və psixoloqlar çox vaxt insanın gələcək həyatının əsasının qoyulduğu dövr kimi qiymətləndirirlər. Məhz bu dövrdə uşaq yaşlı nəsillərin təcrübəsini dərk etməyə, idraki fəaliyyət vərdişlərinə yiyələnməyə başlayır, hansıların ki, daha sonrakı dövrlərdə mənimsənilməsi çətinləşir. Bu dövr kor uşaqlar üçün daha vacibdir, çünki o, görmə duyğusu olmadan ətraf aləmi tanınmalı və müstəqil həyata hazırlanmalıdır.

Kor uşaqların erkən uşaqlıq dövrünü tədqiq edən yerli və xarici müəlliflərdən bir çoxu belə bir nəticəyə gəlir ki, görmə qüsuru olan uşağın erkən uşaqlıq dövründə inkişafı və tərbiyəsində böyükrolün rolu daha artıqdır, nəinki görünən uşaqlarda, bu, kor uşaqlarda bilikləri müstəqil mənimsəmə yollarından biri olan görmə qabiliyyətinin olmaması ilə əlaqədardır. Görə bilən uşa-

ğın özünün öyrəndiyi şeyləri kor uşağa öyrətmək lazımdır. Əgər kor uşağa erkən yaşlarda lazımi pedaqoji-psixoloji kömək göstərilməsə, o, öz yaşlarından fiziki və psixoloji cəhətdən geri qalmağa başlayır, bu geriləmə isə onun gələcək həyatında çətinliklər törədir.

Nə qədər ki, müasir Rusiya şəraitində məhdud sağlamlıq imkanlarına malik uşaqlar üçün erkən kömək institutu formalaşmayıb, bu vəzifə tamamilə kor uşağın tərbiyə olunduğu ailənin öhdəsinə düşür. Bugünkü gündə əlil uşağın valideyni həm də onun reabilitasiya işinin təşkilatçısı və uşağın alacağı tibbi-sosial və psixoloji-pedaqoji xidmətlərin sifarişçisi olur.

Permdə görmə qüsuru olan uşaqlar üçün 7 uşaq bağçası fəaliyyət göstərir. Bu uşaq bağçalarında ambliopiyası və çəpgözlüyü olan 3-7 yaş arası uşaqlar tərbiyə olunur. Ağır görmə patologiyası olan uşaqlar erkən və məktəbəqədər yaşlarda ailədə tərbiyə olunur və ancaq 7 yaşında kor və zəif görən uşaqlar üçün internat məktəbinə daxil olurlar. İnternat məktəbinin pedaqoqları qeyd edirlər ki, uşaqlar qətiyyənlər məktəbə hazır olurlar və yaşlarının əhatəsində yaşamağı bacarmırlar. Perm şəhər (K(x)BTM) “152 №-li IV növ xüsusi (korreksion) ibtidai məktəb-bağcanın bazasında 0-3 yaş arası uşaqlarını tərbiyə edən ailələr üçün «Ana məktəbi» təşkil olunub. Bu məktəb normal inkişaf edən uşaqlar və məhdud sağlamlıq imkanları olan uşaqlar üçün təşkil olunub. Hazırda «Ana məktəbi»ndə 7 aylıqdan 2 yaşadək 12 uşaq tərbiyə alır, onlardan 4-ü ambliopiyası və çəpəliyi olan uşaqlardır, 1-i isə tam kor uşaqdır.

Biz tam kor olan uşaqlarla iş təcrübəsi ilə bölüşmək istəyirik. Varya ilə biz 1 yaş 4 ayında tanış olmuşuq. Uşaq təzə-təzə oturmağa başlayırdı, yatağında sərbəst hərəkət edirdi, oyuncaqlarla maraqlanırdı, uşağın nitqinin inkişafı yaşının tələblərinə uyğun gəlmirdi. Uşağın anası metodiki kömək üçün bizə müraciət etdi. Lakin valideynlərin məhdud imkanlı uşaqların inkişafındakı kənarçıxmaların korreksiyası prosesinə qoşulması spontan şəkildə baş vermir. Bunun üçün aşağıdakı psixoloji şərait təmin olunmalıdır:

1. Valideynlərin pedaqoji səriştəliliyi: dərin görmə qüsuru olan uşaqların fiziki və psixoloji inkişafının əsas xüsusiyyətlərini və qanunauyğunluqlarını bilmək, korluq və ya görmə zəifliyinin bərpa mexanizmlərinin formalaşması; kor uşaqla əlaqənin adekvat formalarına sahib olmaq.

2. Valideynlərdə korreksiya prosesinin və uşağın gələcək həyatının müvəffəqiyyətliyinə dair aktiv mövqeyinin olması; uşağın qüsuruna adekvat münasibət.

3. Uşağı emosional şəkildə qəbul etmək, ona qarşı məhəbbət.

Bu sahədə dərin görmə patologiyası olan uşaq tərbiyə edən ailə ilə psixo-pedaqoji işin əsas məqsədlərindən biri valideynlərin korreksiya prosesinə aktiv şəkildə daxil edilməsi və kor uşağın korreksiyası işində aparıcı faktorlardan biri olan valideyn münasibətinin optimallaşdırılması üçün şəraitin yaradılmasıdır.

Kor uşağın ailəsi ilə işin ilkin mərhələsində biz müəllim-defektoloq tərəfindən hamiliyindən istifadə etmişik.

Tiflopedaqoqun işi aşağıdakı istiqamətlər üzrə qurulmuşdur:

1. Uşağın valideynləri və ailə üzvləri ilə məsləhətləşmələrin aparılması.

2. Uşaqla, onun inkişafının əsas istiqamətlərinin stimulyasiyasına yönəlmiş, praktik məşğələlərin keçirilməsi.

Ailə ilə əlaqə prosesində tiflopedaqoq:

- ailədə uşağa münasibətin öyrənilməsi ilə məşğul olmaq;
- birbaşa uşağın psixofiziki vəziyyətinə və inkişafına təsir göstərən ailədaxili münasibətləri müşahidə etmək;
- valideynlərdə və ailənin digər üzvlərində uşağın probleminə qarşı adekvat münasibətin formalaşdırılmasına dair iş aparmaq;
- korreksiya-tərbiyə işində ailənin hər bir üzvünün yerinin və rolunun müəyyən edilməsinə dair kömək göstərmək;
- erkən yaşda uşaqların tərbiyəsi və təliminə dair xüsusi metodlarla valideynlərin tanış edilməsinə dair praktiki fəaliyyət göstərmək;
- valideynləri də təlim prosesinə daxil etməklə uşaqla bərpa istiqamətli praktiki məşğələlər aparmaq;
- uşağın inkişafını diaqnostik cəhətdən müşahidə etmək;

- körpə üçün oyun məkanının yaradılması işində valideynə kömək göstərib, inkişafa yönəlik oyun materialının seçilməsi işində məsləhətlər vermək.

Həmilik 6 ay ərzində həftədə 1 dəfə həyata keçirilib.

1 yaş 10 aylıq olarkən Varya öz yaş qrupunda görünən uşaqların yarımqrupuna keçirilib (3-4 nəfər). Yarımqrupla məşğələlər keçirməzdən əvvəl uşaqla mütləq fərdi korreksiya məşğələləri keçirilib. Yarımqrupun məşğələsində istifadə olunacaq oyuncaqlarla uşaq tanış edilib, onlarla müxtəlif oyun çalışmaları yerinə yetirib. Musiqi və bədii əsərlərlə tanış edilib. Bu cür hazırlıq uşağa yarımqrup məşğələlərində daha fəal olmağa, məşğələlərə qarşı marağın artmasına kömək edib. Uşaqlarla aparılan bütün məşğələlər valideynlərin yanında və onların aktiv iştirakı ilə aparılıb. «Ana məktəbi»ndə iş diaqnostik əsasla və mərhələlərlə aparılır. I mərhələ – diaqnostika mərhələsi, II mərhələ – fərdi korreksiya-inkişaf proqramının tərtib edilməsi, III mərhələ fərdi korreksiya-inkişaf proqramının reallaşdırılması, IV mərhələ – yoxlama diaqnostikası mərhələsidir.

Kor uşağın inkişafının əsas istiqamətləri: eşitmə və lamisə qavrayışının inkişafı, ümumi hərəkətlərin inkişafı, oriyentasiya, əşya-oyun fəaliyyəti, nitqin inkişafı, ünsiyyət və əlaqə bacarığı, emosional mühit, özünəxidmət vərdişlərinin formalaşması.

Hal-hazırda Varya 2 yaş 2 aylıqdır, onun psixi-əsəb inkişaf səviyyəsi yaşına uyğundur. Uşaq sərbəst yeriyir, öz mənzilində, tiflopedaqoqun kabinəsində yaxşı oriyentasiya eləyir, yad məkanları maraqla yoxlayır. Sərbəst yeyir, soyunma və geyinmə proseslərində iştirak edir, böyüklərin köməyi ilə oyuncaqlarını yığışdırır, toxunma vasitəsilə oyuncuqlarla tanış olur, kürəciyi, kubu, kərpici seçə bilir, oyuncaqların böyüklüyünü ayırd edə bilir (böyük-kiçik), onun nitqi, eşitmə qavrayışı yaxşı inkişaf edib. Ünsiyyətin, kommunikasiya vərdişlərinin, emosional mühitin və əşya-oyun fəaliyyətinin inkişaf etdirilməsinə dair işi gücləndirmək lazımdır.

Uşaqla işləyərkən biz kor uşaqların tərbiyəsi işində ailənin böyük potensial imkanlarının həyata keçirilməsi, ailənin bütün

üzlərinin görmə qüsurlu uşaqlar üçün ibtidai məktəb-bağcanın mütəxəssisləri ilə qarşılıqlı əlaqəsindən yaxşı nəticələr əldə etmişik.

Gələcəyə dair planlar:

- Uşaq 3 yaşınadək «Ana məktəbi»ndə məşğələlərdə iştirak edəcək, valideynləri isə psixoloji və pedaqoji məsələlərə dair məsləhətlər alacaqlar.

- 3 yaşa dolduqda uşaq bizim bağcanın azyaşlılar qrupuna qəbul ediləcək.

- 7 yaşında ailə uşağın harada təhsil alacağı barədə qərar verəcək: bizim müəssisənin ibtidai məktəbində, korlar və zəif görünlər üçün internat- məktəbdə, yoxsa ümumtəhsil məktəbində

Beləliklə, cəmiyyətdə müvəffəqiyyətli inteqrasiya üçün görməyən insanın həyatının ilk günlərindən özünü tamdəyərli insan hesab etməsi, yaxınları və doğmaları tərəfindən sevildiyini bilməsi çox vacibdir. Bu hissiyyat onda aktiv həyat mövqeyinin formalaşması və onun gələcəkdə müxtəlif fəaliyyət növlərində müvəffəqiyyət qazanması üçün vacib ünsürdür. Valideynlər uşağın probleminə adekvat münasibət göstərməklə, məhəbbətləri ilə, uğura inamları ilə ona bu inamı aşılaya bilirlər. Dərin görmə patologiyası olan uşaqları tərbiyə edən ailələr isə kor uşağın inkişafının xüsusiyyətlərini bilən və bu cür uşaqlarla qarşılıqlı əlaqənin metodikasına malik olan pedaqoqlar: tiflopedaqoqlar, loqopedlər, psixoloqlar, tərbiyəçilər, musiqi işçiləri ilə sıx əlaqə saxlamalıdırlar.

2011–2012-ci tədris ilində «Ana məktəbi»ndə işləyən pedaqoqlar öz qarşılıqlarına aşağıdakı vəzifələri qoyublar:

- erkən yaşlı invalid uşaqların axtarışı;
- kor uşaqları tərbiyə edən valideynlərlə qarşılıqlı əlaqə və əməkdaşlığın möhkəmləndirilməsinə dair tədbirlərin keçirilməsi;
- ictimaiyyətin diqqətini körpə kor uşaqların probleminə cəlb etmək;
- qarşıya qoyulmuş məsələlərin həlli körpə kor uşaqlara daha yüksək səviyyədə xidmət təşkil etməyə imkan verəcək.

Ədəbiyyat:

1. Məktəbəqədər yaşda kor uşaqların ailədə tərbiyəsi. Valideynlər üçün kitabxana. V.A.Feoktistovanın baş redaktorluğu ilə. – M.: Qertsen adına RQPU, 1993.

2. Ozerov V.D. Kor uşaqların valideynləri ilə söhbətlər. Vəsait/V.D.Ozerov. – M.: ARKTİ, 2007.

3. Venediktova V.M., Vitkovskaya A.M. və b. Kor uşaqlara ilkin yardımın təcrübəsi./ Vəsait. – Nijni Novqorod: OOO «İzdatelstvo «Plamya», 2010.

4. Görmə pozğunluğu olan uşaqlara psixoloji köməyin xüsusiyyətləri: metodiki təlimatlar/L.İ.Solntsevanın redaktorluğu ilə. M.: (b.i), 2001.

5. Filçikova L.İ. Erkən yaşda uşaqların görmə pozğunluğu. Diaqnostika və korreksiya: met. vəsait/ L.İ.Filçikova, M.E.Bernadskaya, O.V.Paramey. 2-ci nəşr. – M.: Ekzamen, 2004 («Erkən kömək» seriyası).

RUSİYA FEDERASIYASINDA İNTEQRASIYA VƏ İNKLÜZIYA: PROBLEMLƏR VƏ PERSPEKTİVLƏR

L.M.Şipitsina

*ETM “Xüsusi pedaqogika və psixologiya İnstitutu”,
S.Peterburq, Rusiya*

Normal və inkişaf pozğunluğu olan uşaqların birgə təhsil alması yollarının ABŞ, Yaponiya və Avropada (Skandinaviya ölkələri) paralel şəkildə axtarılmasına XX əsrin 60-cı illərindən başlanılmışdır. Skandinaviyada inteqrasiya əsasən normativ və praktiki yolla başlayır, ABŞ-da ondan əvvəl pedaqoji axtarışlar və sınaqlar həyata keçirilmişdir. Avropa ölkələrinin ardınca ABŞ 1975-ci ildə xüsusi təhsil haqqında qanun qəbul edərək inteqrasiyanı hüquqi əsasa keçirir. Burada aşağıdakılar nəzərdə tutulurdu:

– məhdud sağlamlığı olan uşaqların ümumi məktəbdə oxuması imkanı;

– məhdud sağlamlığı olan uşaqların xüsusi təhsil tələbatlarının nəzərə alınması;

– bu əsaslı onların, fərdi təhsil planının tərtib edilməsi. (təbiiqinə görə məktəbin rəhbərliyinin məsuliyyət daşdığı);

70-80-ci illərdə ABŞ məktəblərinin ümumi kütləsinə inteqrasiyanın yeridilməsi bir sıra problemlərə gətirib çıxartdı:

– ümumi məktəbin müəlliminin yeni növ professional fəaliyyətə hazır olmaması;

– sadə inzibati yolla və qərarla məhdud sağlamlıq imkanlı uşaqların (MSİ) xüsusi məktəbdən ümumi məktəbə keçirilməsinin imkansız olması;

– əhəmiyyətli və uzunmüddətli təşkilati-metodiki işin zərurəti.

Korrektiv pedaqogikanın və xüsusi psixologiyanın metodiki, nəzəri və metodoloji yüksək, dünyada qəbul olunmuş inkişaf səviyyəsinə baxmayaraq, MSİ şəxslərə münasibətdə sosial siyasətin sovet dövrü xüsusi təhsil sisteminin təşkil olunmasının spesifik bağlı formaları ilə xarakterizə edilirdi.

SSRİ-dəki xüsusi (korrektiv) müəssisələrin ənənəvi sistemi sensor və motor pozuntusu olan uşaqlara və yüngül və orta əqli çatışmazlığı olan uşaqlara təhsil xidmətlərinin təqdim edilməsini nəzərdə tuturdu. 4-18 yaşlarında ağır əqli pozuntusu olan uşaqlar Əmək və Sosial İnkişaf Nazirliyi nəzdində olan internat evlərində yerləşdirilirdi.

Rusiyada cəmiyyətin MSİ insanlara münasibətinin müasir mərhələsini 90-cı illərə aid etmək olar—bizim ölkənin Uşağın hüquqlarına dair konvensiyanı imzalaması, yeni demokratik Rusiyanın BMT-nin “Əqli cəhətdən geri qalan insanların hüquqlarına” dair (1971), “Əlillərin hüquqlarına” dair bəyanatını (1975) tanıması, Təhsil haqqında qanunu qəbul etməsi (1991) dövrünü. Xüsusi təhsil sisteminin dövlət proqramı ona ehtiyacları uşaqların yalnız bir qismini əhatə etməsinə görə və onun dərin qüsurlu və dərin inkişaf pozğunluğu olan uşaqlardan uzaqlığına görə tənqiddə məruz qalırdı.

XX əsrin son onilliklərində Rusiyada yeni sənədlər—dövlətin və RF hökumətinin əhalinin həssas hissəsi olan, xüsusi tələbat və maraqları olan, təminatları prioritet qaydada həyata keçirilməli əlil uşaqlara yeni baxış işləyib hazırlamaq arzusunu göstərilməli. Bu sənədlər əqli və fiziki çatışmazlığı olan uşağın ünsiyyətinin, təhsilinin, sosial və əmək adaptasiyasını, həmçinin cəmiyyətə inteqrasiyasını genişləndirməyə istiqamətlənib.

Əlil uşaqlara dövlət dəstəyi və cəmiyyətin dünyagörüşünün dəyişməsi xüsusi (korrektiv) təhsil müəssisələrinin diferensial şəbəkəsinin təkmilləşməsinə gətirib çıxartdı.

Ənənəvi növ xüsusi məktəblərlə yanaşı, ağır əqli pozğunluğu olan uşaqlar, davranış və emosional-iradəvi sahədə aydın pozuntuları olan (uşaq autizmi), inkişafın çətin birləşmiş çatışmazlığı olan uşaqlar üçün korrektiv və reabilitasiya mərkəzlərinin innovativ modelləri də geniş yayılıb. İlkin diaqnostika və reabilitasiya mərkəzləri də əhəmiyyətli dərəcədə çoxalıb. Bütün bu innovativ modellər inkişaf pozuntusu olan uşaqların inteqrasiyasını və sosiallaşmanı ilkin tapşırıq kimi qarşılarına qoyublar.

Rusiyada pedaqoji inteqrasiyanın iki əsas modeli inkişaf edir: internal və eksternal. Internal inteqrasiya–xüsusi təhsil sisteminin daxilində inteqrasiyadır, eksternal – xüsusi və ümumi təhsilin birgə fəaliyyətini nəzərdə tutur.

İnteqrasiyalı təhsilin formaları ümumtəhsil məktəbində xüsusi siniflər və eyni sinifdə birgə təhsil almaqdır. Xüsusi siniflər müəyyən kateqoriya uşaqlar üçün yaradılır (məsələn, eşitmə, görmə pozğunluğu, psixi inkişafın geri qalması, əqli pozğunluq, tserebral iflic və s.) və ya inkişaf pozuntusu olan uşaq kateqoriyalarını birləşdirir (məsələn, psixi inkişafın geri qalması və əqli pozğunluğu, çətin kompleksli pozuntulu və s.)

Yüngül inkişaf qüsuru olan uşaqların (məsələn, zəif görən, zəif eşidən, yüngül formalı tserebral iflicli və s.) birgə təhsili onların yaxşı təşkil edilmiş sistem üzrə məktəbdə müşayiət edilməsi halında daha təsirli olur. Ağır inkişaf patologiyalı uşaqlar, məsələn, orta və ağır əqli çatışmazlıqlı, autizmlı, ağır kompleksli qüsurlu uşaqlar üçün yalnız sosial inteqrasiya və nisbi internal formalı pedaqoji inteqrasiya mümkündür.

XX əsrin hüduunda Rusiyada vahid təhsil boşluğu formalaşmışdı, inteqrasiya məhdud sağlamlıq imkanlı uşaqların təlim və tərbiyəsində əsas istiqamətə çevrilmişdi, bu da özünü bütün mərhələlərdə ümumi və xüsusi təhsil sistemlərinin yaxınlaşmasında göstərir (məktəbəqədər, ümumi və professional məktəblər). İnteqrasiyalı təhsil alternativ təhsilin bir forması oldu, hansının ki, əsas prinsipləri: ilkin korreksiya, hər bir uşağa təhsil psixokorrektiv yardım, inteqrasiyalı təhsil üçün əsaslı psixoloji-tibbi-pedaqoji uşaq seçimi, ictimaiyyət tərəfindən müsbət münasibətlər sisteminin olması və s. MSİ uşaqların normal həmyaşıdlarının təhsil mühitinə inteqrasiyası hər bir uşağın inkişaf səviyyəsinin və inteqrasiya modelinin real seçim təminatının nəzərə alınması ilə həyata keçirilir.

İnteqrasiya nəzəriyyəsinin tərtibatı da böyük əhəmiyyət kəsb edir, hansında ki, inkişaf qüsurlu uşaqların kateqoriyalara “koqnitiv” bölünməsindən cəmiyyətin məhdud sağlamlıq imkanlı uşaqlara tələbatlarının xarakterinə keçilməsi vacibdir. Bu o deməkdir

ki, bu yanaşma çərçivəsində uşağa onun qüsurlarına görə xüsusi təhsilə ehtiyacı olan kimi deyil, öz normal həmyaşdlarının da ehtiyac duyduğu tələbatlarla yanaşı, xüsusi tələbatları olan uşaq kimi baxılır. Xüsusi tələbatlı uşaq yalnız xüsusi məktəbdə deyil, həmçinin bu tələbatların həyata keçirilməsində bərabər hüquqlu qarşılıqlı fəaliyyətin, ətraf mühitlə aktiv kontaktın yaradılmasına, həmçinin məhdud imkanlı uşağın dünyasının bir hissəsi olacaq ümumi münasibətlərin yaradılmasına psixoloji-pedaqoji yardımı həyata keçirmək imkanı olan ümumi məktəblərdə də oxuya bilər.

Qərb və onun ardınca yerli xüsusi təhsilin inkişafının müasir mərhələsində “inteqrasiyanın” mənasının ciddi şəkildə dəyişməsi, yeni termin olan “inklüzianın” ortaya atılması müşahidə olunur. Uşaqların müəyyən yaşa görə birgə fəaliyyəti deyil, (oyun, tədris) onların birgə dünyası daha böyük əhəmiyyət kəsb etməyə başlayır. Bu məqamda inteqrasiyanın mənası barədə yeni çoxmərhələli modelli təsvir aydın olur. İkinci mərhələ onların xüsusi təşkil edilmiş birgə oyun, dərslər, əmək və həyat hallarında birləşdirilməsini nəzərdə tutur. Üçüncü fərqli uşaqların müşayiəti və professional sosial pedaqoji yardımda iştirak edən təhsil müəssisələrinin işçilərinin səylərini nəzərdə tutur. Və nəhayət, inteqrasiyanın dördüncü–sonuncu mərhələsi, oxuyanların və tərbiyə görənlərin birgəliyinin formalaşdırıldığı müəssisənin xarici vahid dəstək sistemini nəzərdə tuturdu. Inklüziya bu və ya digər iştirakçılar üçün müxtəlif təhsil marşrutlarının da daxil olduğu heterogen qruplar üçün vahid, ümumtəhsil məkanının yaradılmasını nəzərdə tutur. Inklüziya fərdi təhsil ehtiyaclarını nəzərə alaraq uşağa istiqamətlənmiş ümumi pedaqoji və psixoloji mövqedən çıxış edir. Inklüzianın məqsədi yalnız məhdud sağlamlıq imkanlı uşaqların inteqrasiyası deyil, həm də “hamı üçün eyni məktəbdir”.

Psixoloji araşdırmaların nəticələri göstərdi ki, sosial inteqrasiya üçün əlverişli şərait yaradılan zaman xüsusi (korrektiv) məktəblərdə oxuyanlar öz qabiliyyətləri çərçivəsində əsasən yeddinci sinfə qədər inkişaf edirlər.

Lakin yeddinci sinifdən sonra yeniyetmələr öz qüsurlarını hiss etməyə başlayırlar, adi uşaqlarla məsafə uzanır, müdafiənin təsiri

itir, nəticə etibarilə, uğurlar azalır, müsbət özünüqiymətləndirmə dağılır. Bu məqamda daha erkən sosial inteqrasiyanın və uşaqların cəmiyyətə inklüziyasının yollarının axtarılması başadüşüldür.

Məhdud sağlamlıq imkanlı uşaqların inklüziyası aşağıdakıları nəzərdə tutur:

– inkişaf pozuntulu uşağın şəxsiyyətinə sosial mühitin və cəmiyyətin təsiri, yəni onun mühitə adaptasiyası;

– uşağın özünün bu prosesdə aktiv iştirakı (subyektli-obyektli rol);

– cəmiyyətin özünün, öz potensial subyektlərinə tələbatlarının sərtliyinə görə MSİ uşaqlar üçün imkansız olan sosial münasibətlər sisteminin təkmilləşdirilməsi.

Müxtəlif ölkələrin təcrübəsindən göründüyü kimi, məhdud sağlamlıq imkanlı uşaqların ümumi təhsil sistemində inteqrasiyasının və inklüziyasının metodoloji əsası təhsildə bərabər hüquqlar və imkanlar prinsipidir.

Məlum olduğu kimi, sosial inteqrasiyanın effektivliyi böyük ölçüdə daha bir prinsipin həyata keçirilməsindən asılıdır – MSİ uşaqların sağlam uşaqlarla bərabər sosial imtiyazlarını təmin edən normallaşdırma prinsipi. Lakin bu heç də hər zaman bütün MSİ-li uşaqlar üçün real və əlçatan deyil. Buna görə inteqrasiyanın və sonrakı inklüziyanın uğuru üçün digər əhəmiyyətli prinsipin “həyat keyfiyyətinin” nəzərə alınması zəruridir. Sonuncu MSİ-li şəxslərin tələbatlarını onlara daha əlverişli şəraitdə qarşılamaq hüququ və amili kimi şəxsiyyətin tələbatlarına xüsusi vurğu vurur.

MSİ-li uşaqların həyat səviyyəsinin yaxşılaşdırılmasına yalnız insanlığın bütün tarixi boyu və üç sahədə həyata keçirilən sosiallaşma prinsipi əsasında nail olmaq olar. Bunlar:

– fəaliyyətdə insanın istedadı və qabiliyyəti inkişaf edir, onların həyata keçirilməsi baş verir;

– bütün həyat fəaliyyətində yaranan ünsiyyətdə, kommunikativ qabiliyyətlər, ətrafdakıqlarla əlaqə qurmaq qabiliyyəti inkişaf edir;

– özünüdərkə, özünü dərk etmək və anlamaq, yəni düzgün özünüqiymətləndirmənin inkişafında bu, insanın özü, öz

keyfiyyətləri, dəyər və çatışmazlıqları, qabiliyyəti, potensial imkanları, digər insanlar sırasında öz yeri və rolu barədə adekvat fikir və mülahizələrinin olmasıdır.

MSİ uşaqların uğurlu inteqrasiyası və inklüziyası üçün cəmiyyətin belə insanlara münasibətinin və məlumatlılığının artırılması lazımdır. Bilmək lazımdır ki, onların hüquqları, müəyyən tələbatları və imkanları var. Hal-hazırda cəmiyyətin humanistliyinin inkişafı ilə birlikdə əqli cəhətdən geri qalan və digər MSİ insanların inteqrasiyası və pedaqoji inklüziyası problemi daha da aktual hala çevrildi, amma təbii ki, o, öz-özünə həll olunmayacaq. Onun həll edilməsi üçün dövlətin, ictimai təşkilatların və cəmiyyətin özünün köməyi lazımdır.

Bu problemin həll edilməsi üçün dünyada inklüziv təhsilin əsas tələbləri kimi xarakterizə edilə biləcək müxtəlif proqramlar həyata keçirilir və xüsusi şərtlər yaradılır:

- sistemli yanaşma (təhsil, sosial, normativ-hüquqi, iqtisadi);
- inteqrasiyanın tapşırıqlarına uyğun təhsil sisteminin qanunvericiliyinin islahı;
- müəllimin, psixoloqun, və digər ümumi məktəb mütəxəssislərinin hazırlanmasında dəyişiklik;
- ümumi və xüsusi məktəbin sosial əməkdaşlığı;
- Sosial-psixoloji cəhət – tolerantlığın formalaşdırılması, mentalitetin dəyişməsi;
- oxuyanları müşayiət edən mütəxəssislərin komanda işi (inzibatçı, müəllim psixoloq, xüsusi pedaqoq, loqoped və s.);
- ümumi məktəbin təşkilati, metodiki və didaktik dəyişdirilməsi;
- ilkin kompleksli yardım sisteminin tənzimlənməsi.

MSİ uşaqların inteqrasiyası məktəb yaşı ilə müqayisədə məktəbəqədər yaşda daha uğurlu olur və əsas rolu valideynlər oynayırlar. Həmyaşıdlarının mədəniyyətinə inteqrasiyanın əsas şərtlərindən biri proses iştirakçılarının (uşaqlar, pedaqoqlar və valideynlər) bir-birinə münasibətlərinin korreksiyasıdır. Qarşılıqlı anlayış, hörmət və fəaliyyət – sosial inteqrasiyanın müvəffəqiyyətinin üç tərkib hissəsidir.

Təsirli sosial inteqrasiya bu uşaqların ümumtəhsil məktəbində oxuması sırasında uğurlu inklüziyasına səbəb olur.

Müxtəlif növ inkişaf qüsuru olan uşaqların psixoloji xüsusiyyətlərinin öyrənilməsi göstərir ki, normal uşaqlar üçün xarakterik olan qanunauyğunluqlardan başqa, onların inkişafında normadan fərqli, bir sıra spesifik qanunauyğunluqlarda özünü göstərir. Bu qanunauyğunluqlara aşağıdakılar aiddir:

- psixi inkişafın daha aşağı tempi;
- məlumatın aşağı sürət ilə qəbul edilməsi və həzm edilməsi (başqa sözlə desək, aşağı sürətli qəbul etmə prosesi);
- yadda qalan və təsir edən məlumatın daha az həcmi (yəni yaddaşın az həcmi);
- müstəqil hərəkətlərin və verballaşmanın formalaşmasında çətinliklər;
- ətrafdakılarınla birgə fəaliyyət göstərməkdə çətinliklər, həmçinin aşağı əmək qabiliyyəti və tez yorğunluq.

Qüsurun xarakteri və dərəcəsiindən asılı olaraq bu qanunauyğunluqlar fərqli ölçüdə və fərqli dövrlərdə özünü göstərir. Sadalanmış qanunauyğunluqların fəaliyyəti ümumi və xüsusən də idraki aktivliyi, təhsil tempinin yavaşladılmasını və təqdim edilən təhsil materialının “bölünməsi”, təkrarlama sayının artırılmasını, daha intensiv nitqi inkişafı, bəzi hallarda isə materialın tərkibinin çətinliyinin və həcmünün məhdudlaşdırılmasını tələb edir. Bütün bunlar ümumi təhsil şəraitində təmin edilməli olan xüsusi təhsil tələbatlarını təşkil edir.

Uğurlu inteqrasiyanı təmin edən ən vacib şərt hər bir uşağın dəqiq diferensial psixodiagnostikasıdır. Bu ancaq ixtisaslı diaqnostik xidmətin mövcudluğu şəraitində mümkündür. Belə xidmət yalnız diaqnoz qoymalı deyil, həmçinin müvafiq diaqnozlu uşağın göndərilməsi nəzərdə tutulan məktəblərə və ya digər ümumtəhsil müəssisələrinə fərdi təhsil proqramına tövsiyələri nəzərdə tutan rəy də verməlidir.

Pedaqoq, psixoloq və tibbi işçilər kimi müxtəlif profilli mütəxəssislərin keçirdiyi metodoloji diaqnostik araşdırmalar da çətin cəhətdir. Komplekslik, “komanda” iş stili mütəxəssislərin

mövcud diaqnostik nəticələr əsasında konstruktiv dialoqa hazır olmaması ilə qarşılaşır.

İnkluziv təhsilin az əhəmiyyətli olmayan bir cəhəti də müşayiət sisteminin inkişaf etdirilməsidir, hansı ki, diaqnostikanın meto-diki təminatının olmaması ilə bağlı çətinliklərlə qarşılaşır. Biz problemi tam olaraq “qeyri-inkişaf”, “mənfi amillər”, “yoxluq” və s. cəhətdən araşdırmağı öyrəndik, lakin öz-özlüyündə bu və ya digər çatışmazlığın təsdiq edilməsi problemin həlli yolları barədə yalnız dar informasiya daşıyır. Onun həllini tapacaq konstruktiv amillərin diaqnostikası daha əhəmiyyətli məsələdir. Təəssüf ki, mütəxəssislərin istifadə etdikləri diaqnostik alətlər problemlərdən çıxış yolunun tapılmasına deyil, onların mənfi fonunun təsdiq edilməsinə istiqamətlənib.

İnkluziv təhsil zamanı müşayiət sisteminin məna təyinatı uşağın müstəqil şəkildə inkişaf problemlərini axtarması və həll etməsidir. Buradan müşayiətin səmərəliliyinin diaqnostik qiymətləndirilməsi məsələsi ortaya çıxır. Bu sahədə pedaqoqu və psixoloqu uşağın daxili aləminin öyrənilməsinə deyil, daha çox onun mühit ilə birgə fəaliyyətinin xarici xarakterinin təhlil edilməsinə istiqamətləndirən yanaşma daha perspektivli görünür.

İnkluziv təhsilin yeridilməsi üçün dövlət təhsil standartları-nın yaradılması böyük əhəmiyyət kəsb edir. Standart özündə əsas təhsil proqramının öyrənilməsi, tərkibi və şərtinə dair tələblərin cəmini təcəssüm etdirir.

Yuxarıda qeyd olunduğu kimi, XX əsrin 90-cı illərində baş-layaraq Rusiyada xüsusi təhsil sisteminin əhəmiyyətli islahatla-rı baş verirdi. Bunların əsasları aşağıdakılarla bağlıdır: xüsusi təhsil sisteminin paradıqmalarının tibbdən psixoloji-pedaqojiyə çevrilməsi, yəni məhdud sağlamlığı olan insanlara xəstə (pasi-yent) kimi deyil, adi vətəndaşlarla bərabər hüquqları olan şəxslər kimi baxılın; xüsusi təhsilin nəzəri əsaslarının dəyişməsi ilə, MSİ uşaqların sosializasiyası məsələlərinin yeni qaydada həll edilməsi ilə, onların inteqrasiyası, inteqrasiyalı və daha sonra ink-lüziv təhsil, valideynlərin öz uşağı üçün təhsilin formasını, təhsil müəssisəsinin növü və tipinin seçilməsi imkanı; təlim və tərbiyə

prosesinin uşaqların və onların ailələrinin tibbi-psixoloji-pedaqoji müşayiəti ilə keçirilməsi.

Xüsusi təhsilin yeni paradıqmalarının və nəzəri əsaslarının nəzərə alınması ilə birlikdə MSİ uşaqların müxtəlif kateqoriyasının təhsili üçün standartın yaradılması zərurəti ortaya çıxdı. Standart yaratmaq cəhdləri bizim ölkəmizdə 15 ildir ki aparılır (L.M.Shipitsina, 1996, V.İ.Lubovskiy, 1997 və s.).

Rusiyada federal dövlət təhsil standartlarının tərtib edilməsi çoxvariantlı təhsil sisteminin formalaşdırılması ilə bağlı olan ümumi orta təhsil sistemindəki islahatlar xüsusi təhsilin yeni statusunun təyin edilməsi zərurətinə gətirib çıxartdı.

RF-nin Təhsil və Elm Nazirliyinin fərmanı ilə (06.10.09, №373) ilkin ümumi təhsilə dair federal dövlət standartı təsis edildi və 1 sentyabr 2011-ci ildən fəaliyyətə başladı; təhsilin digər pillələri üçün standartlar tərtib edildi. Bir halda ki, hazırkı zamanda Rusiyada vahid təhsil məkanı yaradılıb və təhsildə aparıcı meyil sosial və təhsil inteqrasiyası, həmçinin MSİ uşaqlar üçün inklüziv təhsildir, o zaman, bizim fikrimizcə, ayrıca xüsusi təhsil standartının yeridilməsinə zərurət yoxdur, çünki o olduqca bahalı layihədir, yuxarıda sadalanan səbəblərə görə onun məqsədmüvafiqliyi çox deyil.

Bu ilk növbədə onunla bağlıdır ki, fəaliyyətə başlamış ibtidai ümumi federal dövlət təhsil standartı normal inkişaf edən uşaqlarla yanaşı, məhdud sağlamlıq imkanı olan uşaqların da xüsusi təhsil tələbatlarını əhatə edir, həmçinin təhsil sistemlərinin və müəssisələrinin müxtəlifliyi şəraitində RF-nin vahid təhsil məkanı ilə bağlıdır. Standart hər bir oxuyanın, xüsusilə də xüsusi təhsil şəraitinə ehtiyacı olanların – MSİ uşaqların fərdi inkişafı üçün şəraitin təmin edilməsini nəzərdə tutur.

Standartın əsasında şəxsiyyətin keyfiyyətlərinin inkişafı və tərbiyəsini nəzərdə tutan, oxuyanların inkişafı və lazımı sosial, arzuolunan səviyyəli şəxsiyyətə çevrilməsini təyin edən sistemli-fəaliyyətli yanaşma durur.

Nəticə olaraq, təhsilin məqsədi və əsas nəticəsi universal tədris fəaliyyətlərinin, dünyanın öyrənilməsi və tədqiq edilməsi əsasında oxuyan uşağın şəxsiyyətinin inkişafıdır.

Bundan irəli gələrək, standart oxuyanın nail olmalı olduğu şəxsi, metafənlə və fənlə nəticələrin də daxil olduğu əsas ümumtəhsil proqramının qavranılmasına dair tələblər qoyur. Əsas tədris proqramı özünə 7 fənn sahəsini daxil edir: 1) filologiya- rus dili, ana dili, ədəbiyyat qiraəti, xarici dil; 2) riyaziyyat və informatika; 3) ictimaiyyat və təbiətşünaslıq – ətraf dünya; 4) Rusiya xalqlarının mənəvi-əxlaqi mədəniyyətlərinin əsasları; 5) sənət: təsviri sənət, musiqi; 6) texnologiya; 7) bədən tərbiyəsi.

Əsas təhsil proqramı təhsil prosesinin məzmununu və təşkilini müəyyən edir və oxuyanların ümumi mədəniyyətlərinin, mənəvi-əxlaqi, sosial, şəxsiyyət və intellektual inkişafının formalaşdırılmasına istiqamətlənib. O, məcburi və iştirakçıların özləri tərəfindən formalaşdırılan tədris prosesinin hissələrindən ibarətdir, ona həm də MSİ uşaqların təhsil müəssisələrində təlim və tərbiyələrinin təşkil edilməsi prosesində işlənilən hazırlanan korrektiv iş proqramı daxildir.

Korrektiv iş proqramı MSİ uşaqların fiziki və (və ya) psixi inkişafındakı qüsurların düzəldilməsinə və onlara əsas təhsil proqramını qavramaqda kömək etməyə istiqamətlənib, həmçinin MSİ uşaqların xüsusi təhsil ehtiyaclarının müəyyənləşdirilməsinə və bu uşaqların müxtəlif təhsil şəraitlərində tədris prosesində (diferensial, inteqrasiyalı, inklüziv, evdə olan, distant və s.) fərdi psixoloji-tibbi-pedaqoji müşayiət edilməsinə yönəldilib. Standartda MSİ oxuyanlar üçün korrektiv işin məzmununun siyahısı təqdim edilib.

Standartın həyata keçirilməsinə dair tələblər MSİ uşaqlarla hədəflənən nəticələrin alınmasını, həmçinin MSİ oxuyanların təhsil müəssisələrinin infrastrukturasına maneəsiz çıxışının yaradılmasını nəzərdə tutur.

Beləliklə, təhsil müəssisələrinə federal dövlət ibtidai ümumi təhsil standartının yeridilməsi beynəlxalq normalara və RF-nin MSİ şəxslərin bərabər imkanlar şəraitində ayrışeçkilik olmadan təhsil hüquqlarına dair qanunvericiliyinə uyğundur, öz şəxsiyyətinin, intellektual və fiziki keyfiyyətlərinin hərtərəfli inkişafı və cəmiyyətin həyatında aktiv iştirakı üçün onlara ink-

lüziv təhsili təmin edir. MSİ uşağın cəmiyyətə uğurlu inteqrasiyasının və inklüziyasının tərkib hissəsi ətrafı öyrədən proqramlar, ümumi və xüsusi (korrektiv) müəssisələrin mütəxəssislərinin ixtisasını artıran proqramlar və federal dövlət təhsil standartları çərçivəsində uğurla həyata keçirilən valideyn səriştəliliyini artıran proqramlar vasitəsilə bu proseslərə hazırlamaqdır.

GÖRMƏ QÜSURU OLAN ŞAĞIRDLƏRİN SEQREQASIYASI, ƏHATƏ EDİLMƏSİ VƏ YETKİNLİK DÖVRÜNƏ KEÇİDİ

Dr. Hans Schuman
*Fontis Tətbiqi Elmlər Universiteti,
Profillərarası Əməkdaşlıq tədqiqat qrupunun rəhbəri*

GİRİŞ

Bu məqalədə görmə qüsuru olan şagirdlər üçün Holland xüsusi məktəbindən vəziyyətin təhlilinin icmalı verilir. Cəlb edilmiş praktikalər elmi nöqtəyi-nəzərdən daha az qabiliyyətli olan yeniyetmə şagirdlərlə işlərini dəyişdirmək və təkmilləşdirmək niyyətində idilər. Vəziyyətin təhlili PhD dərəcəsinin alınması üçün tədqiqat layihəsinin bir hissəsi olmuşdur*:

Aşağıdakı mövzular nəzərdən keçirilmişdir:

- görmə qüsuru olan tələbələrin seqreqasiyası və istisna edilməsi;
- onları yetkinlik həyatına hazırlamaqda müəllimlərin üzləşdiyi çətinliklər;
- daha inklüziv olmağa çalışdıqda Hollandiyada ümumi məktəblərin qarşılaşdığı dilemma;
- əsas diqqəti inteqrasiya, əhatə olunma, iştirak, vətəndaşlıq və əlilliyin tibbi və sosial modeli kimi konsepsiyalara yönəltməklə, əlilliyi olan insanların mövqeyi və statusu haqqında beynəlxalq müzakirə.

İNTEQRASIYA VƏ ƏHATƏ OLUNMA HAQQINDA BEYNƏLXALQ MÜZAKİRƏ

Əlilliyi olan şagirdlərin ümumi məktəblərə və siniflərə qeydiyyatını müzakirə etmək üçün inteqrasiya və əhatə olunma 1980 və 1990-cı illərdə istifadə olunan iki konsepsiya idi (Farrell, 2001b).

* Schuman, H. (2009). *Yetkinlik dövrünə keçid – Birgə öhdəlik. Öyrənmə çətinliyi olan görmə qüsurlu yeniyetmələrin təhsili və onların ümumi məktəblərdən təcrid edilməsi*: VDM Verlag.

İnteqrasiya konsepsiyası 1980-ci illərdə yaranmışdır və şagirdin *harada* təhsil aldığı göstərmək üçün təhsil sahəsində istifadə edilirdi: xüsusi məktəbdə deyil, ümumi məktəbdə (Rieser, 2001) və təminat həmyaşdlar tərəfindən təşkil olunur və ya olunmur (məsələn, xüsusi siniflərdə, ayrıca bölmələrdə və ya ümumi sinifdə). Əvvəlcə əsas diqqət sistemin islahatına yönəldilmişdi, buradan belə nəticə çıxırdı ki, həmin vaxt inteqrasiyalı strukturda təlim və tədrisə az diqqət yetirilmişdir (Vislie, 2003). İnteqrasiya siyasətlərinin uğuru və ya müvəffəqiyyətsizliyinin səbəblərini müəyyən edərkən, Dyson və Millward (1997) aşkar etmişdir ki, əsas diqqəti ümumi təhsil sektorunun dəyişdirilməsinə yönəlmiş ölkələr daha inteqrasiyalı təhsilin inkişaf etdirilməsində xüsusi təhsil sektorunda islahat aparmağa cəhd göstərən ölkələrdən daha çox müvəffəqiyyət qazanmışdır.

İnteqrasiyada *Xüsusi Təhsil Ehtiyacları* (XTE) olan şagirdlərin almağa hüququ çatan keyfiyyətli təhsil birbaşa nəzərə alınmır (Feiler və Gibson, 1999; Farrell, 2001b). Bu, xeyli məhdud diqqətə görə *inteqrasiya* konsepsiyası ümumiyyətlə yekunda “əlillik sosial strukturdur” ifadəsinin kritik qiymətləndirilməsində müvəffəqiyyətsizliyə uğradı” (Barton, 2003, s.5). Ona görə də bu nöqteyi-nəzərdən inteqrasiya:

- əsas diqqəti insanların nəyi edə biləcəklərinə yönəltməklə, normallıq və anormalıq, reabilitasiya və xüsusi təhsil ehtiyaclarına əsasən əlil olmayan insanlar tərəfindən yaradılmış tibbi qüsurların nəzəriyyəsi daxilində fəaliyyət göstərməyə davam etdi;

- əlil insanların asılı, sosial cəhətdən qeyri-funksional, işsiz və sosial müavinətlər və tibbi və sosial xidmət təchizatçılarına arxalanan təsəvvürünü saxladı;

- fərddə olan çətinliklər və problemləri müəyyən edir, bununla da əlilliyi tibbi problem və şəxsi faciə kimi təsnifləndirdi;

- əlil insanların aldığı təsnifat və onların fərdi ehtiyaclarının mütəxəssislər tərəfindən qiymətləndirilməsi əsasında resursların və xidmət təminatının saxlanması sistemi kimi fəaliyyət göstərirdi;

- ümumilikdə əlik insanlar və xüsusilə əlil uşaqların özləri üçün çıxış etməsini və seçim və sahibkarlıq nümayiş etdirməsini təkzib edirdi;

- ənənəvi tədris planının öhdəsindən gəlməmə və diqqəti fərdi islahedici tədris proqramlarına yönəltmək əsasında müəllimlərin təliminin ənənəvi tərzini dəstəkləyirdi (Swain, Finkelstein, French & Oliver, 1993).

Ona görə də 1980-ci illərin sonlarında inteqrasiya fərdi şagirdlərin uyğunlaşacağını ehtimal edərək onları mövcud və dəyişməz ümumi şərtlərə uyğunlaşdırılması məsələsi hesab edilirdi (Thomas, Walker və Webb, 1998), bununla da belə nəticə çıxırdı ki, onlar yalnız əlil olmayan çoxluğun qaydalarına tabe olmaq üçün hazırlanıqda müsbət qarşılanır. Əsasən belə yanaşma onları kim olduqları və nə olduqları ilə “fəxr etmək” imkanından məhrum edirdi. Belə bir yanaşmada nə üçün “əlillik əlil olmayan insanlarda belə mənfi hisslər oyadır” məsələsi nəzərə alınmır (Morris, 1993, s.101). Bu, “qeyri-adaptiv, arzu edilməz və mənfi maddi şərtlər və sosial əlaqələrlə nəticələnmişdir ki, bunlar da ümumilikdə əlil insanların sosial təcrid olunması, səlahiyyətdən məhrum edilməsi və istisna edilməsinə zəmin yaratmışdır” (Barton, 2003, s.7). Ona görə də BK-da inteqrasiya üçün əhatə olunma kimi istinad edilən (Dyson, 2001) alternativ konsepsiya ilə dəstəklənən yeni paradigma, yəni *əlilliyin sosial modeli* (Oliver, 1996) ortaya çıxdı. Bununla da əsas diqqət əlilliyi və ya qüsuru olan şəxsin dəyişdirilməsindən əlilliyə səbəb olan mühitin dəyişdirilməsinə keçid (Brown, 2001) və əlil insanları fərdi qüsurları üzərində olan cari diqqəti kənarlaşdırmağa çalışmaqdan ibarətdir (Barton, 2003).

Bu nöqtəyi-nəzərdən inklüziv təhsil məktəblərdən “dərindən struktur maneələrin, ... o cümlədən “müvəffəqiyyət”, “uğursuzluq” və “bacarıq” dominant anlayışlarının sosial əsasının transformasiyası ilə ciddi məşğul olmağı tələb edir (Barton, 2003, s.12). Buraya “onların dəstəklədiyi sosial dəyərlər, prioritetlər və təsisatların siyasi tənqidi” daxil ola bilər (eyni yerdə). Eyni zamanda buraya müxtəlifliklərin adlandırılması və qeyd olunması

və digəri üçün nəyi dəyərləndirməyimizin müəyyənləşdirilməsi ilə məşğul olma ictimai prosesi daxil ola bilər (eyni yerdə).

Baxmayaraq ki, bu alimlər BK nöqtəyi-nəzərindən yazır, onların təhlilləri mənə xeyli universal görünür. Sosial ədalət və bərabərliyə çox vaxt inklüziv təhsilin nəticələri kimi baxılır. Lakin iqtisadi cəhətdən səmərəlilik, cavabdehlik və tədris planının dar mənada müəyyən edilmiş sahələrində standartların yüksəldilməsinə yönəldilmiş cari hökumət təşəbbüsləri ilə dəstəklənən ənənəvi məktəb sisteminin bütün inklüziv quruluşları üçün sosial ədaləti və imkanların bərabərliyini həyata keçirə biləcəyi həqiqətə bənzər görünür (Lloyd, 2000). Məktəblərin inklüziv və çevik tədris mühitlərinə transformasiyası nəticədə əlil insanların çətinliklərinin “birbaşa olaraq onların öz bədənləri və ya düşüncələrindən deyil, cəmiyyətin onlara yanaşma tərzindən yaranır” anlayışının qəbul edilməsindən asılıdır” (Shakespeare və Watson, 2001, s.548).

Ona görə də ümumi məktəb sisteminə islahat milli səviyyədə daha inklüziv olmaq istiqamətində inkişafda həlledici məsələ olsa da (Dyson və Millward, 1997; Farrell, 2001b), daha inklüziv təhsil üçün real mühit məktəb və sinif otaqları səviyyəsindədir (eyni yerdə). Lakin misal olaraq BK-da sosial çatışmazlıq, yoxsulluq və azlıq statusuna görə risk altında olan bir çox gənclər üçün tədris planının uyğunsuzluğu haqqında siyasətin təsisçiləri arasında anlayışın olmaması, uyğunluq, nəticələr və özəl məktəblərin reytinginin təkmilləşdirilməsinin cari vurğulanması XTE və mümkün təcrid olunmanı yaradır və dəstəkləyir (Evans və Lunt, 2002).

Bütün *Xüsusi Təhsil Ehtiyacları* məsələsinə yenidən baxılması və onun üzərində yenidən kritik düşünmək zəruri ola bilər, çünki ola bilər ki, inklüziv nöqtəyi-nəzərdən termin “artıq faydalı deyil, planlaşdırmanı istiqamətləndirmək üçün “daxili uşaq” və ya tibb modelini əks etdirir” (Gerschell, 2003, s.104). Əhatə olunma İndeksi (CSIE, 2000) Xüsusi Təhsil Ehtiyacları anlayışının “təhsil və iştirak üçün maneə” termini ilə əvəz olunmasını təklif edir ki, bu da XTE-nin yaradılması və təcrid olunma formalarının dəstəklənməsinə təsirlərini azaltmaq üçün məktəb və

onun işçi heyətinin imkanlarını, həqiqətən də, sual altına qoyur. Bu, şagirdlərə daha ümumi yanaşma olmasını tələb edir (Corbett, 2001), burada seçim üçün güclü cəhətlər, üstünlüklər və imkanlar müxtəlifliklərin qiymətləndirilməsi üzrə ümumi məktəb yanaşması daxilində hamı üçün təhsil proqramlarının işlənilib hazırlanması üçün başlanğıc mövqeyidir və “bütün şagirdlər ədalətli münasibət görür” (Gerschel, 2003, s.106).

Hazırda işlədiyim məktəb kimi ümumi məktəblərin cari mövcudluğu özlüyündə əlilliyi olan insanların həyatın ümumi axarının bir hissəsi olmağa hüququ çatdığını və onların təcrid edilməsinin ədalətsizlik olduğunu qəbul edən əsas əhatə olunma fikri ilə birbaşa ziddiyyətdədir (Corbett və Barton, 1992; Swain və digərləri, 1993; Barnes, Mercer və Shakespeare, 1999; Barton, 2001).

Ona görə də etiraf etmək vacibdir ki, ixtisaslaşmış institutların qanunla təsbit edilmiş hüquqları özlüyündə görmə qüsuru olan uşaqlar, yeniyetmələr və böyüklər üçün daha inklüziv sosial və təhsil fəaliyyətinin sonrakı inkişafının qarşısını alır. Xüsusi məktəblərə hələ də şagirdlər qəbul edilir, çünki ümumi məktəblərdə valideynlərə deyilir ki, onlar artıq şagirdin xüsusi təhsil ehtiyaclarının öhdəsindən gələ bilməzlər. Qəbul etməliyik ki, adi məktəblər daha mürəkkəb və çoxsaylı çətinlikləri olan şagirdlər üçün yüksək səviyyədə xüsusi şərtlərin mövcudluğundan daha böyük problemləri olan şagirdlərinin yönləndirilməsi üçün bəhanə kimi istifadə edə bilirlər. Lakin belə təcrübələrin təsiri BK-dan göstərilən misalda olduğu kimi “çatışmazlıqlardan əziyyət çəkən, arzuolunmaz şagirdlərin kənarlaşdırılması və bununla da ümumi sistemin daha səmərəli fəaliyyət göstərməsinə imkan yaratmaqla nəticələnə bilər” (Barton və Landman, 1993, s.42). Daha sonra xüsusi məktəblər “yüksək statuslu daimi təhsilin “qüsurları olan” və problemlili şagirdlərdən təcrid edilməsi ilə bağlı köhnə ənənəni əbədləşdirməyə xidmət göstərir (Emanuelsson, 2001, s.140) və həm xüsusi, həm də ümumi məktəblərdə əhatə olunma / təcrid olunma ilə bağlı müəllimlərin fikrini təcrid olunmanın lehinə bərpa edir (Stangvik, 1997).

SİYASƏT, TƏHSİL, TƏCRİDOLUNMA VƏ ƏHATƏ OLUNMA

İndiyə kimi bir çox qərb ölkələrində aparılan müzakirələr göstərir ki, təhsil özlüyündə daha da siyasiləşmiş və iqtisadiləşmiş konsepsiyaya çevrilir (Halsey, Lauder, Brown və Stuart Wells, 1997). Məsələn, BK hökumət təhsili müasir cəmiyyətin qəbul edilmiş ehtiyacları ilə uyğunlaşdırmağa və iqtisadi uğuru tamamilə təhsil fəaliyyəti ilə əlaqələndirməyə çalışır (Wolf, 2002). Onlar məktəblər arasında rəqabəti vurğulayır və məktəbləri ictimai əlaqələr və işçi heyəti və idarəçiliyin güclü biznes düşüncəsi istiqamətində diqqəti cəmləməyə həvəsləndirir (Evans, 1996; Gunter, 2001; Wolf, 2002; Carr, 2003). Lakin bu siyasi və iqtisadi əhatə dairəsində Giddens (1998, s.103) təsdiq edir ki, əhatə olunma “geniş mənada vətəndaşlığa, mülki və siyasi hüquqlara və cəmiyyətin bütün üzvlərinin tək-cə formal olaraq deyil, reallıqda öz yaşayışlarının olması öhdəliyinə” aid edilməlidir. Bu həmçinin imkanlara və ictimai yerə cəlb olunmaya aid edilir”.

Lakin Hughes (2001, s.32) diqqəti vətəndaşlıq konsepsiyası ilə əlaqədar məşəqqətli aspektlər üzərində cəmləyir və təklif edir ki, müasir cəmiyyətdə əlillik təcrübəsinə yad olan xüsusiyyətlər – rifah və müstəqillik vətəndaşlığa hər hansı iddia üçün vacib keyfiyyətlər olduqda, konsepsiya əlillərin ictimai mülkiyyətdən təcrid olunmasının davamlı saxlanılmasına xidmət göstərə bilər. Xüsusilə təcrid edilmə riski altında olan şagirdlər məktəblərdə tədris metodikasına tabe edilə bilər ki, bu da cəmiyyətdəki iyerarxiyanı əks etdirir: düşünən siniflərin liberal təhsili, qalanlardan bəzilərinin utilitar təhsili və cəlb olunduqları müddətdə onlara lazım olan hər hansı bilik və bacarıqları toplamaq üçün qalanlar (Edwards, 1997, s.x).

Diqqəti yalnız əmək qabiliyyətinə yönəltməklə tələbələrimizin zəif tədris planı ilə təmin edilməsi riskini aradan qaldırmaq məqsədilə biz cəmiyyətdə bərabər imkanlar və vətəndaşlığa nail olmaq üçün özünü təkmilləşdirmə və özünü istiqamətləndirmənin əvəzsiz olduğunu düşünmüşük (Rioux, 2001). Lakin bu şagirdlər üçün dəstəkləyici tədris planının işlənilib hazırlanması ən az

mübahisəli və problemlı idi. Bu, bizi aşağıdakı suallar üzərində təkrar düşünməyə vadar edirdi: Biz şagirdlərimizin nəyi öyrənməsini istəyirik? Onlar nəyi öyrənməlidirlər? Onlar nəyi öyrənmək istəyirlər? Biz bunu necə bilməliyik?

HOLLANDIYADA MÜZAKİRƏ

Bu hissədə mən əlliliyi və / və ya xüsusi təhsil ehtiyacları olan şagirdlərin ümumi məktəblərdə inteqrasiyası və ya əhatə olunması haqqında müzakirə ilə bağlı Hollandiyadakı vəziyyət haqqında qısa məlumat verəcəyəm. Daha ətraflı məlumat digər sənəddə təqdim edilir.*

Hollandiyada məcburi təhsil sistemi var, bu, ibtidai təhsil və orta təhsilin bir neçə növünə bölünür. Hollandiyada məcburi təhsil beş yaşında başlayır (buna baxmayaraq, 4 yaşlıların təxminən 80%-i məktəbə gedir) və şagird on səkkiz yaşına çatdıqda təmamlanır (OC&W, 1969).

Son illərdə adi məktəblərdən XTE olan bir çox tələbələrin yerləşdirilməsi tələb olunub. Ona görə də xüsusi məktəblər tələbələrin azalmaqda olan sayına görə öz mövqeləri ilə bağlı yenidən düşünməli olub və siniflərində XTE-ləri olan şagirdlərin, apardığımız təhlilə əsasən isə görmə qüsuru olan şagirdlərin olduğu adi məktəblərdə müəllimləri dəstəkləmək üçün yeni xidmətləri yaratmalı olmuşlar (De Groot, Ruijsenaers&Kapinga, 1996).

Hollandiyada təhsil sistemi uşaqların bacarıqları əsasında erkən bölüşdürülməsinə yönəlmişdir. İbtidai təhsilin son ilində, 12-13 yaşlarında şagirdlərin koqnitiv qabiliyyətləri qiymətləndirilir və dövlət miqyasında aparılan testlərin nəticələri şagirdin hansı növ orta təhsil almaq hüququnun olduğunu müəyyən edir:

- Orta öyrənmə çətinlikləri olan şagirdlər üçün praktiki təlim forması (Holland dilində *Praktijkonderwijs*) formal ixtisaslaşma ilə nəticələnmişdir. Onun ən mühüm hədəfi şagirdlərin əmək bazarına keçidini dəstəkləməkdir (OC&W, 1998c).

* Schuman, Hans (2003). *Hollandiyada xüsusi təhsil, son dövrlərdə inkişaf və inteqrasiya və əhatə olunma haqqında müzakirə*.

- Daha orta səviyyəli şagirdlər (bütün şagirdlərin 60%-i) üçün peşə təhsilinə qədər orta təhsil (holland dilində *VMBO*), bunlardan çoxu təhsilini yuxarı orta peşə təhsili ilə davam etdirə bilər (OC&W, 2003).

- Növbəti təhsilini Ali Təhsil Müəssisəsində almağı seçən daha qabiliyyətli şagirdlər (bütün şagirdlərin 35%-i) üçün yuxarı orta təhsil (holland dilində *HAVO*) və universitetə qədər təhsil (OC&W, 2003).

- Təhsilin əvvəldə qeyd olunan formalarına qəbul edilməyən yeniyetmə şagirdlər üçün xüsusi orta məktəb (OC&W, 1998a). Bu məktəblər Regional Ekspertiza Mərkəzinin bir hissəsi olmuşdur. Bu Regional Ekspertiza Mərkəzləri xüsusi əlliliyi olan, məsələn, görmə qüsuru və ya eşitmə qüsuru olan şagirdlər üçün nəzərdə tutulur və peşə təhsilindən əvvəl orta təhsili təmin edə bilər. Lakin bu mərkəzlərdən çoxunda diqqət öyrənmə problemləri olan şagirdlərə yönəlmişdir və həmin şagirdlərə onları yetkinlik həyatına hazırlayan funksional tədris planı təklif edilir.

1970-ci illərin əvvəllərinə qədər təhsil sektoru üzrə işləyən siyasətçilər, mütəxəssislər və valideynlər XTE olan şagirdlərin öz təhsilini xüsusi məktəblərdə və yüksək səviyyədə ixtisaslaşmış institutlarda alması ilə razılaşırdılar (De Hoop, Janson & Van Kooten, 1998; Kool & Van Rijswijk, 1995; Van Luit & Meijer, 1995). Tədrisən ümumi sektor və xüsusi sektor arasında bölgü yarandı. Xüsusi təhsil sektorunda yalnız şagirdlərin sayında deyil, həmçinin məktəblərin növlərində artım müşahidə edildi. 1920-ci ildə Hollandiyada xüsusi məktəblərin dörd fərqli növü var idi; 1949-cu ildə on dörd və 1969-cu ildə on doqquz (Kool & Van Rijswijk, 1995). 1980-ci və 1990-cı illərdə xüsusi məktəblər üçün hüquqi və maliyyə çərçivəsini təmin edən Xüsusi Təhsil Haqqında Müvəqqəti Qanunda (OC və W, 1985) xüsusi məktəblərin on beş növü müəyyən edilmişdir.

1980-ci illərdə ümumi və xüsusi məktəblərin ikili sistemi ilk dəfə əsaslı tənqid edildi. Artıq 1981-ci ildə Görmə Qüsurlu Uşağı olan Valideynlərin Milli Assosiasiyası *Kor və qismən görmə qabiliyyəti olan şagirdlərin ümumi təhsilə inteqrasiyası* üzrə

keçirilən tədqiqat gününü təşkil etmişdir (Vereniging van Ouders van VisueelGehandicaptten, 1981, Ön söz). Bu tədqiqat günündə kor uşağın anası öz təcrübəsindən aşağıdakı təqdimatı etdi:

Ümumiləşmək elmin xüsusiyyətidir. Toplanmış faktlarda ancaq fenomen, təhlil etdiyimiz vəziyyətdə isə korluq nəzərə alınır. Belə ki, bunlar ümumilikdə kor uşaqlara aiddir. Şərtlər haqqında düşündükdə eyni prinsipdən istifadə edilir. Bunlar bütün kor uşaqla üçün tətbiq oluna bilər, yaxşı və faydalıdır. Lakin yalnız uşaqla yaşayan insan bu uşağın hər hansı digər uşaqdan nə ilə fərqləndiyini görə bilər. Valideynlər, müəllimlər, qonşular və mümkün olaraq dostlar və qohumlar bu xüsusi uşağa ümumi şərtlərdən hansının tətbiq olunduğunu ən yaxşı bilən insanlardır. Ona görə də vacibdir ki, valideynlər, müəllimlər və bu uşağın yetişdirilməsinə cəlb olunmuş bütün digər insanlar əvvəlcədən görə bildikləri imkanları, problemləri və çətinlikləri və bu uşaq üçün uyğun hesab etdikləri xidmətləri və şərtləri birlikdə araşdırırlar (yenə orada, səh.7-8; ilk variant vurğulanır).

Bu ana həmin xidmətlərin və şərtlərin yaxınlıqdakı ümumi məktəbdə təmin edilməsini istəyirdi. O həmçinin mütəxəssislər tərəfindən yaradılmış, dəf etməli olduğu maneələri qeyd etdi:

- Saxlanılma: inteqrasiya yalnız çox istedadlı və yaxşı tərbiyə görmüş uşaqlar üçün uyğundur.

- Uyğunsuzluq: valideynlər hələ uşaqlarının qüsuru, onun xüsusi statusunun öhdəsindən gəlməyi öyrənməyiblər.

- Himayədarlıq: valideynlər görmə qüsurunun təsirini müəyyən etmək və uşaqlarının inkişafının həssas dövrlərinin öhdəsindən gəlmək üçün kifayət qədər səriştəli deyillər (yenə orada., s.8).

Tədqiqat gününün sonunda valideynlər aşağıdakı ifadə ilə razılaşıblar:

Biz, kor və qismən görmə qabiliyyəti olan uşaqların valideynləri uşaqların xüsusi məktəblərdə aldığı bərabər maliyyə ödənişləri və mütəxəssis dəstəyi hüququnu itirmədən, uşaqlarımız üçün ümumi təhsil seçimini edə bilmək imkanını tələb edirik (Vereniging van Ouders van VisueelGehandicaptten, 1981, s.32).

1980-ci illərin ortalarında aparılan siyasi müzakirədə əsas diqqət xüsusi təhsil ehtiyacı olan uşaqların ümumi məktəblərdə öz həmyaşıdları ilə təhsil alması hüququna yönəlmişdir (De Groot və digərləri, 1996; UNESCO, 1994; Pijl, Meijer & Hegarty, 1997). Bu müzakirənin əsas nəticəsi valideynlərin cəlb olunması və iştirakının vurğulanması oldu. Valideynlər həqiqi seçim etməli idilər: əgər onlar uşaqlarının dairə məktəbində təhsil almasını istəyirsə, bunun mümkün olması üçün hər bir şey edilməli idi (OC&W, 1995; OC&W, 1996a). Bilik, imkanlar, resurslar və təcrübə hələ də bu uşaqların təhsilində əsas amillər idi, lakin bunlar uşaq və valideyn perspektivindən ən az məhdudlaşdırıcı mühitdə tətbiq edilməli idi (Pijl və digərləri, 1997). Yalnız görmə qüsuru olan uşağın valideynləri deyil, həmçinin əlil uşaqları olan digər valideynlərdən ibarət qruplar da ümumi məktəb üçün təbliğat aparmağa başladılar. Məsələn, 1986-cı ildə Hollandiyada Daun sindromu olan uşaqların valideynləri Daun Sindromu olan uşaqların İntegrasiyalı Yetiştirilməsi Assosiasiyasını təsis etdilər (holland dilində *VIM*). Onların əsas məqsədi “valideynlər üçün Daun sindromu olan uşaqlarının ümumi məktəbdə təhsil alması seçiminin olması imkanını yaratmaq” idi (Scheepstra, 1998, s.1). Əlaqələndirici Valideynlər Birliyi Federasiyası (holland dilində *FvO*) aşağıdakı şüar altında integrasiya ideyasını qismən üzərinə götürdü: *integrasiyalı təhsil mümkün olduqda, xüsusi təhsil zəruri olduqda* (yenə orada, s.3).

Həmin dövrdə daha çox alimlər Holland təhsil sisteminin bölünməsinə sual altına qoymağa başladı (Doornbos & Stevens, 1987a; 1987b). Müzakirənin mühüm aspekti xüsusi sistemin getdikcə daha bahalı olmasının qəbul edilməsi idi (De Hoop və digərləri, 1998; Kool & Van Rijswijk, 1995; Van Luit & Meijer, 1995). Digər əsas fikirlər aşağıdakılar idi:

- Xüsusi təhsilin hərtərəfli sisteminin mövcudluğu özlüyündə ümumi məktəblərin XTE olan şagirdlərin təhsili üçün öhdəliyi xüsusi məktəblərə ötürməyə meyilli olduğunu təmin edirdi. Bu təcrübələr ona görə dəstəklənirdi ki, “uşaqların qiymətləndirilməsi üçün heç bir ümumi tətbiq edilən norma yox idi; müəllimin

sinifdəki fərqlərin öhdəliyindən necə gələ bilməsi səviyyəsi əsasında bu daha çox müəllimlə əlaqəli standart idi” (Meijer & Stevens, 1997, s.120).

- Şagirdləri xüsusi məktəblərə yönləndirmək üçün ümumi məktəblərin istifadə etdiyi meyarlar da çox subyektiv idi. Dəlillər göstərmişdir ki, “xüsusi məktəblərə yerləşdirilmiş və yerləşdirilməmiş uşaqlar arasında əhəmiyyətli dərəcədə uyğunluq var” (yenə orada, s.119).

- XTE olan şagirdlərin yönləndirilməsi insanlar arasında fərqlərin müasir cəmiyyətdə müsbət dəyərləndirilməli olması fikri ilə uyğun deyildi (Stevens, 1997).

XTE olan şagirdlərin ümumi məktəblərdə inteqrasiyası prosesini intensivləşdirmək üçün Holland hökuməti 1990-cı ildə *Məktəbə yenidən birlikdə* kampaniyasına başladı (holland dilində: *WeerSamenNaar School* və ya *WSNS*) (OC&W, 1990). *Məktəbə yenidən birlikdə* kampaniyasının məqsədi xüsusi ibtidai məktəblərə yönləndiriləcək uşaqların sayını azaltmaq və “şagirdi xüsusi şərtə yönəltmək əvəzinə xüsusi şərti şagirdlərə yönəltməkdən” ibarət idi (OC&W, 1996, s.9). XTE olan şagirdlərin qəbulunu təşviq etmək üçün təhsil resursları xüsusi ibtidai məktəblərdən adi məktəblərə təxsis edilmişdir (Kool & Van Rijswijk, 1995; OC&W, 1996).

Tədrisən aydın oldu ki, ümumi məktəblərdə cari təcrübənin necə olmasına baxmayaraq (məsələn, ümumi sinif təlimi, ciddi tədris dövrləri, eyni tərkibli qruplar, standart tədris planının mövcud olması, sərt qiymətləndirmə prosedurları və dərslərin təkrarlanması), Hollandiyanın ibtidai və orta məktəblərində hələ də mövcud olan təcrübələr daha inklüziv təhsil sistemi ilə uyğun deyildi (Stevens, 1997).

Validəylər hələ də uşaqlarının adi məktəbə getməsinə çətinliklə nail olurdular (Van der Hoeven, 2005). Şagirdlərimizin valideynləri ilə apardığım müsahibələrdə onlar qeyd etmişdir ki, adi məktəblərdə müəllimlərin və yardımçı heyətin etinasızlığı və inadkarlığı onların uşaqlarını bizim məktəbə göndərməsi ilə bağlı çətin qərar verməsinə səbəb olmuşdur:

“Ursulla yaxınlıqdakı məktəbəqədər müəssisəyə gedirdi. Bu, fəlakətə çevrildi. Onlar həddindən artıq mühafizəkar idilər. Mən dedim ki, onun özü üçün çalışmasına imkan verin, yıxılırsa, heç bir problem yoxdur. Lakin onlar qızımı bir çox fəaliyyətlərdən uzaq tuturdular. O görmədiyinə görə digər uşaqlara, onların geyimlərinə toxunmaq istədiyi üçün həmin uşaqlarla çox mübarizə aparmalı olurdu” (Ursullanın anası). Və Bethin anası bildirdi ki “Bethin ehtiyacı olan hər xüsusi tərtibat problemlərə səbəb olurdu. Onlar yemək bişirirdilər, lakin Bethin iştirak etməsinə icazə vermirdilər; bunun çox təhlükəli olacağını düşündülər. Onlar düşərgə istirahətinə gedəndə Bethin gecə fəaliyyətlərində iştirak etməsinə icazə vermirdilər”. Bu, iddia edilənlərə, yəni xüsusi təhsilin ümumi təhsildən fərqli olaraq öz şagirdləri ilə bağlı həddindən artıq mühafizəkar olması fikrinə ziddir; bu ana qeyd edirdi ki, adi məktəblərdə həddindən artıq ehtiyatlı müəllimlər onun uşağının məktəb həyatında faktiki iştirak etməsi və məşəqqətli fəaliyyətlərlə məşğul olmasının qarşısını alırdılar.

Başqa bir ana məlumat vermişdir ki:

“Ken artıq çox sərbəstdir. Biz onu yaxınlıqdakı adi məktəbə göndərmiş olsaydıq, o, əvvəlki sərt uşaq xarakterinə geri qayırdı. Onlar onun üçün adları çağıracaq və o həyəcanlanıb yenidən savaşağa başlayacaq. Bu məktəbdə o, özünə dəyər verdiyini hiss edir. O, digər şagirdlər arasında məşhurdur və yuxarı sinif şagirdləri onu, həqiqətən də, çox istəyir. Biz adi ibtidai məktəbdən çıxarkən söhbət zamanı onlar dedi ki: o çox sərt uşaqdır, idarə edilməsi çətinidir”.

Valideynləri qeyd etmişdir ki, Kenin psixoloji və emosional rifahı adi ibtidai məktəbdə təhlükə altında idi. Onlar müəllimlərin uşaqlarına qarşı ədavətli olduğunu hiss etmişdilər. Valideynləri qeyd etmişdir ki, müəllimlər Kenin yaşadığı çətinliklərdən xəbərdar deyildi. Onun kifayət qədər görmə qabiliyyəti qaldığından müəllimlər müəyyən adaptasiyaların faydalılığına çox az inanırdılar, məsələn, Kenin nəyin yazıldığını və ya çəkildiyini oxuyub-oxumaya bilməsinə baxmayaraq, böyük çap, lövhədə aydın əl yazısı və əlavə yoxlama. Nəticədə Ken çətin davranış-

lar göstərməyə başladı ki, bu da getdikcə daha da pisləşirdi və məktəb hər hansı həll yolunu tapmaq iqtidarında deyildi. Son nəticə ondan ibarət idi ki, məktəb şagirdlərinin birindən can qurtarmaq istəyirdi, valideynlər tamamilə naümid idilər, və beləliklə, yeniyetmə böyüdüüyü yerdən 150 km məsafədə olan xüsusi məktəbə getməli oldu.

Ona görə də alimlər vurğulayır ki, inklüziv təhsil sisteminin inkişafı üçün təhsil sisteminin daha da dörd səviyyəsində daha inklüziv təcrübələr üçün əlverişli şərait yaratmaq vacibdir: sinif səviyyəsində, məktəb səviyyəsində, xüsusi və adi məktəblərin korporativ şəbəkələri səviyyəsində və milli səviyyədə, məsələn, qanunvericilik və maliyyələşdirmə (Meijer, 1995). Bundan başqa, XTE olan daha çox şagirdlərin adi məktəblərdə əhatə olunması həmçinin tədris mütəxəssislərinin daha çox iş yerində təlimi, yeni və innovativ tədris və öyrətmə vasitələrini, yeni tədris strategiyalarını, qruplaşmanın müxtəlif formalarını, daha çox əməkdaşlıq tələbini, qrup işi və çoxprofilli yanaşmaları tələb edir (Pijl, 1997). XTE olan daha çox şagirdlərin adi məktəblərdə əhatə olunmasını dəstəkləmək üçün 1990-cı illərin əvvəllərində Hollandiyada adaptiv tədris konsepsiyası tətbiq edildi (Van Luit & Meijer, 1995; Stevens, 1997).

Adaptiv tədris bütün şagirdlərin müxtəlif təhsil ehtiyaclarının olmasını; müəllimlərin öz şagirdlərinin fərqlərini başa düşməsini və onların bu fərqlərin dayanıqlı və dəyərli olduğunu qəbul etməsini nəzərə alan təhsil təcrübələrini dəstəkləyir (Van Luit və Meijer, 1995). Adaptiv tədris şagirdləri öz tədris prosesinin hüquqlu sahibləri kimi qəbul edir (Stevens, 1997). Bununla belə, adaptiv tədris XTE olan şagirdlərə əlçatanlığa imkan yaradan tədris planına uyğunlaşdırmaq arzusu və səriştələrini də nəzərə alır. Lakin əsaslı olaraq iddia edilə bilər ki, müxtəlif təhsil strukturlarında şagirdlərin sayı dəyişmiş olsa da, XTE olan şagirdlərin seqreqasiya edilməsinin ənənəvi sistemi Hollandiyada həqiqətən də danılmazdır. Tədricən 1980-ci illərdən inkişaf edən və sinifdaxili dəstək və xüsusi dərslərlə adi sinif quruluşundan pansionat imkanı olan xüsusi məktəblərə keçən şərtlərin böyük

müxtəliflik modeli həm ümumi, həm də xüsusi təhsil sektorunun qabaqcıl maraqlarına xidmət göstərir (Kool& Van Rijswijk, 1995; OC&W, 1996; Limpens, Nekkers&TerPelle, 2003). Modelin dəstəklənməsinin əsas ideyası ondan ibarətdir ki, XTE olan şagirdlər ən çox faydalandıqları strukturda olmaq hüququna malikdir, yəni *fərd üçün ən az məhdudlaşdırıcı həll yolu* (Eyni yerdə). Lakin araşdırma göstərir ki, XTE olan daha çox şagirdin inteqrasiyalı təhsil prosesi Hollandiyada durğunluq dövrü ilə üzləşmişdir (OC&W, 2003). Bu, yerli və beynəlxalq araşdırmaya uyğundur, burada adi və xüsusi təhsilin ikili sisteminin saxlanılmasının şagirdlərin cari təcrid olunması üçün risk daşdığını göstərir (Meijer & Stevens, 1997).

İndiyə kimi aparılan müzakirələr göstərir ki, bizim xüsusi məktəblər öz mövcudluğunu görmə qüsuru olan şagirdlərin ümumi təhsildən təcrid edilməsinə borcludur. Lakin həmçinin vurğulamaq lazımdır ki, son 25 ildə görmə qüsuru olan çox az şagird ümumi məktəbdə öz təhsilini müvəffəqiyyətlə başa vurmuşdur və xüsusi məktəblərin peripatetik xidmətləri buna nail olmaqda mühüm rol oynamışdır. Dəlillər həmçinin göstərir ki, xüsusilə valideynlər burada mühüm və stimulyerici rol oynamışdır. Hazırda Hollandiyada görmə qüsuru olan bütün şagirdlərin təxminən 60%-i müxtəlif ekspertiza mərkəzlərinin peripatetik müəllimləri tərəfindən dəstəklənən ümumi məktəblərdə təhsil alır. Lakin bu rəqəmlər həm də onu göstərir ki, görmə qüsuru olan bütün şagirdlərin 40%-i hələ də xüsusi məktəblərdə təhsil alır.

FİKİRLƏRİMİZ VƏ GÜNDƏLİK TƏCRÜBƏYƏ KRİTİK BAXIŞ

Ümumi sistemin hədəflərinə nail olmanın öhdəsindən gələ bilməyən şagirdlərin istisna edilməsi də bizim məktəbimizdə qəbul edilən haldır. Ənənəvi və standartlaşdırılmış akademik fənlər, xüsusilə holland dili (yazma, oxuma və tələffüz) və riyaziyyatı kifayət qədər mənimsəyə bilməyən ibtidai bölmənin şagirdləri xüsusi bölməyə yerləşdirilmişdir (daxili təcrid olunma). Ümumi məktəblərdəki həmyaşıdlarının çoxu kimi onlar da

ibtidai məktəb illərində, ola bilsin ki, “xüsusi tədris ehtiyaclarının qarşılınmasında ” müvəffəqiyyətsizlik və təcrid olunma ilə üzləşmişlər. Lakin onların yeni bölməyə yerləşdirilməsi onlara digər şagirdlərlə birlikdə dərslər keçmənin çətin olduğunu müəyyən etmiş müəllimlərin tədris və təlim ehtiyaclarını qarşıladı. Artıq səkkiz il sonra bizim yeni layihəmizin məqsədi bu şagirdlərin orta təhsil bölməsinə təkrar inteqrasiyası idi, çünki yeniyetmə yaşlarında olsalar da, onlara formal olaraq hələ də ibtidai məktəb proqramını keçilirdi və onlarla hələ də ibtidai məktəb şagirdləri kimi rəftar edilirdi.

Ona görə də bu tələbələr üçün dəstəkləyici tədris planının işlənilib hazırlanmasına yönələn layihəmizdə şəxsi və “əlilliyə əsasən fərdiyyətçi çatışmazlıq yanaşmamız” (Barnes & Mercer, 2001, s.13), eləcə də “xidmətləri yaratma asılılığımız və açıq paternalist yanaşmamızı” qəbul etmək və kritik qiymətləndirmək vacib idi (yənə orada, s.14).

Həmçinin standart tədris planı, standart qiymətləndirmə prosedurları, il qrupu sistemi və hər şagird üçün fənn üzrə sabit dərslər saatları ilə bağlı əsasən fikirlərimizin kritik qiymətləndirilməsi vacib idi (Lloyd, 1996). “Bütün uşaqları bir və eyni təhsil sınağından keçirmək” (Carr, 2003, s.146) və bu dəli köynəyinə uyğun gəlməyən şagirdlərin hələ də əhatə olunmasını gözləmək bizə həddindən artıq şübhəli görünürdü. Ona görə də biz, tədris planının tərtibatçıları kimi qəbul etməliydik ki, “qeyri-bərabər olanlara bərabər yanaşmada bərabər olanlara qeyri-bərabər yanaşmada olduğu qədər ədalətsizlik var”(yənə orada, s.188).

Biz həmçinin bəslədiyimiz dəyərlər üzərində yenidən düşünməli idik. Müasir qərb cəmiyyətləri sərbəstlik, müstəqillik və şəxsi sərəfətə yüksək dəyər verir. Lakin sərbəstlik və müstəqilliyin belə vurğulanması “ümumi mənfi sosial münasibət və öz növbəsində təcrid olunma və təqib prosesini qanuniləşdirən fərqləndirmə forması kimi asılılığı” yarada bilər (Hughes, 2001, s.25). Ona görə də, biz şagirdləri seçim və hüquq təcrübələri ilə təmin etmək və məsələn, ən çox istifadə olunan müstəqillik konsepsiyası ilə əlaqədar yardıma nə vaxt və necə ehtiyacları olduqda

onun üçün müraciət etməyə və təşviq etməyə çalışırdıq (Barton, 2001, s.10), bununla da şagirdlərin özünü müdafiə və özünü müəyyənləşdirməsində, o cümlədən fərdi şagirdin maraqlarına ən çox uyğun gələn müstəqillik səviyyəsi haqqında qərarlarda mühüm rolunu təbliğ edirdik. Buradan belə nəticə çıxır ki, tələbələrin öz şəxsi güclü cəhətləri, üstünlükləri və ehtiyaclarını müəyyən etməyə və ifadə etməyə və onları təmin etmək və inkişaf etdirmənin müvafiq yolları ilə bağlı cəlb olunmuş mütəxəssislərlə birgə qərar verməyə təşviq olunduqları proseduralar tələb olunur (Rioux, 2001). Bu proseduralar müəllimlərin tədris koordinatorları və şagirdlərin təlimçiləri kimi müxtəlif vəzifələri öz üzərinə götürə bilməsini tələb edir. Onlardan valideynlər və tələbələrlə birgə məsləhətləşmə, məlumat mübadiləsi, fikir və ideyaların bölüşdürülməsi, qərarların qəbul edilməsi və fərdi tədris planı və dəstəyin planlaşdırılması prosesi vasitəsilə müəyyən edilmiş güclü cəhətlər, ehtiyaclar və üstünlükləri fərqləndirmək tələb olunacaq (Stevens, 1997). Lakin *kommunikasiya və tədrisin bu adaptiv prosesi* valideynlər və şagirdləri tərəfdaşlar kimi qarşılamağa hazır olan müəllimlərdən müxtəlifliyi idarə etmək üçün bilik, bacarıqlar və yanaşmalara malik olmanı; fərqi təcrübədən keçirməni; fərdə və bəzən çox xüsusi təhsil ehtiyaclarına uyğunlaşmanı; və müxtəlif tədris və təlim materialları haqqında məlumatlı olmanı və onlara əlçatanlığın olmasını tələb edir (yenə orada).

Ona görə də xüsusi təhlil etdiyimiz vəziyyətdə görmə qüsuru olan şagirdlərin ümumi təhsildə əhatə olunması haqqında müzakirəni ümumilikdə əlilliyi olan insanların qeyri-müəyyən mövqeyi haqqında sosial müzakirə ilə əlaqələndirmək vacibdir (Oliver, 1996). Əlil insanların qeyri-müəyyən vəziyyəti bu insanların gündəlik üzləşdikləri çətinliklər və problemləri onların qurbanı olduğu şəxsi faciəsinin nəticəsi kimi müəyyən edən tibbi qüsur modelinin nəticəsi hesab edilir (yenə orada). Lakin əlil insanlar bu fikri kritik qiymətləndirir və qeyd edir ki, səlahiyyət və resursların qeyri-bərabər paylanması əlil olmayan insanların xeyrinədir və əlil insanları asılılıq, işsizlik, yoxsulluq və kənarlaşdırılmış və seqreqasiya olunmuş vəziyyətlərə düçar edəcək ayrışdırıcılıq yara-

dır və onları sıxışdırır (yenə orada). Onlar imkanların bərabərliyi və ayrışdırılma, təcrid olunma, sıxışdırılma və seqreqasiyaya son qoymaq üçün qanunvericiliyi tələb edən əlilliyin sosial modelini təbliğ edir (Barton, 2003; Oliver, 1996).

Tibbi qüsurların xüsusiyyəti əlil insanların özləri üçün danışmaq imkanının olmamasıdır. Məktəbimizdə yeniyetmə şagirdlərin də maraqları, ehtiyacları və gələcəyə baxışlarını ən yaxşı formada qarşılayacaq tədris və təlim haqqında deməyə sözləri var. Ona görə də dəstəkləyici tədris planının işlənilməsi ilə bağlı layihəmizin ən böyük çətinliklərindən biri şagirdlər və valideynlərə öz fikirlərini bildirmək və öz baxışları və maraqlarına uyğun gələn qərarları qəbul etmək imkanını verəcək innovativ təcrübələrin inkişaf etdirilməsi olmuşdur. Müəllimləri və digər cəlb olunmuş heyətin baxışları və maraqlarından çox fərqli ola bilən baxışlar və maraqlar mövcuddur. Əlilliyin sosial modelinin əsas xüsusiyyətləri olan özünü təkmilləşdirmə və özünü müdafiənin bu təbliği bizim fəaliyyətlərimizin də əsas xüsusiyyətinə çevrilməli idi. Lakin biz bildik ki, seqreqasiyalı quruluşda təhsil özlüyündə şagirdlərin yetkinlik həyatına hazırlığı və keçidi və cəmiyyətdə yaşamaq və iştirak etmək imkanlarını əldə etməsini azalda bilər. Bu məlumatlılıq özlüyündə tibbi qüsurlar paradigmasının lehinə olan və əlil insanlar üçün ən yaxşı seçim kimi mütəxəssislər tərəfindən seqreqasiya olunmuş şərt və qərar qəbul etmə ilə nəticələnən sistem daxilində bizim tərbiyə, təhsil və təcrübəmizin nəticəsi olan dəyərlərimiz, inamlarımız və siyasi baxışlarımızın dekonstruksiyasını göstərir.

Şagirdlər və onların valideynləri şagirdlərin maraqları və güclü cəhətlərinə əsaslanacaq və onları yetkinlik həyatına, fəal vətəndaşlığa hazırlayacaq təhsil təklifini gözləyirdilər. Bir prinsip qeyd etmək vacibdir ki, onların məşğulluq yönümlü təhsili eyni zamanda onlar formal təhsillə son təcrübəsi olmuşdur. Lakin bizim onları əmək bazarı üçün hazırlayarkən daha çox diqqəti peşə bacarıqlarının əldə edilməsinə və çox az diqqəti demokratik cəmiyyətin fəal və cəlb olunmuş üzvlərinə çevrilmək üçün tələb olunan geniş və ümumi bacarıqlara yönəltməyimizdə müəyyən

risk var (Corbett & Barton, 1992; Carr, 2003). Ona görə də biz diqqəti aşağıdakılara yönəltmişik:

- *Tədrisi şagirdlərin gündəlik təcrübələri ilə əlaqələndirən geniş və ümumi tədris planı;*

- *Şagirdlərin fəal cəlb olunmasına şərait yaradan daha çox imkanlar;*

- *Öz tədrisləri üçün öhdəliyi götürmələri üçün tələbələrə müraciət;*

- *Tədris planının bütün şagirdlər üçün əlçatan olmasını təmin etmək üçün adaptiv tədris.*

Lakin biz müəyyən etdik ki, məktəbimizdə dəyişiklik prosesi asan və ya birbaşa olmayacaq. Şəxsi dəyərlərimiz və baxışlarımızı nəzərə almaqdan başqa, biz həmçinin xeyli mürəkkəb və geniş əhatəli dəyişiklik prosesinin faktiki olaraq necə hazırlanmasını və həyata keçirilməsini müəyyən etməliyik. Hollandiyada hökumət siyasətinin son dövrlərdə qiymətləndirilməsi göstərir ki, fərdi məktəbin xüsusi kontekstlərini nəzərə almadan bütün məktəblərə təyin edilən dəyişiklik və normativ struktur və proseduraların get-gedə zəifləyən modeli yalnız səthi dəyişikliklərlə nəticələnmək (Dijsselbloem, 2008) və ya demək olar ki, davamlı olaraq adaptasiyaları tələb etmək riski altındadır. Beynəlxalq araşdırma eyni nəticəni göstərir (Evans, 1996; Hargreaves & Fullan, 1998).

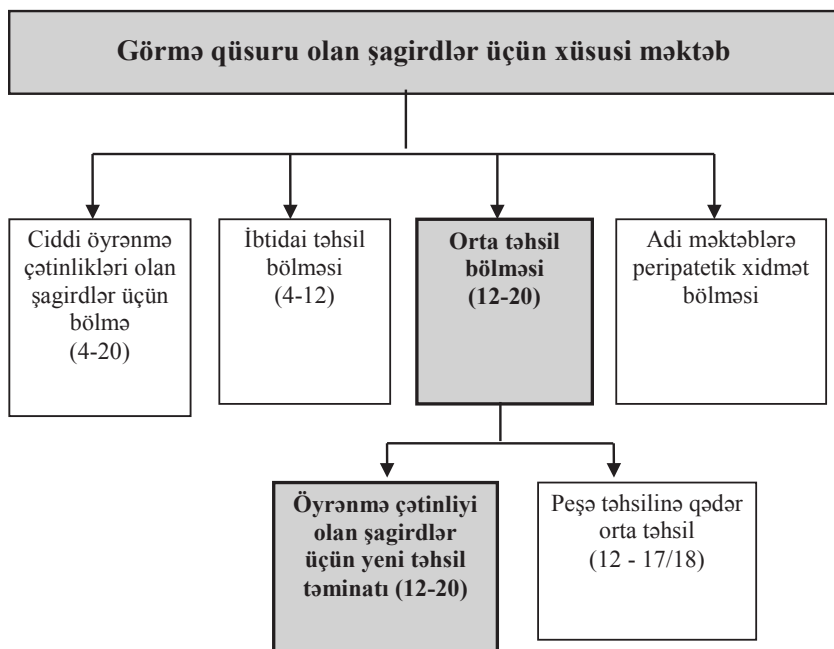
Ona görə də belə nəticə çıxarmaq məqsədəuyğundur ki, milli miqyasda və ya məktəbdə aparılan hər təhsil islahatı məktəb daxilində və orada işləyən müəllimlərlə başlamalıdır (De Groot & Van Rijswijk, 1997; Pijl və digərləri, 1997; Stevens, 1997).

MÖVCUD TƏCRÜBƏNİN DƏYİŞDİRİLMƏSİ

Bu məqalədə müzakirə edilən məktəb 4-20 yaşlı görmə qüsuru olan şagirdlər üçün nəzərdə tutulmuş xüsusi məktəbdir (bax Şəkil 1). 1998-ci ildən məktəb Regional Ekspertiza Mərkəzinə çevrilmək öhdəliyini götürmüşdür (OC&W, 1998a). Bu məktəbin bir neçə bölməsi var və məktəb ümumi məktəblərdə və ya digər xüsusi məktəblərdə görmə qüsuru olan şagirdlər üçün peripatetik xidmətləri təmin edir.

Bizim xüsusi məktəbdə 240 şagird xüsusi təhsil alır. Peripatetik xidmətlər vasitəsilə məktəb 540 şagirdi dəstəkləyir, onlardan çoxu Hollandiyada adi ibtidai və orta məktəblərə gedir. Faktiki olaraq, Hollandiyada görmə qüsuru olan şagirdlərin 60%-i adi məktəblərdə təhsil alır (Limpens və digərləri, 2003; OC&W, 2003).

Vəziyyətin təhlilində əsas diqqət görmə qüsuru və orta öyrənmə çətinlikləri olan yeniyetmə şagirdlərə (12-20 yaş arası) yönəldilmişdir. Orta öyrənmə çətinlikləri onu bildirir ki, İQ 60-80 arasındadır (WISC-R). Bu şagirdlər çox vaxt əlavə problemlərlə üzləşir, məsələn, epilepsiya, əlillik və irsi olmayan beyin zədələnməsi.



Şəkil 1 Məktəbin strukturu

(Rəqəmlər əlaqədar şagirdlərin yaşarası fərqlərini göstərir)

Bu bölmədə həmin vaxt 30 şagirdimiz vardı. Bu şagirdlər formal kvalifikasiya almır. Onların çoxunun təhsillərini başa vurduqdan sonra günlük qayğı mərkəzlərinə köçürülməsi nəzərdə tutulur.

Biz bu şagirdlər üçün onların güclü cəhətlərini daha yaxşı təmin edən, onlara özünü ifadə etmə imkanı, özlərini müdafiə etmələri üçün onları təşviq edən və mümkün olduqda ödənişli işə keçdikdə onları dəstəkləyən yeni təhsil təminatını hazırlamaq istəyirdik.

Şagirdin səsi bizim təcrübələrimizi dəyişdirmək və təkmilləşdirmək, yəni şagirdlərin istedadları, ehtiyacları və gələcək perspektivlərinə ən yaxşı uyğun gələn təhsillə əlaqədar fikirlərini ifadə etmələri üçün onlara imkanlar və təcrübələrin yaradılması cəhdlərimizin əsas məğzidir. Ona görə də onlardan xüsusi məktəbə getmələri ilə bağlı özlərini necə hiss etdiklərini soruşmaq, yəni seqreçasiya məsələsi haqqında onların fikirlərini qiymətləndirmək vacib idi. Müsahibə götürdüyüm bütün şagirdlər qeyd etmişdir ki, onlar xüsusi məktəbdən daha çox adi məktəbə üstünlük verirlər. Lakin şagirdlər həmçinin keçdikləri təcrübə ilə aydın ifadə edirdilər ki, onlara getdiyi adi məktəbdə digər uşaqlardan fərqli yanaşılır, bununla da onlar eyni imkanlardan məhrum edilirdi.

Məsələn, yalnız işığı qaranlıqdan ayıra bilən Elisabeth məlumat vermişdir ki, o, ümumi Montessoru ibtidai məktəbində olmuş, lakin ətrafındakı bir çox uşaqların öhdəsindən gələ bilməmişdir. O deyib: “Onlar təxminən 30 uşaqda dərs keçirdilər. Mən onlardan yalnız bir neçəsini tanıyırdım”. Görünür ki, onun müəllimi digər şagirdləri tanıtmağa çalışdıqda Elisabethin bilavasitə dəstəyə və həvəsləndirməyə ehtiyacı olduğunu başa düşməmişdir, yəni artıq Lowenfeld (1983) tərəfindən açıqlandığı kimi: görmə qüsuru görmə qüsuru olan insanlar üçün aşağıdakılara yönələn üç əsas məhdudiyəti əks etdirdiyinə görə onun müəllimlərinin planlaşdırılan müdaxiləsi və rəhbərliyi:

- Onların təcrübəsinin əhatə dairəsi və müxtəlifliyi,
- Onların məşhurlaşmaq bacarığı və
- ətraf mühit və ona münasibətdə özünə nəzarət səviyyəsi.

Buradan belə nəticə çıxır ki, müəllimlər tam kor olan uşaq üçün əksər uşaqların etdiyi kimi, məsələn, oyun vasitəsilə dünya ilə qarşılıqlı əlaqədə olmaqla ətrafdakı dünyanı təsadüfi və qeyri-iradi yolla mənimsəmənin çox çətin olduğunu bilməlidirlər. Ona

görə də, xüsusi əlilliyin təsiri haqqında xüsusi bilik, yüksək və davamlı diqqət və şüur müəllimlərin bütün uşaqlarla işləməli olduğunu nəzərdə tutduğumuzda çox vacibdir. Bunun üçün həm ümumi, həm də xüsusi məktəblərdə müəllimlərin maarifləndirilməsi və təlimin müxtəlif yolları tələb oluna bilər.

18 yaşlı Carolyn müsahibələr zamanı qeyd etmişdir ki, o, adi orta məktəbə getmək istərdi, çünki hesab edir ki, adi məktəbdə təhsil almaq onun iş tapmaq şanslarını artırmış olacaq.

Yuxarıda müzakirə edilən vəziyyətlər göstərir ki, əlilliyi olan şagirdlərin adi məktəblərdə yerləşdirilməsinin bütünlükdə müzakirəsi ən azı problemlili və mürəkkəbdir. Bir çox ölkələrdə planlar və qanunvericilik eyni tədbirlər toplusuna yönəlmə tendensiyasına malikdir, məsələn, təminatın keyfiyyəti, proseduraların aydınlığı və miqyasla əhatə olunma (Farrell, 2001), bu da adi məktəblərdə “dərindən kök salmış, həyatlarının bütün aspektlərinə yayılan” ayrışdırıcılıqla üzləşən xüsusi təhsil ehtiyacı olan şagirdlərin çoxunun təcrübələrinə əhəmiyyət verilməməsi ilə nəticələnir (Corbett və Barton, 1992, s.5). Belə bir risk mövcuddur ki, cəmiyyətlərimizdə, bununla da təhsil sistemində səlahiyyətin qeyri-bərabər paylanması və ağır sosial mühitlərin geniş sisteminin kritik təhlili aparılmadan, XTE təminatı ilə əlaqədar təhsil və təlimdə proseduralar və keyfiyyətin təminatına müstəsna diqqət əlilliyi və XTE olan şagirdlərin sequestrasiyası və təcrid olunmasını möhkəmləndirəcək (Oliver, 1996; Barton, 2003).

Ona görə də sistem yanaşması özlüyündə müvəffəqiyyətlə nəticələnmə bilməz. Əvəzində, tədqiqatın göstərdiyi kimi, müəllimlərin dəyərləri, inamları və münasibətləri təhsil təcrübəsini dəyişmənin əsas məqamları olmalıdır (Evans, 1996; Fullan, 2001; Senge, Cambren-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner, 2000). “Gənclərin həyata, həmçinin həmin həyatın yaşandığı dünyanı yenidən qurmanın hazırlanmasına kömək etmək” əsaslı yeni yanaşması zəruri hesab edilir (Hargreaves, 2004, s.1).

Aparduğım araşdırma göstərir ki, öyrənmə çətinlikləri olan şagirdlər üçün bölmədəki şagirdlərin yalnız çox azı öz məktəb karyerasını başladıqda bizim xüsusi məktəbə gəlmişdir;

əksəriyyət ümumi ibtidai məktəbdə bir neçə il keçirdikdən sonra gəlmişdir; və çox azı ibtidai təhsili tamamladıqda və on iki yaşında orta təhsilə keçid dövründə olduğunda dəyişiklik etmişdir. Valideynlərin çoxu uşaqları üçün adi məktəbi xüsusi məktəbdən üstün tutmuşdur. Lakin onlar adi məktəbdə üzləşdikləri məyusluqların öhdəsindən artıq gələ bilmədiyinə görə uşaqlarını bizə göndərməyə qərar vermişlər.

Onlar qərarın səbəb olduğu emosional gərginliyə baxmayaraq, onu qəbul etmişlər. Bir ana oğlu on üç yaşında bizim məktəbə getdikdə və yaşayış evlərindən birində yaşamağa başladığında emosional təsirlə üzləşmişdir:

“Oğlumuz sizin məktəbə getdiyindən etibarən ərim darıxırdı. O, yay tətildən əvvəl mətbəxin kosmetik təmirinə başlamış, lakin son altı ay ərzində heç bir şey edə bilməmişdir. Bütün həyatımız boyu bu ay ərzində ağladığımız qədər ağlamamışdır”. Ata isə bildirmişdir: “Əlbəttə ki, mən onun üçün darıxıram. Dərs saatlarından sonra birlikdə etdiyimiz bütün sadə işlər üçün darıxıram. Onlar, sadəcə, adi işlər idi; lakin artıq onlar yoxdur”.

Məktəbdən uzaqda yaşayan digər valideynlər bildirmişdir ki, ilk illər həm onların uşaqları, həm də özləri üçün ən çətin illər olmuşdur:

“O, bazar ertəsi səhər çox erkən çıxmalı olurdu. Və Cümə günü axşam çox gec gəlib çıxırdı. Və uşağınızın gedərkən ağladığını, həddindən artıq ev üçün darıxdığını görmək dəhşətli idi. Artıq o rahatdır. Orada onun dostları var. Bu, bizim üçün də asanlaşdı. Lakin biz onun daha çox bizimlə yaşamasını istərdik. Ona görə də o cümə günü evə gələndə biz bayram edirik”.

Bu misallar onu göstərir ki, əlilliyi olan şagirdlərin ümumi məktəblərdən təcrid olunması bütün cəlb olunan tərəflər üçün kədər, ağrı və nisgilə səbəb olur. Ona görə də bizim xüsusi məktəbdə işləmək bizi də xeyli çətin vəziyyətə salmışdır. Biz bildik ki, işimiz əlil şagirdlər üçün məhdudlaşdırıcı və imkanlardan məhrum edən maneələrdən ibarət ola bilər (Barton, 2001). Digər tərəfdən, biz əsas diqqəti indi bizə məlum olan cəmiyyətdən daha çox qəbul edici və müsbət qarşılayan cəmiyyətdə işləmək və yaşa-

maq imkanlarına yönəltməklə, onların yetkinlik həyatına uğurla keçməsinə dəstəkləmək üçün onlara mümkün olan ən yaxşı təhsili vermək öhdəliyini daşıyırdıq.

Ona görə də, biz tədris müəssisəmiz və təhsil təminatı üzərində yenidən düşünərək bütün şagirdlərə fərdlər kimi cavab verməyə çalışırdıq (Sebba&Ainscow, 1996). Bu proses vasitəsilə biz görmə qüsuru və öyrənmə çətinliyi olan bütün şagirdlərin yerləşdirilməsi üçün imkanlarımızı artırmaq, bunu etməklə həmin şagirdlərin daxildə təcrid olunması tələblərini azaltmaq istəyirdik (yenə orada). Lakin biz qəbul edirdik ki, bu dəyişiklik prosesi ərzində “səmərəlilik üçün təzyiqlər və əhatə olunma üçün təzyiqlər arasında gərginlik” ola bilər (Evans və Lunt, 2005, s.42). Ona görə də biz aşağıdakı sualların kritik əks etdirilməsi ilə öyrənmə çətinlikləri olan şagirdlərimiz üçün bölmə daxilində daha inklüziv təcrübələrin inkişaf etdirilməsinə nəzarət etdik: “Müdəvamlər tədris planı ilə necə əlaqəlidir? Onların hamısının məqsədyönlü öyrənməsinin təmin olunması üçün hansı strategiyalardan istifadə olunur? Müxtəlifliklər necə nəzərə alınır və onlara necə münasibət bəslənilir?” (Corbett, 2001, s.55). Lakin biz həmçinin dördüncü sualı da əlavə etdik: Şagirdlər aldıkları təhsil və dəstək haqqında nə düşünür? Ona görə də biz bu gənclərin bizim fikirlərimizi və inkişaf etdirməyi planlaşdırdığımız təcrübələrimizi çəkişdirməsi və müzakirə etməsi üçün imkanları yaratmağı nəzərdə tutduq. Biz bölməyə yerləşdirilmək üçün müraciət etmiş bütün şagirdlər üçün imkanlar yaradan, dəstəkləyici və inklüziv təhsil təcrübəsinin yaradılması üçün zəruri olan aşağıdakı fikirləri tərtib etdik:

- Dəstəkləyici və birgə olan və müəllimlərin öz problemləri və narahatlıqlarını bölüşdüğü məktəb mədəniyyəti. Ona görə də biz həmkar əlaqələrini inkişaf etdirmək və təkmilləşdirmək üçün mütəxəssis məsləhəti prosedurunu tətbiq etdik.

- İşçilər səviyyəsində insanlara investisiya qoyan məktəb siyasəti. Ona görə də hazırladığımız layihə planı işçilərin daxili təlimi, ixtisasartırma və tədris planının dəyişdirilməsi üçün zəruri olan əlavə resurslarla nəticələnmişdir.

• Şagirdləri fəal iştirakçı olmağa dəvət edən məktəb təcrübəsi. Onların fikirləri ciddi qəbul edilir və burada bütün şagirdlər uğurla mənimsəyə biləcəkləri səviyyədə öyrənmə fəaliyyətləri ilə məşğul olurlar (Corbett, 2001).

Müəllimlər şagirdlər üçün müxtəlifliyin öhdəsindən gəlmənin müsbət təsvirlərini yaratmaqla “daha inklüziv tədris icmasının qurucularına” çevrilməyə çağırırlar (Tomlinson və digərləri, 1997, s.280), ümid edilir ki, bu, onların cəmiyyətdə gələcəkdə əhatə olunması ilə əlaqədar şəxsi seçimlər etməsini dəstəkləyəcək.

Lakin biz bilirdik ki, siyasətdə həmin dəyişiklik və yeni paradigmanın (əlilliyin sosial modeli) tətbiqi heç də mütləq düşüncədə dəyişiklik olacağını və ya təcrübələrin faktiki olaraq dəyişəcəyini bildirmir, çünki biz müəyyən etmişdik ki, “müxtəlif vəzifələrlə olsa da, eyni insanlar və ehtimal olaraq dəbdəbəli binaların hazırda “ehtiyaclarla idarə olunan qiymətləndirmənin” həyata keçirilməsi və “qayğı planının hazırlanması” ilə məşğul olmalarına baxmayaraq, əlil insanlar üçün eyni şeyləri etməsi” riski mövcuddur (Oliver, 1996, s.71). Daha inklüziv və dəstəkləyici təcrübələrin işlənilməsi hazırlanması ilə əlaqədar faktiki dilemmalar mürəkkəb və mübahisəlidir və ona görə “onlar yalnız empirik faktlar deyil, insan həyatı üçün nəyin vacib və ya məqsədəuyğun olması haqqında dəyər mülahizələrindən asılıdır” (Wilson, 2002, s.61). Ona görə də biz işimizin əsaslandığı dəyər mülahizələrinin aydınlaşdırılması və müdafiə olunması tapşırığı ilə üzləşməli idik (yenə orada).

DƏSTƏKLƏYİCİ TƏDRİS PLANININ İŞLƏNİB HAZIRLANMASI

Əvvəldə qeyd edildiyi kimi, ənənəvi və standartlaşdırılmış akademik fənlər, xüsusilə holland dili (yazma, oxuma və tələffüz) və riyaziyyatın öhdəsindən yaxşı gələ bilməyən ibtidai sinif şagirdləri yeni yaradılmış bölməyə yerləşdirilmişdir. Ümumi məktəblərdəki həmyaşdlarının çoxu kimi, onlar ibtidai məktəb dövründə müvəffəqiyyətsizlik və təcrid olunma ilə üzləşmişlər. XTE olan bir çox şagirdlər kimi, bu şagirdlər

də ibtidai məktəb dərsləklərinin məzmununu mənimsəmək və ya özləri yeni məzmunu yaratmaq üçün motivasiya, vaxt, sinif və fənn müəlliminin bacarıqlarından asılı idilər. Hoogenkamp (2000, s.23) qeyd etmişdir ki, bu şagirdlərin təhsil proqramlarından çoxu, xüsusilə onlar böyüdükdə “şagirdlərin yaşı, öyrənmə üslubları, səriştələri və gələcək perspektivlərinə uyğun gəlməyən dərsləklər və tədris strategiyalarına” əsaslanır.

Şagirdlərimiz yeniyetmə olduqda orta bölmədən olan müəllimlərin çoxundan bu şagirdlərə praktiki fənləri (məsələn, dizayn və texnologiya və bitkiçilik) keçmək tələb olunmuşdur, çünki şagirdlər ənənəvi akademik fənləri keçməkdə sıxıntı, çətin davranışlar və motivasiya azlığı nümayiş etdirirdilər. Əlaqədar müəllimlər peşə təhsilinə qədər orta təhsildə tələbələr üçün istifadə etdikləri tədris planının müəyyən hissələrində adaptasiya apardılar (Schuman, 1998a; 1998b). Onlar müəyyən etdi ki, bu yeni şagirdlər tələbkar olan və onların faydalı və mənalı hesab etdikləri praktiki işlə məşğul olmaq üçün, ümumiyyətlə, çox həvəslidirlər. Onlar “real dünyadakı işi xatırladan” işi dəyərləndirirdilər (Schuman, 1997; 1998a). Bu şagirdlərə dərslər keçməyə başlayan orta bölmə müəllimləri düşünürdü ki, onların çoxu öz işində kifayət qədər yaxşıdır və tapşırıqlarını, həqiqətən də, həm birlikdə, həm müstəqil formada həyata keçirmək qabiliyyətinə malikdirlər. Onların gördükləri iş, məsələn, məktəb bağlarına qulluq etmək onları iş potensialından xəbərdar edir və gələcəkdə, məsələn, iş təcrübələri zamanı kəşf edə biləcəkləri iş sahələri haqqında məlumat verir (yenə orada). Bruner (1996), Elliott (1998) və Lowenfeld (1981) kimi alimlərin işi bu şagirdlər üçün ənənəvi akademik tədris planımızın kritik müzakirəsinə zəmin yaratmış və bizi ənənəvi tədris və təlimlə bağlı alternativlərə baxmağa sövq etmişdir. Tədrisən yeni tədris planının yaradılması insanların öz təcrübələrinin çoxunu yaşadığı cəmiyyətdən əldə etdiyi kimi, məktəblər də tədrisin məğzini bu mənbədən əldə etməlidirlər anlayışına çevrildi. Belə olduqda şagirdlər məktəbə gətirdikləri təcrübələrə əsaslanaraq biləcək və məktəbin ruhlandırması ilə yeni təcrübələr axtara biləcəklər (Elliott, 1998, s.75).

Biz məktəb daxilində öyrənmə çətinliyi olan bu şagirdlərin mövqeyinin kritik müzakirəsinə başladıq. Şagirdlər yeniyetmə yaşına çatmışdılar, lakin hələ də ibtidai təhsil bölməsində idilər. Biz hesab etdik ki, onların orta təhsil bölməsinə daxil edilmək hüququ var. Bu, 1997-ci ildə həmin şagirdlər üçün Məşğulluq üçün Hazırlanma Proqramının işlənilib hazırlanması ilə nəticələndi (Schuman, 1997). Məşğulluq üçün Hazırlanma Proqramının məqsədi onların məktəbdən əməyin müxtəlif formalarına keçidini təkmilləşdirmək idi. Həmin vaxt bu şagirdlərin təxminən 95%-i sosial sığorta vəsaitini saxlamaqla xüsusi müəssisələrin gündəlik qayğı mərkəzlərinə gədirdi. Lakin biz düşündük ki, şagirdlərin bəzisi öz pullarını qazanacağı adi emalatxanalar və ya işlər və ya yarım mühafizə olunan emalatxanalarda ödənişli işə girmək səriştəsinə malikdir (yenə orada). Məşğulluq üçün Hazırlanma Proqramının tətbiqi şagirdlər təxminən on beş və on altı yaşlarına çatdıqda başlamalı idi. Onlar artıq iki il müddətində praktiki fənləri (məsələn, dizayn və texnologiya, bitkiçilik və ev iqtisadiyyatı) öyrəndikləri üçün əsas bilik və bacarıqları əldə etmişdilər. Bu dərslər ərzində onlar yaxşı yemək hazırlamaq, taxta, metal, sintetik fibra kimi xam materiallardan məhsulları istehsal etmək və bağı becərmək üçün müvafiq olaraq geniş çeşidli alətlər və avadanlıqlardan necə istifadə etməni öyrənmişdilər.

Məşğulluq üçün Hazırlanma Proqramı üçün hazırladığımız proqram və fəaliyyətlərin məqsədi şagirdləri aşağı kvalifikasiyalı işçilər kimi fəaliyyət göstərmək üçün hazırlamaqdır (Schuman, 2000). Kvalifikasiyasız və aşağı kvalifikasiyalı işlərlə əmək bazarına daxil olarkən məktəbin məzunlarının uğurla mənimsəməsi gözlənilən biliklər, münasibətlər və bacarıqların siyahısı tərtib edilmişdir. Əvvəldən peşə proqramı, şagirdi xüsusi peşə üçün hazırlamaqdan fərqli olaraq, ümumi bacarıqların əldə edilməsinə yönəlmişdir (Schuman, 2000). Əsas diqqət görmə qüsurunun bu bacarıqların əldə edilməsinə mümkün təsirinə yönəldilmişdir və cəlb edilmiş müəllimlər Məşğulluq üçün Hazırlanma Proqramları üçün qiymətləndirmə vasitəsinə hazırladılar ki, bu da şagirdlərin fəaliyyət səviyyəsi və inkişafına nəzarət edəcəkdi (yenə orada).

Məşğulluq üçün Hazırlanma Proqramı göstərdi ki, öyrənmə çətinliyi olan şagirdlər üçün tədris planında əsas diqqət daha çox onların gələcək yetkinlik həyatına yönəlməlidir. Şagirdlər aşağıdakı suallarla bağlı fikirlərini bildirməyə dəvət olunmuşdur:

Necə bir iş mənə uyğun olacaq?

Mən necə iş tapacağam?

Mən harada yaşaya bilərəm?

Mən müstəqil yaşaya bilərəmmi və ya kiçik qrupda yaşamaq mənim üçün uyğundurmu?

Mən asudə vaxtımı necə keçirəcəyəm?

Mən maliyyə işlərimi idarə edə biləcəyəmmi? Və sairə.

Ədəbiyyatın nəzərdən keçirilməsi göstərmişdir ki, müəllimin məqsədyönlülüyü tədris planının dəyişdirilməsi və ayrı-ayrı şagirdlərin ehtiyaclarına uyğunlaşdırılması üçün ən vacib ilkin şərtədir (Bates, 1998; Bruner 1996; Hargreaves & Fullan, 1998). Lakin belə bir dəlil vardı ki, “müəllimlərin ehtimal edilən nəzəriyyələrində müvafiq dəyişikliklər baş vermədən onların təcrübəsi dəyişməyəcək” (Elliott, 1998, s.84).

Ona görə də Məşğulluq üçün Hazırlanma Layihəsinin müəllimləri tədris qəbul etdilər ki, bu, “müəllim onun təcrübəsini formalaşdıran və ya onun yenidən qura biləcəyi anlayışları onun təcrübəsinin təkmilləşdirilməsinin əsası kimi refleksiv araşdırdıqda” baş verir (yenə orada, s.98).

Lakin sinif müəllimləri məlumat vermişdir ki, onların yeni etmə şagirdlərində daha çox nəzəri fənlər üçün motivasiya azlığı var və onlar “çətin davranışlar” göstərirlər (Schuman, 1999). Digər tərəfdən, praktiki fənlərin müəllimləri bu şagirdləri ən çox motivasiyalı və məqsədyönlü şagirdləri hesab edirdi. Bu, sual yaradı: “*Bu şagirdlərin tədrisin çox hissəsindən narazı qalmasının səbəbləri hansılardır?* ”

Tədris sinif müəllimləri müəyyən etdi ki, yaxın gələcəkdə daha ciddi dəyişikliyə ehtiyac var. Onlarda “*nə etmək və necə etmək*” haqqında aydın fikir yox idi, lakin onlar öz təcrübələrinin üzərində yenidən kritik və birlikdə düşünmək üçün məqsədyönlülük və hazırlıq nümayiş etdirdilər. Görünür ki, onlar şagirdlərinin

təhsilinin *daha çox məşğulluğa uyğun və məşğulluq yönümlü olması və cəmiyyətdə gələcək iştirakları üçün daha çox dəstəkləyici olmasını* istəyirdilər (yenə orada).

Sınıf müəllimləri bildirmişdir ki, Məşğulluq üçün Hazırlanma Proqramının (Schuman, 1997) arxasında duran fikirlər onların şagirdləri üçün yeni proqram və yeni tədris planının hazırlanması üçün möhkəm əsası təmin edə bilər. Onlar qeyd etmişdir ki, valideynlər Məşğulluq üçün Hazırlanma Proqramından razıdırlar, lakin onlar hələ də akademik fənlərin keyfiyyəti və məşğulluğa keçid prosesini sual altında qoyurdular. Valideynlər həmçinin bildirmişdir ki:

- *Onlar uşaqlarının səmərəlilik səviyyəsi, mütərəqqisi və inkişafı haqqında uyğun və məlumatlandırıcı informasiyanı almırlar;*
- *Onlar müəllimlərin məqsədinin nə olduğu haqqında tam məlumatlı deyillər;*
- *Onlara uşaqları üçün hansı variantlar və seçimlərin olması aydın deyil* (Schuman, 1999).

Bəzi valideynlər qeyd etmişdir ki, iş təcrübələrini gündəlik qayğı mərkəzləri əvəzinə adi iş yerlərində keçmək imkanına malik olmalıdırlar. Əvvəllər isə müəllimlər müəllim heyətini aşağıdakılar üzərində kritik düşünməyə təşviq etmişlər:

- əlillik və öyrənmə çətinliyi olan əlil yeniyetmələrin təhsili haqqında onların şəxsi və kollektiv fikirləri;
- öyrənmə çətinlikləri və tədris və öyrənmə ilə bağlı digər problemlərlə (məsələn, epilepsiya) birlikdə görmə qüsurunun təsiri;
- cari tədris planının məzmunu və təminatı;
- şagirdlər və onların valideynlərinin rolu və mövqeyi.

Araşdırma ümumilikdə yeni biliklərin yaradılması ilə bağlıdır (Scott və Usher, 1996; Brew, 2001). Bundan başqa, mülahizə yürüdüblə bilər ki, təhsil araşdırması praktikalər üçün öz təhsil təcrübələrini dəyişdirmək və təkmilləşdirmək məqsədilə həmin təcrübənin məqsədəuyğunluğunu dəstəkləməlidir (Carr və Kemmis, 1986; Elliott, 1998; Pring, 2000). Öz təcrübələrini xüsusi vəziyyət kimi öyrənən təhsil tədqiqatçıları ixtiralarında öz rollarını etiraf

edən iştirakçı müşahidəçilərdir (Gillham, 2000). Onlar “vəziyyət və vəziyyətə daxil olanların mənası haqqında hərtərəfli anlayış” əldə etmək məqsədi daşıyır (Merriam, 1998, s.19). Bu tədqiqatın xüsusiyyəti onun ortaya çıxan tərtibatı və çoxsaylı dəlil mənbələridir (Merriam, 1998; Gillham, 2000). Biz müəyyən etdik ki, bu tədqiqat üçün əvvəlcədən nə edəcəyimiz, kimin cəlb olunacağı, hansı proseduralara riayət edilməli olduğu və hansı nəticələrin gözlənilməli aydın deyil. Belə ki, biz aydın, təfərrüatlı və birbaşa proqramımız olmadan başlamalı olduq. Lakin şagirdlər, onların valideynləri və müəllimlərlə apardığımız müzakirələrdən dörd elementin araşdırılmasının vacib olduğu müəyyən edildi:

- Cari tədris planında səhv nədə idi və yeni və daha dəstəkləyici tədris planı nəyə bənzəyəcək?

- Nə üçün şagirdlər öz tədrisləri üçün özlərini cavabdeh hesab etmir və biz daha çox yiyələnmə nümayiş etdirməkdə və bununla da daha motivasiyalı və məqsədyönlü olmaqda onları necə dəstəkləyə bilərik?

- Nə üçün valideynlərin çoxu uşaqlarının təhsilindən narazıdır? Nə üçün onlar çox vaxt uşaqların məktəbdə qalması ilə nəticələnən xüsusi məktəbə göndərilirlər? Onlar bizim təhsilimizdən nə gözləyirlər və özləri üçün hansı vəzifəni görürlər? Uşağın məktəb karyerasının əsas mərhələlərində valideynlərin iştirakını necə təşviq edə bilərik?

- Nə üçün müəllimlər öz işləri ilə bağlı özlərini riskli və narazı hiss edirlər və nə üçün onlar işləri haqqında düşündükdə yiyələnmə çatışmazlığı ilə üzləşirlər? Onlar özünə etimadı və özünə hörmət hissini necə yarada və əsl yiyələnmə hissini inkişaf etdirə bilərlər?

Biz əsas diqqətin aşağıdakılara yönəldiyi innovativ təhsil təcrübəsinin inkişaf etdirilməsi məqsədini daşıyıyıq:

- görmə qüsuru və öyrənmə çətinlikləri olan şagirdlər üçün dəstəkləyici tədris planının xüsusiyyətləri;

- şagirdin məktəb karyerasının bütün əsas mərhələlərində valideynlər və şagirdlərin daha fəal iştirakını təşviq edən və dəstəkləyən təhsil siyasətləri və təcrübələri;

- dəyişiklik prosesi ilə bağlı öhdəlikləri götürməsi və qərarlarını əsaslandıracaq və istiqamətləndirəcək kiçik miqyaslı təcrübə əsaslı tədqiqatın innovativ yanaşmalarında iştirak etməsi üçün praktikləri dəstəkləmək üsulları;

- təhsil dəyişikliyinə nəticələrini qiymətləndirmək və görmə qüsuru və öyrənmə çətinliklərinin təsirini və onların tədris planı üçün nəticələrini daha dərinədən başa düşmək üçün valideynlər və şagirdlərin mühüm informasiya mənbəyi kimi cəlb olunması.

NƏTİCƏLƏR

Əlillik təcrübəsi

Bu xüsusi məktəbdə on beş il işləməyimə baxmayaraq, kompleks çətinlikləri olan uşağı yetişdirərkən valideynlərin yaşadığı narahatlıqları onlarla müsahibə aparana qədər tam başa düşmürdüm. Məktəblər onların uşağından imtina etdikdə hiss etdikləri qəzəb və məyusluq və qohumlar, dostlar, tanışlar və müəllimlərlə münasibətlərdə onların üzləşdiyi anlaşılmazlıq, demək olar ki, hər bir müsahibədə vardı. Bu valideynlər və onların uşaqlarına səs verilməsi digər insanların əhatə olunma haqqında müzakirənin əsasən insan hüquqları haqqında, doğrulduqları cəmiyyətdə yaşamaq və öyrənmək hüququnun olması və olduğu kimi qiymətləndirilmək haqqında müzakirə olduğunu başa düşməsinə kömək edə bilər.

Valideynlər məlumat vermişdir ki, uşaqlarının əlilliyi onların psixoloji və emosional rifahına, sosial əlaqələrinə və ailə həyatına böyük təsir edir. Onlar qeyd etmişdir ki, *onların uşağının təhsildə təcrid olunması onların bağçalarda, məktəbəqədər təhsil müəssisələrində və ibtidai təhsildə, eləcə də mağazalar və ailə yığıncaqları kimi qeyri-formal mühitlərdə təcrid olunma təcrübələrinin davamı olmuş və onlarla güclənmişdir.* Onların nöqtəyi-nəzərindən mülahizə yürüdülmə bilər ki, əlilliyin tibbi qüsurlu model Holland cəmiyyətində dominant olaraq qalır. Bu modeldən istifadə hələ də ayrışdırılma, kənarlaşdırılma və seqreasiya, məsələn, əlil şagirdlərin xüsusi məktəblərin paralel sistemə yerləşdirilməsinə səbəb olur. Bu nəticələr əlil insanla-

rın ayrışəkiliyinin cəmiyyətdə dərin kök salmasını nəzərdə tutan fikirlərlə üst-üstə düşür (Barnes və Mercer, 1996).

Bu tədqiqatda valideynlər daha insani, inklüziv və xoş münasibətli məktəb sisteminin lehinədirlər, bu da əlilliyin sosial modelinin açıq-aşkar təbliğidir (Oliver, 1996). Onlar uşaqlarını xüsusi məktəbə göndərmək üçün yekun qərar qəbul etdikdə əzab və günahkarlıq hissələrini yaşadıklarını bildirmişlər. Onların uşaqları yaşayış evlərindən birində yaşamağı olduqda məsafəyə və gediş-gəliş vaxtına görə onların çəkdiyi əzab daha da artmışdır. Bu valideynlərin harayı onu göstərir ki, hazırda Hollandiyada şahidi olduğumuz xüsusi təhsil sisteminin mövcudluğu, əslində, ədalətsizlikdir və əlil şagirdlər və onların ailələrinin təcrid olunmuş vəziyyətini əbədləşdirir.

Lakin çox sayda valideyn həmçinin uşaqları xüsusi məktəbə getdikdən sonra onların uşaqlarının rifahında yüksəliş və özünə hörmət hissələrinin artması haqqında məlumat vermişdir. Bu ifadələr məsələnin mürəkkəbliyini göstərir, lakin eyni zamanda Holland cəmiyyətini və Hollandiya hökumətini xüsusi və adi məktəblərin ikili sisteminin saxlanılması ilə bağlı siyasətləri və baxışlarını təkrar konseptuallaşdırmağa çağırır.

Əlillik və yetkinlik dövrünə keçid

Müsaibə apardığım valideynlər fərdiliyin həddindən artıq vurğulandığı və fərdi nailiyyətlərin mükafatlandırıldığı cəmiyyətdə uşaqlarının gələcək perspektivləri ilə bağlı həddindən artıq narahat idilər. Özünü təbliğat, müstəqil qərar qəbul etmə və kiminsə qayğısına qalma və onun üçün məsuliyyət daşıma (Meijers and Wijers, 1997) valideynlər tərəfindən uşaqlarının yetkinlik dövrünə müvəffəqiyyətdə keçidi üçün potensial mənfi cəhətlər hesab olunur. Sosial müavinətlərdə cari ixtisarlar və misal üçün, səhiyyə sisteminin özəlləşdirilməsi onların narahatlıqlarını daha da artırır.

Holland Sosial və Mədəni Planlaşdırma İdarəsinin (SCP, 2006) son vaxtlara aid olan hesabatı əlilliyi olan gənclərin əlil olmayan həmyaşlılarından daha çox risklə üzləşməsi (məsələn, uzun müddət işsiz qalma, aşağı kvalifikasiyalı işdə işləmək və

ya yalnız kiçik ştatdankənar işlərdə işləmək) fikrini dəstəkləyir. Eyni tədqiqatda həmçinin qeyd edilir ki, əlil yeniyetmələr əlil olmayan həmyaşıdlarından daha az dostla malikdirlər.

Əlilliyi olan şagirdlərin yetkinlik dövrünə keçidini dəstəkləmək üçün qeyd edilir ki, onlar qətiyyət bacarıqlarını əldə etməlidirlər (Laragy, 2004), bu, onlara real öhdəlikləri qəbul etmə imkanını verəcək (Corbett və Barton, 1992).

Bu tədqiqat öyrənmə çətinliyi olan şagirdlərin özünü təbliğat və qətiyyət bacarıqlarını əldə edə bilməsini və onların misal olaraq Fərdi Təhsil Profili görüşləri zamanı öz təhsil karyeraları, gələcək perspektivləri və yetkinlik dövrünə keçidi ilə bağlı məsələlərin müzakirəsi aparıldıqda dəyərli həmsöhbətlərə çevrilə bilməsini dəstəkləyir.

Əlillik və Məşğulluq

Corbett və Barton (1992) yetkinlik dövrünə keçidi ödənişli iş əldə etməklə əlaqələndirir. Onlar mülahizə yürüdür ki, “fərdlərin məşğulluqda iştirak edə bilməsi səviyyəsi onların yetkinliyinin reallığının göstərici olacaq” (yenə orada, s.25). Lakin dəlillər göstərir ki, əlil insanların ümumilikdə iş tapması və saxlaması perspektivləri cüzidir (Berthoud və digərləri, 1993); görmə qüsuru olan insanlar üçün isə vəziyyət daha da pisdır (McBroom, 1995).

Lakin bu tədqiqat layihəsi yaxşı işlənilib hazırlanmış tədris planı və əsaslı dəstək proqramının öyrənmə çətinliyi olan gənclərə ödənişli iş tapmaqda kömək edə biləcəyini sübut edir. Proqramın müvəffəqiyyəti artıracağı xüsusiyyətləri aşağıdakılardan ibarət olmuşdur:

- yaxşı işlənilib hazırlanmış sosial-emosional bacarıqların yaradılması proqramı— orta təhsilin birinci ilində başlayır və həftədə üç dərs keçilir;
- məşğulluq üçün Hazırlanma Proqramı—şagirdlər üçüncü ildə olduqda və təxminən 15 yaşında olduqda başlayır;
- dördüncü ildə başlayan və şagirdlərə adi işlərdə işləmək imkanı verən iş təcrübəsi proqramı;
- məktəb karyerası ərzində şagirdə dəstək proqramı, bu proqramda əsas diqqət qətiyyət, seçim, yiyələnmə və özünü ifadə etmənin inkişafı və təşviq edilməsinə yönəlir.

Sonuncusu həlledici olmuşdur. Bu, tələbələrə öz fikir və ideyalarını ifadə etmək imkanı vermişdir ki, o da onların ehtiyac-ları və üstünlüklərinə ən yaxşı uyğun gələn seçimləri etməsi ilə nəticələnmişdir. Şagirdlərin və onların valideynlərinin birlikdə Fərdi Təhsil Profilləri və fərdi tədris planını tərtib etdikləri bu görüşlər Fərdi Təhsil Müqavilələri ilə nəticələnmişdir. Bunlar bi-zim işləyib hazırladığımız dəstəkləyici tədris planının məğzinə çevrilmişdir. Valideynlər və şagirdlərlə apardığımız müsahibələr bu Fərdi Profillərin və Müqavilələrin dəyərini sübut etmişdir, çünki burada təhsil mühiti, yardımçı vasitələr, üstünlük verilən nəticələr və cavabdehlik məsələləri aydın nəzərə alınmışdır.

İstinadlar:

Barnes, C. və Mercer, G., eds. (1996) *Fərqi tədqiqi – Xəstəlik və Əlillik*. Lids: Əlil Mətbəəsi.

Barnes, C. və Mercer, G. (2001) Əlillik siyasəti və dəyişiklik üçün mübarizə. In: L. Barnes, C., Mercer, G. və Shakespeare, T. (1999) *Əlilliyin tədqiqi – Sosioloji Giriş*. Kembriç: Polity Mətbəəsi.

Barton, ed. (2001) *Əlillik, siyasət və dəyişiklik üçün mübarizə*. London: David Fulton Nəşriyyatı.

Barton, L. (2003) *İnklüziv təhsil və müəllimlərin təhsili – Ümid və ya çaşqınlıq mülahizəsinin əsası*. London: Təhsil Müəssisəsi, London Universiteti.

Barton, L. və Landman, M. (1993) İnteqrasiya siyasəti: Warnock Hesabatı üzrə müşahidələr. In: R. Slee, ed. (1993) *Üzərində mənim adım olan masa varmı? – İnteqrasiya siyasəti*. London: Falmer Mətbəəsi.

Bates, I. (1998) GNVQ-də səlahiyyət ölçüsü: mülahizə, pedoqoji aparat və məktəbin işinin kritik tədqiqi. *Təhsildə Qiymətləndirmə və Araşdırma*, cild 12, № 1, 1998, səh.7-22.

Berthoud, R, Lakey, J. və McKay, S. (1993) *Əlil insanların iqtisadi problemləri*. London: PSI.

Brew, A. (2001) *Araşdırmanın xüsusiyyəti – Akademik mühitlərdə sorğu*. London: Rutlic Falmer.

Brown, S.C. (2001) Əlillik araşdırmasını formalaşdıran metodoloji paradimlər. In: G.L.Albrecht, K.D.Seelman və M. Bury, eds. *Əlillik tədqiqatı üzrə Təlimat*. London: Sage Nəşrləri.

Bruner, J. (1996) *Təhsil mədəniyyəti*. London: Harvard Universiteti Mətbəəsi.

Carr, D. (2003) *Təhsilin məqsədyönlülüyü – Təhsil və tədrisin fəlsəfə və nəzəriyyəsi ilə tanışlıq*. London: Rutlic Falmer.

Carr, W. və Kemmis, S. (1986) *Tənqid etmə: Təhsil, bilik və hərəkət araşdırması*. Lyuis, Sasseks: Falmer Mətbəəsi.

Corbett, J. və Barton, L. (1992) *Seçim üçün mübarizə, xüsusi təhsil ehtiyacları olan şagirdlər yetkinlik dövrünə keçiddə*. London: Rutlic.

Corbett, J. (2001) İnküziv təhsili dəstəkləyən tədris yanaşmaları: əlaqəli pedaqogika. *Britaniya Xüsusi Təhsil Jurnalı*, cild 28, № 2, səh.55-59.

CSIE (2000) *Əhatə olunma indeksi: məktəblərdə öyrənmə və iştirakın inkişaf etdirilməsi*. Bristol: CSIE və London: DfEE.

De Groot, R., Ruijsenaers, W. və Kapinga, H. (1996) *Inclusief Onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff bv.

De Hoop, F., Janson, J. və Van Kooten, A.H. (1998) *Gaan alle kinderen naar de basisschool?*Baarn: Uitgeverij Intro.

Dijsselbloem, J. (2008). *Parlementaironderzoek onderwijs-vernieuwingen*. Haaqa: Sdu Uitgevers.

Doornbos, K. və Stevens, L.M. (1987a) *De groei van het special onderwijs – Analyse van historie en onderzoek*. Haaqa: Staatsuitgeverij.

Doornbos, K. və Stevens, L.M. (1987b) *De groei van het special onderwijs – Beeldvorming over theorie en praktijk*. Haaqa: Staatsuitgeverij.

Dyson, A. (2001) İyirmi birinci əsrdə xüsusi ehtiyaclar: biz harada idik və haraya gedirik. *Britaniya Xüsusi Təhsil Jurnalı*, cild 28, №1, səh.24-29.

Dyson, A. və Millward, A. (1997) Xüsusi təhsilin islahatı və ya ümumi məktəblərin transformasiyası? In: S.J. Pijl, C.J.W.

Meijer və S. Hegarty, eds. (1997) *İnklüziv təhsil: qlobal gündəlik*. London: Rutlic.

Edwards, T. (1998) Peşə təhsilinin iqtisadi və demokratik məqsədləri. *Təhsildə Qiymətləndirmə və Araşdırma*, cild 12, № 1, 1998, səh.1-6.

Elliott, J. (1998) *Tədris planı eksperimenti: sosial dəyişiklik probleminin qarşılınması*. Bükinqem: Açıq Universitet Mətbəəsi.

Emanuelsson, I. (2001) *Proaktiv dəstək koordinasiyası vəzifələrinə qarşı reaktiv koordinasiya vəzifələri*: beynəlxalq müqayisə. *Avropa Xüsusi Təhsil Ehtiyacı Jurnalı*, cild 16, № 2, səh.133-142.

Evans, J. və Lunt, I. (2002) İnklüziv təhsil: məhdudiyətlər varmı? In: K. Topping və S. Maloney, eds. (2005) *İnklüziv Təhsildə Rutlic Falmer oxucusu*. London: Rutlic Falmer.

Evans, R. (1996) *Məktəb dəyişikliyinə insani tərəfi – İslahat, mübarizə və yeniliyin real həyat problemləri*. San Fransisko: Jossey-Bass.

Farrell, M. (2001) *Standartlar və xüsusi təhsil ehtiyacları*. London: Qüllə Binası.

Farrell, P. (2001b) Son iyirmi ildə xüsusi təhsil: işlər həqiqətən yaxşılaşdırmı? *Britaniya Xüsusi Təhsil Jurnalı*, cild 28, № 1, səh.3-9.

Feiler, A. və Gibson, H. (1999) *İnklüziv hərəkət üçün təhlükələr*. *Britaniya Xüsusi Təhsil Jurnalı*, cild 26, № 3 səh.147-152.

Fullan, M. (2001) *Dəyişiklik mədəniyyətində rəhbərlik*. San Fransisko: Jossey-Bass.

Gerschel, L. (2003) *Ayrılmışı birləşdirmə – gender, irq və XTE məsələlərinin inklüziv kontekstdə araşdırılması*. In: K. Topping və S. Maloney, eds. (2005) *İnklüziv Təhsildə Rutlic Falmer oxucusu*. London: Rutlic Falmer.

Giddens, A. (1998) *Üçüncü yol*. Kembric: Polity Mətbəəsi.

Gillham, B. (2000) *Tədqiqat müəssisəsi*. London: Continuum.

Gunther, H.M. (2001) *Təhsildə rəhbərlər və rəhbərlik*. London: Paul Chapman Nəşriyyatı.

halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P. və Stuart Wells, A., eds. (1997) *Təhsil – Mədəniyyət, iqtisadiyyat və cəmiyyət*. Oksford: Oksford Universiteti Mətbəəsi.

Hargreaves, A. və Fullan, M. (1998) *Təhsildə nə üçün mübarizə aparılır?* Bukinqem: Açıq Universitet Mətbəəsi.

Hargreaves, D. (2004) *Həyat üçün öyrənmə – Ömür boyu təhsilin əsasları: Policy* Mətbəəsi.

Hoogenkamp, G.M. Taalonderwijs in de steigers. Naar een aanpak van taal in het praktijkonderwijs. *TijdschriftvoorOrthopedagogiek*, cild 39, 2000, № 1, səh.23-32.

Hughes, B. (2001) Əlillik və asılılığın təşkili. In: L. Barton, ed. (2001) *Əlillik, siyasət və dəyişiklik üçün mübarizə*. London: David Fulton Nəşriyyatı.

Kool, E. və Van Rijswijk, C.M. (1995) *Overgangsvormen tussen regulier en speciaal onderwijs*. 's Hertogenbosch: Procesmanagement WSNS.

Laragy, C. (2004) Əlilliyi olan uşaqlar üçün Avstraliya məktəbinin keçid proqramları daxilində özünü müəyyənləşdirmə. *Əlillik və Cəmiyyət*, cild 19, № 5, avqust 2004, səh. 281-294.

Limpens, M., Nekkers, J. və TerPelle, J. (2003) *Samen of apart – anders of minder*. Enschede: SLO.

Lloyd, C. (2000) Bütün uşaqlar üçün mükəmməllik–yalan vədlər. XI əsrdə inklüziv təhsil üçün cari siyasətin müvəffəqiyyətsizliyi və məktəblər üçün nəticələr. *Beynəlxalq Inklüziv Təhsil Jurnalı*, 2000, cild 4, № 2, səh.133-151.

Lowenfeld, B. (1983) *Bertold Lowenfeld Korluq və kor insanlar haqqında*. Nyu York: Korlar üçün Amerika Fondu.

McBroom, L.W. (1995) *Kolleci tamamladıqdan sonra işə keçid: görmə qüsuru olan işçilərin və onların işəgötürənlərinin təcrübələri*. Missisipi Ştatı: Missisipi Ştatı Universiteti.

Meijer, C.J.W. və Stevens, L.M. (1997) Xüsusi təhsil təminatının yenidən qurulması. In: S.J. Pijl, C.J.W. Meijer və S. Hegarty, eds. (1997) *Inklüziv təhsil: global gündəlik*. London: Rutlic.

Meijers, F. və Wijers, G.A. (1997) *Eenzaak van betekenis – Loopbaandienstverlening in eennieuwperspectief*. Meppel: LDC nəşriyyatı.

Merriam, S.B. (1998) *Təhsildə keyfiyyətli araşdırma və vəziyyətin təhlilinin tətbiqi*. San Francisco: Jossey-Bass.

Morris, J. (1993) Mövhumat. In: J. Swain, Finkelstein, V., French, S. və Oliver, M., eds. (1993) *Məhdudlaşdırıcı maneələr – imkan yaradan mühitlər*. London: Sage Publications Ltd.

OC və W (1969) *Leerlichtwet*.

OC və W (1995) *Weer Samen Naar School - De volgende fase*. Haaqa: Sdu.

OC və W (1990) *Weer samen naar school – Perspectief om leerlingen ook in reguliere scholen onderwijs op maat te bieden*. Haaqa: Sdu.

OC və W (1996a) *Weer Samen Naar School - Uitwerkingsnotitie*. Haaqa: Sdu.

OC və W (1998a) *Wet op de Expertisecentra (WEC)*. Haaqa: Sdu.

OC və W (1998c) *Wet op het Voortgezet Onderwijs (WVO)*. Haaqa: Sdu.

OC və W (2003) *OC en W in kerncijfers 2003*. Haaqa: Sdu.

Oliver, M. (1996) *Əlilliyin başa düşülməsi, nəzəriyyədən təcrübəyə*. London: MacMillan Press Ltd.

Pijl, S.J. (1997) Het onderwijs. In: G.H. van Gemert və R.B. Minderaa, eds. (1997) *Zorg voor mensen met een verstandelijke handicap*. Assen: van Gorcum.

Pijl, S.J., Meijer, C.J.W. və Hegarty, S., eds. (1997) *İnklüziv təhsil: global gündəlik*. London: Rutlic.

Pring, R. (2000) *Təhsil Tədqiqatının Fəlsəfəsi*. London: Continuum.

Rieser, R. (2001) Əhatə olunma üçün mübarizə; hərəkətin artması. In: L. Barton, ed. (2001) *Əlillik, siyasət və dəyişiklik üçün mübarizə*. London: David Fulton Nəşriyyatı.

Rioux, M.H. (2001) Ədalətə doğru yönəlmə. In: L. Barton, ed. (2001) *Əlillik, siyasət və dəyişiklik üçün mübarizə*. London: David Fulton Nəşriyyatı.

Scheepstra, A. (1998) *Leerlingen met Down syndroom in de basisschool*. Groningen: Stichting Kinderstudies.

Schuman, H. (1997) *Arbeidsvoorbereiding- Voorbereiding op het leven*. (Daxili sənəd).

Schuman, H. (1998a) *Project Arbeidsvoorbereiding - De stand van zaken*. (Daxili sənəd).

Schuman, H. (1998b) *İmkanlarla irəliləmə*. BartiméusDoorn.

Schuman, H. (1999) *Elke leerling heeft recht op hoge verwachtingen* (Daxili sənəd).

Schuman, H. (2000) *Bacarıqlara baxış –boşluğun qapanması*. Zeist: Bartiméus.

Scott, D. və Usher, R. (1996) *Təhsil Tədqiqatının başa düşülməsi*. London: Rutlic.

SCP (Sociaal Cultureel Planbureau (2006) *Jeugd met beperkingen – Rapproptage gehandicaptten 2006*. Haaqa: SCP.

Sebba, J. və Ainscow, M. (1996) İnklyüziv məktəbdə beynəlxalq inkişaf: problemlərin müəyyən edilməsi. *Kembridc Təhsil Jurnalı*, 26 (1), səh.5-17.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. və Kleiner, A. (2000) *Öyrənən məktəblər – müəllimlər, valideynlər və təhsil ilə bağlı düşünən hər kəs üçün beşinci intizam təlimatı*. Nyu York: Doubleday.

Shakespeare, T. və Watson, N. (2001) Fərqi yaratmaq: əlillik, siyasət, qəbul etmə. In: Gary L. Albrecht, Katherine D. Seelman və Michael Bury (2001) *Əlillik tədqiqatı üzrə Təlimat*. London: Sage Nəşriyyatı.

Stevens, Luc (1997) *Overdenken en Doen – Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Haaqa: Procesmanagement Primair Onderwijs.

Swain, J., Finkelstein, V., French, S. və Oliver, M., eds. (1993) *Məhdudlaşdırıcı maneələr – imkan yaradan mühitlər*. London: Sage Publications Ltd.

Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. (1998). İnklyüziv Təhsil – İdeallar və təcrübə. In: K. Topping & S. Maloney (Eds) (2005). *İnklyüziv Təhsildə Rutlic Falmer oxucusu*. London: RutlicFalmer.

Tomlinson, S., ed. (1997) *Təhsil 14 – 19: kritik perspektivlər*. London: Athlone Mətbəəsi.

UNESCO (1994) Salamanka Bəyanatı.

Van der Hoeven, M. (2005) *Notitie Vernieuwing van de zorgstructuren in het funderend onderwijs.*

Van Luit, J.E.H. və Meijer, C.J.W. (1995) *Onderwijs aan kinderen met een leerachterstand, een praktische leidraad in het kader van Weer samen Naar School.* Baarn: Uitgeverij Intro.

Vereniging van ouders van visueel gehandicapten (1981) *Verslag van een themadag: integratie van blinde en slechthziende kinderen in het gewoon onderwijs.*

Vislie, L. (2003) İnteqrasiyadan əhatə olunmaya: Qərbi Avropa cəmiyyətlərində Qlobal tendensiya və dəyişikliklərə yönəlmə. *Avropa Xüsusi Təhsil Ehtiyacı Jurnalı*, Cild 19, №1, səh.17-35.

Wilson, J. (2002) Xüsusi ehtiyacların müəyyən edilməsi. *Avropa Xüsusi Təhsil Ehtiyacı Jurnalı*, Cild 17, nömrə. 1, səh 61-66.

Wolf, A. (2002) *Təhsil məna kəsb edirmi? Təhsil və iqtisadi inkişaf haqqında fərziyyələr.* London: Penguin Books.

**Сборник статей 5-ой Международной
Научно-практической конференции
«Инклюзивное образование:
опыт и перспективы»**

**14-15 октября 2011 года
Баку, Республика Азербайджан**

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ ГОСПОДИН МИСИР МАРДАНОВ,

Министр Образования Азербайджанской Республики

**Уважаемые участники конференции!
Дамы и господа!**

Как вы знаете, увеличение благосостояния детей в нашей стране постоянно находится в центре внимания. Политика осуществляемая общенациональным лидером Гейдаром Алиевым в этой области, в настоящее время успешно продолжается президентом Азербайджана Ильхамом Алиевым и первой леди страны госпожой Мехрибан Алиевой. За годы независимости Азербайджан присоединился к международным соглашениям и конвенциям по правам человека, в частности касающихся прав детей, и в этой связи взял на себя ряд обязательств. Одно из этих обязательств – это создание инклюзивного образования для обеспечения прав лиц с инвалидностью на образование без дискриминации на всех уровнях. В нашей стране были приняты соответствующие решения для выполнения задач, вытекающих из этих документов.

Целью сегодняшней конференции, является исследование способов включения лиц с инвалидностью в инклюзивное образование, интеграция их в общество и определение будущих шагов для создания безбарьерной среды, а также представить примеры успешного опыта других стран в этой области.

В настоящее время в нашей стране есть более 60 тысяч детей с ограниченными возможностями здоровья. 1105 из них учатся в специальных школах, 2664 в специальных школах-интернатах (из которых 1353 остаются в учреждениях на ночь), 7750 привлечены к образованию на дому, а 268 – к инклюзивному образованию.

В законе «Об образовании» закреплено обеспечение права лиц с ограниченными возможностями на образование. Таким образом, закон предусматривает, что

- государство обеспечивает соответствующие условия для обучения каждого гражданина и не допускает лишение гражданина какой-либо ступени, уровня и формы образования;

- государство гарантирует каждому гражданину создание условий для получения образования без дискриминации в независимости от пола, расы, языка, религии, политических убеждений, национальности, экономического и социального положения, происхождения, здоровья и возможностей;

- граждане имеют право на свободный выбор типа образования, образовательных учреждений и языка обучения;

Основу образовательной политики Азербайджанского государства, наряду с обеспечением качественного образования для граждан, составляет создание равных возможностей для качественного образования для национальных меньшинств, беженцев, детей вынужденных переселенцев, а также лиц с ограниченными возможностями здоровья, в процессе реформ в сфере образования.

Уважаемые участники конференции! В направлении организации инклюзивного образования в Азербайджане, Министерством Образования осуществлена Программа Развития на 2005-2009 годы, связанная с организацией качественного образования детей с особыми потребностями (с ограниченным здоровьем).

Была проведена значительная работа в соответствии с программой по обеспечению права детей на образования, реализации перехода на инклюзивное образование, создание равных возможностей для воспитания детей в образовательных учреждениях, усиление социальной защиты детей, находящихся под опекой государства, общенациональная регистрация и привлечение детей с ограниченными возможностями здоровья всех категорий к образованию на основе соответствующей классификации, приведение технического и образовательного потенциала специальных учебных заведений в соответствии с современными стандартами.

Фонд Гейдара Алиева имеет особые заслуги в реализации этой программы. В целях укрепления технического и

образовательного потенциала учебных заведениях Фонд сделал большую целенаправленную работу по организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья, обездоленных, бездомных, одиноких детей, оставшихся без попечения родителей и детей, в определенном смысле оставшихся вне общественного внимания. Все школы-интернаты для детей с ограниченными возможностями здоровья и детские дома, специальные школы были отремонтированы и оснащены современным оборудованием.

Более 200 детей с ограниченными возможностями здоровья из 17 средних школ и 13 дошкольных воспитательных учреждений были вовлечены в инклюзивное образование в рамках программы. Учебные пособия были подготовлены для применения инклюзивного образования в дошкольных и начальных уровнях образования. Инклюзивное образование было введено в учебные программы для подготовки преподавателей, программы профессионального развития.

Наряду с улучшением возможностей для получения образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, учащиеся с ограниченными возможностями 7-х классов школы № 219 Сабаильского района были вовлечены в проект дистанционного образования с целью улучшения их навыков в области ИКТ, использование электронных ресурсов и создание доступа к Интернету. Каждый школьник, вовлеченный в проект получил компьютер Apple с доступом в Интернет.

Уважаемые участники конференции! Государственная программа по деинституционализации и альтернативной заботе утвержденная Президентом страны дала старт деятельности де-институционализации в стране. В соответствии с реализацией программы разработан и утвержден правительством Генеральный План, который предполагает трансформацию 7 школ-интернатов в средние школы с компонентом инклюзивного образования.

В рамках программы, в специальной школе-интернате № 7 города Баку был реализован пилотный проект под названием «Инициатива общество для всех: Азербайджан». Основной

целью данного проекта является постепенная передача детей из учреждений интернатного типа их биологическим и приемным семьям, а также создание благоприятных условий в семьях.

Важным вопросом является создание услуг для поддержки детей с инвалидностью и их семей, которые не могут заботиться о них в области улучшения жизни и не допустить их размещения в детские учреждения. Открытие в текущем году в Сураханском районе реабилитационного центра для детей с ограниченными возможностями здоровья «Оригами», соответствующего современным стандартам, является блестящим примером того, насколько Фонд Гейдара Алиева бережно относится к этому вопросу. Кроме того, центр психической и физической реабилитации детей с инвалидностью был создан при поддержке Фонда в поселке Бильгя.

В связи с созданием альтернативных услуг в соответствии с программой Министерства образования создан центр поддержки семьи и ребенка в Мингячевире, реабилитационные центры при Республиканской школе-интернате №4 для детей с ограниченными возможностями здоровья и лишенных родительской опеки, а также при Специальной школе-интернате № 11 Сабунчинского района, в городе Барде на базе общеобразовательной школы с компонентом инклюзивного образования. Здания упомянутых центров были отремонтированы и реконструированы Министерством образования и были снабжены учебными материалами и реабилитационным оборудованием.

Чтобы внести соответствующие изменения в законодательство и расширить возможности для получения инклюзивного образования ЮНИСЕФ и Министерство образования разработали закон «Об инклюзивном образовании» и представили его в Милли Меджлис.

Все вышеуказанные меры способствовали принятию решения о комплексном подходе и реализации новых проектов и программ, направленных на вовлечение детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивное образования

вместе с их сверстниками на всех уровнях образования. Для этой цели при техническом содействии ЮНИСЕФ была подготовлена и представлена в Кабинет Министров государственная программа развития образования. Целью программы является обеспечение участия детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании на всех уровнях образования и создание благоприятных условий позволяющим им получить образование.

Основными задачами Государственной программы являются:

- внесение соответствующих изменений в законодательство для организации инклюзивного образования на всех уровнях образования;
- принятие необходимых мер для адаптации учебных заведений и учебных программ к потребностям детей с ограниченными возможностями здоровья;
- подготовка и повышение квалифицированных педагогических кадров для организации инклюзивного образования;
- создание базы данных лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья в процесс обучения и проведение мероприятий по повышению осведомленности о важности социальной интеграции;
- создание соответствующих служб для адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья в процесс обучения и их социальной интеграции;
- корректировка городской, региональной инфраструктуры под потребности людей с ограниченными возможностями здоровья.

Уважаемые участники конференции!

В конце своего выступления я хотел бы сообщить вам, что вся проделанная работа и запланированные меры были направлены на обеспечение права каждого ребенка на образование.

Пользуясь случаем, я хотел бы выразить свою признательность президенту Фонда Гейдара Алиева Мехрибан ханум Алиевой и ЮНИСЕФ за их поддержку и заботу о детях в области улучшения их благосостояния и защиты.

Спасибо за внимание!

ОСОБЕННОСТИ СОСТАВА УЧАЩИХСЯ В СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ III-IV ВИДОВ

Ю.Д. Акинина

*Учреждения Российской академии образования Инсти-
тут коррекционной педагогики
Москва, Россия*

Переход на качественно новый уровень отечественного образования предполагает включение в процесс обучения, воспитания и развития практически всех детей, в том числе учащихся с отклонениями в развитии. Однако среди нарушенного развития все меньше встречаются отклонения в «чистом виде». Специалисты все чаще говорят об охвате образовательными услугами детей с множественными нарушениями. Данную тенденцию можно наблюдать и в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях для детей с нарушением зрения. В связи с этим наиболее актуальной стала проблема разработки вариативных стандартов специального образования детей со сложной структурой дефекта, методических рекомендациях по реализации индивидуального и дифференцированного подхода к каждому учащемуся.

Разработка данных документов и материалов возможна только на основе представлений об особенностях контингента учащихся специальных (коррекционных) общеобразовательных школ, об их индивидуальных образовательных и реабилитационных потребностях и возможностях.

Проблеме изучения состава учащихся с нарушением зрения посвящены работы исследователей М.И. Земцовой, А.Н. Гнеушевой, Н.В. Каплан, Л.И. Солнцевой, Н.В. Шубиной и др. Институт дефектологии АПН СССР под руководством М.И. Земцовой проводил данные исследования регулярно каждые пять лет начиная с 1958 года. Эти исследования проводились при участии сотрудников Московского института глазных

болезней им. Гельмгольца и охватывали 119 школ слепых и слабовидящих во всех 15 союзных республиках. Было проанализировано 17205 анкет учащихся, которые заполняли педагоги и врачи. Все это указывает на широкий масштаб исследований. Однако в период перестройки изучение состава учащихся в специальных (коррекционных) общеобразовательных школах III-IV видов было приостановлено.

В этой связи, на наш взгляд, представляется весьма актуальным выявить особенности состава учащихся специальных (коррекционных) общеобразовательных школ III-IV видов, понимание которых необходимо для наиболее эффективного осуществления индивидуального и дифференциального подхода в процессе обучения и воспитания детей данной категории отклоняющегося развития.

Исследование проводилось на базе специальной (коррекционной) школы-интерната для слепых и слабовидящих детей в г. Королеве (Московская область). Всего было охвачено 99 учащихся I-XII классов, из них 23 – учащиеся специальных классов.

На основе полученных материалов была выявлена специфика состава учащихся школ для детей с нарушением зрения на современном этапе:

- 27% обследованных детей относятся к категории слепых детей (острота зрения от 0 до 0,04 включительно); 38% – слабовидящие учащиеся (острота зрения от 0,05 до 0,4 включительно); 6% – дети с пониженным зрением (острота зрения от 0,5 до 0,8).
- Ведущими заболеваниями, приводящим к инвалидности по зрению, являются заболевания сетчатой и сосудистой оболочек (41%). Из них наиболее частотным заболеванием оказывается ретинопатия недоношенных (26%) как следствие перехода в 1992 г. на рекомендованные ВОЗ качественно новые критерии живорождения (приказ Минздрава РФ от 4.10.1992г № 318/190). Распространенными являются также атрофия зрительного

нерва (23%) и аномалии рефракции (миопия, гиперметропия, астигматизм – 22%).

- У 88% учащихся специальной (коррекционной) школы III-IV вида были зарегистрированы сопутствующие заболевания организма. Из них наиболее часто встречаются болезни системы кровообращения (37%), болезни нервной системы (35%), психические расстройства и расстройства поведения (35%), а также болезни костно-мышечной системы и соединительной ткани (30%).
- Особое место среди прочих отклонений в развитии занимают дети с нарушением зрения и интеллекта (19%), а также слепые и слабовидящие учащиеся с задержкой психического развития (16%). Данные категории отклоняющегося развития еще методически мало охвачены и особо остро нуждаются в разработке специальных вариативных стандартов специального образования, программ обучения и воспитания таких детей, методических рекомендаций по реализации индивидуального и дифференцированного подхода к каждому учащемуся.

Очевидно, что те или иные отклонения в психофизическом развитии не только оказывают влияние на процесс овладения учащимися школьной программой, но и формируют некоторые особенности личности каждого отдельного ребенка. Так, учащиеся, страдающие болезнями системы кровообращения, подвержены частым респираторным заболеваниям, у них отмечаются слабость, повышенная утомляемость, головные боли. У детей с психическими расстройствами и расстройствами поведения наблюдаются проблемы в социальных отношениях, отклонения в эмоционально-волевой сфере. Поведение таких учащихся зачастую характеризуется как агрессивное, антисоциальное, отмечаются специфические проблемы обучения. Список влияния тех или иных заболеваний на психофизическое состояние школьников можно продолжить.

Все эти особенности необходимо учитывать как при разработке вариативных стандартов специального образования детей со множественными отклонениями в развитии, так и

при осуществлении педагогической деятельности учителем. Знание особенностей проявления тех или иных заболеваний, учет индивидуальных возможностей каждого учащегося позволит наиболее эффективно осуществить коррекционно-развивающее обучение, а также процесс социальной и профессиональной (ре)абилитации.

Список литературы

- 1) Земцова М.И. Изучение слабовидящих детей с задержками развития // Вопросы обучения и развития детей с нарушениями зрения. – М., 1974. – С. 25-50.
- 2) Земцова М.И. Изучение учащихся с нарушением зрения и пути дифференциации их обучения // Методы изучения аномальных детей. – М., 1965. – С. 54-65.
- 3) Земцова М.И. Особенности зрительного восприятия при глубоком нарушении зрения у детей // Специальная школа. – 1967. – Вып. I (121). – С. 89-99.
- 4) Земцова М.И. Особенности состава учащихся в школе для детей с нарушениями зрения и пути дифференцированного их обучения // Специальная школа. – 1968. – Вып. 5 (131). – С. 16-21.
- 5) Земцова М.И. О составе учащихся школ для слепых и слабовидящих // Дефектология. – 1975. – № 6. – С. 24-26.
- 6) Земцова М.И., Солнцева Л.И. Психолого-педагогическое изучение детей, поступающих в первый класс школ слепых /Специальная школа. – 1964. – Вып 4 (112). – С. 77 - 82.
- 7) Земцова М.И. Характеристика контингента учащихся специальных школ для слепых и слабовидящих детей: (по данным выборочного стат. обследования) // Дети с глубокими нарушениями зрения. – М., 1967. – С. 7-35.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ.

А.В. Аксенов

*Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего профессионального
образования Национальный государственный
Университет физической культуры, спорта и здоровья
имени П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург.*

Целью инклюзивного физического воспитания (ИФВ) является обучение школьников основам совместной двигательной деятельности, под которой понимается сознательно контролируемая двигательная активность человека, направленная на развитие и совершенствование его психофизических способностей. Достижение этой цели в общеобразовательной школе осуществляется постановкой общих и специальных задач, в условиях учебно-воспитательного педагогического процесса.

Направленность и содержание процесса обучения основам совместной двигательной деятельности характеризуются:

- 1) формированием естественно-научного мировоззрения школьников в сфере физической культуры;
- 2) обучением умению использовать различные системы и виды физических упражнений в самостоятельных и совместных занятиях физической культурой, имеющих оздоровительную, рекреативную и кондиционную направленность;
- 3) расширением адаптационных и функциональных возможностей школьников за счет всестороннего воздействия физическими упражнениями на развитие основных органов и систем их организма;
- 4) обогащением двигательного опыта школьников, благодаря овладению базовыми средствами двигательной деятельности;

5) воспитанием основных физических качеств, исходя из общей и специальной физической подготовки;

6) развитием основных психических процессов и индивидуальных свойств личности школьников, благодаря активному включению их в преобразовательный совместный процесс двигательной деятельности;

7) коррекцией нарушений в физическом развитии взаимосвязанных с основным диагнозом, вторичными нарушениями и сопутствующими заболеваниями у детей с ограниченными возможностями здоровья;

8) созданием безбарьерной среды общения между детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, и их здоровыми сверстниками, развитие толерантности.

ИФВ начальной школы исходит из принципов инклюзивного образования и физического воспитания детей. В его основу положены адаптированные виды физических упражнений, которые широко применяются в работе с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Классификация упражнений в ИФВ по сравнению с программой по физической культуре для общеобразовательной школы несколько изменена:

Во-первых, выделяются элементы гимнастики и легкой атлетики, в соответствии с индивидуальными особенностями каждого занимающегося.

Во-вторых, в раздел общеразвивающих упражнений введены коррекционные. Они систематизированы по характеру основного воздействия на организм учащихся.

Весь материал условно разделен на следующие разделы:

- общеразвивающие и коррекционные упражнения,
- прикладные упражнения,
- подвижные игры,
- упражнения в парах,
- эстафеты с распределением функциональных обязанностей,
- креативные телесно-ориентированные (художественно-музыкальные) практики.

Уроки инклюзивного физического воспитания являются комплексными, т.е. в каждый включаются общеразвивающие, коррекционные, прикладные упражнения, игры и эстафеты. Проводятся они в различных построениях: в кругу, в свободном распределении по залу, в колонне, в разомкнутой шеренге, на месте и в движении. В младших классах общеразвивающие, коррекционные и прикладные упражнения целесообразно проводить в форме имитационных упражнений и игровых заданий, которые объединяются в комплекс, включающий упражнения из разных подразделов. В комплекс упражнений на уроке сначала включаются задания, требующие сосредоточенности внимания ученика, простые по форме, динамические по характеру, затем – требующие статических усилий, более сложные по структуре и с распределением функциональных обязанностей для каждого занимающегося.

К каждому занятию следует подбирать разнообразные упражнения и сочетать их в таких пропорциях, чтобы обеспечить всестороннее воздействие на организм занимающихся и обеспечить доступность выполнения каждому ученику. При построении уроков необходимо соблюдать общие требования и их специфическую реализацию.

Уроки ИФВ планируются в соответствии с основными требованиями: постепенное повышение нагрузки к середине урока и переход в его конце к успокаивающимся упражнениям, чередование различных видов упражнений в соответствии с возможностями учащихся. В уроке целесообразно выделить четыре части: вводную, подготовительную, основную, заключительную, которые методически связаны между собой.

При организации подготовительной части учитель до начала урока назначает двух дежурных (ученик с ограниченными возможностями здоровья и без), которые помогают ему организовать класс к занятию и помогают следить за дисциплиной в течение урока. На каждом занятии дежурные меняются по назначению учителя.

Комплексы ОРУ, подвижные игры и эстафеты подбираются в зависимости от индивидуальных особенностей занимающихся. Учащиеся обучают приемам страховки и взаимопомощи. Ученики с тяжелым поражением опорно-двигательного аппарата (ПОДА) выполняют при этом роль судьи или водящего, принимая тем самым активное участие в уроке.

Учитель инклюзивного физического воспитания работает в тесном контакте с врачами, которые дают сведения об индивидуальных особенностях учащихся, о коррекционно-восстановительных задачах и о возможных противопоказаниях к занятиям тем или иным видам упражнений, учитывая, что урок проводится в смешанной группе детей. Кроме того, необходимо помнить о наиболее типичных противопоказаниях. К ним относятся:

- длительная задержка дыхания при выполнении всех видов упражнений;

- упражнение с длительным статическим напряжением;

- упор и висы (для учащихся с ПОДА);

- упражнения, развивающие подвижность в суставах (при артритах суставов);

- наклоны и повороты туловища с большой амплитудой (после фиксации позвоночника).

Недопустимо переутомление учащихся, во избежание чего должен осуществляться индивидуальный подход к дозировке физических нагрузок на уроке. Целесообразно широко использовать все способы регулирования физических нагрузок путем изменения исходного положения, количества повторения упражнений, темпа, уменьшения или увеличения амплитуды движения введения дыхательных упражнений. При выполнении наклонов, поворотов туловища, упражнений в положении стоя, сидя (гимнастическая скамья), занимающиеся с ПОДА выполняют задания со страховкой учителя.

Оценивая результаты овладения младшими школьниками программного материала ИФВ, учитель не должен ориентироваться на зачетные требования, в связи с индивидуальными особенностями занимающихся, а обращать при этом внимание

на умение детей использовать разученные физические упражнения во время совместной двигательной деятельности, предназначенные для решения задач оздоровительной и рекреационной направленности, а также на характер и особенности их выполнения.

Оценка успеваемости на уроках инклюзивного физического воспитания осуществляется учителем в форме текущего учета, где фиксируется динамика индивидуальных показателей учеников.

Помещение, отведенное для уроков по ИФВ, должно соответствовать установленным санитарно-гигиеническим нормам, оборудовано спортивным инвентарем и аптечкой первой медицинской помощи.

Используемая литература:

1. Программа Министерства образования РФ по физическому воспитанию учащихся 1-11 классов средней общеобразовательной школы под редакцией доцента, кандидата педагогических наук А. П. Матвеева.
2. Программа Министерства образования РФ по физическому воспитанию учащихся 1-11 классов общеобразовательных учреждений (Лях В.И., Кофман Л.Б., Мейксон Г.Б.).
3. Программа по физической культуре для коррекционных школ VI вида 1-4 класс, для детей с последствиями полиомиелита и церебрального паралича.
4. Авторская программы по физической культуре для учащихся с заболеванием ОДА школы №584 «Озерки», Выборгского района (Бакуленко И.Н., Гончарова Е.А.).
5. Авторская программа «Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интернат (VI вида) №9, Калининского района» города Санкт-Петербурга (Шуликовская И. В.)
6. Теория и организация адаптивной физической культуры под общей редакцией доктора педагогических наук, профессора С.П. Евсеева.

АКТУАЛЬНЫЙ ЗАПРОС НА ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: РЕЗУЛЬТАТЫ МОНИТОРИНГА.

С.В.Алёхина

*Московский городской
психолого-педагогический университет
Москва, Россия*

В настоящее время проблема образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – детей с ОВЗ) привлекает внимание не только педагогов, психологов, социальных работников, но и является одним из приоритетных направлений в современной социальной и образовательной политике российского государства. Вопросы создания условий и защиты прав детей с ОВЗ, разработки специальных программ обучения и развития поставлены на правительственном уровне.

Развитие инклюзивного образования в городе Москве в последнее время происходит достаточно интенсивно. В 2010 году принят «Закон об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья», где впервые в законодательной практике дано определение инклюзивного образования. В то же время дети с ОВЗ имеют возможность получать общее образование в специальном образовательном учреждении, в условиях надомного обучения, посредством дистанционных технологий. В Москве 94 дошкольных образовательных учреждений и 101 школа определены как учреждения, готовые к реализации инклюзивной практики. Для целенаправленного проектирования процесса развития инклюзии в условиях общего образования необходимо иметь информационные данные о том, какова потребность детей с ОВЗ в инклюзивном образовании.

По заказу департамента образования Москвы в 2010 году был проведён мониторинг образовательных потребностей детей с ОВЗ в инклюзивном образовании. Мониторинг призван обеспечить управленческие решения, связанные с

проектированием изменений в системе общего образования. Результаты мониторингового исследования позволяют оценить необходимое обеспечение детей с ОВЗ в целях полноценной социальной адаптации их в образовательной среде, выявить потребности семьи на образовательные услуги и запросы на специальные образовательные условия.

Основная цель данного мониторинга – изучить, каковы особенности образовательных потребностей детей с ОВЗ, которые в самое ближайшее время придут в московские школы, и в какой мере родители детей с ОВЗ ориентированы в удовлетворении этих потребностей на инклюзивное образование и соответствующие условия.

Родители стали объектом опроса, так как они выступают основными заказчиками образовательных услуг для своих детей как представители их интересов. Именно они, а не дети, формулируют образовательный заказ к системе образования и ее возможностям. Таким образом образовательные потребности ребенка дошкольного возраста становятся заказом семьи на образовательные услуги. В то же время потребность в образовании понимается как социальное отношение между теми или иными субъектами образовательного процесса. Таким образом, потребность нельзя атрибутировать одному только субъекту, как нечто лишь ему принадлежащее, она включает в себя отношение минимум двух субъектов, один из которых выступает адресантом, а другой – адресатом социального запроса. Социальный запрос, в свою очередь, понимается как аналитически выделенное содержание социальной потребности. На этих основаниях была спроектирована выборка мониторинга, её составили 621 родитель детей с ОВЗ и детей возрастной нормы, которые в текущем году посещают дошкольные группы детских садов.

Изложим некоторые из важнейших результатов данного исследования.

Центральным параметром мониторинга являлся вопрос ценностного отношения родителей к совместному обучению обычных детей и детей с ОВЗ. Для большинства опрошенных

родителей характерно осознанное принятие идеи инклюзии: 43% всех опрошенных родителей и 42% родителей детей с ОВЗ убеждены, что совместное обучение полезно для всех детей; 21% всех опрошенных родителей и 26% родителей детей с ОВЗ считают, что такой опыт важен, прежде всего, для детей с ограниченными возможностями здоровья. Четверть опрошенных родителей относятся к инклюзивному образованию отрицательно: 14% всех опрошенных родителей и 11% родителей детей с ОВЗ считают, что такое совместное обучение тормозит учебный процесс; 12% всех родителей и 14% родителей детей с ОВЗ ответили, что такое обучение малоэффективно для детей с ограниченными возможностями здоровья.

В условиях вариативности форм и видов образования, достаточно развитых в Москве, важно понять, каковы предпочтения родителей детей с ОВЗ в выборе типа образовательного учреждения. Выявленные предпочтения выстраиваются в следующий рейтинг:

1. массовая школа, где созданы специальные условия для детей с особенностями развития (35%),
2. обычная массовая общеобразовательная школа (26%),
3. специальная (коррекционная) школа (21%),
4. школа с углубленным изучением каких-либо предметов (14%),
5. частная школа с индивидуальным обучением (3%),
6. школа надомного обучения (1%).

В целом, выбор массовых образовательных учреждений в виде инклюзивной или обычной общеобразовательной школы преобладает над выбором специальных образовательных учреждений (коррекционной школы). По данным исследования, 61% родителей детей с ОВЗ ориентированы на массовую общеобразовательную школу. В основном на инклюзивное образование ориентированы родители детей с ОВЗ, имеющие сочетанные нарушения. Причем часть из этих нарушений имеют высокую степень выраженности, приведшую к инвалидности ребенка. Наибольшая потребность в инклюзивном образовании выявлена в группе родителей детей с инвалидностью (45%); в

массовой общеобразовательной школе планируют обучение своих детей 8% родителей детей с инвалидностью, 39% из этой группы респондентов планируют обучение в специальной коррекционной школе. По группе родителей детей с хроническими заболеваниями, состоящими на учете в поликлинике, запрос на обучение в инклюзивной школе выявлен у 29% респондентов; в массовой общеобразовательной школе - у 37% респондентов. В группе родителей детей без нарушений развития потребность в инклюзивном обучении высказали 10% опрошенных.

Родители, планирующие обучение детей в инклюзивной школе, прогнозируют различные трудности, с которыми может столкнуться их ребенок в школе. Практически в равной мере родители прогнозируют трудности, связанные с усвоением учебного материала их детьми и в их адаптации к школе - 21%, в обучении в одном темпе со всем классом - 20% и управлении своим поведением - 19%. Лишь 5% родителей предполагает, что у их детей не возникнет сложностей в процессе обучения в инклюзивной школе. Таким образом, зная особенности своих детей и в большинстве своем осознанно выбирая инклюзивную форму образования, практически все родители прогнозируют школьные трудности своих детей либо учебного, либо регуляторно-эмоционального характера.

Для изучения вопроса, связанного с ожидаемыми результатами обучения детей в школе, были предложены разные виды образовательных результатов: ориентировка на профессию, получение жизненных навыков и умение жить в обществе, развитие личности и способностей ребёнка. Частотное распределение данных по этому показателю в группе родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, следующее: освоение школьной программы и возможность продолжить обучение в колледже и в вузе - 43%; жизненные навыки, умения легко адаптироваться, жить в современном обществе - 29%; развитие способностей - 11%; получение знаний и умений, которые помогут получить работу сразу после школы - 9%; опыт общения и построения отношений с разными детьми и взрослыми - 8%. В основном родители детей с ОВЗ, как и родители детей, развивающихся в норме, ожидают, что для их детей школьное

образование станет ступенью к профессиональному высшему или среднему образованию. И около трети родителей (в большей мере родители детей с ОВЗ) главным результатом школьного образования называют социализацию их детей – получение опыта общения с разными детьми и взрослыми, формирование жизненных навыков, благодаря чему дети научатся легко адаптироваться, жить в современном обществе.

Нами анализировался запрос родителей на специальные условия образования. Мониторинг показал, что на существование в школе специальных образовательных условий рассчитывают 88% от группы родителей детей с ОВЗ. Наиболее актуальными специальными образовательными условиями, отвечающими потребностям детей с ОВЗ, являются система психолого-педагогического сопровождения, включающая занятия с психологом, логопедом, дефектологом (48% родителей), индивидуальная программа обучения ребенка (18% родителей), доступная архитектурная среда (9% опрошенных). В целом, на специальные образовательные условия в том или ином виде рассчитывают 71% респондентов общей выборки и 88% родителей детей с ОВЗ. По группе родителей, запрашивающих обучение в инклюзивной школе, 93% заявляют о потребности своих детей в специальных условиях для обучения. Ожидания родителей, связанные с потребностью в тех или иных видах специальных образовательных условий для своих детей, не всегда подкреплены сознательным выбором вида образовательного учреждения или находятся в противоречии с возможностями выбранных образовательных учреждений.

Представленные данные только частично отражают проблемы, связанные с ожиданиями родителей детей с ОВЗ к условиям инклюзивного образования. Проведение мониторингов в области инклюзии в системе образовании необходимо удерживать как постоянно действующую систему анализа эффективности и качества инклюзивных процессов. Это позволит сделать систему продуманной и решения взвешенными.

ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК УСЛОВИЕ ИНТЕГРАЦИИ В СОВРЕМЕННОЕ ОБЩЕСТВО ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

И.Б. Антонова

*Специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа III - IV видов
Москва, Россия*

Совершенствование системы образования детей с нарушением зрения ориентировано на гуманизацию и индивидуализацию коррекционно-образовательного процесса, на своевременное обеспечение каждому ребенку наиболее подходящих условий обучения, воспитания и развития. Все больше обращается внимание на:

- личность ребенка, на его внутренний мир: «...ребенок – не объект воздействия взрослого, а равноправный субъект совместной деятельности, сотрудничества и сотворчества;
- использование специфических методов, приемов и средств обучения;
- особую организацию образовательной среды;
- обязательное включение родителей в процесс обучения ребенка и их особую целенаправленную подготовку силами специалистов и т.д.».

Умение общаться, строить свои взаимоотношения с другими людьми, умение понять другого человека – это важные качества, которые закладываются и формируются в детстве, и чем раньше мы обратим внимание на эту сторону развития ребенка, тем меньше проблем будет у него во взрослой жизни.

Содержание процесса социализации определяется культурой и психологией общества, с одной стороны, и социальным опытом ребенка – с другой. Социализация как процесс, который определяет становление личности, состоит из: социального влияния, недостаточно организованного и контролируемого; спонтанных проявлений, которые видны только по их результатам в социальном становлении.

Анализируя процесс социализации как педагогического явления Н.Ф. Голованова представляет его содержание в виде структуры, в которую включен ряд взаимосвязанных компонентов.

Коммуникативный компонент вбирает в себя все формы и способы овладения языком и речью, другими видами коммуникации и использование их в деятельности и общении.

Познавательный компонент предполагает освоение знаний об окружающей действительности. Он реализуется в процессе обучения и воспитания, в общении, а проявляется в ситуациях самообразования.

Поведенческий компонент – это область действий, моделей поведения, которые усваивает ребенок.

Ценностный компонент представляет собой систему проявлений мотивационно-потребностной сферы личности. Полноценное владение иностранным языком способствует успешной социализации и интеграции ребенка с нарушением зрения в общество нормально развивающихся сверстников, затем – профессиональному самоопределению и конкурентоспособности на открытом рынке труда, а следовательно, самореализации и успешности.

Совершенствование системы образования детей с нарушением зрения требует внедрения коррекционной направленности предметного преподавания основ наук в практику работы специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений, направленной на своевременное обеспечение каждому ребенку оптимальных условий обучения, воспитания и развития для получения полноценного образования.

В исследованиях отечественных тифлопедагогов убедительно показано, что целенаправленная коррекционная работа способна преодолеть некоторые функциональные недостатки и вторичные отклонения в развитии детей, которые связаны со зрительной депривацией (В.З. Денискина, М.И. Земцова, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, Б.К. Тупоногов и др.).

Коррекционная направленность педагогического процесса имеет особую важность в современных условиях оптимизации образовательного процесса и должна строиться на основе вариативной, личностно-ориентированной модели образования. Актуален поиск новых оригинальных приемов и технологий обучения детей, имеющих нарушения зрения. В целом, необходима разработка специальной методики преподавания иностранного языка и совершенствование существующих методов и приемов обучения детей в специальном (коррекционном) общеобразовательном учреждении III, IV вида.

Изучение практики работы специальных школ для детей с нарушением зрения показало, что остается мало разработанным раздел современной организации коррекционно-педагогической работы с учащимися при изучении иностранного языка, особенно с позиций специальных методических подходов к обучению.

Ощущается серьезный недостаток наглядных пособий, доступных для осязательного и зрительного восприятия слепых и слабовидящих; полное отсутствие учебных пособий, напечатанных укрупненным и рельефно-точечным шрифтом, а имеющиеся учебные пособия для массовой школы малодоступны для детей с нарушением зрения.

На изучение иностранного языка в начальной школе отводится во II – IV классах – 1 час в неделю, что противоречит принципу интенсивного обучения на начальном этапе.

Говоря об изучении иностранных языков в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях III, IV вида важно учитывать психофизические особенности обучающихся, которые различаются по:

- характеру и степени нарушения зрения (от тотальной слепоты до близорукости средней степени; глаукома; врожденная катаракта; атрофия зрительного нерва, ретинопатия недоношенных и др.);
- уровню интеллектуального развития (от высокой нормы до интеллектуальной недостаточности легкой степени);

- наличие соматических заболеваний (бронхиальная астма, заболевания ССС, заболевания ЖКТ, диабет, частые простудные заболевания);

- неврологическая симптоматика (астено-вегетативные расстройства, невропатии, энурез, ДЦП, СДВГ);

- наличие психических расстройств (эпилепсия, детская шизофрения);

- наличие нарушений речи (дизартрия различной степени тяжести, логоневроз, ринолалия, ФФН, заикание, задержка развития речи);

- наличие других проявлений (эндокринные нарушения, аллергии, нейродермиты).

Изучение иностранного языка преследует учебные и коммуникативные цели, подчеркивает то большое различие, которое существует между иностранным языком и всеми другими дисциплинами школы, включая и родной язык, т.к. коммуникативная задача там, в основном уже решена до поступления учащихся в школу.

В этой связи следует отметить достаточно большую группу детей, обучающихся в общеобразовательных классах, имеющих психическое недоразвитие различной степени тяжести. Младшие слабовидящие и слепые школьники с ЗПР начинают испытывать трудности уже на первых уроках письма, на уроках родного языка при освоении элементарных графических навыков. Типичным нарушением письменной речи для слабовидящих с нормальным и нарушенным интеллектом являются различные виды дисграфий: замена оптически сходных букв, недописывание элементов букв, письмо лишних элементов, перестановка букв в словах, макрография. Все эти ошибки встречаются и у нормально развивающихся сверстников и характерны для начального этапа обучению письму, однако у слабовидящих школьников с психическим недоразвитием они носят достаточно стойкий характер и их количество позволяет говорить о типичности для этой группы детей.

На начальном этапе обучения иностранному языку эти трудности еще более усиливаются, происходит интерференция

родного и иностранного языков на уровне звука, буквы, лексической единицы.

Для относительно успешного освоения иностранного языка детьми с нарушением зрения и психическим недоразвитием требуется индивидуальный подход, т.е. ежедневные индивидуальные занятия с учителем иностранного языка, что представляется практически невыполнимым в современных условиях специальной школы.

По мнению И.В. Рахманова одним из важнейших принципов методики начального обучения иностранным языкам является принцип интенсивности, который свойственен только методике иностранных языков. Сущность его заключается в том, что обучение иностранным языкам на начальном этапе требует частых занятий, т.к. кривая забывания не связанного по смыслу материала резко всего падает в первые двое суток. Об интенсивности обучения иностранным языкам писал еще К.Д. Ушинский в 1861 году: «Изучение того или другого иностранного языка должно идти по возможности быстро, потому что в этом изучении ничто так не важно, как беспрестанное упражнение и повторение, предупреждающее забвение.

Не два. И даже не четыре, а шесть, семь, восемь уроков в неделю должно быть назначено на первоначальное изучение иностранного языка, если мы хотим этим изучением достичь каких-нибудь положительных результатов, а не отнять бесполезно время у дитяти».

Аналогичные мысли высказывал Л.В. Щерба на страницах журнала «Советская педагогика». К сожалению, данный принцип все еще остается чисто теоретическим принципом, он не реализован в практике школы по настоящее время.

Обязательными условиями коммуникативного обучения иностранному языку являются уважительное отношение учителя к каждому ученику, создание на уроках благоприятного психологического климата, положительного эмоционального настроения, что позволяет детям с нарушением зрения преодолеть скованность, застенчивость, неуверенность в себе. Все это позволяет школьникам не только лучше воспринимать

иностранный язык как средство общения, но и способствует формированию активного социального поведения, что в свою очередь, содействует успешной интеграции в общество нормально развивающихся сверстников.

В.П. Кузовлев отмечает, что большое значение имеет процесс изучения иностранного языка для улучшения практического владения родным языком, понимания особенностей родного языка, способов выражения мысли на родном языке, что способствует расширению филологического кругозора.

Иностранный язык как учебный предмет вносит заметный вклад в культуру умственного труда школьников с нарушением зрения. У детей развиваются такие специфические учебные умения, как умение пользоваться словарями, грамматическими справочниками, выполнять задания по заданному алгоритму, работать в рамках обучающих компьютерных программ, используя специальное компьютерное оборудование и программное обеспечение для слепых и слабовидящих. Все это способствует самостоятельной работе, создает предпосылки для развития потребности в самообразовании.

Моделирование на уроках учебных ситуаций и ситуаций реальной действительности, действия в предполагаемых обстоятельствах, участие в дидактических играх развивают воображение и творческие способности, способствуют созданию ситуаций успеха, что положительно влияет на самооценку детей, имеющих нарушения зрения. Коммуникативное обучение предполагает организацию процесса обучения как модели процесса общения. Уроки иностранного языка становятся уроками обучения общению посредством общения – т.е. дети учатся технике общения, его операционной стороне, овладевают речевым этикетом, стратегией и тактикой диалогического общения, учатся решать коммуникативные задачи, быть речевыми партнерами.

Литература

- 1) Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М., 1977.

- 2) Земцова М.И. Особенности познавательной деятельности слепых детей младшего школьного возраста. Труды научной сессии по дефектологии. – М., 1958. – С. 73 - 84.
- 3) Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1985.
- 4) Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа. – М., 2009.
- 5) Рахманов И. В. Некоторые теоретические вопросы методики обучения иностранным языкам в средней школе // Иностранные языки в школе. – 1948. – № 3. – С. 38 - 52.
- 6) Тупоногов Б.К. Основы коррекционной педагогики. – М., 2008.
- 7) Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: общие вопросы методики. – М. – Л., 1947.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е. В. Ассман

*ГОУ детский сад комбинированного вида №1013
г. Москва, Россия*

Перед педагогом-психологом коррекционного учреждения наряду с задачами, характерными для массового сада, стоит ряд специальных задач, определенных характером патологии воспитанника детского сада. В случае дошкольного учреждения для детей с патологией зрения следует отметить, что слабовидящие дети – дети, страдающие снижением остроты зрения (от 0,05 до 0,4) либо расстройствами периферического зрения. Зрительное восприятие при слабовидении характеризуется неточностью, фрагментарностью, замедленностью, что значительно обедняет чувственный опыт таких детей, препятствует познанию ими окружающего мира.

Педагогический процесс строится с учётом возможностей этих детей и их своеобразия, которое выявляется на этапе диагностики и анализа данных, полученных от родителей, воспитателей, тифлопедагогов и окулистов. При этом необходимо соблюдение специальных педагогических и офтальмо-гигиенических требований: рациональное распределение коррекционно-развивающих занятий, обеспечение соответствующего уровня освещённости, применение корригирующих и тифлотехнических средств, организация специальных занятий по коррекции отклонений в психофизическом развитии.

Приоритетными задачами в работе психолога с такими детьми будут: развитие и формирование эмоционально-личностной сферы, межличностных отношений, формирование поведенческого репертуара и т.д.; диагностика высших психических функций.

В рамках своих занятий я использую различные изобразительные техники. Задачи изобразительной деятельности в специализированном детском саду: эстетическое воспитание, коррекция зрительных функций, связь с лечебно-коррекционной работой, так как навыки, полученные в изобразительной деятельности, необходимы в работе детей на аппаратах (синоптофоре, бивизотренере и т. д.). Для детей с нарушенным зрением характерна обеднённая рисунка ввиду недостаточности зрительного восприятия. Детям надо больше времени для рассмотрения предмета, т. е. у ребенка плохо развито зрительное внимание (он не представляет детально тот предмет, который должен нарисовать), поэтому интерес к изобразительной деятельности часто отсутствует. Изобразительная деятельность используется как средство коррекции всей личности, в том числе и недостатков зрительного образа, предметной деятельности и т. д.

Помимо актуализации интереса детей к изобразительной деятельности через введение сказочных, игровых сюжетов, особую значимость особенно в младшем дошкольном возрасте приобретает предварительная работа, т. е. обучение процессу обследования предмета. Ребенок должен четко понять строение объекта, уметь разложить его на составные части. Но этим не ограничивается работа с предметом.

Всегда нужно помнить, что в рисовании ведущим признаком является форма.

На самом занятии необходимо иметь цветное изображение предмета и выполненный в цвете образец, сделанный воспитателем или родителями. Показать действия можно на большом фланелеграфе (для детей со сходящимся косоглазием и/или низкой остротой зрения). Педагог, работает фломастером, оставляющим жирные линии. Взрослый может сидеть за столом, а дети стоять полукругом за ним (если дети страдают расходящимся косоглазием и/или страдают близорукостью). От того, как проведен воспитателем анализ образца и показ действия, зависит успех рисования детьми.

Это очень важные моменты занятия и экономить на них время не следует. Процесс рисования детей прерывать не желательно, но нужно помнить, что основная нагрузка при этом падает на зрение, поэтому полезно провести с детьми упражнения на расслабление.

Организационная сторона занятия требует большого внимания, она более сложная, чем в массовом детском саду. Надо тщательно продумать, какую натуру дать и как ее лучше поставить. Иногда можно дать общую натуру (на фоне большого фланелеграфа), но лучше – на каждый стол. Рассаживать детей следует, сообразуясь с их зрением: за первые столы – страдающих амблиопией и расходящимся косоглазием, за последние – детей с более высокой остротой зрения и сходящимся косоглазием. Очень полезно рисовать на мольберте, это способствует выравниванию зрения.

Работая с детьми с нарушением зрения, необходимо помнить, что на начальном этапе надо поупражнять руку. Для этого детям предоставляют большую площадь стены – рисовальные доски (особенно младшим детям). Все дети по очереди рисуют речку на доске. Следует учить рисовать отдельные линии, тренировать руку, придать ей смелость. Можно закрыть глаза, покрутить карандашом на одном месте. Очень полезно использовать разные изобразительные средства: мел, мелки, карандаши, кисти разных размеров. При обучении рисованию очень важно научить детей правильно держать кисть, карандаш, причем одного показа, как правило, оказывается недостаточно. Приходится вкладывать кисть в пальцы ребенка и следить за тем, как он держит ее, в процессе рисования неоднократно поправлять. Перед началом занятия необходимо предлагать детям правильно взять карандаш, а по ходу рисования, контролировать и поправлять детей.

В младшей группе в процессе рисования удобно использование внутренних трафаретов, т. е. обведение по внутреннему контуру и обучение раскрашиванию изображенного таким образом предмета. По форме прорисовываются края, затем середина. Трафарет используется на первых этапах, потому что зрительная недостаточность не дает возможности

сразу правильно передавать форму. Трафарет помогает приблизить изображение к предмету. Применять трафарет надо до тех пор, пока дети не смогут без него обходиться, но с возрастом следует подходить к этому средству обучения дифференцированно: одним детям предлагать внутренний, другим - внешний трафарет, третьим - обводку, сделанную педагогом. Хорошо помогает в обучении рисованию использование лекал: волнистых, угольных, дорисовывание второй половины образца (елка, яблоко).

В дошкольной методике вопрос цвета не ставится, но при работе со слабовидящими детьми в старшем дошкольном возрасте очень полезно давать задания с оттенками, насыщенностью цвета. Приведем пример занятия по рисованию яблока. Вначале задается определенный тон яблоку, на который потом накладываются другие оттенки. Соблюдается этапность раскрашивания, так как яблоко многоцветное, дается понятие освещенности путем показа разных тонов: 1-й тон очень слабый; 2-й тон - нужно найти краску чуть темнее первой; 3-й тон – нужно высветить самую темную сторону яблока.

С помощью насыщенности тона дается представление об объеме, большое внимание в рисовании уделяется цвету, порядку цветов и смешению, получению из основных цветов промежуточных:

красный + желтый = оранжевый;
синий + желтый = зеленый;
синий + красный = фиолетовый.

Большое внимание в изобразительной деятельности уделяется понятиям соизмеримости предметов, способам изображения пространства. Дается понятие о перспективе (три способа – удаление, перекрытие, выше-ниже), что используется в сюжетном рисовании.

Сюжетное рисование вводится постепенно. Например, тема «Деревья». Сначала дети рисуют листья, потом ствол дерева, потом лес. Затем переходят к многоплановому изображению по этапам. Сначала выкладывают на фланелеграфе лес (три

величины деревьев), потом срисовывают, и лишь после этого – самостоятельное творчество, появление в лесу человека.

Очень полезно рисование с натуры. Например, тема «Яблоки». Сначала рисуется одно яблоко, определяется его форма, величина, цвет, затем – два яблока, отличающиеся по величине, после этого – два яблока с учетом перекрытия (выкладывание на фланелеграфе). Допускается сначала срисовывание, поэтапная работа по трафарету:

- обводим то яблоко, которое дальше;
- накладываем яблоки, которые ближе, обводим;
- раскрашиваем сначала то яблоко, которое ближе;
- раскрашиваем ту часть второго яблока, которую видим.

Самое сложное рисование – изображение человека. Дается предварительный анализ позы, используются схемы, рисование портрета, модели человека, ведется предварительная беседа об эмоциях и мимике лица.

Можно проводить несколько занятий, объединенных одной тематикой (на одном листе). Например, в младшей группе проводится серия занятий по теме «Зима» с использованием одного и того же листа бумаги: 1-е занятие «Идет снежок»; 2-е занятие «Сугробы»; 3-е занятие «Снеговик».

В результате – получается сюжетная картина.

Важно не количество детских работ, а конечный результат. В работе с детьми с нарушением зрения не следует тратить много времени на свободное рисование, а нужно использовать его на формирование новых навыков. Не нужно забывать о коррекционных целях при проведении занятий. На первых этапах обучения – это коррекция моторики, умение выделять форму, цвет, величину.

Примерными коррекционными задачами на таких занятиях могут быть следующие:

1. Развивать мелкую моторику.
2. Развивать глазодвигательную функцию, сопряженную с движением руки.
3. Закреплять умение фиксировать взор. ,
4. Учить правильно воспринимать сенсорные эталоны и самостоятельно отображать их в практической деятельности.

5. Развивать умение правильно передавать форму предметов, цвет, величину.

6. Развивать пространственные представления детей.

7. Закреплять знание цветов радуги.

8. Закреплять умение самостоятельно получать цвет и его оттенки.

9. Формировать представление о теплых и холодных тонах.

10. Учить воспроизводить изобразительные средства перспективы.

11. Развивать умение самостоятельно выделять изобразительную перспективу.

Организация рабочего места ребенка с нарушением зрения в процессе рисования имеет ряд особенностей. Рекомендуется использовать подкладку по цвету (в зависимости от зрительного диагноза), по размеру листа бумаги; размер листа, его фон зависят от остроты зрения (целый лист или его половина); для детей со значительной потерей зрения может использоваться как вертикальная подставка для индивидуального образца, так и горизонтальная (в зависимости от деформации поля зрения).

Следует удобно располагать учебный материал на столе для рисования в зависимости от окклюзии ребенка.

При обучении детей с нарушением зрения на занятиях применяемый образец должен быть крупный, точный по цвету, форме, приближенный к реальности или должен использоваться реальный предмет. Необходим лист для крупного, поэтапного (1, 2 или 3 элемента), частичного (1, 2 совмещенных элемента, сложные соединения) показа и показа конкретного элемента (цвет, форма, величина). Для развития самостоятельности, творчества детей в рисовании используются дополнительные пособия: эталоны цвета, формы, величины; отдельные изображения к сюжетам: елка, человек, дом и т. д.; отдельные изображения для понимания плановости рисунка, перспективы рисунка (дом большой и маленький, дерево большое и среднее, машина большая и средняя); натура (2-3 одинаковых предмета или одна достаточно крупная,

чтобы видели все дети; учитывать яркость природы, дальность расположения, ее реальность).

При демонстрации образца педагог должен находиться лицом к детям. Следует заранее подготовить место для анализа работ детей. Это может быть выставка, общий пейзаж, 3-4 рисунка для сравнения, 1 – для сравнения с образцом и т. д. Взрослый должен соблюдать большую тактичность при анализе работ детей, так как ребенок может обидеться, совсем отказаться от рисования, у него может появиться неуверенность в себе и т. п. В оценке детских работ можно отметить:

- эстетику (цвет, сочетание цветов, чистоту, аккуратность);
- точность выполнения задания (по форме, цвету, расположению, включению заданных объектов);
- самостоятельное включение ранее изученных элементов (по теме);
- самостоятельное включение в рисунок новых элементов, удачность их использования;
- самостоятельность в выборе темы.

Литература

- 1) Григорьева Л.П., Сташевский С.В. Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушением зрения: учебно – методическое пособие. – М., 1990.
- 2) От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования. Под редакцией М.А. Васильевой. – М., 2010.
- 3) Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для слабовидящих детей). Ч.1 – Детский сад /Под ред. Л.И.Плаксиной – М.,1999.
- 4) Плаксина Л.И. Развитие зрительного восприятия в процессе предметного рисования у детей с нарушением зрения: учебно-методическое пособие для педагога-дефектолога. – М., 2008.

КОРРЕЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ К ПЛЕОПТО – ОРТОПТИЧЕСКОМУ ЛЕЧЕНИЮ

Ассман Н.Н., Трунова Г.А.

*Зав. детского сада №1013 для детей с нарушением зрения,
учитель - дефектолог (тифлопедагог)
г. Москва, Россия*

Осуществление коррекции зрения у детей со зрительной патологией является сложным процессом. Его эффективность во многом зависит от успешности медицинских мероприятий, направленных на исправление глазной патологии, и системы педагогических мероприятий по развитию наглядно - образного мышления и зрительного восприятия.

Лечебно-восстановительная работа включает раннюю всестороннюю диагностику органа зрения, составление и реализацию плана лечения. Осуществляется эта работа врачами-офтальмологами и сёстрами-ортоптистками при участии коррекционной помощи педагогов.

Анализ исследований по вопросам восстановления зрения у детей (Л.П. Григорьева, Л.А. Григорян, Л.И.Плаксина, и др.), показывает, что важнейшей задачей в организации коррекционно-воспитательной и лечебно-восстановительной работы с детьми, является формирование у них определенного запаса знаний и умений, необходимых для эффективного лечения на специальных медицинских аппаратах. Успешное обучение и воспитание детей с нарушением зрения в дошкольном возрасте является предпосылкой их полноценной подготовки к аппаратному лечению.

У детей, имеющих различные нарушения зрения, из-за низкого уровня развития зрительного восприятия не сформирован весьма обширный набор зрительных образов-представлений, который объективно необходим для эффективного лечения на ортоптических аппаратах. Установлено, что сохранность представлений зависит от остроты зрения. Нарушение

функций зрения затрудняет или ограничивает возможности зрительного восприятия и отражается на представлениях. У детей с нарушением зрения снижены полнота и точность отображения, что приводит к ограничению восприятия, к затруднению в осмыслении заданий при работе на аппаратах. Вследствие этого у них отстает скорость, точность и полнота восприятия как необходимая основа аппаратной работы. В предаппаратный период у детей отмечается фрагментарность, схематизм, недостаточная обобщенность, вербализм и узость круга образов. Фрагментарность зрительных представлений у таких детей проявляется в том, что в образе зачастую отсутствуют существенные детали, в результате образ неполон, лишен ценности, а поэтому и не адекватен отображаемому объекту. Все это создает большие затруднения при работе на аппаратах.

Особую трудность при лечении на аппаратах вызывает у детей с нарушенными зрительными функциями неумение фиксировать взор, проследивать глазами линии воспринимаемых объектов, вычленять различные элементы, осуществлять глазомерную оценку протяженности линий, величину фигур, расстояний между ними. Это затрудняет весь процесс лечения. Его можно ускорить, если с детьми проводить предварительную работу по объяснению содержания заданий и особенностей их выполнения на специальных медицинских аппаратах. Такая система работы предусматривает формирование у детей зрительного внимания, зрительной памяти, развития навыков выделения частного из целого и соединения частных в целом.

Из практики своей работы мы заметили, что при работе на специальных медицинских аппаратах (АСО – 2, МАКС – 1; Макулотестер МТП – 2; Синоптофор и др.), у ребенка с нарушением зрения отмечается много трудностей: замедленный темп работы, неустойчивое внимание, неумение сосредоточиться при выполнении задания, незнание эталонов геометрических форм и цвета, затруднение в определении направления и расстояния, не умение расчленять предмет на

части и воссоединять его из отдельных частей, проследить глазами движущиеся объекты, и др.

Возникают трудности и на этапе проверки зрения. Дети трех лет часто не узнают изображения, которые представлены в таблице определения остроты зрения. Это связано с отсутствием практического опыта узнавания изображений в разных модальностях, с недостаточным объемом знаний об окружающем мире, а также обусловлены несформированностью речевой функции, когда ребенок узнает предмет, но не знает его названия. Поэтому тифлопедагоги нашего учреждения проводят коррекционно-педагогическую работу, направленную на развитие у детей умений узнавать предметы в разных модальностях, учат сличать контурные, силуэтные изображения, соотносить их с реальными предметами. Для эффективности лечения на специальных медицинских аппаратах у детей формируют знания, умениями и навыки, необходимые для реализации методик лечения.

Все виды коррекционной работы пронизаны задачами лечебного процесса. Знание зрительных возможностей ребёнка позволяет педагогу целенаправленно влиять на его развитие, создавать условия для закрепления результатов восстановительного лечения.

Осуществление подготовки детей к восстановительному лечению требует дифференцированного подхода. Врач - офтальмолог, сестра - ортоптистка и тифлопедагоги составляют индивидуальный маршрут каждому ребенку по **подготовке к аппаратному лечению, учитывая его индивидуальные и возрастные особенности развития.**

Тифлопедагоги на индивидуальных занятиях в игровой форме с помощью специальных дидактических игр и упражнений подготавливают детей с нарушением зрения к занятиям на специальных медицинских аппаратах, помогая тем самым осуществлять полноценный процесс лечения, что является залогом успешной подготовки детей с нарушением зрения к школе и их выздоровления. На таких занятиях мы проводим упражнения, направленные на повышение остроты зрения

(амблиопичного глаза) и на развитие бинокулярного зрения. Эта работа основана на дидактических играх и пособиях, соблюдая офтальмологические требования к предъявляемой наглядности, учитывая зрительные диагнозы детей. Дидактические игры и задания для развития зрения подбираются индивидуально для каждого ребёнка в зависимости от состояния зрения и периода восстановительной работы. Так, например, при высокой степени амблиопии предметы и изображения для занятий даются более крупные, а по мере повышения остроты зрения пособия уменьшаются.

Предлагаем рассмотреть подробнее комплекс педагогических упражнений для подготовки детей к лечению на специальных медицинских аппаратах.

Аппарат АСО – 2

Назначение: Аппарат визуальной цветоимпульсной стимуляции с биологической обратной связью для снятия эмоционального и зрительного напряжения предназначен для ритмической фоторефлексотерапии электромагнитным излучением в диапазоне видимого света с целью профилактики, лечения и реабилитации состояний, обусловленных недостаточной естественной освещенностью в осенне-зимний период, искусственным освещением помещений.

Цвета светового потока, пропускаемые светофильтрами полихроматические (синий, красный, зеленый, желтый).

Трудности, которые испытывает ребенок при работе на этом аппарате:

- не может различить цвета (имеет нарушение цветового зрения);
- не знает названия цветов;
- не имеет представление о цвете и др.

Коррекционно - педагогическая работа по подготовке к аппарату АСО – 2.

Игры на развитие цветовосприятия:

1. Различение цветов.

Цель: учить различать цвета, ориентируясь на их однородность или неоднородность («Найди цветок для бабочки», «Спрячь мышку от кошки» и др.).

2. Зрительное соотнесение цветов.

Цель: учить осуществлять выбор цвета по образцу, действовать по цветовому сигналу («Беги ко мне», «Найди свою пару», «Найди свое место» и др.).

3. Запоминание, связанное с представлением о цвете.

Цель: учить соединять представление о цвете со словом-названием, производить выбор цвета по слову («Запомни и найди», «Запомни и назови», «Узнай и назови», «Что бывает такого цвета» и др.).

4. Локализация цвета из множества.

Цель: учить выделять цвет из множества («Звездочки на небе» (показать только красные, все оттенки красного) и др.).

5. Фиксация по насыщенности.

Цель: учить выкладывать в порядке убывания насыщенности цвета («Цветоряд» (от самого темного до самого светлого и наоборот) и др.).

Аппарат МАКС–1. МАКУЛОСТИМУЛЯТОР

Назначение: Аппарат предназначен для лечения глазных заболеваний путем частотно-контрастной стимуляции через сетчатку глаза участков головного мозга, ответственных за центральное и периферическое зрение.

Показания к применению: амблиопия, частичная атрофия зрительного нерва.

Трудности, которые испытывает ребенок при работе на этом аппарате:

- не различает рисунок, при вращающемся диске;
- не умеет фиксировать взор, проследить глазами движущиеся объекты;
- не узнает изображения в различных модальностях (силуэт, контур).

Коррекционно - педагогическая работа по подготовке к аппарату МАКС–1.

Игры на развитие зрительного восприятия и внимания.

Цель: Учить узнавать и различать предметы окружающего мира в различной модальности (цветное, контурное, силуэтное изображения) – «Чья фотография?», «Чей силуэт», «Гени

каких предметов ты видишь?», «Подбери силуэт к цветному изображению», «Черное на белом, белое на черном» и др.

Аппарат Макулотестер поляризованный МТП–2

Назначение: Аппарат предназначен для исследования функции желтого пятна сетчатки в поляризованном свете, определения типа и лечения амблиопичного глаза при косоглазии.

Тренировка на макулотестере развивает нормальный оптомоторный рефлекс фиксации. Ребенку предлагается совместить центр «щеток» Гайдингера с центром тестовой фигуры, удерживая его в этом положении в течение заданного времени. Со временем усилие, необходимое для того, чтобы совместить и удержать точки центра, уменьшается, что свидетельствует о развитии рефлекса фиксации.

При исследовании на макулотестере следует установить: видны ли «щетки» Гайдингера; какой цвет имеют «щетки»; в каком направлении вращаются «щетки»; какую форму имеют «щетки».

Трудности, которые испытывает ребенок при работе на этом аппарате:

- не может определить направление вращающейся «щетки»,
- не различает цвет «щетки»,
- не определяет форму «щетки».

Коррекционно-педагогическая работа по подготовке к аппарату Макулотестер.

Игры на развитие цветоразличения «Прокати цветной шарик по скамейке и проследи взглядом его путь».

Цель: учить различать цвета движущихся предметов, проследивать взглядом их путь.

Игры на развитие форморазличения.

Цель: закреплять знания названий форм, предусмотренных программой, осуществлять выбор формы по её названию («Запомни и найди», «Запомни и назови», «Узнай и назови», «Что бывает такой формы?» и др.).

Цель: учить сравнивать геометрические фигуры, выделяя их характерные признаки («Чем отличаются друг от друга, а чем похожи?») и др.).

Игры на развитие ориентировки в микропространстве.

Цель: учить ориентироваться в микропространстве; определять направления движения; целостно прослеживать контур изображения предмета; развивать зрительно – двигательную координацию в системе «глаз - рука» («Слуховой диктант», «Видеоазимут», «Стрелоплан», «Лабиринты», «Обведи по контуру предметное изображение» и др.).

Аппарат Синоптофор

Назначение: Синоптофор предназначен для диагностики и лечения косоглазия. Суть упражнений на аппарате сводится к тому, что ребенок должен удерживать слившиеся все детали общей фигуры, в то время как исследователь медленно раздвигает (при развитии отрицательных резервов) или сдвигает (при развитии положительных резервов) оптические головки синоптофора.

Для развития подвижности глаз устанавливают любые объекты слияния под субъективным углом косоглазия. При совмещении изображений определяют величину субъективного угла косоглазия по шкалам синоптофора: 1) объекты на слияние: «Кошка с хвостом» и «Кошка с ушками» – способность к слиянию в одну фигуру с двумя элементами контроля «Кошку с хвостом и ушками»; 2) объекты на совмещение, стереоскопического восприятия, контроль: «Цыпленок в яйце» – способность к совмещению объектов.

Начинают работу с более крупных объектов и постепенно переходят к объектам меньшего размера, сначала цветное изображение, потом силуэтное, контурное.

Трудности, которые испытывает ребенок при работе на этом аппарате:

- не может составить целое из частей, наложить одну фигуру на другую;
- не имеет понятия о целостном образе предмета.

Коррекционно--педагогическая работа по подготовке к аппарату Синоптофор.

Игры на формирование целостного образа предмета.

Цель: формировать целостный образ предмета, учить выделять части и соединять их в целое («Найди половинку», «Чего не хватает», «Собери целое», «Составь изображение из частей» и др.).

Игры на тренировку бинокулярного зрения, совмещение объектов и наложение объектов.

Цель: учить совмещать два изображения с недостающими деталями в одно целое («Посади цыпленка в яйцо», «Сделай так, чтобы кошечка была с ушками (хвостиком)», «Стереопары», «Что сверху, что снизу», «Путаница», «Зоркий глаз» и др.).

Подготовка к исследованию остроты зрения у детей дошкольного возраста по таблице Е.М. Орловой

Трудности, которые испытывает ребенок при исследовании остроты зрения по таблице:

- не узнает изображения, которые представлены в таблице для определения остроты зрения;
- не знает названия изображенного предмета.

Коррекционно - педагогическая работа по подготовке к проверке остроты зрения.

Дидактические игры и упражнения:

- «Узнай и назови».

Цель: упражнять в назывании картинок таблицы, учить узнавать предметы в контурном изображении.

- «Чья это тень?»

Цель: учить узнавать предметы в разных модальностях, соотносить цветные и силуэтные изображения, развивать зрительно-моторную координацию, прослеживающие функции глаз.

«Подбери цветное изображение к силуэтному изображению», «Наложи силуэтное изображение на цветное изображение».

Цель: учить узнавать предметы в разных модальностях, соотносить цветные и силуэтные изображения.

- «Наложить цветное изображение на контурное изображение».

Цель: учить узнавать предметы и соотносить цветные и контурные изображения.

Таким образом, можно говорить о необходимости использования дидактических игр и упражнений в коррекционно-педагогической и лечебно-восстановительной работе. Через серию специально подобранных упражнений, игр и заданий значительно повышаются острота зрения, способности дошкольников с нарушением зрения к развитию и активизации зрительных функций.

Литература:

- 1) Григорян Л.А. Лечебно - восстановительная работа в детских садах для детей с амблиопией и косоглазием: обучение и воспитание дошкольников с нарушением зрения. - М., 1978.
- 2) Малеева З.П. Подготовка детей дошкольного возраста с нарушением зрения к плеопто - ортоптическому лечению.- М.: Из-во ПАРАДИГМА, 2009.
- 3) Плаксина Л.И., Григорян Л.А. Содержание медико - педагогической помощи в дошкольном учреждении для детей с нарушением зрения. – М., 1998.
- 4) Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для слабовидящих детей). Ч.1 – Детский сад /Под ред. Л.И.Плаксиной – М.: Город, 1999.

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКЕ В СИСТЕМЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

М.П.Бондаренко

*Институт коррекционной педагогики
Российской академии образования
г. Москва, Россия*

Анализ современной литературы по тифлологии и практики обучения пространственной ориентировке в специальных (коррекционных) общеобразовательных школах слепых и слабовидящих детей показал, что занятия по курсу «Пространственная ориентировка», как правило, проводятся только с тотально слепыми детьми. Вне специального обучения ориентировке в пространстве оказываются слепые дети, имеющие остаточное зрение, и слабовидящие (Денискина В.З. Состояние обучения ориентировке в пространстве учащихся школ III-IV видов // Вестник тифлологии. – №1. – 2009).

Вместе с тем, «многочисленные исследования (В.А.Кручинин, Е.Б. Островская, Л.И.Плаксина, В.С.Сверлов, Л.А.Семенов, Л.И. Солнцева, Н.Г.Хопренинова и др.) показали, что дети с нарушениями зрения спонтанно, самостоятельно не могут овладеть навыками пространственного ориентирования...», поэтому они также нуждаются в систематическом целенаправленном обучении» (Подколзина Е.Н. Методика формирования умений ориентирования в пространстве у младших школьников с нарушением зрения // Формирование социально-адаптивного поведения у учащихся с нарушением зрения в начальных классах // Под ред. Л.И. Плаксиной. М., 1998. – С. 70).

В системе интегрированного образования, когда ребёнок с ограниченными возможностями здоровья обучается в среде нормально развивающихся сверстников, коррекционные занятия, предусмотренные в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе отсутствуют.

Процесс интеграции/инклюзии в нашей стране начался относительно недавно – с 90-х годов прошлого века. В силу разных причин, до сих пор процесс обучения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, нуждающегося в создании специальных образовательных условий, не отработан. Отсутствуют нормативно-правовые документы, подготовленные педагоги, школы не оснащены материально-технической базой и т.д.

В проекте специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья Институт коррекционной педагогики Российской Академии Образования предлагает структуру образования, состоящую из двух компонентов: академического и жизненной компетенции.

Ребёнку, обучающемуся в массовой общеобразовательной школе, должны быть созданы условия для реализации особых образовательных потребностей, включая специальную систематическую помощь в формировании полноценной жизненной компетенции.

Все коррекционные занятия, предусмотренные в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе в проекте стандартов включены в компонент жизненной компетенции. Для детей с нарушением зрения компонент жизненной компетенции должен включать следующие коррекционные занятия:

- Развитие сенсорной сферы (развитие зрительного восприятия, осязания и мелкой моторики и т.д.)
- пространственная ориентировка и мобильность;
- социально-бытовая ориентировка;
- развитие мимики и пантомимики;
- ритмика;
- развитие речи;
- лечебная физкультура.

Можно выделить следующие причины, по которым на сегодняшний день компонент жизненной компетенции не включён в систему интегрированного образования.

Во-первых, в России отсутствует закон о специальном образовании, который бы регламентировал получение образования лиц с ограниченными возможностями здоровья вне зависимости от вида образовательного учреждения и формы обучения (интегрированное, в условиях специальной (коррекционной) школы, домашнее, дистанционное и др.).

Во-вторых, отсутствие механизмов определения коррекционных занятий и их уровень преподавания, входящих в компонент жизненной компетенции для каждого конкретного ребёнка.

В-третьих, отсутствие программ по обучению коррекционным предметам в условиях интегрированного образования.

В-четвёртых, отсутствие подготовленных педагогов, как по общеобразовательным предметам, так и по коррекционным курсам.

В-пятых, недостаточное, а зачастую и отсутствие, в массовых общеобразовательных школах материально-технической базы, включающей и технические средства реабилитации.

Опыт интегрировано обучающихся слепых и слабовидящих наглядно показывает, что для успешной (ре)абилитации и социализации освоение академических знаний без коррекционных занятий невозможно.

Одна из основ успешного обучения и социализации слепого или слабовидящего ребёнка в условиях интегрированного обучения является умение самостоятельно и безопасно передвигаться в пространстве, а именно способность самостоятельно добраться от дома до школы и обратно, передвигаться по школе и т.д. Следует также учитывать тот факт, что после выпуска из школы ребенок с нарушением зрения должен быть способен продолжать вести активный образ жизни, продолжать учебу, а это невозможно, если он не умеет самостоятельно ориентироваться и передвигаться в пространстве.

Важно помнить, что не только тотально слепые и слепые со светоощущением испытывают трудности в самостоятельном

передвижении и нуждаются в специально организованных занятиях.

Основными часто встречающимися проблемами в самостоятельном передвижении слепых с остаточным зрением и слабовидящих (острота зрения от 0,05 до 0,4 на лучше видящем глазу с оптической коррекцией) являются:

- трудности в коммуникации с окружающими;
- трудности прочтения указателей, табличек на жилых и административных зданиях;
- трудности передвижения в сумеречное и ночное время или, напротив, испытывающие трудности передвижения при ярком свете (в солнечную погоду);
- трудности передвижения в транспорте, по ступенькам и пересечённой местности;
- трудности ориентирования в больших пространствах (город, гипермаркет и т.д.).

Пространственная ориентировка для слабовидящих учеников, обучающихся вне системы специального образования, должна быть направлена на обучение самостоятельному передвижению с эффективным использованием имеющегося зрения при использовании технических или высокотехнологичных средств реабилитации, включая при необходимости белую трость.

Для преодоления коммуникативных трудностей необходимо обучать различным стратегиям взаимодействия с окружающими, умению воспитанника выстраивать схемы взаимодействия (умение правильно задать вопрос; умение попросить помощь, объяснив свою ситуацию; принять помощь; отклонить помощь и т.д.).

Использование оптических средств коррекции (очки, монокуляры, бинокли) в большинстве случаев снимет трудности прочтения указателей, табличек и вывесок.

Использование белой трости слепыми с остаточным форменным зрением и слабовидящими обеспечит надлежащий уровень безопасности на дорогах и в других трудных ситуациях.

Белая трость помимо функции «щуп» (инструментальное осязание) имеет ещё и функцию «оповещение», «сообщая» окружающим о том, что владелец трости имеет то или иное нарушение зрения. Белая трость не означает автоматически тотальную слепоту владельца. Белая трость сигнализирует окружающим, что визуальная коммуникация может быть затруднена.

Модульная программа по пространственной ориентировке для интегрированных слепых и слабовидящих учащихся позволит выстраивать индивидуальную программу обучения по курсу «Пространственная ориентировка», исходя из индивидуальных психофизических особенностей и знаний воспитанников.

АНАЛИЗ РОССИЙСКОГО ОПЫТА ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

*И.Н.Зарубина, кандидат педагогических наук
ФГАУ Федеральный институт развития образования
Министерства образования и науки РФ
Москва, Россия*

В XX в. приоритетной задачей, решаемой тифлопедагогикой, является научно-методическое обеспечение учебного процесса специальной школы, направленного на всестороннее развитие личности детей со зрительной депривацией и получение ими цензового образования. В тоже время возможность совместного обучения зрячих и незрячих детей находилась в центре внимания специалистов на протяжении практически всей истории образования лиц с нарушением зрения. История XX века сохранила немало имен талантливых слепых, успешно интегрировавшихся в общеобразовательную среду массовой школы и ставших впоследствии известными учеными, писателями и общественными деятелями. Например, академик Л.С. Понтрягин, член союза писателей Г.С. Еремеев и др. Однако необходимо подчеркнуть, что среди инвалидов по зрению, закончивших общеобразовательные учреждения общего типа таких примеров очень немного. Процесс интеграции незрячих детей в общеобразовательную среду, как правило, носит стихийный характер и практически не имеет государственной поддержки. В результате опыт интеграции незрячих детей в коллектив массовой школы чаще всего сопряжен с появлением комплекса проблем, способствующих снижению качества образования, отсутствию формирования необходимых навыков самообслуживания, ориентировки и мобильности, владения системой Брайля, информационными технологиями, адаптированными для незрячих, приобретением психологических проблем и т.д.

При обучении в специальном (коррекционном) общеобразовательном учреждении (С(К)ОУ) III-IV видов дети с глубоким нарушением зрения получают необходимую медико-психолого-педагогическую помощь. Образовательный процесс в специальных школах осуществляется с учетом особенностей психофизического развития и специфики воспитания и обучения детей со зрительной депривацией. Они не испытывают стрессовых перегрузок, нередко наблюдаемых при социально-психологической адаптации незрячих в коллективе зрячих сверстников. В тоже время существенным недостатком обучения в школе-интернате является оторванность ребенка от семьи. Необходимость же помещения детей с глубоким нарушением зрения в интернат нередко обусловлена тем, что в России всего около ста С(К)ОУ III – IV вида. В связи с чем в них, как правило, обучаются дети с нарушением зрения, проживающие на территории крупного населенного пункта или всего субъекта федерации. При этом нередко постоянное место проживания семьи удалено от школы на 150-500 км. Затрудняет возможность обучения в С(К)ОУ детей с глубоким нарушением зрения и то, что в Российской Федерации Большинство общеобразовательных учреждений для детей со зрительной депривацией является школами для слабовидящих. В некоторых регионах вообще отсутствуют С(К)ОУ для детей с нарушением зрения. Обучение ребенка-инвалида в общеобразовательном учреждении общего типа субъекта федерации, где он не имеет регистрации, в соответствии с действующим законодательством финансируется из бюджета где проживает незрячий ученик или родители изыскивают средства для оплаты обучения их ребенка в соседнем регионе.

В последние годы прослеживается тенденция увеличения числа детей со зрительной депривацией, имеющих сопутствующие соматические заболевания (тяжелые формы аллергии, диабет, эпилепсия и др.). Эта категория детей, как правило, нуждается в постоянной квалифицированной медицинской помощи, которую в условиях специальной школы-интерната

на должном уровне подчас обеспечить практически невозможно, особенно, если С(К)ОУ расположено в сельской местности. При наличии некоторых заболеваний (например, тяжелые формы аллергии) детям с глубоким нарушением зрения часто не рекомендуется посещение общеобразовательного учреждения. Для них, как правило, приемлема лишь частичная интеграция в общеобразовательном учреждении, расположенном недалеко от места проживания ребенка.

Отмеченные и некоторые другие факторы способствуют росту числа незрячих детей, вообще не посещающих школу. Например, по данным Курской региональной организации Всероссийского общества слепых на территории Курской области проживает более двадцати детей с глубоким нарушением зрения вообще не получающих образование. Аналогичная ситуация складывается и в ряде других регионов РФ. Таким образом, для детей с глубоким нарушением зрения, проживающих в субъектах федерации, удаленных от специальных школ, интеграция оказывается наиболее реальным и эффективным способом получения образования.

Таким образом, на современном этапе социально-экономических преобразований российского общества и модернизации системы отечественного образования актуализируется проблема интегрированного образования лиц с нарушением зрения. В настоящее время в России реализуется концепция интегрированного воспитания и обучения детей со специальными образовательными потребностями, разработанная в ИКП РАО и одобренная Министерством образования и науки РФ, а также разноуровневые, региональные модели социальной и образовательной интеграции (Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко). Их применение способствует своевременному оказанию детям с нарушением зрения максимально приближенной к месту жительства коррекционной, психолого-педагогической, медицинской и социально-правовой помощи, расширяет возможности получения ими образования, обеспечивает родителей (законных представителей) консультативной поддержкой, содействует формированию в

общественном сознании позитивного образа ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Под интегрированным образованием детей со зрительной депривацией мы понимаем получение ими образования, соответствующего государственному стандарту, по общей программе и графику учебного процесса (или близким к ним).

Исследования ученых В.П. Гудониса, В.З. Кантора, Г.В. Никулиной, Л.И. Солнцевой) и многолетний опыт педагогов-практиков Л.В. Мясниковой, П.В. Рябова, И.Д. Труфана показывают, что значительная часть детей с глубоким нарушением зрения при их стихийном включении в образовательную среду массовой школы сталкивается с комплексом проблем, затрудняющих освоение образовательной программы и социально-психологическую адаптацию. Чем раньше начата работа по нивелированию причин, способствующих появлению у детей со зрительной депривацией специфических трудностей, тем эффективнее протекает их интеграция в общеобразовательное учреждение общего типа. Для создания комфортной среды совместного обучения, как правило, необходима организация коррекционно-педагогической поддержки незрячих детей. В этом случае у них быстрее и безболезненнее проходит адаптационный период, а учебная программа осваивается в полном объеме.

В начальной школе с нашей точки зрения помощь тифлопедагогов необходима практически всем детям с глубоким нарушением зрения. Только в этом случае ребенок способен достичь неплохих результатов при очном обучении в массовой школе или на дому. В средних и старших классах при реализации различных моделей интеграции специально-организованная коррекционно-педагогическая поддержка детей с нарушением зрения желательна для большинства. Она может существовать не постоянно, а лишь при появлении у ребенка проблем социально-психологической адаптации к условиям массовой школы и освоении образовательной программы. Ее интенсивность и продолжительность может варьироваться в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка,

материально-технического обеспечения учебного процесса и возможностей семьи ребенка с нарушением зрения активно принимать всестороннее участие в процессе его воспитания и обучения.

Коррекционно-педагогическая поддержка детям с нарушением зрения в России может быть оказана: С(К)ОУ III-IV видов, библиотеками для слепых, центрами реабилитации детей-инвалидов, общественными организациями инвалидов, научно-исследовательскими институтами и т.д.

Прежде всего, организованная коррекционно-педагогическая поддержка может и должна оказываться С(К)ОУ III и IV видов, выполняющими в этом случае функцию консультативных пунктов или ресурсных центров. В ряде субъектов Российской Федерации накоплен позитивный опыт оказания детям с нарушением зрения, обучающихся в массовой школе, помощи силами сотрудников С(К)ОУ III-IV видов (Москва, Н.-Новгород, С.-Петербург и др.).

Во многих регионах помощь детям с нарушением зрения, обучающимся в массовых школах, оказывают библиотеки для слепых (Москва, С.-Петербург, Саратов, Смоленск, Ставрополь, Тула, Уфа и др.). Объем и характер предоставляемых услуг определяется материально-техническими и кадровыми возможностями конкретной библиотеки. Так, в некоторых из них открываются центры поддержки детей и молодежи с нарушением зрения (Москва, С.-Петербург, Саратов, Ставрополь и др.), создаются рабочие места, оснащенные компьютерной техникой, адаптированной для работы незрячих и слабовидящих (Владивосток, Н.-Новгород, Новосибирск, Самара, Ростов-на-Дону и др.), организовано обучение детей со зрительной депривацией компьютерной грамотности и иностранным языкам (Москва, Новосибирск, Саратов и др.). В ряде библиотек для слепых незрячим детям и их родителям оказывается правовая помощь (Владивосток, Москва, Новосибирск, С.-Петербург, Саратов, Смоленск, реализуются программы работы с родителями детей с нарушением зрения, такие как проведение родительских собраний (Смоленск), «Школы для родителей» (Москва, Тула и др.).

Процесс совместного обучения детей с нарушением зрения и их зрячих сверстников протекает успешнее, если преподаватели массовых школ, обучающие незрячих и слабовидящих детей, имеют представление о специфике воспитания и обучения детей со зрительной депривацией и проводят уроки с учетом коррекционной направленности образовательного процесса. Оказать информационную и методическую помощь преподавателям общеобразовательных школ также могут сотрудники библиотек для слепых.

В большинстве субъектов Федерации органами социальной защиты населения открыты центры реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. В них нередко осуществляется медицинская, социальная, правовая и психолого-педагогическая помощь детям - инвалидам по зрению и их родителям. В некоторых регионах специалисты центров совместно с библиотеками для слепых (Великий Новгород, Смоленск, Тула, Тверь и др) осуществляют психолого-педагогическую поддержку детей, обучающихся на дому или интегрировано.

С начала девяностых годов XX века во многих регионах Российской Федерации создаются общественные организации инвалидов и родителей детей-инвалидов, которые в свою очередь, открывают центры помощи родителям, имеющих детей с нарушением зрения. Здесь силами специалистов оказывается консультативная помощь, проводятся коррекционно-развивающие занятия с незрячими и слабовидящими детьми на дому, организуются семинары-тренинги по вопросам социальной и правовой защиты, реабилитации детей с нарушением зрения, их воспитания и обучения (Волгоград, Москва, Н. Новгород, С.-Петербург, Саратов и др.). Информационную и методическую помощь этим организациям оказывают библиотеки для слепых.

Анализ известных нам примеров полной интеграции показывает, что она, как правило, успешнее реализуется для незрячих детей подросткового возраста: мобильных, коммуникабельных, эрудированных, умеющих самостоятельно принимать решения.

Таким образом, анализ отечественного опыта интегрированного образования детей с нарушением зрения показывает, что в России в настоящее время не существует единой модели их интеграции в систему общего образования. Процесс чаще носит стихийный характер, во многом его эффективность зависит от наличия региональных, кадровых и материально-технических компонентов. Существенно процесс интеграции затрудняют:

- практическое отсутствие нормативно-правовой базы, регламентирующей внедрение разноуровневых моделей интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья;

- недостаточно разработанное научно-методическое и учебно-дидактическое обеспечение процесса обучения незрячих детей в условиях массовой школы;

- недостаток в общеобразовательных учреждениях квалифицированных кадров, владеющих методами и приемами психолого-педагогической помощи детям со зрительной депривацией;

- отсутствие целенаправленной, систематической, государственной комплексной поддержки детей с нарушением зрения, интегрированных в общий поток;

- несформированность, с одной стороны, адекватного отношения общества к детям с нарушением зрения, посещающих массовые ДООУ и обучающихся совместно со зрячими учениками, и отсутствие мотивированного желания большинства самих детей - инвалидов и их родителей – с другой, участвовать в социальной и образовательной интеграции.

Несмотря на то, что в отечественной тифлопедагогике накоплен определенный позитивный опыт социальной и образовательной интеграции детей со зрительной депривацией, с нашей точки зрения, пока еще рано (а учитывая наметившиеся тенденции по отношению к специальному образованию детей-инвалидов в обществе, и опасно) говорить о тотальной полной интеграции детей с нарушением зрения, как основной формы получения образования. Мы придерживаемся эволюционного пути развития системы образования лиц с

нарушением зрения, предусматривающего одновременное совершенствование сложившейся системы специального образования и развитие научно обоснованных эффективных форм и моделей социальной и образовательной интеграции детей со зрительной депривацией, оставляющих за ребенком и его родителями (законными представителями) право выбора типа и вида образовательного учреждения и формы образования.

Литература

- 1) Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен // Дефектология, 2008. – №2. – С. 86-93.
- 2) Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология, 2008. - №1. – С. 71-79.
- 3) Профессиональное образование лиц с нарушениями зрения: проблемы, опыт, перспективы: Материалы междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч.– М., 2003. – Ч. 1. – 129 с.
- 4) Профессиональное образование лиц с нарушениями зрения: проблемы, опыт, перспективы: Материалы междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч.– М., 2003. – Ч. 2. – 146 с.
- 5) Шульмин М.П. Между молотом и наковальней // Проблемы социализации детей и молодежи с нарушением зрения. Сборник статей. Сост. И. Н. Зарубина. – М., 2005. – С.186-190.
- 6) Зарубина И.Н. Опыт и проблемы обучения детей с глубоким нарушением зрения в массовых школах. Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – №5, 2008, с. 1-14.

ЭЛЕМЕНТЫ КОМПЛЕКСНОЙ КОРРЕКЦИОННО - КОМПЕНСАТОРНОЙ ТЕХНОЛОГИИ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ И АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Н.С. Комова

*Институт коррекционной педагогики РАО
г.Москва, Россия*

За последние 20 лет изменились и возросли требования к дошкольной подготовке детей. С одной стороны, школа требует от ребенка при поступлении в 1 класс владение навыками письма, чтения и счета, а, с другой стороны, родители стремятся начать обучение ребенка в 1-м классе с 6 лет, игнорируя уровень его психофизического развития. Кроме того, увеличилось количество детей, у которых при рождении или на протяжении первого года жизни было выявлено то или иное нарушение, являющееся результатом дисфункции в развитии функциональных систем мозга, в том числе, сочетающееся с наличием зрительной патологии. «Школа является учреждением, предъявляющим стандартные требования к явно нестандартной массе учеников» (№ 1, 1987, С.126).

Анализ литературных источников показал, что обсуждаемая проблема была заявлена в конце 90-х годов прошлого века, но до сих пор в специальном образовании практически не решена.

Для оказания квалифицированной помощи, ребенку с сочетанными нарушениями одновременно требуются разные специалисты (дефектолог, логопед, психолог и т.п.). Как следствие, возрастает нагрузка на ребенка, сокращается время на свободную деятельность без участия взрослого. Интенсивность и направленность воздействия, реализующаяся в соответствии с разработанной по результатам обследования индивидуальной программой развития, в определенный момент дает положительную динамику в обучении ребенка. Но, тем не менее, ребенок не всегда готов реализовать

полученные знания, находясь в группе сверстников, из-за отсутствия инициативы, самостоятельности и, мотивации бороться за внимание взрослого, т.к. во время индивидуальной работы внимания взрослого он получает в избытке.

Не отрицая ценности индивидуального обучения и учитывая тот факт, что при обучении в школе ребенок должен усваивать материал в 80% случаев фронтально, мы решили несколько изменить подход в работе с детьми с сочетанными нарушениями. Традиционно, работа с такими детьми планируется индивидуально и предшествует интеграции в среду сверстников. В свою очередь мы сделали попытку организовать индивидуальную и групповую работу параллельно, и включить данные формы в коррекционно-педагогический процесс как взаимодополняющие элементы.

Логично предположить, что реализация образовательных потребностей ребенка с комплексным нарушением невозможна без учета следующих взаимосвязанных компонентов: физического (физиологического), психологического здоровья и социального благополучия, возрастных закономерностей и индивидуальных особенностей.

У детей с нарушением зрения развитие базовых компонентов психических процессов, предопределяющих успешность обучения и воспитания, в частности, зависит от сформированности пространственных представлений и психомоторного развития. Так как даже недостаточная сформированность отдельных функций данных систем в большей степени определяет появление у ребенка школьного возраста трудностей в овладении чтением, письмом и счетом, умением решать задачи и сопоставлять явления и факты окружающего мира.

Проведение комплексного обследования каждого воспитанника специалистами требует достаточно большого количества времени, что совершенно неоправданно в условиях коррекционно-образовательного учреждения.

Параметры, определяющие успешность адаптации ребенка с нарушением зрения в начальной школе и непосредственные участники, организующие коррекционно-развивающее воздействие:

Ориентировка в пространстве.

Коррекция и развитие психомоторной сферы, пространственных представлений – психолог. Обучение ориентировке в знакомом и не знакомом пространстве, ориентировка на себе и в микропространстве – тифлопедагог. Понимание пространственных отношений, используемых в речи – логопед. Формирование произвольных двигательных навыков – инструктор ЛФК и (или) воспитатель по физической культуре. Ежедневное закрепление полученных знаний – воспитатели, родители.

Владение элементарными коммуникативными навыками.

Формирование диалоговой речи, употребление предложных конструкций – логопед. Владение жестами, пантомимой, использование мимики – тифлопедагог, музыкальный руководитель. Формирование восприятия и понимания различных эмоциональных состояний, умения отражать эмоции адекватно ситуациям – психолог. Ежедневное закрепление полученных знаний – воспитатели, родители.

Знание о своих возможностях (физических, зрительных, и т.п.).

Формирование представлений о себе и других, развитие самооценки – тифлопедагог, психолог.

Формирование познавательной активности. Для овладения познавательными навыками в работе с детьми необходимо реализовывать полисенсорный подход, используя все сохранные анализаторы научить воспринимать информацию с помощью слуха, осязания, обоняния, вкуса, зрения. «Совместная деятельность сохранных анализаторных систем должна способствовать формированию смешанного типа памяти либо, при абсолютном доминировании в деятельности одного анализатора, создавать соответственно одноимённый тип памяти». (№ 3, 1981, 72 с.). Воспитатели, тифлопедагог, логопед, музыкальный руководитель.

Формирование элементарных базовых знаний и представлений о школе (изучаемые предметы, правила поведения, режим дня и т.п.). Включение в единый тематический план

и реализация его всеми участниками образовательного процесса.

Общие требования, предъявляемые к междисциплинарному взаимодействию специалистов, реализующих комплексный подход:

Формирование единой цели, понятной каждому участнику образовательного процесса.

Определение единого понятийного аппарата, призванного исключить непонимание в процессе совместной деятельности специалистов различных областей. Уточнение используемой терминологии необходимо по причине разного уровня подготовки и квалификации кадров.

Формулирование единого подхода и требований, предъявляемых к работе, в том числе и этических аспектов профессиональной деятельности.

Определение роли каждого специалиста в коррекционно-развивающем процессе. Подбор диагностических методик, соответствующих поставленной цели.

Составление графика и определение последовательности проведения обследования детей специалистами. Составление рекомендаций для участников образовательного процесса.

На основании результатов обследования детей специалистами: формируются группы, а также определяется степень участия каждого специалиста.

С целью обозначения возникающих трудностей и принятия решения по их корректировке целесообразно по мере необходимости проводить краткое обсуждение (пятиминутки) выявленной проблемы с привлечением всех специалистов, участвующих в реализации комплексного подхода.

В середине учебного года всеми специалистами проводится обследование для фиксирования изменений, происходящих у воспитанников в результате коррекционного воздействия.

Целесообразно проводить совместные занятия несколькими специалистами с воспитателями (частота проведения определяется самими участниками, но не менее 4-х в учебном

году), а также консультации для родителей и педагогов, работающих с детьми.

По итогам проведенной работы в конце учебного года специалисты составляют сопроводительную документацию на детей, идущих в школу (характеристика с рекомендациями по дальнейшему обучению и развитию).

Литература:

- 1) Бадалян Л.О. Невропатология: Учебное пособие / - 2-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 1987. - 316 с.
- 2) Безруких М.М., Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А. Психологическая физиология ребенка. – М.: изд-во МПСИ; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 2005.
- 3) Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушением зрения. Методическое пособие. Под ред. Л.М. Шипицыной – СПб.: «Образование», 1995. – 131 с.
- 4) Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М.: АРКТИ, 2000г.
- 5) Фомичева Л.В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения: офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения: учебно-методическое пособие – СПб.: КАРО, 2007. – 256 с.

В РУСЛЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Котова Т.А.

ГОО детский сад №2230 СОАО

г.Москва. Россия.

Управлять современным дошкольным образовательным учреждением сегодня – значит, понимать необходимость перехода его от традиционного управления повседневности к управлению по результату (С.А. Езопова, Н.Н.Лященко, Л.И. Фалюшина и др.). Наибольшей результативности в организации инклюзивного образования детей с тяжелыми нарушениями зрения можно достичь через модернизацию управления качеством образовательного процесса при наличии инновационных функций управления: информационно-аналитической, мотивационно-целевой, планомерно-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической, регулятивно-коррекционной и комплекса психолого-медико-педагогических мероприятий (К.Ю.Белая, Л.М.Денякина, Л.В.Поздняк, П.И.Третьяков, и др.).

Вопрос об инклюзивном образовании — очень непростой, и, конечно, это подразумевает долгосрочную стратегию и комплексную реализацию.

Спор о том, насколько эффективно совместное обучение здоровых детей и детей, имеющих нарушение в развитии, не утихает до сих пор. Как помочь ребенку – инвалиду избежать конфликтов в детском коллективе и справиться с образовательной программой, как сделать, чтобы он не переутомлялся на занятиях и не утратил веру в себя? Право любого ребенка- это право на образование. Оно не ограничивается органами образования или здравоохранения. От этого процесса выигрывают обе стороны. При этом, еще неизвестно, которая больше — тот ребенок-инвалид, которому это крайне необходимо, или обычные дети, которые получают уроки доброты и толерантности

ГОУ детский сад №2230 СОАО г.Москвы посещают дети с тяжелыми нарушениями зрения. Психолого-медико-педагогическое сопровождение дети с нарушениями зрения, речи, опорно-двигательного аппарата получают в лекотеке. При организации инклюзивного образования в детском саду возникают сложности в недостаточной компетентности педагогов, неоднородности группы, которую посещают дети с тяжелыми нарушениями зрения, дороговизна оборудования для обеспечения инклюзивного образования и лечения нарушений зрения, отсутствие необходимых методических материалов, отсутствие стандартов и законодательные препятствия.

Обновление управления деятельностью детского было определено рядом нормативно – правовых документов: Конвенция модернизации Российского образования, приоритетный национальный проект «Образование», городская целевая программа «Столичное образование – 5» (2009-2011 г.г.), городская программа «Московская семья – компетентные родители» (2007 год). Цель этих документов – объединение научно - культурных, научно - образовательных и педагогических ресурсов для комплексного обеспечения разносторонней поддержки социокультурного и воспитательного потенциала семьи.

Утверждена образовательная вертикаль инклюзивного взаимодействия в районе: ДОУ – школа-психологический центр – центр дополнительного образования. Детский сад №2230 является ресурсным центром по взаимодействию дошкольных образовательных учреждений г.Москвы, между которыми заключены договора. В детском саду имеется программа развития и план работы по реализации инклюзивного образования.

Разработана и внедрена внутренняя документация ДОУ: «Дневник сопровождения», «Паспорт инклюзивного учреждения», «Административный портфолио инклюзивного ДОУ», «Методический и диагностический портфолио ДОУ».

Так же приходится учитывать желание родителей и возможности детей по определению их в школы. Ведется

картотека и учет инклюзивных детей в нашем ресурсном центре.

Одна из основных задач в рамках внедрения инклюзивного образования на данном этапе – создание условий для обучения ребенка с тяжелыми нарушениями зрения в детском саду. Специалистами детского сада был проведен анализ потребности в специализированном оборудовании, совершенствовании материально-технических условий. Выявлена потребность в выделении дополнительного финансирования. Финансирование необходимых работ производится за счет средств образовавшихся от экономии после проведения конкурсных процедур. Детский сад участвует в реализации проектов г.Москвы по дошкольному образованию.

Очень важно подготовить участников образовательно-го процесса к тому, чтобы принять инклюзивного ребенка в дошкольное учреждение, в первую очередь, педагогические коллективы. Педагоги прошли курсы повышения квалификации для специалистов сфере инклюзивного образования «Проблемы современного инклюзивного образования», модульные курсы по здоровьесбережению и инклюзивному образованию.

Потребность в инклюзивном образовании у родителей детей с ОВЗ большая. Необходим выход новых нормативных документов, определяющих процесс внедрения инклюзивного образования. Вместе с тем родители уже сейчас требуют обеспечить права их детей на получение образования, об этом говорит все увеличивающееся количество детей в инклюзивном образовании, а также обращения родителей в управление образования.

В условиях модернизации образования администрация детского сада проводит координационную работу с педагогическими колледжами в рамках развития инклюзивного образования.

К ВОПРОСУ О МОБИЛЬНОСТИ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.А. Любимов

Институт коррекционной педагогики РАО

Г. Москва, Россия

Одной из основ успешной (ре)абилитации инвалидов по зрению является способность самостоятельно ориентироваться и умение передвигаться в пространстве.

Самостоятельное и безопасное передвижение инвалида по зрению зависит не только от умения правильно определять своё местоположение в пространстве, относительно сторон горизонта и окружающих объектов, но и от умения безопасно и эффективно передвигаться из точки А в точку Б, при этом имея представления о пространстве, в котором он передвигается.

Таким образом, самостоятельное и безопасное передвижение слепых и слабовидящих основывается на пространственной ориентировке и мобильности.

В отечественной тифлопедагогической литературе были попытки ввести понятие «мобильность» (В.С.Сверлов, Л.И.Солнцева, В.З. Денискина и др.), однако, содержательная часть коррекционных занятий осталась неизменной.

Введение вместо термина «пространственная ориентировка» термина «Пространственная ориентировка и мобильность» автоматически, исходя из определения, вводит в содержательную часть программы разделы, направленные на формирование навыка безопасного и эффективного передвижения с использованием или без использования технических средств.

Необходимость введения понятия «мобильность» и изменение содержания коррекционной программы обусловлено несоответствием программы курса, возросшим требованиям общества и инфраструктуры к слепым и слабовидящим.

Для самостоятельного и безопасного передвижения одного умения ориентироваться недостаточно. Тем более, что далеко не все инвалиды по зрению осваивают ориентирование в объёме школьного курса. Однако умение безопасно и эффективно передвигаться в пространстве с использованием белой трости, собаки-проводника или оптических средств при слабом умении ориентироваться даёт возможность инвалиду по зрению быть более самостоятельным и меньше зависеть от родственников, друзей и знакомых.

Мы предлагаем пересмотреть содержание коррекционных занятий по пространственной ориентировке в школах III-IV видов с тем, чтобы обучение слепых и слабовидящих самостоятельному и безопасному передвижению в пространстве в равной степени содержало оба компонента: умение ориентироваться и умение безопасно передвигаться (быть мобильным).

Необходимо разработать новые программы, которые в равной степени могли бы применяться для обучения инвалидов по зрению самостоятельному и безопасному передвижению в пространстве вне зависимости от выбранного образовательного учреждения. Коррекционный курс должен органично войти в компонент нового стандарта образования и стать частью социальной компетентности выпускников как специальных, так и массовых школ. Для этого данный курс должен отвечать современным требованиям к безопасности и соответствующему уровню знаний.

Концепция программы по ориентированию и мобильности должна содержать единую терминологическую базу, включающую в себя понятия, определения, описания и т.д. Термины и понятийный аппарат программы должны соответствовать терминам и понятиям, закреплённым в законодательстве Российской Федерации, в части касающейся правил дорожного движения и т.д.

Так, например, при освоении правил перехода улиц и перекрёстков воспитаннику необходимо давать виды перекрёстков из правил дорожного движения: трёхлучевой,

четырёхлучевой и перекрёсток с круговым движением. После этого знакомить с формой перекрёстков, т.к. трёхлучевой перекрёсток может быть как Т-образным, так и У-образным, а четырёхлучевой перекрёсток может быть как +-образным, так и Х-образным.

Программа должна содержать следующие тематические разделы:

- способы передвижения слепых и слабовидящих (защитные техники, сопровождающий, белая трость, собака-проводник, высокотехнологичные средства реабилитации);
- способы ориентирования слепых и слабовидящих (стороны горизонта, ориентирование относительно объектов, адресная система, оптические средства, высокотехнологичные средства реабилитации);
- методы и приёмы самостоятельного передвижения (приёмы использования белой трости, приёмы использования оптических средств, приёмы использования помощи окружающих, приёмы использования информации и т.д.);
- самостоятельное передвижение в пространстве (здание, улица, населённый пункт и т.д.);
- самостоятельное передвижение на транспорте (автобус, троллейбус, трамвай, маршрутное такси, метро, железнодорожный, речной и авиационный транспорт).

Определив и описав единую терминологию коррекционного курса «Пространственная ориентировка и мобильность», мы сможем перейти от концепции программы по самостоятельному и независимому передвижению слепых и слабовидящих в пространстве к созданию единой модульной программы, которая будет включать в себя материал не только по обучению правильному ориентированию в пространстве, но и материал по обучению безопасному передвижению в пространстве с использованием средств реабилитации или с использованием остаточного зрения.

УЧЕТ ПСИХИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Малева З.П.,

*Педагогическая академия последипломного образования
Московской области, Москва. Россия*

Специфика работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения зрения, делает необходимым использование в дошкольном образовательном учреждении здоровьесберегающих технологий, организацию психолого-медико-педагогического сопровождения и создание сенсорных зон в процессе обучения.

Существуют трудности реализации системы обучения ребенка – инвалида в образовательный процесс наряду со здоровыми детьми. Необходимо создать определенные условия социально-образовательной интеграции детей с тяжелыми нарушениями зрения в дошкольном образовательном учреждении. Такая интеграция может быть успешно осуществлена в ДОУ комбинированного вида.

Дети-инвалиды, имеющие тяжелые нарушения зрения, и, не получающие социально-педагогической помощи в системе дошкольного образования, могут посещать детский сад комбинированного вида, где для них существуют необходимые материально-технические, созданы офтальмо-гигиенические условия. Педагоги решают вопросы обеспечения адекватного включения слепых и слабовидящих детей в процесс обучения в условиях дошкольного образовательного учреждения, успешной адаптации ребенка, оценивают условия эффективности оказания слабовидящему и незрячему ребенку-инвалиду социально-педагогической помощи.

Инклюзивное образование направлено на изменение отношения общества к детям с нарушениями зрения и оказание им помощи в реализации права на качественное дошкольное образование. Они должны иметь право быть принятыми в

коллектив сверстников, развиваться в соответствии со своими возможностями. Совместное обучение – это лишь один из подходов, который существует наряду с традиционными. Деятельность дошкольного учреждения направлена на удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей ребенка с нарушением зрения, учет их психических особенностей в условиях инклюзивного образования.

Детям с тяжелыми нарушениями зрения необходима соответствующая поддержка: тактильные книги, яркая разметка и знаки, индивидуальные маршруты развития, образовательная среда, которая должна быть доступной и позитивной. Общественные организации должны участвовать в решении всех вопросов, связанных с инклюзией.

При реализации содержания образовательных программ надо учитывать общие, специфические и индивидуальные особенности развития детей с тяжелыми нарушениями зрения. Соблюдаются дидактические требования соответствия содержания обучения познавательным возможностям детей. Обеспечивается дифференцированный подход к детям в зависимости от состояния их зрения и способов ориентации в познании окружающего мира, включая применение специальных форм и методов работы с детьми, наглядных пособий, тифлотехники, использования методики индивидуального обучения.

Возможно участие родителей в социальной жизни ребенка, наиболее активного участия малыша в коллективе, тем самым обеспечить наиболее полное взаимодействие и заботу друг о друге, как членах сообщества. Таким образом создаются оптимальные условия для длительной медико-психологической реабилитации детей с тяжелыми нарушениями зрения до выпуска в школу: спортивный зал, кабинет компьютерной диагностики, сенсорная комната, медицинский блок: врачебный кабинет, кабинеты охраны и коррекции зрения, физиокабинет.

В организации работы используются элементы здоровьесберегающих технологий, мероприятий психолого-медико-педагогического сопровождения и создание

здоровьесберегающей среды в процессе обучения. Организация предметно-развивающей среды в группе является особенно необходимой для детей с тяжелой патологией зрения: нормы освещения, подобранная мебель, методический, раздаточный и демонстрационный материал, зона отдыха.

Надо, чтобы ребенок с тяжелым нарушением зрения участвовал в повседневных занятиях группы и мероприятиях дошкольного образовательного учреждения. Он получает представление о событиях, воспроизводит их в своих играх, постепенно усваивая определенные социально – бытовые навыки. Педагоги должны учить ребенка действовать самостоятельно, создав для него безопасную обстановку. Необходимо обеспечить ему безопасные и комфортные условия. Предметы и игрушки должны быть расположены в определенных местах, о которых должен знать ребенок. Это повышает самооценку ребенка, у него появляется желание взаимодействовать со сверстниками и взрослыми.

Позволяет дифференцировать процесс обучения совместное взаимодействие всех специалистов образовательного учреждения на основе выявленных индивидуальных характеристик каждого ребёнка, с учетом психофизических возможностей. Динамика развития физического и психического здоровья детей с тяжелыми нарушениями зрения позволяет оценивать и прогнозировать их развитие.

Управленческие решения заведующего по подготовке дошкольного учреждения подводят к эффективному развитию социально-образовательной интеграции. Одна из составляющих этого процесса является подготовка кадров.

ЕДИНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПРИ ТОТАЛЬНОЙ СЛЕПОТЕ И ОСЛАБЛЕННОМ СЛУХЕ

А.А.Марков

*Институт открытого образования
Санкт-Петербург, Россия*

Сегодня уже ни для кого не секрет, что модернизация должна охватывать все стороны жизни. Конечно, начинать этот процесс надо с самого первого этапа, с которого, собственно, и должна начинаться человеческая жизнь. Это образование. Оно включает в себя первоначальные представления об окружающем мире, которое формируется в период младенчества, раннего детства и в дошкольный период; школьное образование; вузовское образование; послевузовское образование; систему непрерывного образования.

Каждый человек является представителем определённой социальной группы. Особую социальную группу составляют люди, которых ещё до недавнего времени называли инвалидами. Сегодня термин “инвалиды” используется всё реже. Говорят о людях с ограничениями жизнедеятельности, у которых имеют место дополнительные нарушения. Однако ни один из терминов не может рассматриваться как всеобъемлющий. Очевидно, следует говорить о мини-группах или подгруппах в рамках этой большой социальной группы.

В данном докладе речь идёт о людях, у которых полностью отсутствует зрение и нарушен слух. Прежде чем говорить об особенностях образования при тотальной слепоте и ослабленном слухе, необходимо поговорить о статусе слабослышащего слепого.

Согласно международной классификации, разработанной специалистами из стран Скандинавии (Финляндия, Швеция, Норвегия, Дания) слабослышащие слепые относятся к слепоглухим (четвёртая категория слепоглухих). Основанием для их отнесения к слепоглухим является наличие у них особого

рода трудностей в процессе пространственной ориентировки; общения; доступа к информации.

Однако у этих людей может сохраняться без каких-либо изменений устная речь. Они пользуются слуховыми аппаратами. На бытовательском уровне складывается впечатление, что этого вполне достаточно для того, чтобы он чувствовал себя комфортно. Однако практика показывает, что это далеко не так.

Я, автор этих строк, сам являюсь представителем этой категории. Я являюсь незрячим от рождения (диагноз двусторонний увеит), нарушение слуха впервые было обнаружено в возрасте 12-15 лет. Но уже в самом начале жизненного пути испытывал трудности, многих из которых можно было бы избежать, если бы семье вовремя была оказана поддержка.

Так, чтобы незрячий ребёнок познавал окружающий мир и, прежде всего, мир предметов, ему приходится пользоваться осязанием. Однако этот процесс начинается не сам собой, а требует специального психолого-педагогического воздействия. Мой случай показал, что у ребёнка может не возникнуть мотивации для осязательного обследования предмета, Но гораздо большее значение имеют слуховые и вибрационные ощущения.

Для любого ребёнка имеет значение моторика руки. Это важно для выполнения им навыков самообслуживания, а в дальнейшем и тех операций, где используется ручной труд. Но и эти действия не возникают сами собой, а также является результатом специальной педагогической работы. Но в то время (60-е годы) единого мнения о том, как должно проводиться обучение этим навыкам, ещё не сложилось.

Уже существовала система Монтессори, и имели место попытки применения этой системы в тифлопедагогике. Однако советскими педагогами эта система отвергалась. Они считали, что ребёнка надо сразу приучать к трудовым операциям. Если же он не в состоянии их освоить, то его считают необучаемым.

Для незрячего ребёнка обязательным и неременным условием является освоение системы Брайля (рельефно-точечная система письменности для слепых). Если незрячий ребёнок не имеет осязательного опыта обследования предметов, и если у него имеется моторная недостаточность, то он может испытывать трудности при освоении системы Брайля, связанные с представлением о пространственном расположении точек в шеститочии. Недостатки осязательного опыта ведут к появлению трудностей при чтении брайлевского текста. В нашем случае эти трудности преодолевались в результате регулярных домашних занятий.

Особое значение для меня имело чтение. Благодаря чтению я имел возможность расширять свой кругозор, получать представления о предметах и явлениях, не доступных для непосредственного восприятия.

Здесь мы полностью согласны с О.И.Скореходовой, слепоглухой, кандидатом педагогических наук, писавшей о роли чтения в жизни незрячих и слепоглухих людей: “Знанию литературной речи я обязана чтению, чтению и ещё раз чтению книг и, в первую очередь, художественной литературы. Спасение слепого, глухонемого и особенно слепоглухого в чтении... Когда это поймут те, кто руководит воспитанием слепоглухонемых, слепых и глухонемых, обучение их двинется гораздо успешнее, чем теперь”.

Чтение позволяет получать сведения из различных областей знания. Чтение является активной предпосылкой для образования. Больше значение имеет владение иностранным языком. В нашем случае это был немецкий язык. Знание языка позволило в дальнейшем в течение некоторого времени заниматься переводческой деятельностью.

Однако к седьмому- восьмому классам (13-15лет) стало очевидно, что ухудшается слух. Первоначально это выразилось в том, что недостаточно чётко слышал звук наручных часов. В дальнейшем ситуация ещё более осложнилась: я плохо слышал слова учителя при написании диктантов и конспектов уроков. И далеко не всегда здесь помогла первая

парта. Встал вопрос о дальнейшей жизни, в частности, о возможности обучения в вузе.

Было известно, что четверо слепоглухих благополучно закончили обучение на факультете психологии московского университета. Казалось бы, из этого следовало, что и другие незрячие с ослабленным слухом могут, используя этот опыт, успешно учиться на этом факультете. Позже стало известно, что администрация факультета издала приказ, не допускающий незрячих с ослабленным слухом на этот факультете. Это ставило под вопрос самую возможность обучения в вузе людей с такими проблемами.

На философском факультете МГУ в то время (конец 70-х годов) таких ограничений не было. Но были психологические трудности. Прежде всего, была неуверенность в возможности сдать экзамены. Более того, надо было найти способ подготовки к экзамену. И такой способ был найден: я непосредственно в аудитории писал ответ на все вопросы билета, а затем прочитывал его. Это придавало мне большую уверенность. И только после того как весь ответ был написан, я шёл отвечать.

Само же обучение требовало решения технических проблем, в частности, речь шла о записи лекций на магнитофон и их последующем конспектировании. Это был трудоемкий процесс, в немалой степени связанный с изменениями темпов восприятия информации на слух.

Столь же сложными были подготовка к семинарским занятиям, написание курсовых работ и дипломной работы. В конечном счёте, промежуточная цель была достигнута: получил “красный” диплом, в котором все оценки были “отлично”.

По окончании учёбы в университете я поступил в аспирантуру. Написал и защитил диссертацию на соискание учёной степени кандидата философских наук на тему “Исторический факт как проблема методологии научного познания”.

Совершенно очевидно, что по окончании вуза процесс образования не прекращается — ведь и чтение книг продолжается. Образование — это и повышение культурного уровня,

например, посещение театров, концертных залов. Наконец, образование — это и путешествия. В ходе путешествий мы не только развлекаемся, но и узнаём нечто новое об истории страны, её культуре, пытаемся представить себя в новом культурно-историческом пространстве. Хотелось бы указать на значение компьютера в жизни незрячего человека с нарушенным слухом. Следует обратить внимание на то, что для его успешной работы на компьютере ему необходимо специальное периферийное устройство — брайлевский дисплей. Брайлевский дисплей — это аппаратно-программное средство, позволяющее незрячему и слепоглохому считывать поступающую на экран компьютера информацию по Брайлю. С помощью брайлевского дисплея он может читать эту информацию, корректировать и редактировать её, посылать её по электронной почте. Таким образом, компьютер выступает как средство для обработки информации (набор, редактирование), а также и как средство для получения новой для пользователя информации, в том числе, через Интернет. Однако для того, чтобы незрячий и слепоглохой пользователь мог бы пользоваться всемирной сетью, имеет значение то, каким компьютером и каким брайлевским дисплеем и какими программными средствами он пользуется.

Наиболее удобной для этой категории пользователей является операционная система MS DOS. Однако в настоящее время происходит процесс постоянного обновления как самих компьютеров, так и программных средств для их работы. Это требует от каждого пользователя обновления знаний в этой области. Отсутствие зрения и нарушенный слух здесь не могут служить оправданием для использования устаревших программ — таков жестокий закон глобализации. Но собственных усилий со стороны пользователя здесь не достаточно. Нужна техническая и педагогическая помощь.

Из всего сказанного следует, что:

1. необходимо вести работу по выявлению людей с нарушенным зрением и нарушением слухом;

2. работа с такими людьми должна вестись по разным направлениям, а если речь идёт о ребёнке, то такая работа должна вестись со всей семьёй;
3. вести медицинское обследование ребёнка с нарушенным зрением и нарушенным слухом в младенческий, дошкольный период, продолжать его в школьный период, обратив особое внимание на изменения состояния слуха;
4. обратить особое внимание на роль системы Брайля как основу грамотности для лиц с нарушенным зрением и нарушенным слухом;
5. предусмотреть в работе с детьми с нарушенным зрением и нарушенным слухом возможность использования технических средств (слуховые аппараты, звукоусиливающая аппаратура);
6. вести работу по профессиональной ориентации незрячих с нарушенным слухом, оказывать психолого-педагогическую помощь в овладении профессией;
7. обратить внимание на необходимость освоения компьютера людьми с нарушенным зрением и с нарушенным слухом, оказывать помощь в приобретении оборудования, программного обеспечения, в обучении и техническом обслуживании брайлевского дисплея.

Указанные меры должны способствовать повышению качества единого образования лиц с нарушенным зрением и нарушенным слухом.

Спасибо за внимание!

МОДЕЛЬ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ, ИНТЕГРИРОВАННЫХ В МАССОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ

Л.В. Мясникова

*Педагогический институт Саратовского
государственного университета им. Н.Г. Чернышевского
Саратов, Россия*

О.М. Ильина

*Саратовская региональная общественная
организация «Центр реабилитации и помощи
детям с нарушением зрения»
Саратов, Россия*

Инновационные процессы по развитию инклюзивного образования, происходящие в современной школе, требуют качественного изменения содержания образовательного процесса. Каждый ребенок с ОВЗ должен иметь возможность реализовать свое конституционное право на образование в любом типе образовательного учреждения, включая дошкольное образовательное учреждение или массовую школу и получать при этом необходимую ему специализированную помощь.

Одним из требований успешной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья (детей с ОВЗ) в массовые школы является обязательная коррекционная поддержка системы общего образования.

В настоящий момент основной кадровый потенциал дефектологов-практиков, владеющих методиками специализированной психолого-педагогической работы и осуществляющих коррекционную поддержку детей-инвалидов, сосредоточен в школах специального образования. Вместе с тем, дети с ОВЗ, интегрированные в массовые школы и остро нуждающиеся в специализированной помощи, лишены ее в стенах массового образовательного учреждения.

Дефектологи, психологи, логопеды, педагоги коррекционных школ потенциально способны помочь и интегрированным детям, находящимся в общеобразовательной школе или ДОО, и педагогическим коллективам этих учреждений. В связи с этим возникает необходимость создания Ресурсных центров на базе специальных коррекционных образовательных учреждений, в которых имеется как материально-техническая база для проведения коррекционных занятий с детьми, интегрированными в массовые школы, так и методическая база для ознакомления учителей массовых школ с особенностями обучения особого ребенка.

Среди детей с ОВЗ большую часть составляют дети с нарушением функций зрения. Так, по данным Главного детского офтальмолога Саратовской области, показатель инвалидности по зрению в области составил в 2009 году 9,2 на 10 000 детского населения области (в 2008 году – 9,0 на 10000 детей). Первичный выход на инвалидность по зрению увеличился до 1,2 на 10000 детей (в 2008 году 0,76 на 10000). В структуре офтальмологической патологии у детей-инвалидов по зрению на первом месте стоит близорукость врожденного и приобретенного характера – 29%, на втором месте заболевания сетчатки и зрительного нерва – 27%, врожденное недоразвитие зрительного анализатора занимает третье место – 16%. Врожденная патология глаз преобладает над приобретенными заболеваниями – 80% и 20% соответственно.

По данным регионального отделения Всероссийского общества слепых в Саратовской области проживает свыше 15 тыс. инвалидов по зрению. Численность детей-инвалидов с нарушением функций зрения составляет 373 ребенка, из них только 152 ребенка обучаются в специальных образовательных учреждениях, то есть получают специализированную психолого-педагогическую помощь, право остальных 221 ребенка на получение образования, соответствующего уровню их развития, нарушается. Создание Ресурсного центра на базе Государственного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников

с ограниченными возможностями здоровья «Специальная (коррекционная) школа-интернат III-IV вида» г. Саратова позволило бы расширить охват нуждающихся детей с нарушением зрения необходимой им специализированной психолого-педагогической помощью, обеспечить родителям таких детей возможность получения необходимой консультативной помощи, а педагогам массовых образовательных учреждений, работающих с интегрированными детьми с нарушением зрения, – постоянную и квалифицированную методическую поддержку.

Целью Ресурсного центра является создание условий обеспечения психолого-педагогического сопровождения детей-инвалидов и их родителей, оказание методической поддержки педагогическим работникам общего образования, разработка и внедрение новых педагогических технологий по оказанию образовательных услуг детям с ограниченными возможностями.

В целевую группу должны входить дети с ограниченными возможностями здоровья с нарушением функций зрения от 3 до 18 лет, интегрированные в общеобразовательные учреждения.

Ресурсный центр позволит решить следующие задачи:

- сконцентрировать современные технические средства и технологии обучения для обеспечения образовательных услуг детям с нарушением зрения с учетом их особых образовательных потребностей;

- организовать психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ с нарушением функций зрения от 3 до 18 лет;

- построить инновационную систему взаимодействия с общеобразовательными учреждениями по совершенствованию методической работы;

- ознакомить учителей массовых школ с особенностями развития детей с нарушением зрения и основами методик преподавания общеобразовательных предметов;

- повысить уровень компетентности родителей детей с ОВЗ по вопросам эффективного взаимодействия с ними.

Ресурсный центр в соответствии с возложенными на него задачами осуществляет деятельность планирования, организации, координации и анализа по обеспечению следующих функций деятельности Ресурсного центра:

- организует взаимодействие с образовательными учреждениями по всем направлениями деятельности Ресурсного центра;

- изучает образовательные потребности детей с нарушением функций зрения;

- определяет целевые группы;

- реализует систему мероприятий для проведения консультаций по работе с педагогами массовых образовательных учреждений, родителями;

- подготавливает публикации в профессиональных периодических изданиях о деятельности Ресурсного центра;

- структурирует региональные базы данных о детях с нарушением функций зрения, необходимые органам управления образованием, осуществляет анализ и сопровождение баз данных.

В структуру Центра должны быть включены:

- программно-методический отдел;

- отдел специальных средств обучения;

- библиотека;

- реабилитационный (психолого-педагогическая работа) отдел;

- отдел волонтеров.

Основными организационными формами деятельности Центра являются: занятия, консультации, тренинги. Для составления плана совместной работы Центра и массовых школ предполагается использовать широкий спектр методов и приемов: анкетирование, опрос, беседа, мониторинг достижений учащихся.

Специалисты центра сотрудничают с дошкольными образовательными учреждениями, специальными (коррекционными) школами, учреждениями дополнительного образования, общественными организациями инвалидов, реабилитационными центрами города.

Спектр специальной психолого-педагогической помощи многообразен, поэтому в процессе принимают участие не только специалисты образования, но и специалисты других ведомств (Министерство социального развития, Министерство здравоохранения, ФГУ Главное Бюро медико-социальной экспертизы). Внедрение механизма межведомственного взаимодействия будет способствовать достижению главной цели – предоставлению качественных коррекционно-образовательных услуг детям-инвалидам и детям с ограниченными возможностями здоровья с нарушением функций зрения для обеспечения максимальной реализации их образовательного потенциала.

Для организации и обеспечения межведомственного взаимодействия целесообразно создать Координационный Совет. Работа Координационного Совета осуществляется на основе Положения «О межведомственном сотрудничестве». Положение определяет задачи, принципы и основное содержание деятельности, функциональные обязанности ведомств и НКО при проведении специальной психолого-педагогической работы с детьми с нарушением функций зрения. На основе Положения должны разрабатываться технологии деятельности каждого ведомства, правила ведения единой документации, обеспечивающей межведомственную преемственность в работе с ребенком и его семьей.

Организация взаимодействия с общеобразовательными учреждениями города начинается с заключения договоров о сотрудничестве.

Работа Центра осуществляется на основе нормативного Положения

«О Ресурсном центре» (далее Центр). Положение определяет задачи, принципы и основное содержание деятельности Центра, функциональные обязанности специалистов, направления работы Центра:

1) *работа с детьми*, имеющими нарушения функций зрения, интегрированными в массовые образовательные учреждения:

- проведение коррекционных занятий, направленных на формирование социально-адаптивного поведения (по развитию навыков пространственной, социально-бытовой ориентировки, развитию зрительного восприятия, навыков осязания и мелкой моторики, мимики и пантомимики, социально-коммуникативных навыков);

- проведение совместных с учащимися школы III-IV вида культурно-массовых и спортивных мероприятий.

2) **работа с родителями детей**, имеющих нарушения функций зрения, интегрированных в массовые образовательные учреждения:

- проведение консультативно-просветительской работы (семинары, тренинги, круглые столы) по психолого-педагогическим (особенности развития детей с нарушением зрения, методы эффективного взаимодействия с детьми указанной категории), юридическим (правовое просвещение) вопросам.

3) **работа с педагогами образовательных учреждений, имеющих в составе обучающихся детей с нарушением зрения:**

- постоянная и квалифицированная методическая поддержка (тифлосеминары, тренинги, консультации, круглые столы).

Взаимодействие различных ведомств, занимающихся проблемами детей с нарушением зрения, образовательных учреждений, общественных организаций и др. структур на одной экспериментальной площадке позволит повысить эффективность интеграции детей с тяжелой зрительной патологией в среду здоровых сверстников и обеспечит их успешную социализацию.

Межведомственное взаимодействие по сопровождению инклюзивного образования откроет новые возможности качественного обеспечения учебного процесса, создания действующего механизма привлечения целевых средств на оборудование учебных мест для детей, разработки предложений для внесения изменений в действующую нормативно-правовую базу.

Отработка механизма межведомственного взаимодействия на региональном и муниципальном уровнях позволит создать единое образовательное пространство с целью взаимодействия учреждений разного ведомства для решения задач по внедрению инклюзивного образования.

«УСТОЙЧИВЫЕ СТРАТЕГИИ ОКАЗАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛУГ ДЛЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ ИЗ МАЛООБЕСПЕЧЕННЫХ СЛОЕВ И УЯЗВИМЫХ ГРУПП НАСЕЛЕНИЯ»

К.А. Ракишева

*Президент Общественной организации по реабилитации
детей инвалидов по зрению «Верю в тебя»
Казахстан, г.Актау*

Казахстан — многонациональная и поликонфессиональная страна. Казахстанцы — это представители 140-ка национальностей, принадлежащих к 40-ка религиозным конфессиям. Гордость Казахстана и его позитивный международный имидж — это политика толерантности, проводимая в жизнь под руководством Главы государства Нурсултана Абишевича Назарбаева. Благодаря этому, Казахстан избежал печальной участи стран СНГ, ввергнутых в братоубийственные войны, и других стран мира, которые сегодня раздирают межэтнические и межрелигиозные конфликты. В нашей Республике созданы условия для формирования национального самосознания на основе уважения культуры и языка представителей всех этнических групп людей, проживающих на территории Республики и за ее пределами. Это сложилось исторически: казахи всегда уважительно относились к культуре, религии, традициям и обычаям другого народа. Народная мудрость кочевников гласит: «Узнаешь язык и обычай народа — познаешь его душу». Уроки толерантного отношения к иной культуре, иному вероисповеданию, иному языку даются не только в семье, но и в школе.

По данным комитета по защите прав детей в Казахстане зарегистрировано около 320000 детей из 130654 малообеспеченных семей, 42494 ребенка являются сиротами или детьми, оставшихся без попечения родителей. В целом, в прошлом году почти полмиллиона казахстанских детей и молодежи находились в трудной жизненной ситуации по различным

причинам. В соответствии с законом РК «каждый ребенок имеет право на отдых и досуг, соответствующие его возрасту, здоровью и потребностям». Государственная помощь назначается каждому ребенку, имеющему право на ее получение. Размер, условия и порядок оказания государственной помощи устанавливаются законодательством РК. Дети, оставшиеся без попечения родителей, в том числе дети-сироты, находятся на полном государственном обеспечении в соответствии с законодательством Республики Казахстан «О правах ребенка в РК». Ребенок имеет право на получение установленных государственных минимальных социальных стандартов, которые включают в себя установленный минимальный объем социальных услуг по:

1. гарантированному, общедоступному, бесплатному среднему общему и начальному профессиональному образованию и на конкурсной основе в соответствии с государственным образовательным заказом бесплатному среднему и высшему профессиональному образованию;
2. бесплатному медицинскому обслуживанию детей, обеспечению их питанием в соответствии с минимальными нормами питания.

Все права каждого ребенка в Республике Казахстан созданы для высокого уровня жизни и условий, необходимых для полноценного физического, психического, нравственного и духовного развития (п.п.ст.12 гл.3 Закона РК от 08.01.02г. №345-ІІ «О правах ребенка в РК» п.1ст.27 Конвенции о правах ребенка Нью-Йорк, 20.11.89г.»).

Как научить ребенка жить в гармонии с собой и миром? Жить по совести и созидать на благо всего социума? Как раскрыть его творческий потенциал и разбудить желание совершенствоваться? Как одарить его нравственным опытом своего народа и целого человечества. В расписании казахстанского школьника существует новый обязательный предмет – «Самопознание». Эти часы – уроки добра. Благодаря тщательно разработанной методике по этой дисциплине,

аккумулировавшей в себе как последние научные достижения в области квантовой физики, нейрофизиологии, психологии, энергоинформационной педагогики, так и весь духовный опыт человечества.

Учебная дисциплина «Самопознание», предметом которой является человеческая личность во всем ее сложном многообразии, родилась не вчера. Образовательную программу по нравственно-духовному развитию подрастающего поколения инициировала Сара Назарбаева. Тогда, 11 лет назад, в качестве экспериментальных площадок использовались всего 2 детских сада, 3 школы и 5 ВУЗов. Сегодня — это уже около 200 учебных заведений по всему Казахстану. С 2010 года каждый представитель подрастающего поколения нашей страны будет ваять себя, ориентируясь на вечные ценности, выработанные человечеством за его многотысячелетнюю историю.

Появление «Самопознания» в расписании наших детей — это стремление получить новый качественный «продукт» — казахстанца последней формации, которому предстоит писать новейшую историю Казахстана. Главная цель национального проекта – «Интеллектуальная нация — 2020»: превращение Казахстана в страну с конкурентно способным человеческим капиталом. На это сегодня ориентирована вся национальная система образования.

Правительством Казахстана решена двойная задача: реформирование системы здравоохранения для повышения ее финансовой устойчивости и в то же время обеспечение широкого доступа населения страны к высококачественному медицинскому обслуживанию. С 1993 года международные эксперты работали над продвижением реформы системы здравоохранения на национальном уровне, а также над созданием потенциала для улучшения качества и распространения практики доказательной медицины на уровне медицинских учреждений. Правительство Казахстана создало нормативно-правовую базу для проведения реформ в секторе здравоохранения, а также для подготовки апробации и внедрения в общенациональном масштабе моделей, реформ, системы

здравоохранения, основанных на первичной медико-санитарной помощи. Разработан ряд законов и нормативных актов системы здравоохранения, особенно в области финансирования и распределения средств на здравоохранение.

Казахстан выделяет огромные средства на осуществление проектов и программ, направленных на развитие и здоровье детей из года в год.

Инклюзивное образование – это определение детей-инвалидов, которых можно не отдавать в закрытые интернаты, в обычные сады и школы. Для чего ребенок должен обучаться вместе с обычными детьми? Чтобы он не был ограничен в общении с обществом. Для этого нужна специальная программа для учителей. В классах должны работать ассистенты, в зависимости от заболевания ребенка: логопеды, дефектологи, сурдологи; если ребенок плохо передвигается, в школе и на этажах нужен пандус. К сожалению, на сегодняшний день такие условия созданы в основном в спец.учереждениях. Школы не готовы! Не готовы педагогические коллективы, не готовы родители здоровых детей. По всей стране инклюзивное образование складывается стихийно. Родители «особенных» детей отдают детей в обычные школы. Страдает качество образования. Не понял ребенок тему — ему никто не объяснит. Для того, чтобы создавать необходимые условия для инклюзивного образования требуется большое финансирование, потому что это образование дороже обычного. И в нашей стране оно делает только первые шаги к толерантности. В соответствии с действующим законодательством РК, получение образования детей-инвалидов является основным условием для их социализации, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

В Павлодарской области по инициативе акимов для обучения на дому «особенным» детям были подарены 215 компьютеров с бесплатным подключением к скоростной сети Интернет и бесплатным трафиком пользования. Эти меры позволяют своевременно интегрировать детей в образовательную среду.

В Семипалатинском регионе совместно с Мин.образования и науки РК, Мин.образованием РК, Акиматами восточно - казахстанской области, Медицинским Университетом и Медицинским колледжем, а также совместно с НПО проводятся мероприятия по:

1. снижению младенческой смертности и заболеваемости;
2. улучшению статуса питания детей и женщин;
3. более широкий охват дошкольным образованием, программами раннего развития детей,
4. улучшение качества среднего образования, особенно для детей с задержкой в умственном и физическом развитии;
5. снижению случаев отказа от детей и увеличению риска насилия, эксплуатации и ущемления прав оставленных детей.

Результаты:

1. на базе двух ресурсных центров в Мед.университете и Мед.колледже проходит непрерывное до и после дипломное обучение работников здравоохранения;
2. в двух кабинетах здорового ребенка медицинские работники проводят мониторинг роста и развития новорожденных детей, а также консультации родителей по вопросам здорового развития;
3. социальные работники Центра поддержки семьи предоставляют профессиональные услуги для молодых людей в соответствии с особенностями их развития;
4. 1500 специалистов здравоохранения, соц.защиты и образования знают, как оказывать эффективную перинатальную помощь и выхаживать новорожденных, оказывать медицинские и психосоциальные услуги, знакомы с основами раннего вмешательства и развития детей с особыми потребностями, консультирование и оказание поддержки семьям в трудных жизненных ситуациях. Улучшены руководства и стандарты по раннему вмешательству и спектру услуг для детей от 0 до 3-х лет, включая детей с особыми потребностями.

Город Темиртау является первым в Казахстане, где на базе SOS Kinderdorf введен в действие проект, направленный на укрепление семьи и предупреждение социального сиротства. Создание системы помощи социально неблагополучным семьям, страдающим от ВИЧ — СПИД, имеющим проблемы с употреблением наркотиков и алкоголя, живущим в бедности.

«Ассоциация глухих «ЖасНур» города Астаны содействует в социальной адаптации лиц, с ограниченными возможностями по слуху, в интегрированную среду общества, в информировании инвалидов об изменениях в различных областях жизни государства, о предоставляемых услугах, льготах и проводимых компаниях для улучшения качества жизни.

Город Караганда. Общественное объединение «Центр по организации и развитию ученического самоуправления», целью которой является:

...Помочь молодежи войти в жизнь, помочь найти себя, определить свое место в мире, научить хотеть сразу многого, научить хотеть работать взахлеб.

Научить не кланяться авторитетам, а исследовать их, и сравнить их поучения с жизнью...

...Научить, что любить жизнь и жить с любовью правильно.

...Научить доверять движениям души своего ближнего.

...Научить, что дело не в том, как на тебя влияют другие, а в том, как ты влияешь на других.

Город Актау. Общественная организация по реабилитации детей-инвалидов по зрению «Верю в тебя». Зарегистрировано около 50-ти детей-инвалидов. Целью организации является оказание комплексной психолого - педагогической помощи детям, имеющим множественные сенсорные нарушения. В процессе работы Общественной организации были выявлены и зарегистрированы дети-инвалиды с тяжелыми нарушениями зрения. Были изучены социальные возможности этих семей, оказана адресная помощь нуждающимся семьям: финансами, продуктовыми пакетами. Помощь в трудоустройстве инвалидов-подростков, имеющих проблемы

со слухом. Оказание содействия для получения места в специальном детском саду. Были организованы массовые посещения опекаемыми детьми новогодних детских спектаклей в театре имени Жанторина. Проведен благотворительный праздник Дня рождения наших детей с вручением ценных подарков именинникам. Отмечены дни «Белой трости» и «Дня слепых» познавательными статьями в прессе. Начат газетный проект «Мамина школа» в рекламно-информационной газете «Наш город».

Приглашен специалист реабилитолог - психолог из Санкт-Петербурга, вырастивший двоих тотально слепых детей, полностью реабилитированных для оказания психологической помощи родителям, имеющим детей-инвалидов. Приглашен тифло - педагог, много лет возглавляющий Центр реабилитации слепо-глухих детей в Молдавии, для оказания практической помощи нашим опекаемым родителям и детям. Приглашен из Москвы врач - офтальмолог, доктор медицинских наук, прошедший практику в Германии. В течении пяти дней он провел диагностическое обследование 50-ти детей с тяжелыми нарушениями зрения; тем, кому необходимо, были розданы оправы для очков (производства Германия).

Все услуги специалистов были оплачены за счет средств Общественной организации «Верю в тебя».

Совместно с международным фондом «Бота» проведено исследование на предмет открытия дневного реабилитационного центра для детей с множественными нарушениями зрения. А также был проведен проект «Разработка плана действий местного сообщества по созданию информационно - коррекционной службы, способствующей развитию детей с тяжелыми нарушениями зрения, проживающих в семьях с низким уровнем дохода. К настоящему моменту сформированы бригады московских врачей (офтальмолог, детский уролог, невролог, психолог — доктора мед.наук), которые, планируется, придут в Актау осенью этого года. Заключен договор о сотрудничестве с лучшим в среднеазиатском регионе города Астаны со специалистами по арт - терапии для обучения родителей

детей-инвалидов, которые находятся под опекой. В июне этого года руководитель Общественной организации «Верю в тебя» Ракишева Карлыгаш Абикеновна была участником конференции в городе Астане, организованной представителями ЮНИСЕФ в Казахстане, где присутствовали более 100 представителей НПО, ряда министерств, а также международные эксперты. Участники этой конференции разработали ряд предложений для внесения их в законы Республики Казахстан.

К примеру: инвалиды, старше 18 лет и их родители (опекуны), должны продолжать получать пособие и пользоваться социальным пакетом, предусмотренным для них. Необходимо также повысить статус такой семьи, создать информационную базу данных семей детей-инвалидов Казахстана с учетом индивидуальных нужд. Снизить пенсионный возраст от 53-ти до 50-х лет для матерей или опекунов, имеющих на воспитании ребенка-инвалида. Кроме этого были предложены предусмотреть квоты для лечения за границей, обеспечив при этом прозрачность списков. Также повысить социальный статус специалистов, работающих с инвалидами, увеличить в этих целях количество грантов на их обучение.

Вот такая краткая картина ситуации в нашей стране. Зная, что на этой конференции собрались люди близкие по духу, объединенные одной целью помощи «особенным» детям, хочу добавить слова великой женщины, которую зовут Тереза:

«ДОБРО, КОТОРОЕ ВЫ СОТВОРИЛИ СЕГОДНЯ,
ЛЮДИ ПОЗАБУДУТ НАЗАВТРА...
ВСЕ РАВНО ТВОРИТЕ ДОБРО!
ДЕЛИТЕСЬ С ЛЮДЬМИ ЛУЧШИМ, ЧТО У ВАС ЕСТЬ
И ЭТОГО НИКОГДА НЕ БУДЕТ ДОСТАТОЧНО.
ВСЕ РАНО ДЕЛИТЕСЬ САМЫМ ЛУЧШИМ.
В КОНЦЕ КОНЦОВ, ВСЕ, ЧТО ВЫ ДЕЛАЕТЕ,
НУЖНО НЕ ЛЮДЯМ — ЭТО НУЖНО ВАМ И СОЗДА-
ТЕЛЮ.

ДЛЯ НАС НЕ СУЩЕСТВУЕТ РАЗЛИЧИЙ В НАЦИОНАЛЬНОСТИ, ЦВЕТЕ КОЖИ, ВЕРОИСПОВЕДАНИИ.
ЧЕЛОВЕЧЕСТВО — НАША СЕМЬЯ.»

Желаю всем огромного счастья и здоровья.

В предоставленном докладе предложены выдержки из:

1. Закона РК «О правах ребенка в РК» от 08.01.02г.;
2. Закона РК «О браке и семье» от 17.12.98г.;
3. Закона РК «Об образовании» от 07.09.99г.;
4. Конвенции о правах ребенка Нью-Йорк 20.11.89г.;
5. Конституции РК от 30.08.95г.

РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКОГО Я СРЕДСТВАМИ САМОВОСПРИЯТИЯ В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ФАКТОРА ИНТЕГРАЦИИ РЕБЁНКА С ДЕПРИВАЦИЕЙ ЗРЕНИЯ В ОБЩЕСТВО НОРМАЛЬНО ВИДЯЩИХ СВЕРСТНИКОВ

И.Е. Ростомашвили

*НОУ ВПО «Институт специальной
педагогике и психологии»
Санкт-Петербург, Россия*

Семья – это та социокультурная среда, в которой у ребёнка с различными зрительными дисфункциями с самых ранних лет формируется представление о самом себе, его самовосприятие, его «Я–концепция», в том числе и развивается его физическое Я, где он принимает первые решения относительно себя и где начинается его социальная природа. На раннем этапе психического развития ребёнка с нарушением зрения очень важен сильнейший фактор моральной и социальной поддержки своего ребёнка самими же родителями. Следовательно, семья выполняет неотъемлемую задачу на всех этапах жизненного пути ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в формировании его физического Я, самовосприятия и самопринятия. В случае наличия у ребёнка каких-либо нарушений в развитии, а тем более, если они имеют выраженный характер, когда возможность достижения возрастной нормы невелика, родители ежедневно сталкиваются со значительными трудностями, связанными с непониманием проявлений ребёнка, невозможностью регуляции его поведения. Взаимоотношения, складывающиеся в семье ребёнка с депривацией зрения, зачастую опосредованы сотрудничеством родителей со специалистами, оказывающими профессиональную помощь нуждающимся семьям.

А.С. Кузнецова, А.В. Цатурян (2010) отмечают, что помощь специалистов в этом случае заключается, прежде всего, в том, чтобы, учитывая потребности и возможности конкретной

семьи, помочь родителям «увидеть» личность ребёнка, показать его особые нужды, способы их удовлетворения, научить близких взрослых видеть задачи развития и возможности их реализации в повседневной жизни.

Представление о себе, в том числе и физическом Я закладывается у ребёнка с различными зрительными дисфункциями в раннем возрасте, одной из ведущих социально психологических детерминант которого является самовосприятие. Через самооценку своего внешнего облика, своих физических и личностных качеств в зависимости от сложившихся внутрисемейных взаимоотношений, у ребёнка с депривацией зрения может сформироваться как самопринятие – удовлетворённость собой, так и самоотвержение – непринятие себя. Неудовлетворённость какими-то своими физическими данными, фиксация на физическом дефекте, реальном или мнимом, повышенная значимость определённых частей тела или телесного облика в целом неизбежно влияют на представление о своём физическом Я, на общий уровень самопринятия (Е.Т. Соколова, 1989). В то же время само содержание образа физического Я, качество его составляющих, его формально структурные характеристики определяют как частные самооценки, так и глобальное отношение к себе в виде самопринятия или самоотвержения.

Самоотвержение ребёнка с депривацией зрения, возникшее на ранних этапах его развития, может привести к формированию комплекса неполноценности, выражающегося в том, что ребёнок страдает от неуверенности в себе, низко себя ценит, глубоко переживает свои подлинные или мнимые недостатки. Основы подобного мироощущения, как указывает С. Степанов (1994), закладываются в детстве. Термин «комплекс неполноценности» был предложен австрийским психиатром А.Адлером, который считал, что телесный недостаток порождает ощущение собственного несовершенства, неполноценности. Параллельно у ребёнка возникает стремление преодолеть, компенсировать дефект и одновременно стремление к компенсации есть движущая сила развития. А.

Адлер полагал, что ребёнок, который ещё мал, слаб и неумел, тем самым уже обречён на ощущение своей неполноценности. Это ощущение – комплекс выступает источником развития (цит. по Л. Хьелл, Д. Зиглер, 1997).

Самооценка является центральным механизмом самовосприятия ребёнка с депривацией зрения, основы которой закладываются также в детском возрасте под влиянием разнообразных обстоятельств, в том числе и под влиянием отношения к нему членов семьи, сложившегося с момента его рождения. Завышенная самооценка, как правило, порождает определённые трудности, ставя перед собой нереалистичные цели, ребёнок с различными зрительными дисфункциями рискует оказаться в ситуации неудачи. Заниженная самооценка (именно это словосочетание отечественные психологи предпочитают понятию «комплекс неполноценности») проявляется в том, что ребёнок с депривацией зрения не может оценить своих достоинств и, зачастую, преувеличивает собственные недостатки. С такой самооценкой ребёнок не многого в жизни добьётся, скорее всего, он окажется в пассивном зависимом положении, ему трудно будет найти контакт с окружающими людьми. Это нежелательная перспектива для ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. Самооценка такого ребёнка формируется руками родителей. Решающую роль, как правило, играет стиль взаимоотношений в семье (а не словесные оценки) и характер воспитательных воздействий. Невольно насаждая в условиях семейного воспитания своему ребёнку представление о себе, как о ничтожном, беспомощном существе, можно, в конце концов, добиться, что такая самооценка глубоко укоренится в детском сознании и мрачным шлейфом потянется во взрослую жизнь. Во избежание этого родители, воспитывающие ребёнка с депривацией зрения, должны способствовать его успешной интеграции в общество нормально видящих сверстников. А также, учитывая его реальные возможности, должны помочь ему стать компетентным человеком, который использует конструктивные средства для формирования чувства собственного достоинства и достижения определённого общественного положения.

Список литературы:

1. Кузнецова М.С., Цатурян А.В. Сотрудничество специалистов и родителей: из опыта работы с семьями, воспитывающими детей раннего возраста с нарушениями в развитии. – //Дефектология, 2010, №4. – С. 42-50.
2. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М., 1989.
3. Степанов С. Комплекс неполноценности. – //Семья и школа, 1994, №5. – С. 11-13.
4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб.: Питер Пресс, 1997. (Серия «Мастер психологии»).

СПОРТИВНЫЕ ПРАЗДНИКИ КАК СРЕДСТВО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Л.Н. Ростомашвили
*НОУ ВПО Институт специальной
педагогике и психологии*
Санкт-Петербург, Россия

Инклюзивное (включающее) образование предусматривает создание таких условий, при которых бы все учащиеся в полном объеме участвовали в жизни общества (социума). Инклюзивное образование базируется на персонализации учебного процесса в соответствии с возможностями, способностями детей, а самое главное, оно опирается на сильные стороны каждого ребенка (Романов П., Е. Ярская-Смирнова, 2009).

Известно, что игровая, физкультурная деятельность – самый действенный инструмент выявления, порой, «скрытых» двигательных способностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. В адаптивной физической культуре одним из таких средств являются спортивные праздники, в которых принимают участие как дети с тяжелыми нарушениями зрения, так и нормально видящие сверстники (Ростомашвили Л.Н., 2001). В Санкт-Петербургской школе-интернате для слепых и слабовидящих детей им. К. Грота накоплен яркий и впечатляющий опыт организации и проведения таких спортивных праздников.

Основные задачи спортивных праздников, в которых участвуют одновременно (в одной команде) и дети с депривацией зрения, и нормально видящие сверстники, это: повысить двигательную активность всех участников праздника; включить детей с депривацией зрения в социальные контакты с нормально видящими сверстниками; вызвать у участников радость и удовлетворение от совместной деятельности, общих достижений, а самое главное – это участие в спортивных состязаниях на равных условиях.

Вся деятельность по организации и проведению спортивного праздника состоит из нескольких этапов.

Первый этап – подготовительный, включающий в себя формирование у всех участников команд мотивов активного участия, а также формирование у незрячих самостоятельности в передвижении и уверенности в своих возможностях; у нормально видящих детей – представлений о возможностях и способностях детей с депривацией зрения.

Второй этап – разработка сценария спортивного праздника, который тщательно планируется, согласовывается со всеми членами оргкомитета. Особое внимание уделяется подбору игр, эстафет, игровых заданий, дидактического материала, позволяющих учитывать способности и интересы всех участников спортивного праздника. В первую очередь учитываются сенсорные и двигательные способности и возможности незрячих детей, уровень физической подготовленности детей обеих групп. Создаются специальные образовательные условия, принимающие в расчет специфику коммуникативной и когнитивной деятельности, где каждый участник считает себя важным членом команды. В сценарий праздника включаются викторины, показательные выступления (с участием известных спортсменов), совместные игры, танцы для всех участников праздника, в том числе и болельщиков. Большое внимание уделяется музыкальному оформлению праздника, в котором активно принимают участие незрячие музыканты.

Третий этап – психологический тренинг. Большинство учителей, родителей и нормально видящих детей недостаточно знают о возможностях и способностях детей с депривацией зрения. В связи с этим накануне спортивного праздника психологом школы (института) проводится психологический тренинг с целью знакомства участников обеих групп, установления контакта и взаимопонимания между незрячими и нормально видящими сверстниками. Детям предлагаются психологические игры, задания в игровой форме, позволяющие участникам тренинга легко преодолеть барьеры общения и вступить в конструктивный диалог. По окончании

тренинга у детей видны позитивные изменения: возникает интерес к партнеру, к совместной деятельности, обогащаются представления друг о друге. Растерянность и испуг, присутствующий в начале тренинга, исчезает. После психологического тренинга комплектуются команды на равных условиях – в команде одинаковое количество незрячих и нормально видящих участников.

Четвертый этап – спортивный праздник, который проводится на следующий день после тренинга. Продолжительность спортивного праздника не более 1 часа 30 минут. В подвижных играх, спортивных эстафетах дети демонстрируют ранее приобретенные умения и навыки: быстроту, ловкость, точность в передвижениях, в пространственной ориентировке на полисенсорной основе; сочетание двигательных и когнитивных способностей., а кроме того, взаимопомощь и самостоятельность, совместную деятельность со зрячими сверстниками. Создание комфортного психологического климата в командах, спортивный азарт, поддержка болельщиков, учителей, родителей стимулирует единство действий, взаимопонимание и взаимопомощь, стремление к победе. Все это делает спортивный праздник увлекательным и незабываемым. Такое мероприятие имеет исключительную значимость как для детей с депривацией зрения, так и для нормально видящих сверстников, их родителей и всех присутствующих на спортивном празднике.

Заключение. Как показала практика, зрительная депривация не является препятствием для совместной (включенной) игровой и физкультурной деятельности с нормально видящими сверстниками. Показателем успешности спортивных праздников можно считать, то что в ходе этих мероприятий нормально видящие дети приобретают позитивный опыт взаимодействия, оказания помощи и поддержки сверстникам с депривацией зрения. У нормально видящих детей меняется стереотип восприятия ребенка с депривацией зрения, формируются навыки общения, толерантное отношение к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья. Наряду

с этим они понимают, что не следует допускать гиперопеки, зависимости инвалида по зрению от зрячего человека, так как чрезмерная забота может лишней раз подчеркнуть снисходительное отношение к нему.

Детям же с депривацией зрения предоставляется возможность непосредственного общения, взаимодействия с нормально видящими сверстниками в игровой деятельности, возможность учиться принимать от них помощь, сохраняя при этом чувство собственного достоинства. Для незрячего ребенка открываются новые возможности развития в процессе разнообразной игровой деятельности и общения, что способствует возникновению и закреплению ощущения себя, как равного, формированию личностных установок и прогнозов на будущее. Незрячему ребенку очень важно получить признание его достоинств со стороны нормально видящих сверстников. А самое главное – осознать себя частью общества, приобщиться к социокультурной жизни. Все вместе, в целом, способствует гуманизации современного общества.

Список используемой литературы:

1. *Романов П., Ярская - Смирнова Е.* Образовательная инклюзия: по данным социологического исследования // Инклюзивное образование: опыт и перспективы: материалы межд. науч. практической конференции 14-17 ноября 2008 года. – Саратов: ИЦ «Наука», 2009. – С. 67-74.
2. *Ростомашвили Л.Н.* Решение проблемы интеграции детей со зрительными нарушениями средствами адаптивной физической культуры // Мат. науч. практ. конф. «Актуальные проблемы специальной педагогики и психологии». - СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2001. - С.122-125.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ РАЗНЫМИ СПЕЦИАЛИСТАМИ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ СО СЛОЖНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Л.Н. Ростомашвили, Л.В. Тхоржевская
*НОУ ВПО Институт специальной педагогики и
психологии*
Санкт-Петербург, Россия

ЮНЕСКО понимает инклюзию как «позитивную реакцию на разнообразие учащихся и восприятие их индивидуальных отличий не как проблемы, а как возможность обогатить учение».

Полноценное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья реально только в том случае, если при организации обучения действительно созданы специальные образовательные условия, учитывающие не только специфику коммуникативной и когнитивной деятельности детей со сложными нарушениями развития, но и восприятие этих детей различными субъектами образовательного процесса.

По определению ряда отечественных специалистов (Чулков В.Н., 2000, Т.В. Басилова, 2002, М.В. Жигорева, 2008 и др.), сложное нарушение характеризуется сочетанием двух и (или) более психофизических нарушений (зрения, слуха, речи, умственного развития и др.) у одного ребенка, в одинаковой степени определяющих структуру нетипичного развития, трудности социальной адаптации и реализации образовательных практик по отношению к нему. В.И. Лубовский указывает на то, что нарушения развития бывают особенно значительными в случае одновременного поражения нескольких анализаторов (например, слухового и зрительного или сочетания одного из ведущих анализаторов с диффузным поражением коры головного мозга – слепота или глухота в сочетании с умственной отсталостью) (цит. по М.В. Жигоревой, 2008). В современной науке и практике оказание психолого-педагогической помощи детям со сложными

нарушениями развития выделяется несколько классификаций сочетания различных нарушений. Мы же остановимся на таких сочетаниях нарушений как бисенсорные (нарушение зрения и слуха) и нарушение зрения в сочетании с умственной отсталостью, которые характеризуются одновременным сочетанием имеющихся нарушений в развитии.

Интерес к исследованиям проблемы тревожности у детей постоянно растет. По мнению экспертов ВОЗ и других специалистов, проблематика тревожности год от года все более расширяется и дифференцируется (L.V. Rubenstein, 1999; Е.В. Вербицкий, 2003). Так, А.М. Прихожан (2009), рассматривает тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, которое может описываться и как устойчивое состояние, отражающее отношение личности к конкретной ситуации.

Анализ современного состояния проблемы тревожности, с одной стороны, подчеркивает, что адекватный уровень тревожности играет важную роль в эмоционально-волевой регуляции и в целом является существенным внутренним фактором, обуславливающим формирование адаптивного ресурса зрелой личности. С другой стороны, ряд авторов отмечает, что именно с высоким уровнем тревожности связаны трудности социально-психологической адаптации, формирования адекватного представления о себе и своих личных качествах у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Одним из критериев адекватности восприятия детей со сложными нарушениями развития является способность педагога не только фиксировать эмоциональное состояние детей, но и понимать причину того или иного переживания ребенка. В частности, по внешним проявлениям (поведенческим, эмоциональным, соматическим) оценивать тревожные состояния детей, что в свою очередь, будет способствовать повышению эффективности психолого-педагогического сопровождения процесса обучения детей со сложными нарушениями развития.

Согласно представлениям З.Фрейда (1991), который причины тревожности усматривал в угрозе «Я»

неразряженного возбуждения, причиной тревожности и дезадаптации выступает, прежде всего, внутренний конфликт, связанный с неадекватным представлением о собственной личности. Когда образ «Я» содержит внутренние противоречия, индивид неверно воспринимает себя. При этом его «Я» теряет силу, что способствует появлению эмоциональной неустойчивости, а она, в свою очередь, – возникновению тревожности. Поэтому тревожность по своей природе интрапсихична, так как обусловлена внутренними причинами и связывается с внешними объектами лишь тогда, когда они стимулируют внутренние конфликты, которые воспринимаются индивидом как угроза для целостности личности. Н.Н. Данилова и др. (1995), в свою очередь пишут, что когда тревожность существенно снижается, исчезает ощущение дискомфорта, препятствующее развитию процесса адаптации. Развитие таких тенденций свойственно взрослению. Ряд авторов отмечает, что высокая тревожность по некоторым признакам имеет сходную картину с симптомами невротичности, депрессии, экстра-, интроверсии. В частности, высокая тревожность объясняется неспособностью субъекта к научению, а также нарушениями в способности когнитивной системы ассимилировать те или иные перцепты и понятия. Детям со значительным уровнем тревожности свойственны низкая мобильность в экстремальной ситуации. Характерной для них являются отсроченность реагирования, трудность принятия решения, избегание неудачи, ослабление функции актуальной реальности и достаточно низкая вероятность реализации инстинктивных побуждений. Если учитывать то, что сон выполняет важные защитные функции против стресса, эмоциональных и физических перегрузок, то очевидно, что сон является чрезвычайно уязвимым процессом. Исследования ряда авторов указывают на то, что у лиц с высоким уровнем тревожности отмечается определенная деформация сна, характеризующаяся уменьшением продолжительности глубокого сна, учащением пробуждений, сокращением продолжительности цикла сна. Такие негативные признаки свидетельствуют о нарушении организации цикла

«бодрствование–сон», о нестабильности в работе церебральных механизмов поддержания стадий сна, о низкой эффективности сна. Лица с высокой тревожностью также обладают высокой способностью реагировать на изменения внешней среды (метеозависимость) (цит. по Е.В. Вербицкому, 2003). Все это, несомненно, оказывает влияние на характерные особенности поведения детей, а также на стратегию адаптации организма, взаимодействующего с окружающей средой.

Принимая во внимание, все вышесказанное, мы провели экспериментальное исследование проявлений тревожности и их взаимосвязи с признаками разных психических образований у детей младшего школьного возраста (7-10 лет) со сложными нарушениями развития с целью последующего использования полученных результатов в коррекционном обучении. В эксперименте участвовали две группы детей, имеющие разные комбинации нарушений. Первая группа – это слепоглухие (57 детей), вторая группа – дети с нарушением зрения в сочетании с умственной отсталостью (61 ребенок). Следует отметить, что диагностика этих детей представляет собой достаточно трудоемкий и малоизученный процесс, а также **то, что** некоторые проявления тревожности исследовать вообще не возможно. В частности, **С.Д. Забрамная**, (1995), **В.И. Лубовский** (2009) отмечают, что ни одна из используемых в практике методик не позволяет применять ее в психологическом исследовании детей со сочетанными нарушениями.

Важное место в диагностике детей со сложными нарушениями развития отводится известным положениям **Л.С. Выготского** «о зоне актуального и ближайшего развития», «единстве диагностики и коррекции», а также о необходимости комплексного и всестороннего подхода к диагностике аномальных детей. **Е.В. Вербицкий** (2003) ссылаясь на **фундаментальные труды известных ученых П.Ф. Лесгафта** (1952), **И.М. Сеченова** (1953), **А.Р. Лурия** (1974) и др., указывает на связь психомоторных явлений с различными особенностями личности, на то, что моторика отражает интегральную часть личности, а кинестетический анализатор

играет роль как бы внутреннего канала связи между всеми анализаторными системами.

Учитывая, все вышесказанное, к обследованию детей рассматриваемой категории привлечены специалисты разного профиля. Была использована **методика экспертной оценки выявления тревожности** по Л.М. Костиной (2007) в **авторской модификации**. Модификация методики заключалась в изменении и дополнении некоторых формулировок вопросов с расчетом на выявление признаков тревожности у детей со сложными нарушениями развития как в учебной, повседневной деятельности, так и в процессе адаптивного физического воспитания. Представленные в анкете вопросы характеризуют разные проявления тревожности. Нами сопоставлялись результаты оценки тревожности, проявляющиеся в эмоциональном, поведенческом и соматическом признаках. Признаки оценивались тремя независимыми экспертами: психологом, воспитателем и специалистом адаптивной физической культуры (АФК).

Для сопоставимости результатов экспертного наблюдения были разработаны формализованные карты наблюдения, которые позволили фиксировать 6 эмоциональных признаков, 7 поведенческих и 7 соматических симптомов. Сравнению подвергались среднегрупповые показатели по всем признакам, полученные разными экспертами.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы. Все специалисты (эксперты) регистрируют такие поведенческие проявления тревожности, как испуганный вид, тремор, отказ от выполнения задания. Воспитатель чаще, чем другие эксперты, регистрирует эмоциональные признаки, выражающиеся в необходимости избегать определенные места и виды деятельности из-за страха. Психологи и специалисты АФК чаще фиксируют навязчивые движения. Эмоциональную лабильность отмечают преимущественно психологи.

Следует отметить, что при интерпретации соматических симптомов, в первую очередь, необходимо учитывать оценку

специалиста АФК. Именно он чаще, чем другие педагоги, вступает в непосредственный тактильный контакт с ребенком и может регистрировать у него влажные и холодные руки, повышенное потоотделение при волнении и учащенное сердцебиение, связанные с выполнением нового двигательного действия. Практически все эксперты выделяют расстройство аппетита (отсутствие или чрезмерный аппетит).

Регистрируемые признаки характерны для исследуемых групп в разной степени. В рамках данной публикации мы уделяем большее внимание не специфическим особенностям рассматриваемых категорий детей, а способности субъектов психолого-педагогического сопровождения учебного процесса дифференцировать различные проявления тревожности и учитывать их в последующей коррекционно-компенсаторной работе, как для каждой подгруппы детей, так персонально.

Данные исследования продемонстрировали, что при организации диагностического процесса рассматриваемой категории детей недостаточно опираться на результаты формализованного наблюдения, проводимого только одним экспертом. Отдельное мнение психолога, педагога и специалиста АФК, имеющие свою специфику, может существенно не только дополнять информацию о ребенке, но и позволяет «смотреть и видеть, видеть и понимать, понимать и предвидеть» возможное развитие реакции ребенка на ту или другую фрустрирующую ситуацию.

Список используемой литературы:

1. Баилова, Т.А. Проблемы психического здоровья детей, потерявших слух и зрение в подростковом возрасте /Т.А. Баилова. //Дефектология. – 2002, №4. – С.23-27.
2. Вербицкий, Е.В. Психофизиология тревожности. – Ростов Н/Д: Изд-во Рост. ун-ва, 2003.- С. 192 с.
3. Диагностика здоровья. Психологический практикум / Под ред. проф. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2007. – 950 с.

4. Жигорева, М.В. Педагогические системы обучения и воспитания детей с комплексными нарушениями в развитии /Специальная педагогика: в 3 т.: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /под ред. Н.М. Назаровой. – Т. 3: Педагогические системы специального образования /М.В. Жигорева. Гл. 8. – М.: Академия, 2006. – С. 299-346.
5. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей /С.Д. Забрамная. – М.: Просвещение, 1995. –112 с.
6. Прихожан, А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. 2-е изд / А.М. Прихожан. – СПб.: Питер, 2009. – 192 с.: ил. – (Серия «Детскому психологу»).
7. Лесгафт, П.Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста //Собрание педагогических сочинений: В 2 т. – Физкультура и спорт. – М.: - 1952. – Т.1. - 581 с.
8. Лубовский, В.И. Актуальные проблемы дифференцированной диагностики /В.И. Лубовский. //Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии: мат. межд. теоретико-методологического семинара. Часть III – М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2009. – С. 5-9.
9. Чулков, В.Н. Развитие и образование детей со сложными нарушениями развития //Специальная педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений /Л.И. Аксенова, Б.А. Архипова. Л.И. Белякова и др; под ред. Н.М. Назаровой. –М.: Академия, 2000.
10. Rubenstein, L.V. Evidence-based care for depression and anxiety in managed primary care practices //Health Affairs. 1999. №18 (5). P. 81- 105.

КОМПЬЮТЕРНАЯ ПОДГОТОВКА ИНВАЛИДОВ ПО ЗРЕНИЮ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.А. Рощина, В.И. Швецов
*Нижегородский государственный
университет им. Н.И. Лобачевского*
Нижний Новгород, Россия

В современных социально-экономических условиях одним из наиболее эффективных механизмов повышения социального статуса и полноценной социальной интеграции инвалидов (и инвалидов по зрению в том числе) является получение качественного профессионального образования. При этом, как показывает практика, инвалиды по зрению могут успешно обучаться в вузах на общих основаниях в обычных студенческих группах.

Компьютерные технологии в современном вузовском образовательном процессе выступают в двух ролях: как важная составляющая подготовки современного специалиста и как инструмент самого учебного процесса, компьютерная подготовка в той или иной степени предусматривается учебными планами практически всех специальностей. Для студентов с глубокими нарушениями зрения обе эти роли приобретают дополнительную реабилитационную нагрузку.

Компьютерные тифлотехнологии (от греч. τυφλος – слепой) с помощью речевого и рельефно-точечного вывода компьютерной информации позволяют незрячим и слабовидящим самостоятельно работать на обычном персональном компьютере, получая пользовательские возможности, не имеющие принципиальных отличий от возможностей пользователей с нормальным зрением (за исключением работы с графической нетекстовой информацией) (Соколов, 2009). Грамотное использование этих технологий помогает решать одну из самых сложных проблем, с которой приходится сталкиваться незрячим в процессе получения образования и дальнейшей

профессиональной деятельности – проблему информационного обмена. Эта проблема обусловлена преимущественной ориентацией общественной практики на визуальное восприятие информации и имеет две стороны: обеспечение доступа к информации и представление выходной информации (результаты труда незрячего) в общепринятой форме. Проблема информационного обмена, присущая практически всем видам интеллектуальной деятельности инвалидов по зрению, в процессе получения высшего образования еще больше обостряется – для полноценного учебного процесса студент должен иметь возможность оперативного доступа к большому объему учебной и научной литературы, а также возможность предоставления результатов своей учебной деятельности (рефератов, курсовых и т.д.) (Рощина, 2002). Кроме того, умение использовать компьютерные технологии становится определяющим условием профессиональной пригодности незрячего специалиста и, следовательно, должно стать неотъемлемой частью его профессиональной подготовки.

Таким образом, освоение компьютерных знаний и навыков становится для студентов, инвалидов по зрению, важнейшей образовательной и реабилитационной задачей. При этом получение предусматриваемых осваиваемой специальностью и других необходимых этим студентам компьютерных компетенций в рамках соответствующих общих курсов (адресованных студентам с нормальным зрением), как правило, практически невозможно (некоторые программные средства могут быть не доступны для невизуального использования, использование других может требовать специальных приёмов работы и т.д.). Для освоения навыков эффективного применения компьютерных тифлотехнологий как инструмента образовательной и профессиональной деятельности инвалиды по зрению нуждаются в специальном обучении, которое в силу тифлоспецифики работы на ПК должно отличаться от стандартного (ориентированного на пользователей с нормальным зрением) как по содержанию, так и по методам обучения (Швецов, Рощина, 2011). На сегодняшний день в

рамках инклюзивного профессионального образования такое обучение в большинстве случаев не обеспечивается.

Как показали результаты проведённого нами опроса, многие студенты, инвалиды по зрению, важнейшей причиной невозможности получения компьютерных знаний считают отсутствие в вузах специализированной компьютерной техники и программного обеспечения. Однако, на наш взгляд, одного технического вооружения вузов здесь недостаточно. Вузовские преподаватели, не обладая специальными знаниями в области компьютерных тифлотехнологий, далеко не всегда смогут помочь незрячему студенту в освоении компьютерных предметов. Методическая база в этой сфере на сегодняшний день развита очень слабо.

Чтобы система инклюзивного профессионального образования обеспечивала студентам, инвалидам по зрению, требующийся для полноценного образовательного процесса и дальнейшей профессиональной деятельности уровень компьютерной грамотности, необходимо решить целый ряд организационных и методических проблем. Отдельные образовательные учреждения имеют в данной области практический опыт и научные наработки. Однако для полномасштабного решения обозначенных проблем в современных условиях, когда образовательные и информационные технологии стремительно развиваются, и теме профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья уделяется всё больше внимания, представляется весьма своевременным объединение усилий и ресурсов всех заинтересованных сторон. В частности, весьма перспективным представляется создание межвузовских образовательных ресурсов по компьютерным тифлотехнологиям с использованием методов дистанционного обучения. Дополнительную актуальность работе по обеспечению качественного профессионального образования инвалидов по зрению придают направленность происходящей в настоящее время модернизации системы образования на более полный учет индивидуальных особенностей каждого человека и подготовка России к ратификации конвенции ООН «О правах инвалидов».

Литература:

1. Рощина М.А. Проблемы информационного обмена в интеллектуальной деятельности незрячих. // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия Социальные науки. Выпуск 1(2). – Н.Новгород: Изд-во ННГУ, 2002. – с. 175–179.
2. Соколов В.В. Эволюция тифлоинформационных средств // Дефектология. № 5/2009 г. с. 55-63.
3. Швецов В.И., Рощина М.А. О подготовке преподавателей компьютерных тифлотехнологий // Научно-методический журнал «Информатизация образования и науки» – 2011. № 2. с.127-137.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОДВИЖНЫХ ИГР НА ФИЗКУЛЬТУРНЫХ ЗАНЯТИЯХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Л.М Семенова

Орловский государственный университет

Орел, Россия

В физическом развитии ребенка с нарушением зрения большое значение играют подвижные игры. Они оказывают влияние на оздоровление всего организма, содействуют развитию и укреплению мышечных групп, нормализации процесса напряжения и расслабления мышц.

В игре дети с нарушением зрения приобретают опыт общественного поведения в среде сверстников, практически овладевают нормами и правилами поведения, приобщаются к жизни окружающих взрослых, имеют возможность проявить большую, чем в какой-либо другой деятельности, самостоятельность. В ходе подвижных игр решается весь комплекс специальных задач: развитие компенсаторных задач, коррекционные задачи по развитию глубинного зрения, прослеживающих функций, глазомерной оценки, зрительно-двигательной ориентации (Л.И. Плаксина, Л.В. Шапкина, Д.М. Маллаев).

В подвижной игре ребенок с нарушением зрения невольно начинает поднимать голову, выпрямлять спину, расправлять плечи, учиться увертываться, бросать и ловить мяч, ориентироваться в быстро изменяющейся обстановке. В процессе игры ребенок овладевает пространством, развивает ловкость, быстроту, силу, приобретает свободу в движениях и легкость в их выполнении.

В нашу задачу входило подобрать подвижные игры для физкультурных занятий детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения. При этом использовали разные типы и варианты занятий, что требовало специального подбора

подвижных игр (сюжетных, игр-эстафет, игр-аттракционов, двигательных заданий, координации речи и движений), направленных на совершенствование двигательных умений и навыков, воспитания интереса к физическим упражнениям. Детям нравились следующие физкультурные занятия: игровые («Морские сражения», «Игрушки», «Забавные приключения»); тематические («В гости к осени», «Зимние забавы», «Зоопарк»); сюжетные («Листопад», «Путешествие в лес», «Взятие крепости»); комплексные (Загадки леса), «Встреча зимы», «Прилет грачей», «Космонавты»); интегрированные («Птицы», «Жители леса», «Хорошие профессии», «Солдаты», «В стране геометрических фигур»), в которых использовался синтез различных видов деятельности, рационально сочетались статические и динамические нагрузки. Особое внимание уделяли подбору спортивных игр, танцевальных и двигательных упражнений, играм с элементами у-шу, хатхайоги.

При подборе игр учитывали состояние зрения ребенка, особенности осязательно-слухового восприятия, пространственной ориентировки, его предыдущий опыт, уровень физической подготовленности, возрастные и индивидуальные возможности каждого ребенка, интересы всех играющих детей, а иногда и их настроение. Выбирали увлекательную подвижную игру, заинтересовывали игрой, в которой могут участвовать все дети, независимо от остроты зрения. Одну и ту же подвижную игру проводили три-четыре раза в неделю на физкультурном занятии, прогулке. Неоднократно повторяя подвижные игры, варьировали их, активизируя детей к проявлению творческой самостоятельности, активности, придумыванию новых ролей, правил, сюжетов, двигательных заданий, способов достижения, внесению нового инвентаря.

К подбору инвентаря, пособий, атрибутов предъявляли особые требования:

- озвучивали атрибутику (звучащий мяч, свисток, бубен, метроном, погремушки);

- все предметы были яркими, цветными, контрастными;

-браслет (который моментально фиксирует малейшее движение игрока легким звоном, что значительно облегчает водящему ориентировку во время игры, исключает возможность столкновения одного игрока с другим);

-флажки, городки, палки.

При проведении подвижных игр большое внимание уделяли выбору и подготовке места, где будет проводиться игра.

Подобранные подвижные игры содержали основные движения:

- бег – «Догони листочек», «Коршун и насадка», «Перелет птиц», «Посадка и сбор картофеля»;
- прыжки – «Удочка», «Зимняя рыбалка», «Кто дальше»;
- метание и ловля – «Перестрелка мячами», «Попади в мишень», «Догони мяч», «Поймай мяч»;
- ползание и лазание – «Перелет птиц»;
- развитие зрительно-двигательной ориентации – «Прятки», «Море волнуется», «Где позвонили», «Золотая рыбка».

На физкультурных занятиях в основной части проводились подвижные игры средней и большой подвижности «Прятки», «Ловишки», «Коршун и насадка» и другие. В водной и заключительной части игры малой подвижности «Каравай», «На ощупь», «Лучший нос», «Найди мячик».

При проведении подвижных игр детей учили, что ведущий является ориентиром для играющих и находится всегда там куда они должны бежать; играющие могут бросать мяч в товарища не выше пояса, чтобы исключить попадание мяча в голову, лицо, глаза.

Систематическое и грамотное проведение подвижных игр с учетом дефекта и двигательных возможностей детей способствовало улучшению техники выполнения движений, координации, точности и скорости движений, совершенствованию развития физических качеств. Средние показатели физического развития, как мальчиков, так и девочек с нарушением зрения в целом приблизились к возрастным нормам развития старших дошкольников. Так рост мальчиков составил 117,6 см, девочек 125 см. Вес мальчиков 24,33 кг, девочек 25,14 кг.

Список литературы:

- 1) Азарян Р.Н. Физическое воспитание слепых и слабовидящих дошкольников в режиме дня. – М., 1987.
- 2) Маллаев Д.М. Подвижные игры для детей с нарушением зрения. – М., 2000.
- 3) Плаксина Л.И. Коррекционно-воспитательное значение подвижных игр в развитии детей с амблиопией и косоглазием // Воспитание аномальных детей в дошкольных учреждениях. Сб. Научных трудов НИИ дефектологии АПН СССР. – М., 1978.
- 4) Сермеев Б.В. Физическое воспитание слепых и слабовидящих детей. – М., 1983.
- 5) Шапкина А.В. Подвижные игры для детей с нарушением зрения. – М., 2001.

СОВРЕМЕННЫЕ ТИФЛОИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СФЕРЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ГЛУБОКИМ НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

В.В. Соколов

Институт коррекционной педагогики РАО

г.Москва, Россия

Очевидно, что отсутствие зрения в первую очередь сказывается на процессе получения информации. Подавляющее большинство источников информации ориентировано на зрительное восприятие и следовательно недоступны незрячему. Специфика профессионального обучения студентов с нарушением зрения обусловлена ограничением доступа к информации. Отсутствие возможности самостоятельного чтения учебной литературы отпечатанной плоским (обычным) шрифтом, восприятия информации с доски или экрана проектора, существенно затрудняют для незрячих студентов процесс обучения в вузе. К сожалению, фонд книг для высшей школы, отпечатанных рельефно-точечным шрифтом Брайля, накопленный в государственных библиотеках слепых ничтожно мал и в нем совершенно отсутствуют современные учебные пособия.

Следует заметить, что проблему инклюзивного образования для каждого вида инвалидности необходимо рассматривать отдельно. Очевидно, что проблемы студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата, зрения или слуха, возникающие в процессе обучения, абсолютно различны. Мы ограничимся обсуждением проблем и путей их преодоления характерных для лиц с глубоким нарушением зрения.

При обучении студентов с глубоким нарушением зрения основная задача – снизить дефицит информации и, тем самым, сделать процесс обучения доступным для них. Учитывать необходимо не только ограничения, возникающие при доступе к учебной информации, но и проблемы ориентирования, как в здании, так и на прилегающей территории.

Предлагаемая статья опирается на практический опыт обучения студентов с глубоким нарушением зрения, накопленный на факультете информационных технологий Московского городского психолого-педагогического университета в сотрудничестве с Институтом Коррекционной Педагогики РАО.

С момента возникновения первых электронно-вычислительных машин профессия программиста привлекала и незрячих специалистов. Но самостоятельно работать с ЭВМ в то время они не могли, ввод программного кода и считывание результатов осуществлял зрячий оператор. Техника совершенствовалась и на смену перфокартам пришли, сейчас ставшие уже привычными, дисплеи. И, наконец, в восьмидесятые годы прошлого века стали появляться первые программы, позволяющие незрячему пользователю самостоятельно работать на компьютере. Этот тип программного обеспечения известен под общим названием Screen Reader (экранный чтец). Программы этого типа, не мешая работе прикладного программного обеспечения, перехватывают текстовые сообщения и посылают их на синтезатор речи или брайлевский дисплей.

Оба невизуальных способа вывода информации (тактильный и речевой) имеют свои преимущества и недостатки. Синтезатор речи позволяет работать значительно быстрее, т.к. нет необходимости снимать руки с клавиатуры и воспринимать информацию сразу, как только она появляется на экране. Работая с брайлевым дисплеем возможно гораздо более подробно изучить текст, получить представление не только о его содержании, но и о форме. Редактировать текст удобнее, используя брайлевский дисплей, а выполнять операции с файлами, обслуживать операционную систему удобнее с помощью речевого вывода. Очевидно, что наиболее предпочтительным представляется совместное применение с программой невизуального доступа синтезатора речи и брайлевого дисплея. Это позволяет использовать преимущества тактильного и речевого вывода. Именно такие, современные тифлоинформационные технологии положены в основу обеспечения дружественной среды обучения для студентов с

глубоким нарушением зрения на факультете информационных технологий МГППУ.

Основным средством доступа к информации для студентов с глубоким нарушением зрения на факультете ИТ стал компьютер. С помощью программ экранного доступа незрячий пользователь может воспринимать любую текстовую информацию с экрана монитора. Технология распознавания оптических символов (OCR) позволяет «читать» почти любую плоскочечную книгу. К сожалению, пока еще не существует возможности «читать» таким способом тексты, содержащие математические символы и формулы. Эта проблема преодолевается на факультете путем ручного ввода математических текстов в формате TEX. Информация в этом формате представляется линейно, что делает возможным ее озвучивание с помощью программы невидимого доступа к информации или печать рельефно-точечным шрифтом Брайля. Незрячим студентам факультативно преподаются основы языка TEX. Для облегчения восприятия на слух, сотрудниками факультета разработаны словари подстановок, заменяющие команды TEX на, общепринятые при чтении математических текстов, слова. Ведется аудиозапись лекций на компакт-диски. Внедряется специальная программа для прослушивания таких записей, благодаря древовидной системе навигации по аудио файлам она позволяет быстро находить нужный фрагмент лекции, что снимает основной недостаток аудио представления информации – отсутствие возможности быстро перейти к нужному фрагменту записи.

Но не следует думать, что компьютерные методы доступа к информации заменяют собой традиционный брайль. Пока ничего более удобного и универсального чем рельефно-точечная система письма для незрячих не изобретено. Далеко не любую информацию можно воспринять на слух, Например, доказательства теорем, значительно легче усваиваются при чтении. В этих ситуациях альтернатив брайлю нет. Выполнить математические преобразования по брайлю на бумаге так же гораздо удобнее. С целью повышения эффективности изучения математических дисциплин, на факультете

организовано мелко тиражное издание учебного материала рельефно-точечным шрифтом Брайля. Разработано специальное программное обеспечение для преобразования файлов в формате TEX в файлы, готовые к печати на брайлевском принтере.

К сожалению, можно констатировать тот факт, что в настоящее время студенты и школьники теряют технику владения брайлем. Удобство электронных средств получения и обработки информации не должно приводить к потере навыков использования традиционных методов письма и чтения. Современная электроника и брайль могут и должны дополнять и расширять возможности друг друга. Существуют устройства, совмещающие в себе преимущества обоих способов доступа к информации – это брайлевские строки, электрические печатные машинки, брайлевские принтеры, электронные записные книжки с брайлевским дисплеем и т. п. Подобные устройства с успехом применяются на факультете ИТ.

Таким образом, современные информационные технологии делают инвалида по зрению значительно более самостоятельным, повышают личностный статус, снимают чувство зависимости, т.е. являются мощным интегрирующим и реабилитирующим фактором.

Учитывая, что для незрячего компьютер является основным, практически безальтернативным по широте охвата источником информации, факультет ИТ внедряет в процесс обучения студентов с нарушением зрения самые современные тифлоинформационные средства. Следя за новейшими разработками, руководство факультета, в меру финансовых возможностей, предоставляет незрячим студентам новейшую технику и программное обеспечение. В сотрудничестве с ИКП РАО на факультете ведутся разработки и внедрение уникальных, не имеющих аналогов, технологий не визуального доступа к математической литературе. Незрячие студенты лишены возможности визуального восприятия информации, и мы не имеем права не дать им всех современных средств, позволяющих компенсировать отсутствие зрения.

К вопросу о поддержке «инклюзивного» образования

СЛАБОВИДЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ В НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ

И.Г. Сумарокова
*Сочинский государственный университет,
филиал в г. Н.Новгород
Нижний Новгород, Россия*

На протяжении последнего десятилетия большую популярность в России приобрела идея интегрированного или инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями. Процесс интеграции детей-инвалидов в общеобразовательную школу в Нижегородской области не обошел стороной школьников, имеющих инвалидность по зрению: заметная доля семей, воспитывающих детей-инвалидов по зрению, предпочитает обучать своих детей в общеобразовательных (массовых) школах по месту проживания.

Основная миссия Нижегородской региональной общественной организации родителей детей-инвалидов по зрению «Перспектива» – оказание психолого-педагогической помощи детям-инвалидам по зрению и семьям, воспитывающим этих детей. Одной из целевых аудиторий организации являются школьники-инвалиды по зрению, получающие интегрированное образование. «Перспектива» работает в сфере поддержки инклюзивного образования, начиная с 2007 г.

В рамках реализации программ по поддержке инклюзивного образования за период с 2008 по 2011 гг. нами проведено исследование количественного и качественного состава группы интегрированных школьников-инвалидов по зрению. На сегодняшний день в нашем регионе количество интегрированных школьников среди детей-инвалидов по зрению достигает 200 человек, что значительно превышает количество детей в коррекционной школе-интернате III – IV вида (для слепых и слабовидящих детей), где на нынешний учебный год обучается 155 человек.

Результаты исследования свидетельствуют, что группа детей-инвалидов по зрению, обучающихся в массовых школах,

неоднородна по степени выраженности зрительной патологии. Так большая часть детей (40%) имеет остроту зрения около 0.2; примерно четверть детей – 0.07 – 0.1; приблизительно 20% – 0.3, 15% – дети с «одноглазием». Имеются единичные случаи интегрированного обучения слепых детей с остаточным зрением; тотально слепых детей среди интегрированных школьников не выявлено. Около 30% детей имеют серьезные дополнительные ограничения здоровья: заболевания сердца, органов пищеварения, судорожный синдром и т.п., вследствие чего эти дети не могут обучаться в условиях интерната по медицинским показаниям.

При изучении «школьных трудностей» интегрированных школьников-инвалидов по зрению посредством их анкетирования было выявлено, что приблизительно у 60% детей возникают проблемы при чтении учебных материалов; приблизительно 15% детей весь учебный материал читают родители. У 70% детей вызывает сложности чтение материала, написанного на классной доске. 20% школьников указали, что они сталкиваются с проблемами психологического характера. Лишь Примерно 5% детей не испытывают никаких трудностей в обучении, связанных с нарушенным зрением. Как правило, это дети с «одноглазием», уже прошедшие период адаптации к дефекту.

В ходе проведенных исследований также было установлено, что подавляющее большинство опрошенных детей (более 85%) не использует никаких специальных технических средств и даже не знают об их существовании. Подавляющее большинство родителей не владеет информацией о льготах, предусмотренных для детей-инвалидов: например, о внеконкурсном поступлении в ВУЗ. Почти все учителя, непосредственно работающие в классах, где учится слабовидящий ребенок, не имеют представления об особенностях обучения таких детей и не знают каким образом помочь им преодолеть их «школьные трудности».

Таким образом, результаты наших исследований подтверждают данные других авторов, свидетельствующих о том,

что, несмотря на увеличения количества детей-инвалидов по зрению, обучающихся в массовых школах, процесс их интеграции носит преимущественно стихийный характер (И.Н. Зарубина, 2008, с. 11). Значительная часть слабовидящих детей при простом включении в условия общеобразовательной школы сталкивается с комплексом проблем, затрудняющих процесс освоения школьной программы, и социально-психологической адаптации, следовательно на сегодняшний день обучение детей-инвалидов по зрению нельзя назвать инклюзивным образованием.

Основным фактором, обуславливающим сложившуюся ситуацию в инклюзивном образовании слабовидящих школьников, является отсутствие целенаправленной, систематической, государственной комплексной поддержки детей-инвалидов по зрению, интегрированных в систему общего школьного образования. В связи с этим большую актуальность приобретают местные инициативы по привлечению грантовых средств и ресурсов бизнеса для осуществления такой поддержки.

Положительным примером участия бизнеса в осуществлении поддержки инклюзивного образования детей-инвалидов по зрению могут служить проекты, реализованные НРООР-ДИЗ «Перспектива» при финансовой поддержке корпорации INTEL в России. Благодаря этому партнерству в продолжение 2008 – 2009 гг. 23 слабовидящих школьника получили в безвозмездное пользование ноутбуки. В 2011 г. при поддержке INTEL создан мобильный компьютерный класс для овладения слабовидящими детьми компьютерными технологиями, позволяющими компенсировать дефект зрения. В этом году мобильный компьютерный класс работал в рамках профильной реабилитационной смены для школьников-инвалидов по зрению, получающих инклюзивное образование. Дети имели возможность освоить десятипальцевый метод «слепой» печати, а также научиться использовать компьютер в качестве инструмента, облегчающего доступность учебной информации (М.А. Рощина, 2008, с. 30).

Литература

- 1) Зарубина И.Н. Отечественный опыт интегрированного обучения детей с нарушением зрения / учителю о незрячих и слабовидящих детях. Н. Новгород, 2008 с. 5 - 11.
- 2) Рощина М.А. Компьютер – помощник слабовидящего школьника / Родителям о слабовидящем школьнике. Н.Новгород, 2008. – с. 28 – 33.

СИТУАЦИЯ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ТАДЖИКИСТАН ДЛЯ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ И КОНЦЕПЦИЯ ОБ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ В РЕСПУБЛИКЕ ТАДЖИКИСТАН ДЛЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Тенгниев Х.А.

*Председатель Общественной Организации
Слепых Республики Таджикистан в городе Душанбе*

ВВЕДЕНИЕ

По установленной классификации к слепым относятся лица, острота зрения которых находится в пределах от 0% до 0,04%. Таким образом, контингент слепых включает людей, полностью лишенных зрения и обладающих остаточным зрением. Дети с остротой зрения от 0,05% до 0,2% входят в категорию слабовидящих и уже могут работать с помощью зрения при соблюдении определенных гигиенических требований.

В 2008-2009 годах было проведено исследование о ситуации получения образования людей с ограниченными возможностями.

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Основными задачами исследования являются:

Изучение и анализ законодательной базы системы образования и социальной защиты детей с нарушениями зрения, определение возможностей и ограничений в области доступа к образованию этой категории детей.

Анализ учебных материалов, учебного процесса и материально технического оснащения образовательных учреждений, работающих с детьми с нарушениями зрениям.

Анализ методики преподавания и проблемы переподготовки преподавателей, работающих со слепыми и слабовидящими детьми.

Анализ ситуации получения и доступа к образованию, включая высшее образование, детей с нарушениями зрения, а также их профессиональной подготовки, как в самих образовательных учреждениях, так и в начальных и средних профессиональных учебных заведениях Республики Таджикистан.

ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ

Права детей с нарушениями зрения, в республике Таджикистан осуществляются в рамках правовых актов, в которых закреплены права лиц с ограниченными возможностями здоровья. Нормативно-правовая база в области образования лиц с ограниченными физическими и умственными возможностями в Республике Таджикистан основывается на Конституции Республики Таджикистан, на Законе Республики Таджикистан «Об образовании», на Законе Республики Таджикистан «О социальной защищенности инвалидов в Республике Таджикистан», а также на международных правовых документах, признанных и подписанных Правительством РТ, таких как, Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования, Декларация о правах ребёнка, Конвенция о правах ребёнка и Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов.

Формы организации обучения детей с ограниченными возможностями предусмотрены в Законе РТ «Об образовании» и в Законе РТ «О социальной защищенности инвалидов в РТ». Так, в Законе РТ «Об образовании» предусмотрено, что «Для детей и подростков с физическими, психическими отклонениями, не имеющих возможность учиться в обычных общеобразовательных школах, создаются специальные общеобразовательные школы, школы-интернаты и специальные классы». Закон РТ «О социальной защищенности инвалидов в РТ» от 29 Декабря 2010 года предусматривает также получение образования для детей с ограниченными возможностями на дому. При этом одному из родителей, либо лицу, его заменяющему, предоставляется материальное обеспечение

и льготы. Данный Закон также предусматривает обучение в учебных заведениях общего типа, а при необходимости в специальных учебных заведениях. Статья 26 данного Закона предусматривает приём инвалидов 1 и 2 группы в высшие и средне - специальные учебные заведения вне конкурса, если обучение в подобных образовательных учреждениях не противопоказано им. А статья 24 обязывает органы управления образованием устанавливать квоты для приёма детей инвалидов в средне - специальные и высшие учебные заведения в соответствии с индивидуальной программой реабилитации на внеконкурсной основе.

Правовые и уставные нормы деятельности образовательных учреждений, типа школа-интернат, регулируется соответствующим Типовым положением об образовательных учреждениях типа школа-интернат, утвержденного Постановлением Правительства РТ от 30 июня 2007 года.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

В Республике Таджикистан, как и в других странах региона, для детей с нарушениями зрения по-прежнему преобладает «специальное образование» в специализированных учебных заведениях. Согласно Типовому положению об общеобразовательных учреждениях, а также принятому Учебному плану на 2005-06 учебный год и на период до 2010-11 учебного года, «общеобразовательное учреждение на основе заключения психолого-медико-педагогической консультации и согласия родителей отправляет учащихся в специальные школы, согласно их недостаткам». Кроме этого близлежащим средним школам предписывается «привлечение больных детей в образовательную систему, вплоть до организации занятий в домах их проживания.

В 1957 году в городе Кулябе была открыта первая вечерняя школа для незрячей молодёжи, а в 1961 году в Гиссарском районе была открыта первая республиканская

школа-интернат для слепых и слабовидящих детей. В 1967 году была организована первая, и до сих пор единственная типография по изданию книг по системе Брайля.

В настоящее время в Республике Таджикистан функционируют 4 специализированных школ-интернатов для слепых и слабовидящих детей, в которых обучаются более 370 детей со зрительными нарушениями.

Незрячие дети, из-за экономических проблем своих родителей, не посещают никакие специализированные школы для слепых и слабовидящих детей, и таким образом, не имеют доступа к получению какого-либо образования, особенно в горных районах.

Следует отметить, что в институциональном плане наблюдаются некоторые сдвиги, в городе Хорог Горно-Бадахшанской автономной области, городе Сарбанд Хатлонской области открылись классы для обучения незрячих детей при общеобразовательных школах.

Таким образом, проблемы обеспечения образованием незрячих детей в Республики Таджикистан обеспечиваются разными организационными путями, среди которых можно выделить следующие виды:

Специальная школа-интернат для слабовидящих;

Организация специальных классов при НПО. (в г. Хорог);

Организация специальных классов при общеобразовательных школах. (Школа №1 В Сарбанд);

УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС.

УЧЕБНЫЕ ПЛАНЫ И ПРОГРАММЫ

Общая характеристика учебных планов и организация учебного процесса.

Учебные планы для специальных общеобразовательных школ интернатов для детей с интеллектуальными и физическими недостатками создаются на основе базовых учебных планов общеобразовательных средних школ Республики Таджикистан с учетом специфических особенностей специальных школ-интернатов.

Учебный план социальных общеобразовательных школ интернатов для детей с интеллектуальными и физическими недостатками – единый для обучающихся как на таджикском, так и на русском и узбекском языках.

Учебные планы и организация учебного процесса в этих учреждениях имеют два главных различия от учебных планов общеобразовательных школ. Это:

Продолжительность общего учебного процесса составляет до 12 лет;

Введение дополнительных учебных предметов, направленных на приобретение ориентационных, бытовых, семейных, жизненных и профессиональных навыков и подготовку к жизни в обществе.

С учётом существующих особенностей обучения детей с нарушением зрения процесс обучения в школах-интернатах отличается от обычных школ. Так, в начальных классах особое внимание уделяется такому предмету, как ориентация на местности. Кроме того, общий срок получения полного среднего образования составляет 12 лет. Это связано во-первых, с тем, что изучение азбуки по системе Брайля даётся намного сложнее, а во-вторых – с изучением предметов допрофессионального образования в старших классах. Кроме этого, в интернатах дневное время обучения является более продолжительным по сравнению с обычными школами. Допрофессиональное обучение организуется в школах -интернатах для всех детей.

Следует отметить, что система обучения в интернатах различается в зависимости от степени зрения детей. Так, слабовидящие дети обучаются обычным методом с использованием специального оборудования для увеличения букв, а слепые дети обучаются по системе Брайля.

Обеспеченность учебниками и учебными материалами.

Как показало наше исследование, уровень обеспеченности школ-интернатов учебниками, учебными и наглядными материалами, а также учебной технологией оставляет желать лучшего. Проблема обеспечения учебниками существовала даже и в советские времена. Так, первая книга по системе

Брайля на таджикском языке была напечатана в 1969 году. Это была художественная книга для детей под названием «Кашка», что в переводе означает «Теленок». Тиражирование учебников для слепых и слабовидящих детей для дальнейшего распространения в специализированные школы - интернаты для слепых и слабовидящих детей и в вечерние школы для незрячей молодёжи началось лишь в 1974 году. Как было указано выше, Республиканская школа-интернат для слепых и слабовидящих детей была открыта в 1961 году, а в течении первых 12 лет дети обучались по книгам на русском языке.

После распада Советского Союза издание учебников прекратилось на 15 лет. Только в 2006 году, благодаря посольству Японии в Республике Таджикистан, было издано 5360 учебников по новой программе.

Общественной организацией слепых Республики Таджикистан при содействии правительственных структур и различных международных организаций за последние годы реализован ряд проектов, направленных на обеспечение школ-интернатов учебниками и учебными материалами.

2006 год был успешным годом, так как одновременно была начата реализация нескольких проектов. Так, при поддержке Национального социального инвестиционного фонда Таджикистана была открыта студия «Говорящие книги» и приобретена новая соответствующая технология. Подобной студии не было до нынешнего времени ни в одном обществе слепых Центральноазиатского региона. На сегодня в этой студии записываются на аудио и CD диски произведения классических и современных поэтов и писателей на национальном языке, которые распространяются всем бенефициарам на благотворительной основе. С помощью Национального социального инвестиционного фонда Таджикистана также был проведен семинар по проблемам инвалидов по зрению с участием представителей 9-ти филиалов Общественной организации слепых Республики Таджикистан и более 25-ти международных организаций, которые функционируют в городе Душанбе. Кроме этого при поддержке Посольства Японии в

Таджикистане было продолжено издание учебников по системе Брайля и эти учебники были распределены безвозмездно. Общественная организация слепых РТ в том же году, при поддержке Национального социального инвестиционного фонда Таджикистана, приобрела учебно-наглядные пособия для незрячих людей, в том числе: трости, азбуки, приборы, грифели, лупы, блокноты по системе Брайля и т.д. которые были выданы всем школам–интернатам в виде гуманитарной поддержки.

Несомненно, все это внесло свой достойный вклад в улучшение процесса обучения, повышение качества образования, приобретение навыков жизни в обществе многим детям с нарушением зрения, обучающихся в школах-интернатах.

Однако, как отмечают ответственные лица в Общественной организации слепых РТ и на местах, проблема обеспечения учебниками и учебными материалами остаётся нерешённой. По официальной информации Общественной организации слепых РТ ученики школ-интернатов с 5 по 11 классов вынуждены пользоваться до сих пор старыми учебниками, которые были выпущены во время Советского Союза, или же обучаться по новой программе Министерства образования в устном виде, без использования учебников. До сих пор чувствуется сильная нехватка учебно-наглядных пособий для незрячих детей.

На нехватку учебников сетуют также и руководители школ-интернатов.

Между тем в Общественной организации слепых г. Душанбе организованы постоянные курсы обучения слепых и слабовидящих компьютерной технологии, обеспеченной специальной звуковой программой, предназначенной для слепых.

В плане обеспечения школ-интернатов учебниками и учебными материалами есть и другая сторона проблемы. Это качество учебников. По существующим правилам, учебники сначала разрабатываются для общеобразовательных школ, а потом переводятся, практически без изменений, на

брайлевский алфавит. При этом зачастую не учитываются особенности детей с нарушением зрения. Например, учебники для начальных классов содержат много рисунков с соответствующими задачами. А новая приобретенная технология не имеет тех функций при помощи которых можно было бы набирать текст вместе с рисунками по системе Брайля. «как можно объяснить слепому ребёнку эту задачу? Он же не видит и не различает! А учебные планы требуют выполнения всех задач в учебниках». Кроме того, освоение объёма учебного материала, распределенного на каждый час, для слепых является просто невозможным. Дети с нарушениями зрения по природе не любят писать, это им дается очень тяжело. Они обычно любят слушать и говорить. Они легко усваивают историю, литературу и музыку. К сожалению, всё это не учитывается при переводе обычного учебника на брайлевский алфавит. Исходя из этого, нельзя не согласиться с мнением начальника отдела интернатов Министерства образования РТ, который при беседе с нами сказал, что «Мы должны начать работу по выпуску учебных материалов рельефно-точечным шрифтом, хотя бы малым тиражом, запись и тиражирование актуальных учебников в формате «говорящей» книги.»

Таким образом, анализируя степень обеспеченности школ-интернатов учебниками, учебными и наглядными материалами, можно сказать, что, несмотря на принятые и принимаемые Правительствам РТ, Общественной организация слепых РТ и многими международными организациями различные меры и реализации проектов, остается много нерешенных проблем, среды которых можно выделить следующие, наиболее важные:

Издания учебников было возобновлено практически недавно и до сих пор эта проблема остаётся нерешенной;

В связи с нехваткой учебников в настоящее время используются также и некоторые старые учебники, изданные при Советском Союзе, обучение по которым ведется по старой программе;

Начальные классы находятся в лучших условиях, коэффициент обеспеченности учебниками в них составляет от 60% до 80%. Старшие классы, и в первую очередь, 10-12 классы, по неофициальным данным, обеспечены учебниками лишь на 10-20%;

Кроме учебников в школах-интернатах остро ощущается нехватка учебных пособий, без которых осуществить полноценный учебный процесс невозможно;

Особого внимания требуют также и слабовидящие дети, для которых необходимо разработать соответствующие учебники и учебные материалы.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КАДРЫ.

Согласно Типовому положению об образовательных учреждениях, типа школа-интернат, для организации учебно-воспитательного и лечебно-восстановительного процессов школы-интернаты располагают определенным комплексом помещений, сооружений и оборудованием. Кроме того, в комплекс функционирующих помещений образовательных учреждений типа школы-интернат входят: комнаты для самостоятельной подготовки, игр, гигиены, психологической разгрузки, актовый зал, кинозал, медицинский блок, ванно-душевые, хозяйственные и бытовые помещения, сушилки, прачечная, овощехранилище, пищеблок со столовой и противопожарный уголок. В связи с этим общий персонал по соотношению с учениками намного превышает обычные школы.

Как выяснилось из бесед с руководителями школ-интернатов, главной проблемой обеспечения школ профессиональными кадрами является отсутствие центров по подготовке специалистов внутри страны. В советские времена учителя школ-интернатов проходили стажировку и курсы повышения квалификации в российских центрах в частности, в Государственном педагогическом институте имени А. И. Герцена и Институте специальной педагогики и психологии имени Рауля Валленберга. Следует отметить, что для обеспечения учебно-воспитательного и лечебно-восстановительного

процессов нужны не только специалисты сферы образования, но и медико-осведомленные кадры, в частности, психологи, реабилитологи, коррекционные преподаватели и др. Не хватает так же тех специалистов, которые в совершенстве владеют брайлевской системой. Трудно привлекать к работе в школах-интернатах даже учителей из общеобразовательных школ. «Вначале все думают, что работать в интернатах очень легко, потому что все они с разными диагнозами, разными характерами.

ОХВАТ ДЕТЕЙ ОБРАЗОВАНИЕМ. ПРОБЛЕМЫ ДОСТУПА К ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ И ПОЛУЧЕНИЮ ПРОФЕССИИ.

Согласно мировому опыту, «подростки, успешно закончившие школы-интернаты для слепых и слабовидящих, могут закончить соответствующие ВУЗы и стать юристами, историками даже компьютерными программистами. По имеющимся данным, слепые и слабовидящие могут работать в системе учебно-производственных предприятий.

Как было отмечено выше, на сегодняшний день в четырёх школах-интернатах для слепых и слабовидящих обучаются более 370 детей, которые имеют зрительные нарушения. Официальной статистики по общему количеству детей школьного возраста с нарушением зрения найти невозможно. По словам руководителей школ-интернатов, прежде всего это необразованность и неосведомленность родителей. Не все родители, у которых растут незрячие дети, особенно из отдаленных горных районов, имеют возможность отправить своих детей в интернаты, которых по всей стране всего четыре. Другой причиной, по мнению родителей, является «то, что врожденная слепота у детей зачастую сопровождается еще какими-то отклонениями, нарушениями здоровья, например: замедленное умственное развитие или психические проблемы. Их очень трудно научить ходить и ориентироваться. С другой стороны умственно отсталыми они тоже не являются, и отправить такого ребенка в специальную школу у родителей просто не поднимутся руки».

И, наконец, низкая инициатива местных органов самоуправления и управления образованием, а также медицинских учреждений. По данным Общественной организации слепых РТ, на учёте в этой организации числятся 9832 слепых и слабовидящих людей разного возраста. Не трудно догадаться, что основу этой категории людей составляют те, которые получили высшее образование в советские времена. По данным исследований, проводимых Общественной организацией слепых РТ с 2003 по 2007 гг., 734 членов общества имели среднее специальное образование. К тому же более 1300 чел. имеют только начальное образование, а более 1000 чел. вообще не имеют образования. Это означает, что коэффициент безработных и безграмотных среди людей с нарушением зрения намного больше, чем среди других категорий.

На сегодняшний день при Общественной организации слепых РТ существует 11 предприятий для незрячих людей. На сегодняшний день из-за нехватки средств и сырья, устаревшей технологии функционируют не все эти предприятия, а те, которые все ещё выпускают продукцию, не могут выстоять перед конкуренцией рыночной экономики. К тому же, у всех этих производственных предприятий, как правило, изымается 25% налог в Фонд социальной защиты населения, что оказывает негативное влияние на и без того, критическую ситуацию.

Можно привести много примеров, когда незрячая молодежь учится в ВУЗах наравне со своими ровесниками, ни в чем не уступая им по овладению знаниями.

Разумеется, всех обеспечить высшим образованием невозможно и нереально. Однако создавать реальные условия для учёбы в ВУЗах – задача неотложная. Условия обучения в высших и средних специальных учебных учреждениях не учитывают возможностей слепых и слабовидящих студентов.

Наряду с этим следует особо отметить и профессиональную подготовку детей в самих интернатах, начальных и средних профессиональных образовательных учреждениях. Для достижения этих целей, наряду с решением проблем по

улучшению условий жизни и учебы в интернатах, необходимо реализовать соответствующие планы и проекты в сфере социальной реабилитации, мобильности и ориентации, в получении инклюзивного образования, улучшения деятельности производственных предприятий и т.д. Отрадно то, что 30-го апреля 2011 года со стороны президента Республики Таджикистан господина Эмомали Рахмона было подписано постановление о внедрении концепции об инклюзивном образовании для детей с ограниченными возможностями Таджикистана на 2011-15 годы.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ. УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

Методика преподавания для детей с нарушениями зрения тесно связана не только с педагого - психологическими особенностями детей, но и с организацией процесса обучения. Наши наблюдения в школах-интернатах в городах Душанбе, Худжанд, Исфара и Гиссарском районе показывают, что наполняемость классов составляет 5-8 учеников. В то же время, в одном и том же классе учатся незрячие, слабовидящие и косоглазые дети. Однако ученые - педагоги утверждают, что «...для удобства проведения практической работы целесообразно разделить детей с нарушениями зрения на три классификационные группы с относительно общими для каждой группы особенностями в физическом и психическом развитии: на слепых, на слабовидящих, иногда называемых частично видящими и слабовидящих со зрением 0,09-0,2.

Следует отметить, что незрячие дети учатся по системе Брайля, а слабовидящие дети используют кириллицу, поэтому необходим индивидуальный подход к каждому конкретному ребёнку в процессе одного урока. Проведение занятий в таких объединённых классах требует использования индивидуального подхода, так как в одном классе вместе собраны незрячие и слабовидящие учащиеся. Отделить слабовидящих учащихся от незрячих нужно, но для этого необходимо создать соответствующие условия. К сожалению, в данном моменте, у нас в

стране не имеются подобные финансовые возможности. Вся тяжесть учебного процесса в таких объединенных классах лежит на преподавателях и во многом способствует снижению качества образования.

Интеграция вышеуказанных групп детей с нарушениями зрения в одном классе также имеет и другой психологический недостаток, который мы наблюдали при проведении исследования. Дело в том, что в таких классах наблюдаются различные виды дефектов и их последствия. Встречаются дети, которые имеют повышенную нервозность. Эти психические расстройства у детей в большинстве случаев проявились впоследствии в виде дефектов ребенка. Под воздействием существующих людей к незрячему и слабовидящему ребёнку. Под воздействием существующих отрицательных качеств у незрячих и слабовидящих учащихся, их учебная деятельность становится очень трудной и уязвимой. Дети начинают капризничать и педагогу необходима большая воля, профессионализм и выдержка, чтобы правильно обучать и воспитывать подобных детей. Как отмечают ученые, «для слабовидящих детей с остротой зрения от 0,05 непрерывная зрительная нагрузка в процессе обучения не должна превышать 15-20 минут. По словам специалистов «Большинство из учителей специальных школ для детей с нарушениями зрения не понимают психологических особенности детей. Например, внешние проявления чувств незрячих детей не соответствуют их внутреннему состоянию. Иногда учителя их не понимают и кричат на них. С другой стороны обучая незрячего ребёнка какому-либо действию, необходимо многократно повторять это действие, вырабатывая автоматизм. Однако этого не понимают многие учителя специализированных школ. Не говоря уже о родителях и учителях общеобразовательных школ».

Преподаватели общественно-гуманитарных дисциплин имеют большие возможности для улучшения знаний, умений и навыков незрячих и слабовидящих детей, если они будут фиксировать содержание своих уроков на аудиокассетах или использовать «говорящие книги». Такая методика

способствует тому, чтобы незрячие и слабовидящие дети не делали заметки у себя в тетрадах, т. е. они больше слушают и меньше пишут. Но при самостоятельном выполнении домашней работы, используя необходимую запись на аудиокассетах, незрячие и слабовидящие дети могут повторить урок и подготовить домашнее задание. С другой стороны, запечатляя содержание уроков на аудиокассетах, преподаватель может преобразовывать трудоемкую и нежелательную деятельность незрячих и слабовидящих детей в более привлекательное и желаемое занятие. Наши наблюдения показали, что учителя, которые используют такую методику преподавания, имеют большие успехи.

Как утверждают специалисты, «важно, чтоб ребёнок мог рассмотреть или ощупать каждую сторону предмета, чтобы воспринять, организовать и синтезировать информацию». Все спецшколы имеют кадровые и технические возможности организовывать кружки по вышиванию, ручного труда, вязанию, компьютерной работе и игре на музыкальных инструментах, а также проводить лечебно-физкультурные занятия. Такой метод организации учебного и воспитательного процесса является более приемлемым в спецшколах для детей с нарушениями зрения. Однако не во всех спецшколах и не всегда используют такую возможность. Как отметила в беседе с нами Татьяна Нишонова – руководитель Центра психолого-медико-педагогической службы г. Душанбе, «незрячие и слабовидящие дети склонны к аутизму». Аутизм означает непатологическое стремление увлекаться собственным внутренним миром, фантазиями и мечтами, получать от этого удовольствие. Степень аутизма может очень различаться – некоторые способны получить образование в общественных учреждениях и сделать карьеру, у других же наблюдается более глубокая форма, исключая такую возможность. Исходя из этого, именно кружковая форма организации учебного процесса позволяет мотивировать детей к учёбе и дать им возможность получить профессию. Между тем, как считают ученые, «слепые и слабовидящие выпускники конкурируют

на рынке труда, на уровне нормальновидящих. В этой связи уровень их образования должен соответствовать уровню образования нормальновидящих, а это возможно лишь при целенаправленной подготовке таких школьников к получению профессионального образования на этапе обучения в специальной школе».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Не секрет, что обеспечение доступа к образованию детей с физическими и умственными нарушениями, в том числе слепых и слабовидящих, обходится каждому государству очень дорого.

Во-первых, содержание образовательных учреждений типа школа-интернат требует дополнительных и больших затрат не только на обучение, но и на воспитание, проживание, кормление, медицинское обслуживание и на проведение дополнительных занятий.

Во-вторых, педагогический персонал школ-интернатов должен иметь, кроме чисто педагогического опыта, еще и специальную подготовку, и опыт работы с детьми с нарушением зрения.

В-третьих, необходимо обеспечивать образовательные учреждения такого типа медицинским персоналом, воспитателями и другими техническими сотрудниками.

В-четвертых, издание учебников по брайлевской системе и в малом количестве приводит к повышению их себестоимости, и требует намного больше затрат, чем при издании обычных учебников.

В-пятых, необходимо обеспечивать спецшколы дополнительной тифлотехникой, большую часть которой необходимо приобрести за рубежом.

В-шестых, открытие новых спецшкол дается нелегко ввиду объективных и финансовых причин.

Все перечисленное приводит к такому заключению, что Правительству РТ и Министерству образования, в создавшихся непростых экономических условиях, невозможно

решить эти проблемы собственными силами и средствами. Это показало и наше исследование: достигнутые успехи в улучшении качества обучения, материально-технической базы спецшкол, обеспечении их учебниками и учебными материалами и улучшения жизни детей с нарушением зрения стали возможными благодаря деятельности различных международных организаций в этой области. К числу наиболее важных и неотложных мер по обеспечению детей с нарушением зрения качественным образованием и улучшению состояния спецшкол можно отнести следующее:

Продолжение курсов обучения компьютеров для totally слепых людей при поддержке голосовой программы «JAWS».

Организация курсов по обучению системы Брайля для людей, работающих с незрячими инвалидами и поздно ослепшими людьми. Проведенные исследования показывают, что многие незрячие преподаватели, которые работают со слепыми детьми, не знают систему Брайля.

Организация курсов по обучению массажа среди незрячих людей.

Открытие центра по социальной реабилитации. Этим можно помочь незрячим в улучшении ориентировки и мобильности.

Открытие юридического правового центра. Большое значение имеет правовая образованность и правовая поддержка незрячих детей.

Создание дополнительных льготных мест в высших и средних специальных учебных заведениях для выпускников с особыми образовательными потребностями.

Рассмотрение вопроса об организации специальных курсов повышения квалификации учителей, работающих с детьми с нарушениями зрения, с привлечением специалистов разного уровня и соответствующей материально-технической базой.

Пересмотр существующих производственных предприятий для слепых, открытие новых рабочих мест с учётом переквалификации слепых и слабовидящих.

В перечень специальных коррекционных предметов необходимо включить: развитие зрительного восприятия, социально-бытовая ориентировка, пространственная ориентировка, формирование коммуникативной деятельности, развитие осязания и мелкой моторики, лечебная физкультура, ритмика, развитие речи.

Внести изменения в Законе РТ «Об образовании» и другие законодательные акты, касающиеся системы образования, относительно механизмов взаимодействия высших и средних специальных учебных заведения со специальными учреждениями на основе заключения двухсторонних договоров с целью продолжения обучения выпускников коррекционных учреждений в ВУЗах, техникумах и колледжах в соответствии с выбранным профилем обучения;

На уровне Министерства образования РТ разработать и реализовать проекты по инклюзивному образованию, направленные на обеспечение доступа к качественному образованию детей с особыми нуждами, в том числе для незрячих детей.

«МОТИВАЦИЯ И ПОДГОТОВКА ВЫПУСКНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ДЛЯ ПОСТУПЛЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЫ – ПУТЬ К ИНТЕГРАЦИИ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ».

Челан Лариса Владимировна,
Аспирантка ИСПиП им. Р.Валенберга

Изучение и поиск эффективно действующих механизмов мотивации и подготовки лиц с нарушениями зрения к самостоятельной жизни в современном обществе, становление социально активной личности и их психологической адаптации и интеграции к быстро меняющейся жизни становится одной из ключевых проблем научных исследований в области коррекционной психологии.

Современный этап развития инклюзивного образования в Республике Молдова можно определить как переходный, который включает в себя как усовершенствование существующей системы, так и поиск путей перехода этой системы на более высокий качественный уровень, связанный с инклюзивным обучением лиц с ограниченными возможностями здоровья, а именно : разработать и внедрить скоординированную государственную политику в области образования, трудоустройства и социальной интеграции лиц с нарушениями зрения, создать новую, целостную систему профессиональной подготовки студентов с нарушениями зрения в высших учебных заведениях, что будет способствовать получению ими более качественного высшего образования и возможности реализовать себя и как специалистом, и как личность. (по Mat. Научно - практ. конф. в Strbske Pleso, Slovakia, 2005).

На сегодняшний день в Республике Молдова зарегистрировано более 10 тысяч лиц с нарушениями зрения, 60% из которых проживает в сельской местности. Быть может, поэтому показатель грамотности остается все еще очень низким: 27% имеют неполное среднее образование, 25% полное среднее образование, 10% – среднее специальное образование и только 480 чел. окончили высшую школу. В настоящее время

обучается в вузах страны на разных факультетах более 55 студентов с нарушением зрения.

Несмотря на тот факт, что 9 июля 2010 года Парламентом Республики Молдова ратифицирована Конвенция ООН по правам лиц с нарушениями, приняты ряд других законов и нормативных актов, все-таки осуществление политики интеграции данной социальной группы, встречает на своем пути множество трудностей, но это можно считать первый шаг к успеху и демократии в нашей стране, который стал точкой равновесия между человеком с ограниченными возможностями и окружающим его обществом.

Ежегодно первично в Молдове становятся инвалидами по зрению около 600 человек. Проведенные исследования показали, что из 1550 чел. опрошенных, включая и первичных, только 329 из них или 21 % в возрасте 18-30 лет желают обучаться Брайлю, быть самостоятельными в ориентировании в пространстве, обучаться компьютерной грамоте и получать психологическую поддержку, в результате продолжить обучение и получить профессию. Так, изменение парадигмы системы образования, самоопределение личности в выборе образовательных траекторий в соответствии с ее потенциалом, переход к инклюзивному образованию, использовании разнообразных инновационных форм обучения, увеличение численности студентов с нарушениями зрения в системе высшего образования, создания доступа к университету и жизни университета незрячих студентов, остается одна из основных задач. Для незрячих, высшее образование создаёт дополнительные возможности трудоустройства и профессионального роста. Как отмечается в исследованиях А.Г. Литвака, А.И. Зотова, Б.И. Коваленко и др. в обучении студентов с патологией зрения недостаточно учитываются психологические аспекты профессионального самоопределения. Отмечается снижение активности студентов в учебном процессе, их неумение оценивать и соотносить свои возможности с требованиями профессии, что в конечном итоге отрицательно сказывается на выборе ими жизненных стратегий.

Исследования, посвященные проблеме развития личности студентов с патологией зрения (А.Г. Литвак, А.И. Зотов, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева и др.), показали, что ее устойчивые свойства как направленность, способности, темперамент, характер и др. опосредованно связаны с дефектами зрения. Теперь уже общеизвестно, что самым важным механизмом адаптации человека в непрерывно меняющемся социуме является образование. Именно образование способствует получению нового социального опыта, определению роли личности и ее самоидентификации в обществе. Также, анализ научной литературы и опыта получения незрячими высшего образования показывает, что при обучении в вузе студенты со зрительной депривацией, нередко сталкиваются с комплексом проблем, затрудняющих процесс адаптации к условиям высшей школы (С.Г. Генкина, В.З. Денискина, Л.И. Плаксина, В.К. Рогушин и др.).

Однако, незрячие имеют возможность учиться в высшей школе по многим специальностям, успешно овладевая ими, при определенных условиях (В.П. Ермаков, 2002). Подготовка специалистов из числа незрячих студентов с первой и второй группами инвалидности осуществляется в университетах Республики Молдова по таким специальностям как: правоведение, иностранные языки, математика и информатика, международные отношения, психология и социальная психопедагогика, журналистика, коммуникативные отношения и др. Для достижения данной цели необходимо разрешить те проблемы, существующие в Республике Молдова с которыми сталкивается студент с нарушениями зрения в процессе образования. Это – доступ к университету: самостоятельная ориентировка и мобильность, архитектурная безбарьерность, равноправие при поступлении в ВУЗ, помощь при оформлении и подачи документов, обеспечение беспрепятственного доступа к получению учебной информации, обеспечение техническими средствами и специальным оборудованием аудиторий, библиотек. Не маловажно является профессиональная подготовка преподавателей к работе со студентами с нарушениями зрения,

организация просветительской работы, как с педагогическими коллективами, так и со студентами всех категорий для создания среды взаимопонимания, взаимоуважения, взаимопомощи. Необходимо открытие реабилитационных центров, которые бы осуществляли социально-педагогическое, психологическое и медицинское сопровождение незрячих студентов, предоставляли бы помощь в их дальнейшем трудоустройстве как специалистов. Также, известно и доказано уже, что в современных условиях неуклонно расширяется роль информации, практически во всех сферах человеческой деятельности, и возможность активного участия индивида в общественном информационном обмене – становится одним из важнейших факторов социального полноправия. Всё это повышает значимость компьютерных тифлотехнологий, как средства социальной интеграции лиц с глубокими нарушениями зрения и актуальность их полномасштабного внедрения (Швецов В.И., Рощина М.А., 2007).

Безусловно, многие из нас осознают, что нарушение зрения – одна из самых тяжелых форм инвалидности, признанной Всемирной Организацией Здравоохранения при ООН. Однако мало, кто по – настоящему понимает, насколько велик и многообразен круг возможностей и перспектив, если трактовать феномен недостатка зрения в контексте глобального прогресса и постоянной эволюции системы образования, инклюзивного образования и профессиональной подготовки.

Из всемирной практики известно, что существуют альтернативные модели поддержки лиц с нарушениями зрения, за исключением государства. В данной статье и хочется показать возможности образования, мотивации и некоторый опыт подготовки выпускников с нарушениями зрения для продолжения обучения в высшей школе в Республике Молдова, основываясь на модели сотрудничества общественной неправительственной организации с государственными национальными и международными партнерами, и, в первую очередь, с высшими учебными заведениями страны и Европы (Германии и Словакии), школами и лицеями, где учатся студенты и молодежь с нарушениями зрения.

Обществом слепых Молдовы(ОСМ), (неправительственная общественная организация созданная в 1946 году, единственная в республике) на протяжении многих лет проводится социально-психологическое сопровождение слепых и слабовидящих в их жизнедеятельности, создаются условия для универсальной среды, лоббируются вопросы, связанные с изменениями и дополнениями законодательства, в том числе, усовершенствование системы высшего образования, улучшение качества предоставляемых реабилитационных и обучающих услуг для лиц с нарушениями зрения, эффективно внедряются проекты и программы, проводится социальная, профессиональная и медицинская реабилитация, развивается мотивация в получении образования, помощь в интеграции, а самое главное, это – защита прав и интересов незрячей молодежи и взрослых, для достижения самореализации личности.

В 2007 году в Молдове проведено социологическое исследование, где численно была расписана ситуация слепых и слабовидящих студентов в РМ, результаты исследования показав, что :

- 40 % опрошенных не обладают элементарными знаниями компьютера;
- 10% используют компьютер, принтер, сканер, и синтетический голос с целью адаптировать процесс изучения материала согласно индивидуальной степени инвалидности;
- 5% пользуются лупой и специальными мониторами для доступа к текстовой информации;
- 60 % не удовлетворены оснащенностью университетских библиотек;
- 28 % признались, что отношение к ним со стороны преподавателей и коллег безразлично, а иногда даже негативно;
- 15 % не в состоянии усвоить скорость подачи дидактической информации;
- 75 % не видят то, что написано на доске, поэтому им тяжело усвоить информацию на лекции;
- 10 % получает социальные стипендии

Кроме того, более 90 % опрошенных согласились с адекватной длительностью сдачи сессии, ведь студенту с

нарушениями зрения требуется дополнительное время для доступа к необходимой информации, что многие ВУЗ-ы отдают предпочтение письменному, нежели устному приему экзаменов. Сюда же можно отнести ограниченный доступ незрячих и слабовидящих студентов к любой информации, так как отсутствуют компьютеры, снабженные специализированными программами (JAWS, ZOOM), запись учебников в электронном формате или напечатанных в системе Брайль. Несмотря на все трудности и барьеры, слабовидящие и незрячие студенты Молдовы буквально борются изо дня в день за то, чтобы просто учиться также, как все.

В 2005 году, участвуя на международном форуме в Stribske Pleso, в Словакии представителями неправительственной организации Молдовы был представлен анализ ситуации образования незрячих студентов. Так, одно из самых грандиозных достижений Общества слепых Молдовы в 2008 году в сотрудничестве с Государственным Университетом Молдовы www.USM.MD в рамках проекта ТЕМПУС – было открытие на базе факультета математики и информатики Госуниверситета Молдовы – Без барьерного Центра Поддержки для слабовидящих и незрячих студентов. <http://www.blindlife.org.ua/node/1754>. Благодаря поддержке и опыту, которым поделились с нами специалисты из подобных центров Технического Университета Карлсруэ (Германия) <http://www.szs.uni-karlsruhe.de/english/index.php> и Университета «Коммениус» (Словакия) <http://cezap-www.fmph.uniba.sk>, данный Центр консультирует и направляет студентов с недостатком зрения при поступлении на разные факультеты. Центр сотрудничает с преподавателями Государственного Университета Молдовы и помогает сделать сдачу сессии максимально удобной для человека с недостатком зрения. Студенты также могут работать в компьютерном классе, где установлены специализированные технические программы и каждый компьютер подключен к Интернету. Можно также воспользоваться текстовой или графической информацией в формате MP3 или Брайль.

Другой проект по программе ТЕМПУС (2009-2012), в котором участвует ОСМ, это- подготовка кадров для инклюзивного образования, на базе опыта пяти европейских и национальных университетов, а также открытия центра по подготовке этих кадров для школ и лицеев республики (ранее эти кадры готовились в учебных заведениях России).

В подготовке студентов с нарушениями зрения для поступления в высшие учебные заведения, несравненно велика также роль Национального Центра Информации и Реабилитации ОСМ (открытый в 2006 году), который предоставляет специализированные социальные услуги:

- обучение навыкам пользования компьютером, снабженным специальными информационными технологиями и доступ к интернету;

- обучение алфавиту Брайль и доступ к многообразию книг, изданных в данной системе и аудио и электроном формате;

- освоение элементарных навыков и умений, необходимых в современной жизни;

- молодежь, да и не только может получить в этом центре бесплатную юридическую и психологическую консультацию, а также узнать о возможностях обучения в РМ и за ее пределами с помощью специальных стипендий и грантов.

Только за 2010-2011 годы подготовку и помощь в продолжении обучения и трудоустройстве прошли около 175 молодых с нарушениями зрения.

Особенно важно так же является обеспечение молодежи с недостатком зрения специализированными тифло-техническими приборами (лупы, специальные мониторы, часы, бумага для Брайля, глазные протезы). Обеспечение территориальных организаций (46 по всей республике) новыми технологиями для создания сети с целью общения. Из полученных грантов, проводятся так же операции на глаза различной сложности, протезирование глаз, награждение специальной денежно премией самых активных и успешных студентов. В этом контексте важно отметить, что студенты с недостатком зрения снова и снова доказывают, насколько высок уровень

их интеллектуальных способностей. Это наглядно демонстрирует их результаты сдачи экзаменов, которые они нам предоставляют.

Разумеется, помимо чисто научного подхода к проблемам молодых людей с недостатком зрения, мы понимаем, что им необходима социализация, общаться и раскрепощаться в неформальной обстановке, какую не обеспечивает ВУЗ.

Некоторые из проектов и программ по обмену опытом ОСМ приходят на помощь выпускникам и молодежи в социализации и мотивации. К примеру: 1/ межкультурный обмен студентами из Финляндии и РМ; 2/ международные летние лагеря (International Camp on Communication & Computer ICC) <http://www.icc/camp.info/>, (в ней наши выпускники школ и студенты участвуют 3 год), международные форумы (молодежь на пике активности). Кроме того установлены 3/ Международные и специальные стипендии ОСМ, 4/ открыта школа английского языка – (проект малых предпринимателей), 5/ впервые для Молдовы (2010) проект ОСМ «Как будут голосовать незрячие» http://www.vedomosti.md/news/Nezryachim_Grazhdanam_Moldovy_Neobhodimy_Spetsialnye_Izбирatelnye_Byulleteni, уже на парламентских выборах (ноябрь, 2010) были изготовлены специальные бюллетени, 6/ Оснащение технологического лицея для слепых и слабовидящих детей новыми компьютерными технологиями.

Во все вышеперечисленные программы и проекты вовлечено огромное количество молодых и незрячих студентов, что вносит существенный вклад с нашей стороны в их разностороннее развитие, улучшает качество жизни и повышает веру в себя и свои силы.

В будущем необходимо усовершенствовать оказываемые услуги, повышать их качество, рассредотачивать центры поддержки по всей республике с целью помощи в самоопределении молодежи для продолжения обучения в высшей школе и получения профессии.

Обладание точной базой данных о динамике эволюции слабовидящих и незрячих со школьной скамьи и до их места на рынке труда так же очень важно.

Очень важно также чтобы гражданское общество понимало проблемы людей с ограниченными зрительными возможностями и принимало участие в их решении, это столь велико.

Библиография:

- 1) Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. М.Педагогика.1983, т.5.
- 2) Шипицына Л.М., К. ван Рейсвейк. Навстречу друг другу: пути интеграции. СПб, 1998.
- 3) Раку А.И. Специальное образование в Молдове. История и актуальность. Кишинэу.1999.
- 4) Зарубина И.Н. Рекомендации по организации профориентационной работы с детьми и молодежью с нарушением зрения.// Специфика профессиональной ориентации детей и молодежи с нарушением зрения/ Сборник статей. Составитель И.Н.Зарубина.-М.:Флинта:Наука,2006.
- 5) Зотов А.И. Дефект зрения и психическое развитие личности // Психологические особенности слепых и слабовидящих школьников. - Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1981.
- 6) Швецов В.И., Рощина М.А. Компьютерные тифлотехнологии в социальной интеграции лиц с глубокими нарушениями зрения: Учебное пособие. - Нижний Новгород; Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2007.
- 7) Телешова С.В. Дисс...Психологические условия профессионального самоопределения студентов с ограниченными возможностями. Ставрополь. 2007.
- 8) Челан Л. В. О ситуации незрячих студентов и молодежи в Республике Молдова. Журнал «Măine» -№27, 2007, стр.12-14.//В мат. Межд. научно-практической конференции «Равные права и равные возможности для студентов с нарушениями зрения в условиях высшей школы», Словакия, Высокие Татры, 2005.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАННЕЙ ПОМОЩИ НЕЗРЯЧИМ ДЕТЯМ – НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ИХ УСПЕШНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО И СОЦИУМ

И.Б.Шадрина

*М(с)КОУ для обучающихся, воспитанников
с отклонениями в развитии
«Специальная (коррекционная) начальная школа
– детский сад № 152 IV вида»
Пермь, Россия*

В настоящее время в России происходят существенные изменения в образовательной политике, реализуемой в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья: разрабатывается нормативно-правовая база образования, внедряются новые формы социально-педагогической помощи. Система дошкольного образования также рассматривает интеграцию детей с особенностями развития в образовательное пространство и социум в качестве одной из приоритетных задач.

Но дети с тяжелыми нарушениями зрения часто остаются вне системы дошкольного образования, в связи с неразвитостью экономических, нормативно-правовых и институциональных условий их воспитания и обучения. Практика же позднего включения потенциала дошкольного образования в процесс коррекции и реабилитации снижает вероятность успешной социализации ребёнка.

Годы раннего детства педагоги и психологи определяют как фундамент всей дальнейшей жизни человека. Именно в этот период ребёнок постигает опыт старших поколений, овладевает навыками познавательной деятельности, с трудом осваиваемыми в более поздний период. Особенно важен этот период для незрячего ребёнка, поскольку он должен приспособиться к познанию мира и самостоятельной жизни при отсутствии зрительных ощущений.

Большинство отечественных и зарубежных авторов, рассматривающих особенности развития незрячего ребёнка раннего возраста, приходят к выводу, что роль взрослого при воспитании и развитии ребёнка с глубокими нарушениями зрения в раннем возрасте несравнимо больше, чем для видящего ребёнка, что связано с отсутствием у слепых детей механизма непосредственного зрительного подражания – одного из каналов самостоятельного освоения знаний. Слепой ребёнок должен быть специально обучен тому, чему зрячий ребёнок обучается сам. Если незрячему ребёнку в раннем возрасте не оказывается компетентная психолого-педагогическая помощь, он начинает отставать от своих сверстников в физическом и психическом развитии, и это отставание тяжело преодолевается в дальнейшем.

В современных российских условиях, когда не сформирован институт ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, эта роль полностью принадлежит семье, воспитывающей незрячего ребёнка. На сегодняшний день родитель ребёнка-инвалида является одновременно и организатором (ре)абилитационного процесса для своего ребёнка, и заказчиком медико-социальных и психолого-педагогических услуг, которые будет получать ребёнок.

В Перми функционирует семь детских садов для детей с нарушением зрения. В этих детских садах воспитываются дети с амблиопией и косоглазием с 3 до 7 лет. Дети с тяжёлой зрительной патологией в раннем и дошкольном возрасте воспитываются в семье и только в 7 лет поступают в школу-интернат для слепых и слабовидящих детей. Педагоги школы-интерната отмечают, что дети совершенно не готовы к обучению в школе, не умеют жить в обществе сверстников.

В 2010 году на базе М(с)КОУ «Начальная школа – детский сад № 152 IV вида» города Перми была организована «Мамина школа» для семей, воспитывающих детей от рождения до 3 лет. Эта школа организована для нормально развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. На сегодняшний день «Мамину школу» посещают 12 детей в

возрасте от 7 месяцев до 2 лет, из них 4 ребёнка с косоглазием и амблиопией и 1 тотально слепой ребёнок.

Мы хотим поделиться опытом работы с тотально слепым ребёнком. С Варей мы познакомились в возрасте 1 года 4 месяцев. Девочка только что начала сидеть, по кроватке самостоятельно не передвигалась, игрушки не обследовала, уровень развития речи ребёнка не соответствовало возрастным нормам. Мама девочки обратилась к нам за методической помощью.

Однако активное вовлечение родителей в процесс коррекции отклонений в развитии ребёнка с ограниченными возможностями ребёнка не происходит спонтанно, для этого должны быть обеспечены следующие психологические условия:

1. Педагогическая компетентность родителей: знание основных особенностей и закономерностей физического и психического развития ребёнка с глубокими нарушениями зрения и формирование механизмов компенсации слепоты и слабовидения; владение адекватными формами взаимодействия с незрячим ребёнком.

2. Наличие у родителей активной позиции в отношении успешности коррекционного процесса и дальнейшей жизни ребёнка; адекватное отношение к дефекту ребёнка.

3. Эмоциональное принятие ребёнка, любовь к нему.

В этом свете основополагающей задачей психолого-педагогической работы с семьёй, воспитывающей ребёнка с тяжёлой зрительной патологией, является создание психологических условий для активного вовлечения родителей в процесс коррекции и оптимизации родительского отношения как ведущего фактора коррекции развития незрячего ребёнка.

На начальном этапе работы с семьёй слепого ребёнка мы использовали патронаж, который осуществлялся учителем-дефектологом.

Работа тифлопедагога строилась по следующим направлениям:

1. Организация и проведение консультаций, бесед с родителями и членами семьи воспитанника.

2. Проведение практических занятий с ребёнком, направленных на стимуляцию основных линий его развития.

В процессе взаимодействия с семьёй и ребёнком тифлопедагог:

- занимался изучением отношений к ребёнку в семье;
- проводил наблюдение за внутрисемейными отношениями, непосредственным образом влияющими на психофизическое состояние и развитие ребёнка;
- вёл работу по формированию у родителей и других членов семьи адекватного отношения к проблемам ребёнка;
- оказывал помощь в определении места и роли каждого члена семьи в коррекционно-воспитательном процессе;
- осуществлял консультативно-практическую деятельность по ознакомлению родителей со специальными приёмами обучения и воспитания детей раннего возраста;
- проводил практические занятия с ребёнком, включая в процесс обучения родителей и корректируя комплекс основных и сопутствующих отклонений;
- вёл диагностическое наблюдение за развитием ребёнка;
- оказывал помощь родителям в организации игрового пространства для малыша, консультировал по вопросам оснащения и подбора игрового материала для развивающей среды.

Патронаж осуществлялся 1 раз в неделю в течение 6 месяцев.

В возрасте 1 года 10 месяцев Варя была включена в работу подгруппы зрячих детей своей возрастной группы (3-4 человека). Перед подгрупповым занятием с ребёнком в обязательном порядке проводилось индивидуальное коррекционное занятие пропедевтического характера. Ребёнок знакомился с игрушками, которые будут использоваться на подгрупповом занятии, обследовал их, выполнял различные игровые упражнения с ними. Знакомился с музыкальными и художественными произведениями. Такая подготовительная работа

позволяла ребёнку на подгрупповом занятии быть более активным, способствовала повышению интереса на занятии. Все занятия с детьми проводились в присутствии родителей и с их активным участием.

Работа с детьми в «Маминой школе» строится на диагностической основе и поэтапно. I этап – диагностический, II этап – разработка индивидуальной коррекционно-развивающей программы, III этап – реализация индивидуальной коррекционно-развивающей программы, IV этап – контрольная диагностика.

Основные линии развития слепого ребёнка: развитие слухового и осязательного восприятия, развитие общих движений, ориентировки, мелкой моторики, предметно-игровой деятельности, развитие речи, общения и коммуникативных навыков, эмоциональной сферы, развитие навыков самообслуживания.

На сегодняшний день Варе 2 года 2 месяца, уровень её нервно-психического развития в основном соответствует возрасту. Девочка самостоятельно ходит, хорошо ориентируется в своей квартире, в кабинете тифлопедагога, с интересом обследует незнакомое пространство. Самостоятельно ест, участвует в процессе одевания и раздевания, с помощью взрослого убирает за собой игрушки, осязательно дифференцирует игрушки, распознаёт шарик, кубик и кирпичик, дифференцирует величину предметов (большой - маленький), у девочки хорошо развита речь, слуховое восприятие. Необходимо усилить работу по развитию общения и коммуникативных навыков, эмоциональной сферы и предметно-игровой деятельности.

Хороших результатов в работе с ребёнком мы достигли благодаря реализации больших потенциальных возможностей семьи в деле воспитания слепого ребёнка, благодаря взаимодействию всех членов семьи со специалистами начальной школы - детского сада для детей с нарушением зрения.

Планы на будущее:

- До 3 лет девочка будет посещать занятия в «Маминой школе», а родители – получать консультативное

сопровождение по психологическим и педагогическим вопросам.

- В 3 года ребёнок будет принят в младшую группу нашего детского сада.

– В 7 лет семья решит, где будет обучаться ребёнок: в начальной школе нашего учреждения, в школе-интернате для слепых и слабовидящих или в общеобразовательной школе.

Таким образом, для успешной интеграции в обществе незрячему человеку необходимо, чтобы с самых первых дней жизни он ощущал себя полноценным человеком, любимым родными и близкими. Это ощущение является фундаментом формирования активной жизненной позиции и залогом его дальнейшей успешности в различных видах деятельности. Родители, как никто другой, могут дать ребёнку эту уверенность своим адекватным отношением к его проблемам, своей любовью и верой в успех. А семьи, воспитывающие детей с тяжёлой зрительной патологией, должны поддерживать педагоги, знающие особенности развития слепых детей и владеющие методами и приёмами взаимодействия с этим контингентом детей: тифлопедагоги, логопеды, психологи, воспитатели, музыкальные работники.

В 2011-2012 учебном году педагоги, работающие в «Маминой школе», поставили перед собой новые задачи:

- поиск детей инвалидов по зрению раннего возраста;
- проведение мероприятий, способствующих укреплению сотрудничества и взаимопомощи между родителями, воспитывающими слепых детей;
- привлечение внимания общественности к проблемам маленьких незрячих детей.

Решение поставленных задач позволит организовать раннюю помощь незрячим детям на более высоком уровне.

Литература:

- 1) Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье. Библиотечка для родителей / под ред. В.А. Феокистовой. – М.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1993

- 2) Озеров, В.Д. Беседы с родителями незрячих детей: практ. пособие / В.Д. Озеров. – М.: АРКТИ, 2007
- 3) Венедиктова М.В., Витковская А.М. и др. Опыт организации ранней помощи незрячим детям. / Пособие. – Нижний Новгород: ООО «Издательство «Пламя», 2010
- 4) Особенности психологической помощи детям с нарушением зрения: метод. рекомендации / под ред. Л.И. Солнцевой. – М.: (б.и.), 2001
- 5) Фильчикова, Л.И. Нарушение зрения у детей раннего возраста. Диагностика и коррекция: метод. пособие /Л. И. Фильчикова, М. Э. Бернадская, О.В. Парамей. – 2-е изд. – М.: Экзамен, 2004 (Серия «Ранняя помощь»)

ИНТЕГРАЦИЯ И ИНКЛЮЗИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Л.М. Шипицына

*НОУ «Институт специальной педагогики и психологии»
Санкт-Петербург, Россия*

Поиски путей совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием, которые ведутся параллельно в США, Японии, европейских странах (Скандинавия), начинаются с 60-х годов XX в. В Скандинавии интеграция начинается, в основном, нормативным и практическим путем, а в США – ее реализации предшествовали педагогические поиски и эксперименты. Вслед за западно-европейскими странами, в 1975г. США ставит интеграцию на правовую основу, приняв закон о специальном образовании, где предусматривалась:

- возможность обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в массовой школе;
- учет особых образовательных потребностей детей с ОВЗ;
- составление на этой основе индивидуального плана их обучения, за реализацию которого несет ответственность администрация школы.

Введение интеграции в 70-80 гг. в образовательную практику массовой школы США привело к ряду проблем:

- неготовности учителя массовой школы к новому виду профессиональной деятельности;
- невозможности реализации программы нормализации административным решением и путем простого перевода детей с ОВЗ из специальной в массовую школу;
- необходимости значительной и длительной организационно-методической работы.

Несмотря на высокий, признанный во всем мире уровень развития методологических, теоретических и методических основ коррекционной педагогики и специальной психологии, советский период социальной политики в отношении лиц с

ОВЗ характеризовался специфическими закрытыми формами организации системы специального образования.

Традиционная система специальных (коррекционных) учреждений в СССР предусматривала предоставление образовательных услуг детям с сенсорными и моторными нарушениями и детям с легкой и умеренной степенью умственной отсталости. Дети с тяжелой умственной отсталостью с 4 до 18 лет находились преимущественно в домах-интернатах Министерства труда и социального развития.

Начало современного этапа в отношении общества к людям с ОВЗ в России можно отнести к 90-м годам – времени ратификации нашей страной Конвенции о правах ребенка, принятия новой демократической Россией деклараций ООН «О правах умственно отсталых» (1971), «О правах инвалидов» (1975), принятия Закона об образовании (1991). Государственная система специального образования подвергалась критике за охват ею лишь части нуждающихся детей и отторжение детей с глубокими нарушениями в развитии и сложной структурой нарушений.

За последнее десятилетие XX века в России были разработаны ряд документов, которые доказали стремление государства и Правительства РФ выработать новый взгляд на положение наиболее уязвимой категории населения – детей-инвалидов как особой социально-демографической группы общества, обладающей специфическими потребностями и интересами, удовлетворение которых должно осуществляться в приоритетном порядке. Эти документы были направлены на расширение возможности общения, обучения, социальной и трудовой адаптации, а также интеграции в общество ребенка с умственными и физическими недостатками.

Законодательная поддержка детей-инвалидов и изменившееся мировоззрение общества способствовали совершенствованию дифференцированной сети специальных (коррекционных) образовательных учреждений

Наряду с традиционными видами специальных школ получили распространение инновационные модели коррекционных и реабилитационных центров для детей с тяжелой

умственной отсталостью, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения (детским аутизмом), сложными комбинированными недостатками развития. Значительно увеличилось количество центров ранней диагностики и реабилитации. Все эти инновационные модели поставили в качестве приоритетной задачи социализацию и интеграцию детей с отклонениями в развитии.

В России развивается две основные модели педагогической интеграции: интернальная и экстернальная. Интернальная интеграция – интеграция внутри системы специального образования, а экстернальная – предполагает взаимодействие специального и массового образования.

Формами интегрированного обучения являются специальные классы в общеобразовательной школе и совместное обучение в одном классе. Специальные классы создаются для определенной категории детей (например, с нарушением слуха, зрения, задержкой психического развития, умственной отсталостью, церебральным параличом и др.) или объединяют различные категории детей с отклонениями в развитии (например, с задержкой психического развития и умственной отсталостью, сложным комплексным нарушением и др.).

Совместное обучение в одном классе является более эффективным для детей с небольшими нарушениями развития (например, слабовидящих, слабослышащих, с легкой формой церебрального паралича и др.) при наличии хорошо налаженной деятельности службы сопровождения учащихся в школе. Для детей с тяжелыми формами патологии в развитии, например, с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, аутизмом, сложными комплексными нарушениями преобладающей может быть только социальная интеграция и частично интернальная форма педагогической интеграции.

На рубеже XX века в России сложилось единое образовательное пространство, и интеграция стала ведущим направлением при обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья, что выражалось в сближении массовой и специальной образовательных систем на всех его

ступенях (дошкольная, общая и профессиональная школы). Интегрированное обучение стало одной из форм альтернативного обучения, базовыми принципами которого явились: ранняя коррекция, образовательная психокоррекционная помощь каждому ребенку, обоснованный психолого-медико-педагогический отбор детей для интегрированного обучения, наличие положительной системы отношений со стороны социума и др. Интеграция детей с ОВЗ в учреждение для нормально развивающихся сверстников происходит с учетом уровня развития каждого ребенка и обеспечения реального выбора модели интеграции.

Большое значение имеет разработка интеграционной концепции, в которой важен переход от «когнитивного» деления детей на категории по видам нарушений в развитии к характеру требований, которые предъявляет к ребенку с ограниченными возможностями окружающий социум. Это означает, что в рамках данного подхода, ребенок рассматривается как нуждающийся в специальном образовании не из-за своего нарушения, а в зависимости от его специфических потребностей, существующих наряду с общими — такими же, как и у других детей. Ребенок со специфическими потребностями может обучаться не только в специальной, но и в массовой школе, если последняя имеет возможности осуществлять психолого-педагогическую помощь в реализации этих потребностей, направленную на установление равноправного взаимодействия, активного контакта с окружающим миром, а также на восстановление целостных взаимосвязей, которые должны стать частью жизненного мира отдельного ребенка с ограниченными возможностями.

На современном этапе развития западного, а вслед за ним и отечественного специального образования отмечается серьезное переосмысление сущности понятия «интеграция», введение нового термина «инклюзия». Речь идет о придании нового, социально-педагогического смысла процессу интеграции детей в образовательной практике. Особое значение приобретает организация не только и не столько совместной

ведущей для определенного возраста деятельности (игровой, учебной), сколько совместного мира жизни детей. В этой связи понятным становится новое многоуровневое модельное представление о сущности интеграции. На первом уровне происходит непосредственное общение детей разного возраста и разных возможностей развития. Второй уровень представляет их объединение в рамках специально организованных совместных игровых, учебных, трудовых и жизненных ситуаций. Третий означает объединение усилий работников образовательных учреждений, участвующих в профессиональном социально-педагогическом содействии и сопровождении разных детей. И наконец, четвертый уровень интеграции предполагает создание единой системы внешней поддержки учреждения, в котором формируется совместность его учащихся и воспитанников. Инклюзия основывается на идеях единого, образовательного пространства для гетерогенной группы, включающего разные, образовательные маршруты для тех или иных участников. Инклюзия исходит из позиции общей педагогики и психологии, ориентированных на ребенка с учетом его индивидуальных образовательных потребностей. Цель инклюзии — не только интеграция детей с ограниченными возможностями, а «одна школа для всех».

Результаты психологических исследований, показали, что учащиеся специальных (коррекционных) школ развиваются в соответствии со своими возможностями, в основном, до седьмого класса, когда создаются оптимальные условия для социальной интеграции.

Однако после седьмого класса подростки с ОВЗ начинают ощущать свою неполноценность, увеличивается дистанция с обычными детьми, исчезает эффект защиты, как следствие снижаются успехи, разрушается позитивная самооценка. В этой связи понятен поиск путей более ранней социальной интеграции и инклюзии детей в обществе.

Инклюзия детей с ограниченными возможностями здоровья предполагает:

- воздействие общества и социальной среды на личность ребенка с отклонениями в развитии, то есть его адаптацию к среде;

- активное участие в данном процессе (субъектно-объектная роль) самого ребенка;

- совершенствование самого общества, системы социальных отношений, которая в силу определенной жесткости требований к своим потенциальным субъектам оказывается недоступной для детей с ОВЗ.

Как следует из опыта разных стран, методологической базой интеграции и инклюзии детей с ограниченными возможностями в систему обычного образования является принцип равных прав и возможностей в получении образования.

Известно, что эффективность социальной интеграции в значительной мере зависит от степени реализации еще одного принципа — нормализации, который гарантирует социальные привилегии детям с ОВЗ наравне с другими. Однако это не всегда и не для всех лиц с ОВЗ достижимо и реально. Поэтому, для успеха интеграции и последующей инклюзии возникает необходимость учета другого важного принципа — «качества жизни». Последний подразумевает акцент на потребности индивидуума, как на факторе, и право лиц с ОВЗ на предоставление им условий для наиболее полного удовлетворения этих потребностей.

Повышение качества жизни детей с ОВЗ может быть достигнуто за счет принципа социализации, который осуществляется на протяжении всей жизни человека и проходит в трех сферах:

- в деятельности — у человека развиваются задатки и способности, происходит их реализация;

- в общении, которое возникает во всех сферах жизнедеятельности, развиваются коммуникативные способности, способности взаимодействия с окружающими;

- в самосознании, сознании и понимании самого себя, то есть в развитии правильной самооценки, что означает адекватное мнение и суждение человека о самом себе, о своих

качествах, достоинствах и недостатках, способностях, потенциальных возможностях, а также своем месте и роли среди других людей.

Для успешной интеграции и инклюзии людей с ОВЗ необходима информированность и повышение сознательности общества в отношении таких людей. Необходимо знать, что они обладают правами, что у них есть определенные потребности и возможности. В настоящее время, с развитием гуманизации общества, проблема социальной интеграции и педагогической инклюзии умственно отсталых и других людей с ОВЗ стала еще более актуальной, но сама собой она не решится. Для ее преодоления необходима помощь государства, общественных организаций, и самого общества.

Для решения этой проблемы в мире осуществляются различные программы и создаются специальные условия, которые можно обозначить как основные требования инклюзивного образования:

- Системный подход (образовательный, социальный, нормативно-правовой, экономический).
- Законодательное реформирование системы образования под задачи интеграции.
- Изменения в подготовке учителя, психолога и других специалистов массовой школы.
- Социальное партнерство массовой и специальной школ.
- Социально-психологический аспект – формирование толерантности, изменение менталитета.
- Командная работа специалистов (администратор, учитель психолог, специальный педагог, логопед и др.) по сопровождению учащихся.
- Организационные, методические и дидактические преобразования в массовой школе.
- Налаженная система ранней комплексной помощи.

Интеграция детей с ОВЗ является наиболее успешной в дошкольном возрасте, по сравнению со школьным, и главную роль играют значимые взрослые. Одним из основных условий интеграции в культуру сверстников является коррекция

отношений участников процесса (детей, их педагогов и родителей) друг к другу. Взаимопонимание, взаимоуважение и ^взаимодействие — три составляющих успеха социальной интеграции.

Эффективная социальная интеграция в дальнейшем способствует успешной педагогической инклюзии этих детей при обучении в общеобразовательной школе.

Изучение психологических особенностей детей, относящихся к разным типам нарушенного развития показывает, что помимо проявления закономерностей, характерных для нормально развивающихся детей, в их развитии проявляется целый ряд иных, специфических закономерностей, отличающих их от нормы. К таким закономерностям относятся:

- более медленный, темп психического развития;
- замедленный прием и переработка информации (иначе говоря, замедленный процесс восприятия);
- меньший объем запечатляемой и сохраняемой информации (то есть меньший объем памяти);
- недостатки в формировании произвольных движений и вербализации;
- трудности взаимодействия с окружающими, а также низкая работоспособность и быстрая истощаемость.

В зависимости от характера и степени выраженности отклонений эти закономерности проявляются в разной мере и в разный период времени. Действие перечисленных специфических закономерностей требует стимуляции общей и, особенно, познавательной активности, замедленного темпа обучения и «дробления» преподносимого учебного материала, увеличенного числа повторений, более интенсивного речевого развития, а в ряде случаев и ограничения объема и сложности содержания материала. Все это и составляет особые образовательные потребности, которые должны быть удовлетворены в условиях массовой школы.

Важнейшим условием, обеспечивающим успешную интеграцию, является точная дифференциальная психодиагностика каждого ребенка. Это может быть осуществлено только

при наличии квалифицированной диагностической службы. Такая служба должна не только ставить диагноз, но и давать заключение для школы или другого образовательного учреждения, куда предполагается направить ребенка в соответствии с диагнозом, содержащее рекомендации к индивидуальному плану обучения.

Сложным аспектом является методологическая рассогласованность диагностических исследований, проводимых специалистами различного профиля: педагогами, психологами, медицинскими работниками. Комплексность, «командный стиль» работы сталкиваются с неготовностью специалистов к конструктивному диалогу на базе имеющихся диагностических результатов.

Не менее важным аспектом инклюзивного образования является развитие системы сопровождения, которая испытывает трудности связанные с методической необеспеченностью диагностики. Мы с достаточной степенью полноты научились исследовать проблему со стороны «недоразвития», «негативных факторов», «отсутствия» и т. д., но сама по себе констатация того или иного недостатка несет лишь узкую часть информации о возможных путях решения проблемы. Гораздо более важным вопросом является диагностика тех конструктивных факторов, которые позволят найти ее решение. К сожалению, диагностический инструментарий, используемый специалистами, ориентирован на констатацию негативного фона проблемы, а не на поиск путей выхода из нее.

Смысловое назначение системы сопровождения при инклюзивном образовании связано с обучением ребенка методам самостоятельного поиска и решения собственных проблем развития. Отсюда возникает задача диагностической оценки результативности сопровождения. В этой области наиболее перспективным является подход, ориентирующий педагога и психолога не столько на исследование внутреннего мира ребенка, сколько на анализ способа и внешних характеристик его взаимодействия со средой.

Большое значение для внедрения инклюзивного образования имеет создание государственных образовательных стандартов. Стандарт представляет собой совокупность требований, обязательных к освоению, содержанию и условиям основной образовательной программы.

Как указывалось выше, начиная с 90-х годов XX века в России происходили существенные преобразования системы специального образования, главные из них связаны: с изменением парадигмы специального образования от медицинской к психолого-педагогической, т.е. с отношением к лицам с ограниченными возможностями здоровья не как к больным (пациентам), а как к личностям, имеющим равные права с обычными гражданами; с изменением концептуальных основ специального образования, решением по-новому вопросов социализации детей с ОВЗ, их интеграции и интегрированного, а затем и инклюзивного образования, возможности выбора родителями формы обучения, типа и вида образовательного учреждения для своего ребенка; с развитием медико-психолого-педагогического сопровождения ребенка и его семьи в процессе их воспитания и обучения.

С учетом новой парадигмы и концептуальных основ специального образования возникла необходимость создания стандарта для обучения разных категорий детей с ОВЗ. Попытки разработки концепции стандарта ведутся в нашей стране более 15 лет (Л.М. Шипицына, 1996; В.И. Лубовский, 1997 и др.).

Изменения в системе общего среднего образования в России, связанные с разработкой федерального государственного образовательного стандарта, формированием многовариантной образовательной системы, привели к необходимости определения нового статуса специального образования.

Приказом Министерства образования и науки РФ (от 06.10.09 №373) утвержден и с 1 сентября 2011г. введен в действие федеральный государственный стандарт начального общего образования; разработаны стандарты для других ступеней обучения. Поскольку в настоящее время в России

создано единое образовательное пространство и ведущей тенденцией в обучении являются социальная и образовательная интеграция, а также инклюзивное образование для детей с ОВЗ, то, по нашему мнению, необходимости введения отдельного федерального стандарта специального образования не существует, поскольку это весьма дорогостоящий проект, и целесообразность его в виду указанных выше причин невелика.

Это, прежде всего, связано с тем, что введенный в действие федеральный государственный стандарт начального общего образования учитывает не только общие для всех нормально развивающихся детей, но и особые образовательные потребности для детей с ограниченными возможностями здоровья, а также единство образовательного пространства РФ в условиях многообразия образовательных систем и видов учреждений. Стандартом предусмотрено обеспечение условий для индивидуального развития всех учащихся, особенно тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения – детей с ОВЗ.

В основу стандарта положен системно-деятельностный подход, предполагающий воспитание и развитие качеств личности и определяющий пути и способы достижения социально-желаемого уровня личностного и познавательного развития учащихся.

Следовательно, целью и основным результатом образования является развитие личности ребенка, обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира.

Исходя из этого, стандарт устанавливает требования к освоению основной образовательной программы, включающей личностные, метапредметные и предметные результаты, которые должны достичь обучающиеся. Основная образовательная программа включает себя 7 предметных областей: 1) филология: русский язык, родной язык, литературное чтение, иностранный язык; 2) математика и информатика; 3) обществоведение и естествознание - окружающий мир; 4) основы

духовно-нравственной культуры народов России; 5) искусство: изобразительное искусство, музыка; 6) технология; 7) физическая культура.

Основная образовательная программа определяет содержание и организацию образовательного процесса и направлена на формирование общей культуры, духовно-нравственное, социальное, личностное и интеллектуальное развитие учащихся. Она содержит обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательного процесса, причем в нее включена программа коррекционной работы, которая разрабатывается при организации обучения и воспитания в образовательном учреждении детей с ОВЗ.

Программа коррекционной работы направлена на коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ОВЗ и оказание им помощи в освоении основной образовательной программы, а также выявления особых образовательных потребностей детей с ОВЗ и осуществление индивидуального психолого-медико-педагогического сопровождения этих детей в образовательном процессе в различных условиях обучения (дифференцированного, интегрированного, инклюзивного, надомного, дистанционного и т.д.). В стандарте представлен перечень содержания коррекционной работы для учащихся с ОВЗ.

Требования к условиям реализации стандарта предусматривают и достижения планируемых результатов детьми с ОВЗ, а также возможность для беспрепятственного доступа учащихся с ОВЗ к объектам инфраструктуры образовательного учреждения.

Таким образом, внедрение в образовательные учреждения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, безусловно, отвечает международным нормам и законодательству РФ в отношении прав лиц с ОВЗ на образование без дискриминации и на основе равных возможностей, обеспечивает им возможность инклюзивного образования для наиболее полного развития их личности, интеллектуальных и физических способностей

и активного участия в жизни общества. Компонентом эффективной интеграции и инклюзии ребенка с ОВЗ в социум является подготовка окружения к этим процессам с помощью обучающих программ повышения квалификации для специалистов массовых и специальных (коррекционных) учреждений и программ повышения родительской компетентности, успешно осуществляемых в рамках федерального государственного образовательного стандарта.

СЕГРЕГАЦИЯ, ПРИОБЩЕНИЕ К УЧЕБНОЙ СРЕДЕ И ПЕРЕХОД ВО ВЗРОСЛУЮ ЖИЗНЬ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕННЫМИ ФУНКЦИЯМИ ЗРЕНИЯ

Др.Ганс Шуман
Университет Прикладных Наук Фонтис
Руководитель исследовательской группы
Междисциплинарное Сотрудничество

Введение

В этой статье представлены обобщённые результаты исследования, проведенного в специализированной голландской школе для учащихся, имеющих проблемы со зрением. Педагоги этой школы хотели изменить и улучшить свою работу с детьми, испытывающими трудности с учебными предметами. Проведённое исследование было частью исследовательского проекта на получение докторской степени¹:

В исследовании были охвачены следующие вопросы:

- сегрегация и исключение из учебной среды слабо-видящих и слепых учеников
- проблемы, с которыми сталкиваются педагоги при подготовке учеников-инвалидов для взрослой жизни;
- дилемма, с которой сталкиваются общеобразовательные школы, пытаясь стать более инклюзивными;

международные дебаты, касающиеся положения и статуса людей, имеющих инвалидность и акцентирующие на таких концепциях как интеграция, участие и вовлечение в жизнь общества, гражданство, медицинская и социальная модель инвалидности.

¹ Шуман, Х.(2009). Переход к взрослости– Общая Ответственность. Обучение подростков с нарушенным зрением, испытывающих трудности в обучении, которых не принимают в общеобразовательные школы. Сарбрюкен: VDM Verlag.

Международные споры, касающиеся интеграции и приобщения к учебной среде

Интеграция и приобщение к учебной среде были двумя концепциями, используемыми в 80-х и 90-х годах прошлого столетия во время обсуждений, касающихся зачисления учащихся-инвалидов в общеобразовательные школы (Farrell, 2001b).

Термин „интеграция” появился в 80-х годах прошлого столетия и использовался в образовательной системе в качестве указателя того, где именно учащийся получил образование: в специальной или общеобразовательной школе (Rieser, 2001), проходило ли обучение совместно с другими учащимися или отдельно (например, в специальных классах, отдельным курсом или же в общеобразовательной школе). Первоначально акцент делался на проведение реформы в системе образования, в которой мало внимания уделялось вопросам обучения в интегрированной обстановке (Vislie, 2003). При определении причин успеха или неудачи в проведении интеграционной политики Дайсон и Милворд (1997), выявили тот факт, что те страны, которые фокусировались на изменении общеобразовательного сектора добились большего успеха в развитии более интегрированной системы образования в отличие от тех стран, которые пытались провести реформу исключительно в секторе специального образования.

Интеграция не в полной мере затрагивала вопросы, связанные с Качеством обучения, предназначенного для учащихся, имеющих Специальные потребности в образовании (СПО) (Feiler& Gibson, 1999; Farrell, 2001b). Вследствие этого, концепция интеграции по большому счёту не могла донести до общества тот факт, что „инвалидность, по сути, является формированием общественного восприятия “ (Barton, 2003, стр.5). Таким образом, интеграция:

- продолжала действовать в рамках медицинской модели инвалидности, исходя из концепций нормальности и ненормальности, реабилитации, специальных

потребностей в обучении, определенных со стороны людей-инвалидов;

- поддерживала представление об инвалидах как людях зависимых от посторонней помощи, не приспособленных к жизни в обществе, безработных, полагающихся на социальные пособия и пользующихся льготами медицинского обслуживания;
- определяла трудности и проблемы, с которыми сталкивается инвалид, при этом рассматривая инвалидность как медицинскую проблему и личную трагедию;
- функционировала как система контроля ресурсов и предоставления услуг, распределяя финансирование на основе тех ярлыков, которые были прикреплены к инвалидам и исходя из оценок их потребностей, определенных со стороны профессионалов;
- лишала инвалидов и, в частности, детей-инвалидов возможности защиты своих интересов, осуществления самостоятельного выбора;
- поддерживала традиционный способ подготовки учителей, основанный на неспособности справляться с традиционной учебной программой, акцентируясь в большей степени на индивидуальных коррективных учебных программах (Swain, Finkelstein, French & Oliver, 1993).

Интеграция, таким образом, в конце 80-х годов прошлого века сводилась к тому, чтобы привести отдельных учащихся к соответствию требованиям общеобразовательных учреждений в надежде на то, что они смогут ассимилироваться (Thomas, Walker & Webb, 1998) с основной массой учащихся при условии их готовности играть по правилам физически здорового большинства. Фактически, такой подход лишал их возможности „гордиться собой“ за то, кем и чем они являются. Такой подход не давал ответ на вопрос относительно того, почему „инвалидность вызывает такую отрицательную реакцию со стороны физически здоровых людей“ (Morris, 1993,

стр. 101). Это приводит к созданию,, неблагоприятных, враждебных условий в обществе, способствующих исключению из социальной среды людей-инвалидов “(Barton,2003,стр.7). Таким образом, в Великобритании возникла новая система понятий т.е. *социальная модель инвалидности* (Oliver,1996), основанная на альтернативной концепции интеграции, именуемой как *приобщение* (Dyson,2001). Итак, мы видим, что основное внимание направляется не на то, чтобы изменить отдельно взятого человека с инвалидностью, а на то, чтобы сделать окружающую его среду максимально комфортной для него (Brown,2001) и перешагнуть через предубеждения относительно так называемой ущербности людей-инвалидов (Barton,2003)

С этой точки зрения инклюзивное обучение должна будет потребовать от школ проведения серьёзных изменений, связанных с „глубокими препятствиями, присутствующими в системе образования, включая социальную основу господствующих определений того, что является „успехом“, „неудачей“ и „способностью“. Это повлечёт „политическую критику социальных ценностей, приоритетов, структур и институтов, которых они поддерживают“ (Ibid.). Это также задействует общественный процесс обозначения различий и выявления тех достоинств, что мы ценим друг в друге (Ibid.).

Хотя изыскания этих ученых берут за основу ситуацию в Великобритании мне кажется, что результаты их исследований носят универсальный характер. Социальная справедливость и равенство часто считаются продуктом инклюзивного обучения. Однако, кажется маловероятным, чтобы традиционная система школьного образования при поддержке нынешних государственных инициатив, сосредоточенных на рыночных принципах экономической эффективности, отчетности и повышении стандартов в узких областях учебной программы сможет осознать, что социальная справедливость и равенство возможностей для обучения в инклюзивной среде должны распространяться на всех (Lloyd,2000). Создание в школах более инклюзивной и гибкой системы обучения возможно зависит от того, как скоро мы поймём, что проблемы

людей-инвалидов „в большинстве своём проистекают не вследствие их физических недостатков или мышления, а от отношения общества к ним“ (Shakespeare & Watson, 2001, стр.548).

Хотя реформы в системе общеобразовательных школ являются решительным шагом на пути создания более инклюзивного образования на местном уровне (Dyson & Millward, 1997; Farrell, 2001b), его внедрение должно осуществляться на уровне школ и непосредственно в стенах классов (Ibid.). Однако, на примере Великобритании мы видим, что стремление к соответствию нормам и правилам и повышению показателей, а также непризнание разработчиками политики того факта, что программа обучения не подходит для многих молодых людей, находящихся в группе риска из-за, к примеру, низкого социального статуса, принадлежности к национальным меньшинствам создаёт и поддерживает СПО (Evans & Lunt, 2002) и, возможно, ведёт к отторжению их обществом.

Возможно будет необходимо критически переосмыслить и пересмотреть вопрос, касающийся СПО так как может быть, что именно с ним связано „отношение к ученикам–инвалидам как к „трудным детям“ или же построение обучения на основе медицинской модели“ (Gerschell, 2003, стр.104). Индекс Приобщения (CSIE, 2000) подразумевает замену понятия Специальные Потребности в Образовании на термин „препятствия в учёбе и участии в жизни общества“, где на долю школы и преподавательского состава ложится ответственность за сведению к минимуму влияния этих препятствий на возникновение СПО, не давая им стать причиной, ведущей к отторжению и неприятию со стороны общества. Вполне вероятно, что со стороны учащихся потребуется более целостный подход к данной проблеме (Corbett, 2001), где сильные стороны, предпочтения и возможности осуществления выбора являются отправной точкой разработки учебных программ для всех учащихся без исключения в рамках целостного школьного подхода, когда физические недостатки не являются преградой для уважения и понимания и где „ко всем учащимся относятся справедливо и без предубеждения“ (Gerschell, 2003, стр.106).

Само существование специальных школ, как та, где мне довелось работать находится в прямом противоречии с центральной идеей участия и вовлечения людей-инвалидов в жизнь и деятельность общества, в котором они существует, и лишение их этого права является несправедливостью (Corbett & Barton, 1992; Swain et al., 1993; Barnes, Mercer & Shakespeare, 1999; Barton, 2001).

Необходимо отметить, что специализированные учреждения могут вмещаться в дальнейшее развитие и разработку более инклюзивных социальных и образовательных практик, предназначенных для детей, подростков и взрослых, имеющих проблемы нарушения зрения. Специализированные школы по-прежнему принимают учащихся, так как общие школы заявляют родителем о том, что они не в состоянии удовлетворить особые потребности учащегося обучении. Нам нужно признать тот факт, что для общеобразовательных школ существование специализированных учебных заведений является своеобразной „палочкой-выручалочкой“, куда они направляют учащихся, обучение которых сопряжено с определенными трудностями. На примере Великобритании видно, что „избавление от нежелательных учащихся позволяет общеобразовательной школе работать более эффективно“ (Barton & Landman, 1993, стр. 42). Получается, что специализированные школы служат сохранению „старой традиции ограждения высокостатусного общего образования от „ненормальных“ или проблематичных учащихся“ (Emanuelsson, 2001, стр. 140). При этом, в вопросах принятия/непринятия в общие школы педагоги специальных и общеобразовательных школ склоняются ко второму (Stangvik, 1997).

Политика, образование, место инвалидов в жизни общества

Спор, имеющий место быть во многих западных странах указывают на то, что образование стало в высшей степени политизированной и экономической концепцией (Halsey, Lauder, Brown & Stuart Wells, 1997). Например, правительство Великобритании пытается привести образование к

соответствию потребностям современного общества и привязать экономический успех к качеству образования (Wolf, 2002). Оно акцентируется на конкуренции между школами и побуждает школы сосредотачиваться на связях с общественностью, развитии делового чутья и навыков управления у преподавательского состава. (Evans, 1996; Gunter, 2001; Wolf, 2002; Carr, 2003). Однако, по мнению Гидденса (1998, стр.103) в рамках экономического и политического контекста вовлечение, в широком смысле слова, в жизнь общества должно подразумевать „гражданство, гражданские и политические права и обязанности, которыми обладают все члены данного общества, и не формально, а как реальная составляющая их жизни. Это в равной степени относится и к предоставлению равных возможностей для занятия своего места в ячейке общества“.

Хьюс (2001, р.32), однако, обращает внимание на некоторые сложные моменты, связанные с предоставлением о гражданстве и выдвигает предположение о том, что когда „богатство и независимость, качества несовместимые с инвалидностью в современном мире, служат основным критерием для получения гражданства“ то это, как и раньше, будет служить преградой инвалидам в получении доступа к всеобщему достоянию. Учащиеся, особенно те, кто рискует оказаться „отлученным“ от общества испытывают на себе разные практики построения учебного процесса в наших школах, что отражает иерархию, свойственную обществу: „либеральное обучение“ в „интеллектуальных классах“, утилитарная подготовка остальных учащихся, а также тех, к то остался, чтобы поднабраться знаний и умений для применения их на рабочем месте (Edwards, 1997, стр.х).

С тем, чтобы учебная программа не обеднялась и не ставила своей единственной целью обучение учащихся навыкам, которые им понадобятся для их будущей трудовой деятельности, мы посчитали, что предоставление учащимся больших полномочий и прав относительно учебных программ будет являться неотъемлемой составной в достижении равенства

возможностей и осуществлении гражданских прав в обществе. Разработка учебной программы для этих студентов казалась весьма спорной и проблематичной задачей. Это заставило нас ещё раз задуматься над следующими вопросами: Чему мы хотим обучить наших учащихся? Чему им необходимо обучиться? Что они хотят изучать? Каким образом мы об этом узнаём?

Дебаты в Голландии

В этой главе я кратко изложу суть дебатов, имеющих место в Голландии относительно интеграции или обучения учащихся с инвалидностью и/или имеющих СПО в общеобразовательных школах. Более детальное изложение представлено в другом документе¹.

В Голландии имеется система обязательного образования, подразделяемая на начальное образование и несколько типов среднего. Обязательное обучение начинается в возрасте пяти лет (хотя 80% приходится на 4-х летних учащихся) и заканчивается в возрасте 18 лет (OC&W, 1969).

В последние годы общеобразовательным школам пришлось принимать большее количество учащихся с СПО. Специализированные школы вынуждены были пересмотреть свою позицию вследствие сокращения числа учащихся, а также развивать новые виды услуг в помощь педагогам обычных школ, в чьих классах оказались учащиеся с СПО. В нашем случае, это ученики с нарушением зрения (De Groot, Ruijssenaers&Kapinga, 1996).

В Голландии система образования основывается на раннем делении учащихся по классам в зависимости от их способностей. В последний год начального образования, в возрасте 12-13 лет, учащиеся проходят общегосударственный тест на оценку когнитивных способностей, по результатам которого определяется какой тип среднего образования будет получать учащийся в дальнейшем:

¹ Schuman, Hans (2003). Специализированное Образование в Голландии, последние достижения и дебаты, касающиеся интеграции и приобщения к учебной среде.

- Форма практического обучения незначительной сложности, (на голландском *Praktijkonderwijs*) которая не ведёт к получению официальной квалификации. Цель данного типа обучения заключается в оказании помощи учащимся при переходе на рынок труда (OC&W, 1998с).
- Предпрофессиональное среднее образование (на голландском *VMBO*) среднего уровня сложности, предназначенное для учащихся (60% всех учащихся), многие из которых продолжают обучение в старших классах по профессионально-технической направленности (OC&W, 2003).
- Старшее среднее образование (на голландском *HAVO*) и предуниверситетское образование (на голландском *VWO*), предназначенное для более способных учащихся (35% всех учащихся), которые собираются продолжить обучение в ВУЗах(OC&W, 2003).
- Специальные школы среднего образования для учащихся-подростков, не принятых ни в одно вышеупомянутое образовательное подразделение. (OC&W, 1998а). Эти школы были частью Регионального Экспертного Центра. Данные Региональные Экспертные Центры занимались учащимися-инвалидами, имеющими, к примеру, нарушения функций зрения или слуха, где они получали предпрофессиональное среднее образование. Многие из этих центров занимаются учащимися, испытывающими трудности с обучением, предлагая им функциональную учебную программу, цель которой заключается в том, чтобы подготовить их к взрослой жизни.

До начала 70-х годов прошлого века методисты и профессионалы, работающие в секторе образования, а также родители считали само собой разумеющимся, чтобы учащиеся с СПО обучались в специализированных школах и учреждениях (De Hoop, Janson & Van Kooten, 1998; Kool & Van Rijswijk,

1995; Van Luit & Meijer, 1995). Постепенно образовалось разделение между основным сектором и специализированным. В секторе специализированного образования было не только большее количество учащихся, но и больше типов школ. В 1920 году в Голландии имелось четыре разновидности специализированных школ; в 1949 их уже было четырнадцать, а в 1969 их количество достигло девятнадцати (Kool & Van Rijswijk, 1995). В Предварительном Акте по Специальному Образованию (OC and W, 1985), обеспечивавшим правовые и финансовые рамки для специализированных школ в 80-х и 90-х годах прошлого века различалось пятнадцать типов специализированных школ. В течение 80-х годов двойственная система общих и специализированных школ впервые подверглась серьёзной критике. Еще в 1981 году Национальная Ассоциация Родителей Незрячих или Слабовидящих Детей организовало день изучения Интеграции слепых или слабовидящих учащихся в общеобразовательную систему (Vereniging van Ouders van VisueelGehandicaptен, 1981, Preface). В тот день мать одного слепого ребёнка поделилась своим опытом и мыслями:

Обобщение – это удел науки. Собранные факты касаются лишь одного явления, в нашем случае-слепоты. И в целом, они относятся к слепому ребёнку. То же самое касается и положений, действующих по отношению к таким детям. Они применимы, хороши и полезны для всех незрячих детей. Но только люди, которые живут с таким ребёнком могут заметить, что отличает этого слабовидящего ребенка от другого ребенка с нарушением зрения.

Родители, учителя, соседи и, возможно, друзья как никто другой могут сказать какое из общих положений подходит для данного ребенка. Поэтому необходимо, чтобы родители, учителя и все другие люди, участвующие в жизни ребёнка совместно изучали будущие возможности, проблемы и трудности, которые, по их мнению, могут встать на пути ребёнка в будущем, а также занимались рассмотрением того, какие из предоставляемых услуг и действующих положений наиболее подходят данному ребёнку. (Ibid., стр.7-8; в оригинале).

Эта мать хотела, чтобы положения, действующие в общих школах, распространялись и на специальные школы. Она упомянула и препятствия, созданные профессионалами, которые ей пришлось преодолеть:

- Сдерживание: интеграция подходит только для очень одарённых и хорошо адаптированных детей.
- Недееспособность: родители все ещё не научились мириться с инвалидностью их ребенка, его особым статусом.
- Опекa: родители недостаточно компетентны, чтобы судить о воздействии нарушения зрения и не могут контролировать эмоции в процессе развития своего ребёнка (Ibid., стр.8).

В конце дня родители сделали следующее заявление:

Мы, родители слепых и слабовидящих детей, требуем предоставления возможности обучения наших детей в общеобразовательных школах, не теряя при этом права на равную финансовую поддержку и помощь профессионалов, которую получают дети в специализированных школах. (Vereniging van Ouders van Visueel Gehandicapt, 1981, стр.32).

Политические прения конца 80-х касались прав детей с СПО на обучение вместе со своими сверстниками в общеобразовательных школах (De Groot et al., 1996; UNESCO, 1994; Pijl, Meijer & Hegarty, 1997). Основным результатом этих дебатов стало вовлечение и участие родителей в выборе школе. Родителям должен быть предоставлен реальный выбор: если им хочется, чтобы их ребёнок учился в ближайшей школе, то нужно сделать все, чтобы это стало возможным (OC&W, 1995; OC&W, 1996a). Знание, материально-техническая база, ресурсы и опыт являлись ключевыми факторами, но они должны быть задействованы в наименее ограничительной среде и с учетом точек зрения ребёнка и родителей (Pijl et al., 1997). Не только родители детей с нарушенным зрением, но также и другие группы родителей, имеющих детей с разными

видами инвалидности начали выступать в пользу обучения в общих школах. Например, в 1986 году родители детей с синдромом Дауна основали Ассоциацию по Интегрированному Воспитанию Детей с Синдромом Дауна (на голландском VIM). Их главная цель заключалась в „предоставлении родителям права выбора на обучение своих детей в общеобразовательных школах“ (Scheepstra, 1998, стр.1). Координирующая Федерация Ассоциаций Родителей (на голландском FvO) сформулировала идею интеграции под таким лозунгом: обучение в общих школах когда это возможно, в специальных же, когда это необходимо (Ibid., стр.3).

В тот же самый период все больше и больше ученых всерьёз рассматривали разделение голландской системы образования.(Doornbos& Stevens, 1987a; 1987b). Важным аспектом этих дискуссий было признание того факта, что специализированная система образования становилась всё более дорогой (De Hoop et al., 1998; Kool& Van Rijswijk, 1995; Van Luit & Meijer, 1995). Другими ключевыми темами были:

- Существование системы специального образования приводило к тому, что общеобразовательные школы перекладывали ответственность за обучение детей с СПО на специализированные школы. Такая практика прижилась из-за отсутствия критериев оценки детей; педагог сам устанавливал стандарты, основанные на степени его способности справиться с различиями учащихся в классе”(Meijer & Stevens, 1997, стр.120).
- Критерии, которыми пользовались в общеобразовательных школах при направлении детей в специализированные школы носили субъективный характер. Опыт показывает, что „наблюдались значительные совпадения между учащимися, определёнными в специализированные школы и теми, кто обучался в обычных“ (Ibid., стр.119).
- Направление учащихся с СПО в специализированные учреждения противоречило самой идее того, что различия между людьми в современном обществе должны рассматриваться без предубеждения (Stevens, 1997).

Для стимулирования процесса интеграции учащихся с СПО в обычные школы правительство Голландии в 1990 году начало кампанию под девизом Снова вместе в школу (на голландском WeerSamenNaar School или WSNS) (OC&W, 1990). Основная цель этой кампании заключалась в снижении количества детей, направляемых в специализированные школы и „обеспечению соответствующих условий для таких учащихся“ (OC&W, 1996, стр.9). Из специализированных школ в обычные школы были перенаправлены учебные ресурсы с тем, чтобы это стимулировало школы принимать детей с СПО (Kool& Van Rijswijk, 1995; OC&W, 1996).

Со временем стало ясно, что действующая практика в общеобразовательных школах как например, объяснения материала без учета индивидуальных особенностей учащихся, строго регламентированные по времени уроки, существование стандартной учебной программы, группировка (учащихся) по способностям, строгие процедуры оценки не совместимы с более инклюзивной системой образования (Stevens,1997).Родителям до сих пор трудно определить своих детей в обычные школы (Van der Hoeven,2005).Из бесед с родителями наших учеников я узнал, что невежественность и неуступчивость преподавателей и вспомогательного персонала обычных школ вынуждали родителей направлять своих детей в нашу школу:

„Урсула посещала школу для малышей, расположенную вблизи нашего дома. Это превратилось в настоящую трагедию. Воспитатели проявляли чрезмерную опеку над ней. Я им говорила, чтоб ей предоставляли большую самостоятельность – не произойдет ничего страшного даже если она упадет. Но ее ограждали от участия во многих видах деятельности. У неё часто происходили стычки с другими детьми из-за того, что она хотела дотронуться до них, их одежды потому, что она незряча“ (Мама Урсуллы). А мама Бетти рассказала, что, „Бетти также была лишена возможности участия в деятельности коллектива. Они занимались домоводством, а Бетти не разрешалось в этом участвовать, так как это могло

быть слишком опасно для неё. Когда они выезжали загород, с ночёвкой в палатках ей запрещалось принимать участие в ночных мероприятиях“. Всё это противоречит установленному мнению о том, что специализированные школы, в отличие от обычных школ, проявляют чрезмерную опеку над своими учащимися; мать ребенка, посещавшего обычную школу, считает, что излишняя забота, проявляемая педагогами этой школы к её сыну, не позволяла ему активно участвовать в школьной жизни и других стимулирующих видах деятельности.

Ещё одна мать рассказывает:

“Кен сейчас стал более уравновешен и спокоен. Если бы он продолжал посещать обычную близлежащую школу, то он бы превратился в несносного ребёнка. Его бы обзывали, а он в свою очередь взрывался бы и снова начинал бы драться. В этой школе он чувствует, что его ценят. Он популярен не только среди своих одноклассников, но и среди учеников старших классов. Когда мы забирали его из обычной школы нам сказали: „Ваш ребёнок просто неуправляем“.

Родители посчитали, что посещение обычной школы ставило под угрозу психологическое и эмоциональное состояние Кена. Они чувствовали, что педагоги относились с пренебрежением к их ребенку. Родители предположили, что педагоги были не в курсе тех трудностей, которые испытывал Кен. Так как Кен не был полностью незрячим, то учителя, казалось, не придавали внимания специфическим потребностям Кена как например, необходимость использования больших букв, чёткое написание на доске, дополнительная проверка того, мог ли Кен прочитать то, что было написано или нарисовано на доске. По мере накопления проблем поведение Кена становилось все более вызывающим, а школа, казалось, не могла найти выхода из этой проблемы. В итоге школа решила избавиться от одного из своих учеников, а разочарованные родители вынуждены были отправить своего ребёнка в школу, расположенную в 150 километрах от дома.

Поэтому, ученые делают упор на то, что разработка более инклюзивной системы образования очень важна для создания благоприятных условий по внедрению более инклюзивных практик на всех четырех уровнях системы образования: на классном уровне, на школьном уровне, на уровне сетей специализированных и общеобразовательных школ и на государственном уровне, касаясь вопросов законодательства и финансирования (Meijer, 1995). Более того, принятие учащихся с СПО в обычные школы потребует более глубокой подготовки преподавателей, внедрения инновационных методов обучения, обучающей аппаратуры, разработки новых стратегий обучения, использования различных форм группировки учащихся, осознания необходимости сотрудничества, командной работы и мультидисциплинарных подходов (Pijl, 1997). В 90-х годах в Голландии с целью упрощения принятия учеников с СПО в обычные школы была внедрена концепция адаптивного обучения (Van Luit & Meijer, 1995; Stevens, 1997)

Под *адаптивным обучением* подразумевается педагогическая деятельность, учитывающая тот факт, что у всех учащихся имеются различные потребности в обучении; что педагоги признают различия между их учениками; и что педагоги проявляют терпение и уважение к ним (Van Luit & Meijer, 1995). Адаптивное обучение признаёт учеников полноправными хозяевами своего собственного процесса обучения (Stevens, 1997). Адаптивное обучение также предполагает желание и умение преподавателей подстраивать учебную программу под нужды учеников с СПО. Справедливости ради стоит отметить, что хотя количество учащихся в различных учебных обстановках может меняться, традиционная система изолирования учеников с СПО не претерпевает изменений в Голландии. Происходит так, что начав посещать обычную школу, ребенок затем переводится в специальные классы с последующим переводом в специализированную школу - интернат (Kool & Van Rijswijk, 1995; OC&W, 1996; Limpens, Nekkers & TerPelle 2003) что кажется, вполне устраивает как обычную, так и специализированную школу. Основополагающая идея

заключается в предоставлении ученику права находиться в той обстановке, которая в наибольшей степени пойдёт ему на пользу (Ibid.). Однако, исследования показывают, что частичное включение большего количества учащихся с СПО в нормальные группы идёт очень медленными темпами в Голландии (OC&W, 2003). Местные и зарубежные исследования показывают, что сохранение двойной системы обычного и специализированного образования повышает риск того, что учащиеся-инвалиды как и прежде будут не приниматься и исключаться из обычных школ (Meijer & Stevens, 1997).

Опыт показывает, что специальные школы обязаны своим существованием тому факту, что дети с нарушенным зрением продолжают исключаться из обычных школ. Необходимо отметить, что в течение 25 лет довольно много учащихся-инвалидов по зрению смогли завершить своё образование в общеобразовательных школах, в чём немалая заслуга и внештатных педагогов из специализированных школ. Нельзя недооценивать и роль родителей, игравших важную стимулирующую роль. В настоящее время около 60% незрячих и слабовидящих детей в Голландии получают образование в общеобразовательных школах при поддержке внештатных педагогов из специализированных школ. Приведённая цифра также указывает и на то, что 40% всех слабовидящих и незрячих детей всё ещё посещает специализированные школы.

Точки зрения и каждодневная практика

Мы подыскивали специальный подход к детям, исключённым из обычных школ за то, что они не справлялись с поставленными задачами. Учащиеся начальных классов, которые не справлялись достаточно хорошо с традиционными учебными предметами, особенно голландским языком (письменность, чтение) и математикой направлялись в специальные классы (внутреннее исключение). Они, также как и учащиеся-инвалиды начальных классов обычных школ испытывали горечь, связанную с исключением, которое делалось предположительно для того, чтобы „удовлетворить их особые потребности в обучении“. Обучение в отдельных классах позволяло

также избегать тех сложностей, с которыми сталкивались педагоги при проведении занятий совместно с другими учащимися. Восемь лет спустя цель нашего инновационного проекта заключалась в реинтеграции этих учеников в отделения среднего образования потому, что несмотря на подростковый возраст они всё ещё занимались по программе начального образования, да и обращались с ними так, как обращаются с учениками начальных классов.

Таким образом, в рамках нашего проекта, ставившего целью разработку вспомогательной учебной программы для этих учащихся говорилось о необходимости признания и изменения нашего личного „традиционного индивидуалистического подхода к инвалидности“ (Barnes & Mercer, 2001, стр. 13), отказа от „формирующих зависимость услуг и излишней отеческой заботы“ (Ibid., стр. 14).

Было также важно пересмотреть наше традиционное представление о стандартной учебной программе, стандартных процедурах вынесения оценок, годичной групповой системе, установленного количества учебных часов по предмету для каждого ученика (Lloyd, 1996). Нам казалось весьма сомнительным „подгонять всех учеников под один и тот же учебный стандарт“ (Camp, 2003, стр. 146), не исключая и тех учащихся, кто никак не соответствовал ему. Являясь разработчиками учебной программы нам необходимо было признать, что „в обращении с неравноправными равноправно присутствует столько же несправедливости, как и в обращении с равноправными неравноправно“ (Ibid., стр. 188). Нам также потребовалось пересмотреть наши ценности. Современные западные общества придают большое значение автономии, независимости и личным способностям. Этот упор на автономию и независимость однако, может вызвать „зависимость, являющуюся негативным социальным атрибутом и приняв форму исключительности, в свою очередь, легитимизирует процессы отторжения и притеснения со стороны общества (Hughes, 2001, стр. 10). Мы, следовательно хотели, чтобы у учащихся был опыт осуществления выбора и прав и, как например в случае с часто используемой концепцией

независимости, стимулировать их к тому, чтобы в необходимый момент они могли попросить помощь в той форме, которая им требуется (Barton, 2001, стр.10). Это способствует развитию самоподдержки и самостоятельности у таких учащихся. Также подразумевалось использование процедур, при которых учащиеся стимулировали проявлять свои сильные стороны и давать им оценку, советоваться с профессионалами о подходящих способах их развития, определять уровень независимости, необходимый для защиты его/её интересов (Rioux,2001). Такие процедуры требуют от учителей выступать в разных ролях, например, как в качестве помощников в процессе обучения, так и наставников учащихся. Они должны принимать во внимание сильные стороны, потребности и предпочтения отдельных учеников, проводить консультации совместно с родителями и учащимися, осуществлять обмен информацией, делиться своими взглядами и идеями, проводить обсуждения, касающиеся принятия решений, индивидуальных программ и вспомогательного планирования (Stevens,1997). Этот адаптивный процесс коммуникации и обучения предполагает, что педагоги, обладающие соответствующими знаниями и умениями будут воспринимать родителей и детей как партнёров; будут использовать дифференцированный подход; действовать с учётом индивидуальных и иногда очень специфичных потребностей в обучении; знать и иметь доступ к широкому выбору учебных и обучающих материалов (Ibid.). медицинской модели инвалидности.

В нашем особом случае казалось необходимым соединить дискуссии относительно принятия слабовидящих и незрячих учащихся в обычные школы с прениями по социальным вопросам, касающимся неопределённого положения инвалидов в обществе (Oliver,1996). Положение инвалидов, находящихся в изоляции от общества рассматривается как результат медицинской модели инвалидности, согласно которой проблемы и трудности, с которыми ежедневно сталкиваются инвалиды проистекают из личной трагедии, жертвами которой они являются (Ibid.). Инвалиды не согласны с этой точкой зрения, считая, что неравномерное

распределение власти и ресурсов в пользу здоровых людей притесняет и дискриминирует инвалидов, заставляя их оказываться в положении иждивенцев, безработных, материально необеспеченных людей, отлученных от общества (Ibid.). Они выдвигают социальную модель инвалидности, которая требует равенства в возможностях и принятия такого законодательства, которое положило бы конец дискриминации, маргинализации, притеснениям и сегрегации (Barton, 2003; Oliver, 1996).

Характерной чертой медицинской модели инвалидности является отсутствие возможностей для инвалидов защищать свои точки зрения и убеждения. Учащиеся-подростки в нашей школе тоже не имели особого права голоса относительно процессов преподавания и изучения, которые в максимальной степени соответствовали бы их интересам, потребностям и тому, как они видят своё будущее. Одной из основных задач нашего проекта, касающейся создания либеральной учебной программы стало развитие инновационных практик, дающих возможность этим учащимся и их родителям говорить самим за себя и принимать решения, соответствующие их интересам и взглядам. Продвижение права принимать решения самим за себя и самоподдержка, которые являются ключевыми характеристиками социальной модели инвалидности должны были также стать ключевыми характеристиками и применяемых нами практик. Мы отдаём себе отчёт в том, что образование в сегрегированной обстановке может уменьшить шансы наших учеников получить соответствующую подготовку для их перехода во взрослую жизнь и участия в жизни общества. Осознание этого вело к разрушению наших ценностей, представлений и политических убеждений, которые были результатом нашего воспитания, образования и опыта, полученных в рамках системы, поощрявшей медицинскую модель инвалидности, приведшей к тому, что сегрегация и принятие решений со стороны профессионалов должны были, по идее полностью устраивать инвалидов.

Студенты и их родители ожидали от изменений в системе образования, что они будит учитывать интересы и сильные

стороны учащихся и подготавливать их для взрослой жизни и активной гражданской позиции. Важно отметить, что их образование, ориентированное на дальнейшую трудовую занятость было в то же самое время их последним соприкосновением с формальным образованием. Был определенный риск в том, что мы подготавливая их для рынка труда, сосредотачивались больше на их профессиональных навыках, чем на общих навыках и умениях, необходимых для того, чтобы стать активными и востребованными членами демократического общества (Corbett & Barton, 1992; Carr, 2003). Мы сосредотачивались, следовательно на:

- разносторонней и общей учебной программе, которая отвечает каждодневным нуждам учащихся;
- предоставлении больше возможностей учащимся для активного вовлечения их в жизнь общества;
- призыве к учащимся брать ответственность за своё собственное обучение;
- адаптивном преподавании, с целью сделать учебную программу доступной всем учащимся.

Тем не менее, процесс изменений в нашей школе не будет проходить легко и безболезненно. Помимо пересмотра нашей личной системы ценностей и убеждений нам также было необходимо определить способы осуществления весьма широкомасштабного и комплексного процесса изменений. Последняя оценка государственной политики в Голландии указывает на то, что изменения в обществе, а также прескриптивные структуры и процедуры, применяемые во всех школах без учёта их специфики рискуют носить лишь поверхностный характер (Dijsselbloem, 2008). Международные исследования свидетельствуют о том же (Evans, 1996; Hargreaves & Fullan, 1998).

Вполне разумно заключить, что каждая реформа в системе образования, проводимая на уровне государства или школы должна начинаться непосредственно внутри школ и преподавательского состава этих школ (De Groot & Van Rijswijk, 1997; Pijl et al., 1997; Stevens, 1997).

Изменение существующей практики

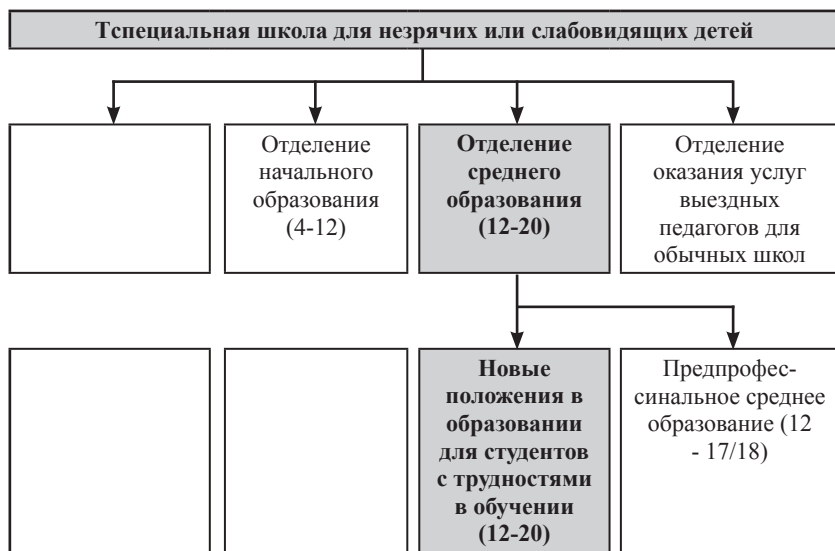
Школа, о которой идет речь, является специализированной школой для учащихся с нарушениями зрения. Возраст учащихся составляет от 4 до 20 лет (см.рис.1). В 1998 году школа взяла на себя обязательство развиваться в Региональный Экспертный Центр (OC&W, 1998а). Школа имеет несколько отделений и предлагает выездные услуги педагогов для незрячих или слабовидящих учащихся, обучающихся в обычных или специализированных школах.

В нашей специализированной школе обучаются 240 учащихся. Команда выездных педагогов школы оказывает помощь 540 учащимся, посещающих в Голландии обычные школы начального и среднего образования. Фактически, 60% незрячих или слабовидящих учащихся получают образование в обычных школах Голландии (Limpens et al., 2003; OC&W, 2003).

Исследование затрагивало незрячих или слабовидящих учащихся-подростков (от 12 до 20 лет) с незначительными затруднениями в приобретении знаний. Незначительные затруднения в приобретении знаний означают, что их IQ находится в пределах 60 и 80 (WISC-R). Эти учащиеся часто сталкиваются с дополнительными трудностями как например, эпилепсия, физическая недееспособность или ненаследственное поражение мозга.

В нашем подразделении было 30 учащихся. Эти учащиеся не получали формального образования. После завершения обучения большинство из них должны были быть направлены в центры дневного пребывания. Для них мы хотели разработать положения по образованию, которые помогали бы им раскрыть свои сильные стороны, стимулировали бы их к отстаиванию своих интересов, подготовили бы их к началу трудовой деятельности.

Рисунок 1 Организационная структура школы
(Цифрами обозначен возраст учеников)



Мнение учащихся стало отправной точкой наших усилий по изменению и улучшению нашей деятельности т.е. предоставлению возможности учащимся выражать своё мнение относительно образования, которое в максимальной степени будет соответствовать их талантам, потребностям и будущим планам. Казалось важным узнать их мнение по поводу посещения ими специализированной школы, т.е. оценить их отношение к вопросам сегрегации. Все учащиеся, которых я опросил, заявили, что они предпочли бы посещать обычную школу. Но при этом все они прекрасно помнили о том, что в обычных школах, которые они посещали, к ним относились иначе, чем к остальным детям, лишая их равных возможностей с другими.

Элизабет, например, которая была лишь в состоянии отличить свет от темноты рассказывает, что учась в начальных классах обычной школы она испытывала трудности в связи с

большим количеством окружавших её детей. Она рассказывает: „В классе училось 30 детей, из которых я знала всего лишь нескольких.” Похоже, педагоги не осознавали, что попытки Элизабет познакомиться с другими учениками должны были поощряться и подкрепляться практической помощью со стороны педагогов и вспомогательного персонала, потому что, как отметил Ловенфельд (1983), нарушение зрения налагает три основных ограничения на людей с этим недугом:

- объём и отличие их восприятия,
- их способность передвигаться, и
- уровень контроля за окружающей средой и самого себя по отношению к ней.

Это значит, что педагогам необходимо осознавать тот факт, что практически слепому ребёнку гораздо сложнее познавать окружающий его мир так, как это делают большинство детей например, посредством игры. В классе, где учатся здоровые и больные дети особое внимание и заботу, следует проявлять к детям-инвалидам с учетом специфики их болезни. Возможно, потребуется специальная подготовка учителей, работающих как в общих, так и специализированных школах.

Каролин, которой на момент интервью было 18 лет, сказала, что она хотела бы посещать обычную среднюю школу, так как это повысило бы её шансы трудоустроиться.

Факты и случаи, обсужденные выше, указывают на то, что обучение детей-инвалидов в обычных школах сопряжено с проблемами и сложностями. Планы и законодательство во многих странах обычно фокусируются на одном и том же пакете мер как например, качество обеспечения ресурсами и прозрачность процедур (Farrell,2001), не принимая во внимание тех сложностей, с которыми сталкиваются многие учащиеся с особыми потребностями в обучении, обучаясь в обычных школах. А это в первую очередь дискриминация, которая „пустила глубокие корни в школе и затрагивает все стороны их жизни“ (Corbett and Barton,1992, стр.5). Есть риск того, что без критического анализа широкой системы неравномерного распределения власти и угнетающих социальных контекстов,

присутствующих в наших обществах и, следовательно, в наших системах образования, пристального внимания к процедурам и обеспечению качества в обучении и подготовки специалистов в области СПО сегрегация и исключение учащихся-инвалидов будет продолжаться (Oliver, 1996; Barton, 2003).

Таким образом, системный подход сам по себе не гарантирует успех. Как показывают исследования, при изменении практики преподавания необходимо делать упор на систему ценностей учителей, их убеждений и отношений (Evans, 1996; Fullan, 2001; Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner, 2000). Необходимо задуматься о том, каким образом, „помочь молодым людям подготовиться к жизни и как преобразить для них тот мир, в котором они будут жить” (Hargreaves, 2004, стр.1).

В моём исследовании указывается, что в самом начале своего школьного пути в нашу специализированную школу перешло лишь небольшое количество учеников, обучавшихся в классе для детей с трудностями в обучении; довольно много учащихся в возрасте 12 лет к нам перешло после того как они завершили начальное образование и готовились к получению среднего. Большинство родителей предпочитали, чтобы их дети посещали обычные, а не специализированные школы. После всех тех разочарований и безнадёжности, которые они испытали в обычной школе им не оставалось ничего иного, как перевести своего ребёнка в нашу школу. Они принимали такое решение даже, несмотря на связанный с этим стресс. Одна мать поведала о том эмоциональном состоянии, в котором находилась семья, когда их тринадцатилетний сын начал посещать нашу школу и должен был жить вдали от семьи:

„Мой муж не находил себе места после того как наш сын начал учиться в вашей школе. До начала летних каникул он сделал ремонт в кухне, но в последующие шесть месяцев он был не в состоянии что-либо делать. Мы никогда не плакали столько, как в тот момент нашей жизни“. А отец добавил : „Конечно же, я скучаю по нему, по тем простым вещам, которые мы, бывало, делали вместе. Это были всего лишь простые вещи, но их сейчас нет в моей жизни“.

Другие родители, которые жили далеко от школы, говорили о том, что первые годы были самыми трудными как для ребёнка, так и для них самих:

„Каждый понедельник рано утром он должен был уезжать из дома. Обратно домой он возвращался вечером в пятницу. Непереносимо было видеть слёзы своего ребёнка когда уезжал.... Сейчас, однако, он стал более спокойным и уравновешенным. У него появились там друзья. От этого нам гораздо спокойней и легче..... Но все-таки, мы бы хотели, чтоб он был рядом с нами. Потому мы и устраиваем праздник из каждого его приезда домой“.

Из приведённых примеров видно, что исключение ребёнка-инвалида из обычной школы сопряжено с болью, стрессом, горем для всех, кто принимает участие в судьбе ребёнка. Работая в нашей школе, мы оказывались в весьма трудном положении. Мы понимали, что наша работа в определённой степени поддерживает те барьеры, с которыми сталкиваются учащиеся-инвалиды (Barton,2001). С другой стороны, мы несли ответственность за то, чтобы дать им самое лучшее образование, прилагая все усилия для того, чтобы они жили в более доброжелательном и понимающем обществе, чем то, которое окружает их сейчас.

Так как во главу угла мы ставили индивидуальность каждого нашего питомца, то нам пришлось пересмотреть организацию учебной программы и средств обучения (Sebba&Ainscow, 1996). Этот процесс должен был повысить наш потенциал оказания помощи учащимся с нарушением зрения и трудностями в обучении, что, в свою очередь приведёт к снижению необходимости исключения этих детей из тех заведений, где они получают образование (Ibid.). Нами, однако, допускалось, что на всём протяжении процесса изменений могут возникать „трения между борьбой за эффективность и борьбой за инклюзивность“ (Evans & Lunt,2005, стр.42). Мы, соответственно, контролировали развитие более инклюзивных практик внутри нашего отделения для детей с

трудностями в обучении, руководствуясь ответами на следующие вопросы: „Как выбрать критерии соответствия учебной программы учащимся? Какие стратегии используются для обеспечения продуктивности учебного процесса? Каким образом учитываются и уважаются особенности учащихся-инвалидов? “ (Corbett, 2001, стр.55). Тем не менее, мы добавили ещё один вопрос: “Что думают наши ученики об их образовании и оказываемой им поддержке?” Мы планировали предоставить нашим молодым людям возможность высказать свое мнение о наших взглядах и планах, которые мы собирались осуществить. Нами были сформулированы нижеследующие положения, необходимые для создания стимулирующей и инклюзивной практики обучения:

- Школа, где оказывается поддержка учащимся и где педагоги могут делиться своими проблемами и тревогами. Так, мы ввели процедуру коллегиальной консультации для укрепления отношений между всеми членами коллектива.
- Школьная политика инвестирования собственных сотрудников. Проект, который мы разработали потребовал дополнительные ресурсы для подготовки сотрудников на рабочем месте, профессионального развития и внесения изменений в учебную программу.
- Школьная политика, поощряющая активное участие учеников в жизни школы, с серьёзностью относящаяся к взглядам и убеждениям своих подопечных и дающая им возможность проходить обучение на том уровне, на котором они добьются больших успехов (Corbett, 2001).

Педагогам предстояло стать „создателями более инклюзивных сообществ образования“ (Tomlinson et al., 1997, стр.280), студентам позитивно относиться к их непохожести на других, что поможет им в их дальнейшей адаптации и приятию их в обществе.

Мы понимали, что изменение политики и введение нового понятия (социальная модель инвалидности) не означает безусловного изменения мышления или применяемых практик и мы отдавали себе отчёт в том, что есть риск того, что „те же самые люди, хотя и отличающиеся друг от друга должностями и роскошными кабинетами будут также вести себя по отношению к инвалидам, с той лишь разницей, что сейчас они возможно, будут заняты проведением, оценки потребностей“ и „составлением плана оказания помощи“ (Oliver, 1996, стр.71). Дилеммы, касающиеся развития более инклюзивных практик кажутся сложными и спорными потому, что „они опираются на оценочные суждения, относительно того, что является важным или предпочтительным в жизни человека, а не на эмпирические факты“ (Wilson, 2002, p.61). Поэтому мы столкнулись с необходимостью прояснить и отстоять оценочные суждения, на которых основывается наша работа (Ibid.).

Разработка учебной программы, предоставляющей учащимся права на осуществление выбора

Как говорилось выше, ученики начальных классов, не справлявшиеся достаточно хорошо с традиционными учебными предметами, особенно с голландским языком (письменность, чтение) и математикой направлялись в специальное новообразованное отделение. В самом начале пути обучения они, также как и их сверстники-инвалиды в обычных школах испытали горечь неудач и переживания, связанные с исключением из коллектива. Как и многие учащиеся с особыми потребностями в обучении эти студенты также зависели от желания и способностей учителей-предметников изменить или разработать новое содержание учебников начальных классов таким образом, чтобы оно соответствовало потребностям этих учеников. Хугенкамп говорит о том, что многие из учебных программ этих учеников „основаны на учебниках и учебных методиках, которые не соответствуют возрасту, стилю учебы, знаниям и будущим перспективам этих студентов“.

При достижении нашими подопечными подросткового возраста некоторых учителей из отдела среднего образования попросили преподавать этим ученикам практические предметы (например, дизайн и садоводство) так как во время обучения традиционным предметам они скучали, плохо себя вели и у них отсутствовала мотивация к учебе. Учителя, о которых идет речь, просто адаптировали учебную программу, которую они до этого использовали на уровне предпрофессионального среднего образования (Schuman, 1998a; 1998b). Выяснилось что этим новым учащимся больше по нраву практические предметы, которые они считали полезными и необходимыми. Они, казалось высоко ценили работу, которая „похожа на ту, что выполняют в реальном мире“ (Schuman, 1997; 1998a). Педагоги среднего образования говорили о том, что ребята весьма хорошо справлялись с поставленными перед ними задачами как коллективно, так и индивидуально. Выполняемая ими работа как, например, уход за школьным садом позволяла им поверить в собственные силы и определиться с выбором будущей профессии (Ibid.). Изыскания таких ученых как Брунер (1996), Элиот (1998) и Ловенфельд (1981) стимулировали критическое обсуждение нашей традиционной учебной программы для таких учащихся, заставляя нас искать альтернативы традиционным способам преподавания и обучения. Постепенно основой нашей учебной программы стало представление о том, что люди получают большую часть своего опыта из того сообщества, в котором они живут. Аналогичным образом и школе необходимо пользоваться этим источником при осуществлении выбора необходимых школьных предметов. Это даст учащимся дополнительный стимул к расширению старых и приобретению новых знаний и опыта (Elliott, 1998, стр.75).

Мы критично подошли к обсуждению положения учащихся, испытывающих трудности в обучении в стенах школы. Хотя ребята находились в подростковом возрасте, они всё ещё посещали классы начального образования. Мы

чувствовали, что их можно было включить в классы среднего образования. В 1997 году это привело к созданию Программы Подготовки к Трудоустройству (Schuman, 1997). Цель этой программы заключалась в усовершенствовании процесса перехода из школы в трудовую жизнь. В то время 95% этих учащихся посещали центры дневного ухода, сохраняя деньги, получаемые в качестве пособия. Мы подумали, что некоторые из этих учащихся имели определённые навыки и умения, которые позволили бы им устроиться на оплачиваемые работы и иметь свои собственные деньги (Ibid.). Программа Подготовки к Трудоустройству должна была действовать по достижению учащимися пятнадцати или шестнадцати лет. Они уже приобрели базовые знания и навыки благодаря тому, что в течение двух лет проходили обучение практическим предметам (например, Дизайн, Садоводство и Домашняя Экономика). Они научились пользоваться широким ассортиментом инструментов и оборудования для приготовления вкусного блюда, изготовления предметов из дерева, металла или синтетического волокна, а также работы в саду. Программа, разработанная нами ставила целью подготовить учеников к работе в качестве малоквалифицированных рабочих (Schuman, 2000). По окончании школы они должны были обладать необходимым набором знаний и умений, необходимых для выполнения низкоквалифицированных работ. Первоначально, программа предусматривала обучение общим, а не специальным навыкам (Schuman, 2000). С учетом влияния нарушения зрения на усвоение этих навыков в рамках Программы Подготовки к Трудоустройству педагогами был совместно разработан инструмент оценки успешности учащихся (Ibid.). В программе указывалось, что учебная программа учащихся с трудностями в обучении должна фокусироваться на их будущей взрослой жизни. Студентов попросили ответить на следующие вопросы:

Какая работа более всего устроила бы меня?

Как мне найти такую работу?

Где я смогу жить?

Могу ли я жить самостоятельно или мне удобнее жить в небольшой группе?

Как я буду проводить свой досуг?

Смогу ли я самостоятельно управлять своими финансами? И так далее.

Исследования показывают, что немаловажную роль в изменении и адаптации учебной программы играли стремление и решимость педагогов (Bates, 1998; Bruner 1996, Hargreaves & Fullan, 1998). Опыт показывает, однако, что „без чёткой теоретической базы невозможно будет внести изменения в работу педагогов“ (Elliott, 1998, стр.84).

Поэтому педагоги, работающие в рамках Программы Подготовки к Трудоустройству постепенно пришли к выводу, что „для совершенствования их педагогической деятельности необходимо внимательно рассмотреть все составляющие стороны их работы“ (Ibid., стр.98).

Классные учителя говорили о том, что их учащиеся-подростки с явным неудовольствием занимались теоретическими предметами и „отличались плохим поведением“ (Schuman, 1999). С другой стороны, педагоги практических предметов характеризовали тех же самых ребят как наиболее мотивированных и активных. Возникает вопрос: „В чём причина того, что ученики не проявляют особого рвения к большинству изучаемых ими предметов?“

Со временем учителя начали понимать необходимость проведения серьёзных изменений в самом ближайшем будущем. Они не знали ещё точно „что и как нужно делать“, но проявляли желание и решимость подойти с критической точки зрения к пересмотру своей педагогической деятельности. Казалось, они хотели, чтобы образование, получаемое их учениками в школе „подготавливало их для будущей трудовой деятельности и помогало им находить своё место в обществе“ (Ibid.).

Классные учителя предложили, чтобы планы и цели, которыми руководствовались при разработке Программы Подготовки к Трудовой Деятельности (Schuman, 1997) легли бы в основу создания новой учебной программы для их учащихся.

Они говорили, что родители выражали свою удовлетворённость Программой Подготовки к Трудовой Деятельности, но ставили под сомнение качество преподавания школьных предметов и процесс перехода к трудовой деятельности. Претензии родителей сводились к следующему:

- они не получали информации, касающейся успехов и достижений их ребёнка;
- их не полностью информировали о том, какие цели стояли перед педагогами; и
- было неясно, какие альтернативы и возможности были доступны для их ребёнка (Schuman, 1999).

Некоторые родители высказали мнение о том, что для их детей предпочтительнее было получать опыт работы будучи трудоустроенными, нежели в стенах центров по дневному уходу. Это, в свою очередь, ещё больше подтолкнуло преподавательский состав заняться пересмотром:

- их личных и коллективных взглядов относительно инвалидности и обучения подростков-инвалидов, испытывающих трудности с учебой;
- влияния нарушения зрения в сочетании с трудностями в обучении и другими проблемами (эпилепсия, например) на образовательный процесс;
- содержания и положений учебной программы;
- роли и положения учащихся и их родителей.

Исследование, в целом, несет новые знания (Scott and Usher, 1996; Brew, 2001). Здесь можно также добавить, что исследование в области образования должно указывать педагогам на те моменты их деятельности, которые необходимо изменить или усовершенствовать (Carr and Kemmis, 1986; Elliott, 1998; Pring, 2000). Исследователи в области образования, изучающие свою собственную деятельность в качестве конкретного примера, являются включёнными наблюдателями, которые осознают свою роль в том, что они исследуют (Gillham, 2000). Они нацелены на достижение

„глубокого понимания ситуации и роли всех тех, кто связан с ней“ (Merriam, 1998, стр.19). Новаторский подход к проведению исследования и множественные источники данных были характерными чертами этого исследования (Merriam, 1998; Gillham, 2000). Мы понимали, что в самом начале осуществления этого проекта будет не совсем ясно как нам придётся выстраивать нашу работу, кто будет задействован в нём, какого порядка действий следует придерживаться и каких результатов следует ожидать. Следовательно, нам нужно было составить чёткий и детальный план действий. Из обсуждений с учениками, их родителями и учителями выяснилось, что наиболее пристального внимания заслуживали четыре пункта:

- В чём были минусы старой учебной программы, и какой должна быть новая учебная программа, предоставляющая больше полномочий учащимся?
- Почему ученики не ощущали ответственность за своё образование, и каким образом можно было дать им почувствовать свою ведущую роль в процессе обучения, повысив при этом их заинтересованность в учёбе?
- Почему так много родителей разочаровались в образовании своих детей? Почему они отправляли своих детей в специализированную школу, что в большинстве случаев подразумевало проживание на территории учебного заведения? Что они ожидают от нашего образования, и какой они видят свою роль в нём? Как нам стимулировать участие родителей на основных этапах обучения их ребёнка?
- Почему педагоги были разочарованы в своей работе, и почему создавалось впечатление, что они были небольшого мнения о своей роли в процессе обучения? Каким образом можно было повысить у них уверенность в собственных силах и самоуважение?

Мы поставили целью разработать новую практику обучения, ориентированную на:

- характерные особенности учебной программы, дающей больше полномочий слабовидящим учащимся, а также имеющим трудности в обучении;
- образовательную политику и практику, которые бы поддерживали и стимулировали активное участие родителей и учащихся на всех основных этапах школьного образования;
- способах предоставления полномочий педагогам самим руководить процессом изменений и участвовать в внедрении инновационных подходов, разработанных в рамках маломасштабного исследования, основанного на практическом опыте.; и
- отношении к родителям и учащимся как к важному источнику информации для оценки результатов изменений в образовании и более глубокого понимания степени влияния инвалидности по зрению и наличия трудностей в обучении на учебную программу.

Результаты и выводы

Инвалидность и боль разочарований

Несмотря на то, что я проработал в специализированной школе пятнадцать лет я не до конца понимал ту боль и переживания, которые доводится испытывать родителям при воспитании ребёнка-инвалида, имеющего целым комплекс проблем. Проведённые мною беседы с родителями позволили осознать это в полной мере. Во время каждой беседы они рассказывали о раздражении и разочаровании, которое они испытывали тогда, когда обычные школы отказывались от обучения их детей, об отсутствии понимания со стороны родственников, друзей и знакомых. Предоставление этим родителям и их детям права голоса поможет и другим людям понять, что дебаты относительно принятия этих детей в обычные школы напрямую затрагивают и вопрос о правах человека, возможности жить и обучаться в обществе, в котором он родился, и в котором он может стать полноправным её членом благодаря своим сильным сторонам.

Родители говорили о том, что инвалидность их детей оказывала глубокое влияние на их психологическое и эмоциональное состояние, отношения в обществе и семье. Они высказывали мнение о том, что непринятие и исключение их детей из обычных школ является продолжением того отношения, которое их дети испытывали к себе ещё в яслях, на дошкольном и начальном этапах образования, в более неофициальных обстановках например, в магазинах или семейном кругу. Можно предположить, что с их точки медицинская модель инвалидности как и прежде превалирует в голландском обществе. Использование этой модели продолжает оставаться причиной дискриминации, маргинализации и сегрегации как, например, перевод детей-инвалидов из обычных школ в специализированные. Это даёт основания полагать, что дискриминация инвалидов имеет глубокие корни в нашем обществе. (Barnes and Mercer, 1996).

В исследовании показывается, что родители ратуют за более гуманную и инклюзивную школьную систему, характеризующуюся атмосферой доброжелательности к детям-инвалидам (Oliver, 1996). Из того, что они говорили, становилось очевидным, что принятие непростого решения о переводе своего ребёнка из обычной школы в специализированную школу сопровождалось болью и глубоким чувством вины перед ребёнком. А то обстоятельство, что из-за дальнего расположения школы их ребёнку приходилось жить вдали от дома еще более усугубляло душевную боль. Свидетельства этих родителей указывают на то, что наличие специальной системы образования как та, что существует в Голландии, является примером социальной несправедливости, способствующей сохранению изолированного положения инвалидов и их родителей.

С другой стороны, многие родители сообщали о том, что во время посещения нашей специализированной школы улучшалось эмоционально-психологическое состояние их детей, повышалась их самооценка. Это свидетельствует о сложности рассматриваемого вопроса и в то же время заставляет голландское общество и правительство страны

пересмотреть политику и взгляды ,касающиеся сохранения двух параллельных систем образования.

Инвалидность и переход во взрослую жизнь

Родители, с которыми я проводил беседы, делились своими тревогами относительно будущих перспектив их детей в обществе, где высоко оцениваются индивидуализм и личные достижения. Значение, которое придаётся умению защищать свои собственные интересы, принимать независимые решения, обеспечивать и нести ответственность за самого себя (Meijers and Wijers, 1997) по мнению родителей, может затруднить переход их детей во взрослую жизнь. Урезание пособий по социальному страхованию и процессы приватизации, к примеру, системы здравоохранения ещё более усиливают их обеспокоенность.

В недавнем отчёте, опубликованном голландским Департаментом по Социальному и Культурному Планированию (SCP, 2006) поддерживается мнение родителей о том, что молодые люди-инвалиды сталкиваются с большими трудностями, нежели их здоровые сверстники. Это и длительная безработица, выполнение низкоквалифицированных работ или частичная занятость на небольших предприятиях. В отчёте также говорится о том, у детей-инвалидов гораздо меньше друзей, чем у их здоровых сверстников.

Для того, чтобы облегчить переход учащихся во взрослую жизнь необходимо обучить их навыкам самостоятельного принятия решений (Laragy, 2004), что даст им возможность почувствовать себя более ответственными за себя и свою жизнь (Corbett and Barton, 1992). Умение отстаивать свою точку зрения и принимать независимые решения пригодится в совместных обсуждениях, касающихся их образования, перспектив и перехода во взрослую жизнь, например, во время встреч в рамках Индивидуального Профиля Обучения.

Инвалидность и трудовая занятость

Переход во взрослую жизнь подразумевает и начало трудовой деятельности (Corbett and Barton ,1992). „То, в какой

степени они смогут заниматься трудовой деятельностью будет индикатором подлинно взрослой жизни“ (Ibid., стр.25). Однако, опыт показывает, что перспективы трудоустройства и продолжения трудовой деятельности весьма невелики для инвалидов в целом (Berthoud et al., 1993), не говоря уже о слабовидящих и слепых людях (McBroom, 1995).

В исследовательском проекте приводятся доказательства того, что правильно разработанные учебный план и вспомогательная программа могут помочь трудоустроиться гораздо большему количеству учащихся-инвалидов. Для этого, необходимыми являются:

- правильно составленная программа обучения навыкам социального общения, которая должна начинаться в первый год среднего образования. Занятия по этой программе должны проводиться три раза в неделю;
- Подготовка к Трудовой Деятельности, которая должна начинаться на третьем году обучения и заканчиваться по достижении пятнадцати лет;
- программа приобретения опыта работы, которая должна начинаться с четвёртого года обучения с возможностью прохождения учащимися рабочей практики; и
- программа поддержки учащихся на всём протяжении обучения, которая ставит целью научить их быть независимыми в принятии решений, осуществлении выбора и умении защищать свою точку зрения.

Последний пункт казался более важным. Он предоставлял учащимся возможность выражать свои взгляды и представления и осуществлять выбор в пользу того, что наиболее соответствует их интересам и потребностям. Собрания, где ученики и их родители совместно определяли Индивидуальный Профиль Обучения и учебную программу с учетом индивидуальных потребностей привело к возникновению системы на Индивидуальное Образование. Это стало основой разрабатываемой нами учебной программы, предусматривающей предоставление учащимся полномочий и прав.

Из бесед с родителями и учениками становится очевидным ценность этих Индивидуальных Профилей и Договоров благодаря тому, что в них четко определяются содержание обучения, вспомогательные средства, ожидаемые результаты и обязанности.

Библиография

Barnes, C. and Mercer, G., eds. (1996) *Exploring the divide – Illness and Disability*. Leeds: The Disability Press.

Barnes, C. and Mercer, G. (2001) The politics of disability and the struggle for change. In: L. Barnes, C., Mercer, G. and Shakespeare, T. (1999) *Exploring disability – A sociological Introduction*. Cambridge: Polity Press.

Barton, ed. (2001) *Disability, politics and the struggle for change*. London: David Fulton Publishers.

Barton, L. (2003) *Inclusive education and teacher education – A basis for hope or a discourse of delusion*. London: Institute of Education, University of London.

Barton, L. and Landman, M. (1993) The politics of integration: observations on the Warnock Report. In: R. Slee, ed. (1993) *Is there a desk with my name on it? - The politics of integration*. London: The Falmer Press.

Bates, I. (1998) The empowerment dimension in the GNVQ: a critical exploration of discourse, pedagogic apparatus and school implementation. *Evaluation and Research in Education*, Vol 12, no 1, 1998, pp.7-22.

Berthoud, R, Lakey, J and McKay, S (1993). *The economic problems of disabled people*. London: PSI.

Brew, A. (2001) *The nature of research – Inquiry in academic contexts*. London: RoutledgeFalmer.

Brown, S.C. (2001) Methodological paradigms that shape disability research. In: G.L. Albrecht, K.D. Seelman, and M Bury, eds. *Handbook of Disability studies*. London: Sage Publications.

Bruner, J. (1996) *The culture of education*. London: Harvard University Press.

Carr, D. (2003) *Making sense of education – An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. London: RoutledgeFalmer.

Carr, W. and Kemmis, S. (1986) *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Lewes, Sussex: Falmer Press.

Corbett, J. and Barton, L. (1992) *A struggle for choice, students with special educational needs in transition to adulthood*. London: Routledge.

Corbett, J. (2001) Teaching approaches which support inclusive education: a connective pedagogy. *British Journal of Special Education*, Volume 28, no. 2, pp.55-59.

CSIE (2000) *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE and London: DfEE.

De Groot, R., Ruijsenaers, W. and Kapinga, H. (1996) *Inclusief Onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff bv.

De Hoop, F., Janson, J. and Van Kooten, A.H. (1998) *Gaan alle kinderen naar de basisschool?* Baarn: Uitgeverij Intro.

Dijsselbloem, J. (2008). *Parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen*. Den Haag: Sdu Uitgevers.

Doornbos, K and Stevens, L.M. (1987a) *De groei van het special onderwijs – Analyse van historie en onderzoek*. Den Haag: Staatsuitgeverij.

Doornbos, K and Stevens, L.M. (1987b) *De groei van het special onderwijs – Beeldvorming over theorie en praktijk*. Den Haag: Staatsuitgeverij.

Dyson, A. (2001) Special Needs in the twenty-first century: where we've been and where we're going. *British Journal of Special Education*, Vol. 28, no 1, pp.24-29.

Dyson, A. and Millward, A. (1997) The reform of special education or the transformation of mainstream schools? In: S.J. Pijl, C.J.W. Meijer and S. Hegarty, eds. (1997) *Inclusive education: a global agenda*. London: Routledge.

Edwards, T. (1998) Economic and democratic objectives of vocational education. *Evaluation and Research in Education*, Vol. 12, no. 1, 1998 pp.1-6.

Elliott, J. (1998) *The curriculum experiment: meeting the challenge of social change*. Buckingham: Open University Press.

Emanuelsson, I. (2001) Reactive versus proactive support coordinator roles: an international comparison. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 16, no. 2, pp.133-142.

Evans, J. and Lunt, I. (2002) Inclusive Education: are there limits? In: K. Topping and S. Maloney, eds. (2005) *The RoutledgeFalmer reader in Inclusive Education*. London: RoutledgeFalmer.

Evans, R. (1996) *The human side of school change – Reform, resistance and the real-life problems of innovation*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Farrell, M. (2001) *Standards and special educational needs*. London: The Tower Building.

Farrell, P. (2001b) Special Education in the last twenty years: have things really got better? *British Journal of Special Education*, Volume 28, no 1, pp.3-9.

Feiler, A. and Gibson, H. (1999) Threats to the inclusive movement. *British Journal of Special Education*, Vol. 26, no. 3 pp.147-152.

Fullan, M. (2001) *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gerschel, L. (2003) Connecting the disconnected – Exploring issues of gender, ‘race’ and SEN within an inclusive context. In: K. Topping and S. Maloney, eds. (2005) *The RoutledgeFalmer reader in Inclusive Education*. London: RoutledgeFalmer.

Giddens, A. (1998) *The third way*. Cambridge: Polity Press.

Gillham, B. (2000) *The research interview*. London: Continuum.

Gunther, H.M. (2001) *Leaders and leadership in Education*. London: Paul Chapman Publishing.

Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P. and Stuart Wells, A., eds. (1997) *Education – Culture, economy and society*. Oxford: Oxford University Press.

Hargreaves, A. and Fullan, M. (1998) *What’s worth fighting for in education?* Buckingham: Open University Press.

Hargreaves, D. (2004) *Learning for life – The foundations for life long learning*. Bristol: The Policy Press.

Hoogenkamp, G.M. Taalonderwijs in de steigers. Naar een aanpak van taal in het praktijkonderwijs. *TijdschriftvoorOrthopedagogiek*, vol. 39, 2000, no. 1, pp.23-32.

Hughes, B. (2001) Disability and the constitution of dependency. In: L. Barton, ed. (2001) *Disability, politics and the struggle for change*. London: David FultonPublishers.

Kool, E and Van Rijswijk, C.M. (1995) *Overgangsvormen tussen regulier en speciaal onderwijs*. 's Hertogenbosch: Procesmanagement WSNS.

Laragy, C. (2004) Self-determination within Australian school transition programmes for students with a disability. *Disability and Society*, Vol. 19, no. 5, August 2004 pp.281-294.

Limpens, M., Nekkers, J. and TerPelle, J. (2003) *Samen of apart – anders of minder*. Enschede: SLO.

Lloyd, C. (2000) Excellence for all children-false promises. The failure of current policy for inclusive education and implications for schooling in the 21st century. *International Journal of Inclusive Education*, 2000, vol. 4, no. 2, pp.133-151.

Lowenfeld, B. (1983) *BertoldLowenfeld on blindness and blind people*. New York: American Foundation for the Blind Inc.

McBroom, L.W. (1995) *Transition to work, following graduation from college: experiences of employees with visual impairments and their employers*. Mississippi State: Mississippi State University.

Meijer, C.J.W. and Stevens, L.M. (1997) Restructuring special education provision. In: S.J. Pijl, C.J.W. Meijer and S. Hegarty, eds. (1997) *Inclusive education: a global agenda*. London: Routledge.

Meijers, F. and Wijers, G.A. (1997) *Eenzaak van betekenis – Loopbaandienstverlening in eennieuwperspectief*. Meppel: LDC publicaties.

Merriam, S.B. (1998) *Qualitative research and case study applications in education*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Morris, J. (1993) Prejudice. In: J. Swain, Finkelstein, V., French, S. and Oliver, M., eds. (1993) *Disabling barriers – enabling environments*. London: Sage Publications Ltd.

OC and W (1969) *Leerplichtwet*.

OC and W (1995) *Weer Samen Naar School - De volgende fase*. Den Haag: Sdu.

OC and W (1990) *Weer samen naar school – Perspectief om leerlingen ook in reguliere scholen onderwijs op maat te bieden*. Den Haag: Sdu.

OC and W (1996a) *Weer Samen Naar School - Uitwerkingsnotitie*. Den Haag: Sdu.

OC and W (1998a) *Wet op de Expertisecentra (WEC)*. Den Haag: Sdu.

OC and W (1998c) *Wet op het Voortgezet Onderwijs (WVO)*. Den Haag: Sdu.

OC and W (2003) *OC en W in kerncijfers 2003*. Den Haag: Sdu.

Oliver, M. (1996) *Understanding disability, from theory to practice*. London: MacMillan Press Ltd.

Pijl, S.J. (1997) Het onderwijs. In: G.H. van Gemert and R.B. Minderaa, eds. (1997) *Zorg voor mensen met een verstandelijke handicap*. Assen: van Gorcum.

Pijl, S.J., Meijer, C.J.W. and Hegarty, S., eds. (1997) *Inclusive education: a global agenda*. London: Routledge.

Pring, R. (2000) *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.

Rieser, R. (2001) The struggle for inclusion; the growth of a movement. In: L. Barton, ed. (2001) *Disability, politics and the struggle for change*. London: David Fulton Publishers.

Rioux, M.H. (2001) Bending towards justice. In: L. Barton, ed. (2001) *Disability, politics and the struggle for change*. London: David Fulton Publishers.

Scheepstra, A. (1998) *Leerlingen met Down syndroom in de basisschool*. Groningen: Stichting Kinderstudies.

Schuman, H. (1997) *Arbeidsvoorbereiding- Voorbereiding op het leven*. (Internal document).

Schuman, H. (1998a) *Project Arbeidsvoorbereiding - De stand van zaken*. (Internal document).

Schuman, H. (1998b) *Gardening within arm's reach*. BartiméusDoorn.

Schuman, H. (1999) *Elke leerling heeft recht op hoge verwachtingen* (Internal document).

Schuman, H. (2000) *Vision on competencies-Bridging the gap*. Zeist: Bartiméus.

Scott, D. and Usher, R. (1996) *Understanding educational research*. London: Routledge.

SCP (Sociaal Cultureel Planbureau (2006) *Jeugd met beperkingen – Rapportage gehandicapten 2006*. Den Haag: SCP.

Sebba, J. and Ainscow, M. (1996) International developments in inclusive schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), pp.5-17.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. and Kleiner, A. (2000) *Schools that learn – A fifth discipline handbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.

Shakespeare, T. and Watson, N. (2001) Making the Difference: Disability, Politics, Recognition. In: Gary L. Albrecht, Katherine D. Seelman and Michael Bury (2001) *Handbook of disability studies*. London: Sage Publications.

Stevens, Luc (1997) *Overdenken en Doen – Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.

Swain, J., Finkelstein, V., French, S. and Oliver, M., eds. (1993) *Disabling barriers – enabling environments*. London: Sage Publications Ltd.

Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. (1998). Inclusive Education – The Ideals and the Practice. In: K. Topping & S. Maloney (Eds) (2005). *The RoutledgeFalmer reader in Inclusive Education*. London: RoutledgeFalmer.

Tomlinson, S., ed. (1997) *Education 14 – 19: critical perspectives*. London: The Athlone Press.

UNESCO (1994) The Salamanca Statement.

Van der Hoeven, M. (2005) *Notitie Vernieuwing van de zorgstructuren in het funderend onderwijs*.

Van Luit, J.E.H. and Meijer, C.J.W. (1995) *Onderwijs aan kinderen met een leerachterstand, een praktische leidraad in het kader van Weer samen Naar School*. Baarn: Uitgeverij Intro.

Vereniging van ouders van visueel gehandicapten (1981) *Verlag van een themadag: integratie van blinde en slechtziende kinderen in het gewoon onderwijs*.

Vislie, L. (2003) From integration to inclusion: focusing on global trends and changes in the Western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 19, no. 1, pp.17-35.

Wilson, J. (2002) Defining 'special needs'. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 17, no. 1, pp.61-66.

Wolf, A. (2002) *Does education matter? Myths about education and economic growth*. London: Penguin Books.

**Collection of articles of
the V International scientific conference
«Inclusive education: practice and
perspectives»**

**14-15th of October 2011
Baku, Republic of Azerbaijan**

INCLUSIVE EDUCATION: PRACTICE AND PERSPECTIVES

Mr. Misir Mardanov,
Minister of Education of the Republic of Azerbaijan

Dear participants of the conference!

Ladies and gentlemen!

As you know, improvement of children's welfare in our country is in the center of attention. The policy in this area carried out by the national leader Heydar Aliyev, is currently being successfully continued by the President Ilham Aliyev and first lady Mrs. Mehriban Aliyeva. During the years of independence, Azerbaijan joined international agreements and conventions related to human rights, in particular children's rights, and is committed itself to a number obligations. One of these obligations is to ensure the right to education at all levels and the establishment of inclusive education without discrimination for persons with disabilities. In order to carry out the obligations committed under these documents the relevant decisions were made in our country.

The aim of the present conference is to investigate the ways of involving children with disabilities to inclusive education, identify future steps for their integration into society and creating barrier free environment for them, to present examples of successful experience of other countries in this field.

At present, there are more than 60 thousand children with disabilities in our country. 1105 of them are in special education schools, 2664 – in special boarding schools (1353 of them are in the residential institutions), 7750 are involved in the home education, and 268 – in inclusive education.

The Law "On Education" ensures the right of persons with health limitations to education. Thus, the law states that:

- the State provides appropriate conditions for education of every citizen and does not allow anybody to be deprived of any step, level and form of education;

- State guarantees the opportunity for every citizen to study without any discrimination and regardless his/her gender, race, language, religion, political convictions, nationality, economic and social status, origin, health.
- Citizens have the right to freely choose the language and type of education and educational institution.
- Provision of qualified education for citizens and also creation of equal conditions for acquiring quality education by children belonging to national minorities, refugees, internally displaced persons, as well as those with health limitations constitutes the fundamentals of the educational policy of the state of Azerbaijan.

Dear participants of the conference! Development Program on organization of education for children with special needs (with health limitation) in 2005-2009 was implemented by the Ministry of Education related to organization of inclusive education.

Significant work has been done in accordance with the program for provision of the education right of the children, realization of their transfer to the inclusive education, creation of equal opportunities for education of children in educational institutions, strengthening social security of the children under the State care, national registration and inclusion to education of children with health limitations of all categories in accordance with the relevant classification, adjustment of the technical and educational capacity of the special education institutions to the modern standards.

Heydar Aliyev Foundation has been rendering the exclusive services to the program implementation. Thus, the Foundation did a great targeted work for organization of education of the children with health limitations, disadvantaged, homeless, lonely children, deprived of parental care and those left outside of societal attention, for strengthening the technical and educational capacity of their educational institutions. All boarding schools for children with health limitations and orphanages, special schools have been renovated and supplied with modern equipment.

More than 200 children with health limitation from 17 secondary schools and 13 pre-school educational institutions have been involved in inclusive education within the framework of the program. Teaching aids were prepared for the application of inclusive education in pre-school and primary education levels. Inclusive education has been introduced in the curricula for teacher training and professional development programs.

Alongside with improving education opportunities of children with health limitations, 7th grade students with disabilities from school #219 of Sabail district were involved in the project of distant education in order to improve their ICT skills, use of electronic resources and creation of access to the Internet. Every student involved in the project was provided with Apple computer with access to the Internet.

Dear participants of the conference! The State Program on De-institutionalization and Alternative Care approved by the President of the Republic of Azerbaijan gave start to de-institutionalization activities in the country. According to the Master Plan developed and approved by the Government, it is envisaged to transform 7 boarding schools into the secondary school with inclusive education component.

Within the program, a pilot project titled “Community initiative for all: Azerbaijan” has been implemented in special boarding school #7 of Baku. Gradual transfer of children from the institutions of boarding type to their biological and foster families, as well as the establishment of a friendly family environment is the main goal of this project.

Creation of children and family support services in the field to improve the welfare of children with disabilities and their families that cannot take care of them and to prevent their institutionalization is the important issue. Launching of “Origami” rehabilitation center for children with disabilities in accordance with modern standards in Surakhani region in the current year is a brilliant example of the care taken by Heydar Aliyev Foundation. In addition, mental and physical rehabilitation center for children

with disabilities has been established in Bilgah settlement with the support of the Foundation.

In connection with creation of alternative services according to the program, The Ministry of Education created Children and Family Support Center in Mingachevir, rehabilitation centres at special Republican boarding school #4 for children with health limitations deprived of parental care, special boarding school #11 in Sabunchu district, Barda secondary school with inclusive component. The buildings of the mentioned centers have been renovated and reconstructed by the Ministry of Education and provided with developmental training materials and rehabilitation-oriented facilities.

UNICEF and the Ministry of Education drafted the Law “On Inclusive Education” to make relevant changes in legislation and expand education opportunities for inclusive education, and submitted to the Milli Majlis.

All the above-mentioned necessitated taking holistic approach and implement new projects and programs aimed at involvement of the children with health limitations in the inclusive education together with their peers at all levels of education. For this purpose, Inclusive Education Development Program has been prepared by technical support of UNICEF and submitted to the Cabinet of Ministers. The purpose of the program is to provide involvement of the children with health limitations into inclusive education at all educational levels and the creation of conducive environment enabling them to acquire education.

The main objectives of the State Program are as follows:

- to make relevant changes to the legislation for organization of the inclusive education at all levels of education;
- to take necessary measures for adapting educational institutions and training programs to the needs of children with limited health;
- preparation and improvement of the qualified pedagogical cadre for the organization of inclusive education;
- creating of a database on persons with health limitations;

- adaptation of persons with health limitations to the education process and conduct of awareness raising activities about the importance of social integration;
- creation of the relevant services for adaptation of persons with health limitations to the process of education and their social integration;
- adjustment of city, region infrastructure to the need of the people with health limitations and for their free movement.

Dear participants of the conference!

At the end of my speech I would like to inform you that the work done so far and the planned measures are aimed at provision of the right of every child to education.

Taking this opportunity, I would like to express my gratitude to the President of Heydar Aliyev Fund Mrs. Mehriban Aliyeva and UNICEF for their support and care of children in the field of improvement of their welfare and protection.

Thank you for your attention!

FEATURES OF THE STUDENTS IN SPECIAL (CORRECTIONAL) SCHOOLS OF III-IV TYPES

Y.D Akinina

*Institutions of the Russian Academy of Education,
“Institute for Correctional Pedagogy”
Moscow, Russia*

Shift to the next level of education envisages inclusion of almost all children in the process of learning, education and development, including students with special needs. However, “pure forms” of disabilities are met rarer and rarer. Specialists are increasingly talking about the coverage of children with multiple disabilities by educational services. This trend can be seen in special (correctional) educational establishments for children with visual impairment. In this regard, the most pressing problem was the development of variant standards of special education for children with complex defect structure, and guidance on the implementation of individual and differentiated approach to each student.

Development of these documents and materials is possible only on the basis of ideas about the features of the contingent of special (correctional) educational schools, their individual educational and (re) habilitation needs and opportunities.

The works of researchers M.I Zemtsova, A.N Gneushev, N.V Kaplan, L.I Solntseva, N.V Shubina et al cover the problem of study of students with visual impairment. The Institute of Defectology of the APS of the USSR headed by M.I Zemtsova used to conduct these researches on a regular basis every five years since 1958. These studies were conducted with the participation of employees of the Moscow Institute of Eye Diseases after Helmholtz and covered 119 schools for blind and visually impaired persons in all 15 Soviet republics. 17 205 questionnaires of students filled by the teachers and doctors were analyzed. All this points at the wide scope of the research. However, during the “perestroika”

period, the study of the composition of students in special (correctional) schools of III-IV types was suspended.

In this regard, in our view, it is highly relevant to identify characteristics of students in special (correctional) schools of III-IV types, understanding of which is necessary for the most effective implementation of individual and differential treatment in education and upbringing of children from this category with deviations in development.

The study was conducted on the basis of special (correctional) boarding school for the blind and visually impaired children in Korolev town (Moscow region). Total 99 students were enrolled in I-XII grades, 23 of them - students of special classes.

On the basis of the collected data, specifics of the schools for children with visual impairment at this stage were revealed:

- 27% of the examined children belong to the category of blind children (visual acuity from 0 to 0.04 inclusive); 38% - partially sighted learners (visual acuity from 0.05 to 0.4 inclusive); 6% - children with low eye-sight (visual acuity from 0.5 to 0.8).
- The leading diseases that cause visual disability are diseases of the vascular and retinal membranes (41%). Of these, the most frequent disease is retinopathy of prematurely born children (26%) as a consequence of the transition in 1992 to qualitatively new criteria of the WHO-recommended live birth (the order of the Ministry of Health of the Russian Federation of 4.10.1992, № 318/190). Optic atrophy (23%) and refractive errors (myopia, hyperopia, astigmatism - 22%) are also common.
- 88% of students in special (correctional) schools of III-IV types have been reported with associated diseases of the body. Of these, the most common diseases are of circulatory system (37%), diseases of the nervous system (35%), mental and behavioral disorders (35%), as well as diseases of the musculoskeletal system and connective tissue (30%).

- A special place among other abnormalities in the development is occupied by the visually impaired and mentally disabled children (19%), as well as the blind and visually impaired students with mental retardation (16%). These categories of deviant development are methodically less covered and are in great need of development of special variant standards of special education, programs for training and education of children, methodical guidance on implementation of individual and differentiated approach to each student.

It is obvious that certain abnormalities in the psycho-physical development not only influence the process of mastering the curriculum by students, but also form some of the personality traits of each individual child. Thus, students who suffer from diseases of the circulatory system, are prone to respiratory illnesses, they experience weakness, fatigue, and headaches. Children with mental disorders and behavioral disorders have problems in social relationships, variations in the emotional-volitional sphere. The behavior of these students are often characterized as aggressive, antisocial, the specific problems of education are witnessed as well. The list of impact of these or other diseases on the psycho-physical status of school children can be continued.

All these features should be considered when developing variant standards of special education for children with multiple developmental disabilities, as well as the implementation of educational activities by teachers. Knowing the characteristics of manifestation of certain diseases, taking into account individual capabilities of each student will most effectively carry out remedial developmental education, as well as the process of social and professional (re) habilitation.

References

1) Земцова М.И. Изучение слабовидящих детей с задержками развития // Вопросы обучения и развития детей с нарушениями зрения. – М., 1974. – С. 25-50.

2) Земцова М.И. Изучение учащихся с нарушением зрения и пути дифференциации их обучения // Методы изучения аномальных детей. – М., 1965. – С. 54-65.

3) Земцова М.И. Особенности зрительного восприятия при глубоком нарушении зрения у детей // Специальная школа. – 1967. – Вып. I (121). – С. 89-99.

4) Земцова М.И. Особенности состава учащихся в школе для детей с нарушениями зрения и пути дифференцированного их обучения // Специальная школа. – 1968. – Вып. 5 (131). – С. 16-21.

5) Земцова М.И. О составе учащихся школ для слепых и слабовидящих // Дефектология. – 1975. - № 6. – С. 24-26.

6) Земцова М.И., Солнцева Л.И. Психолого-педагогическое изучение детей, поступающих в первый класс школ слепых /Специальная школа. – 1964. – Вып 4 (112). – С. 77 – 82.

7) Земцова М.И. Характеристика контингента учащихся специальных школ для слепых и слабовидящих детей: (по данным выборочного стат. обследования) // Дети с глубокими нарушениями зрения. – М., 1967. – С. 7-35.

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF INCLUSIVE PHYSICAL EDUCATION IN SECONDARY SCHOOL

AV Aksenov

*The Federal Government Budgetary Institution of
Higher Vocational Education*

*“The National State University of Physical Culture,
Sport and Health after P.F Lesgaft, St. Petersburg.*

The aim of inclusive physical education (IFE) is teaching school children the basics of collective motor activity, which is understood as consciously controlled human motor activity aimed at developing and improving his/her mental and physical abilities. This goal is achieved in secondary school by setting general and specific objectives in terms of educational and up-bringing process.

The direction and content of the learning process through a collective motor activity is characterized by:

1) the formation of natural-scientific worldview of students on physical education;

2) learning how to use different systems and types of exercise in independent and cooperative physical education with health, recreational and conditioning orientation;

3) extension and adaptation features of schoolchildren by the full impact of exercise on the development of major organs and systems of the body;

4) enrichment of motor experience of students, through mastering the basic means of motor activity;

5) development of the basic physical features, based on the general and special physical training;

6) development of the basic psychological processes and individual characteristics of the individual students, through active involvement in their transformative collaborative process of motor activity;

7) correction of disorders in the physical development related to the primary diagnosis, secondary disorders and satellite illnesses in children with disabilities;

8) creation of barrier-free environment of communication between children with disabilities and their healthy peers, the development of tolerance.

IFE in elementary school is based on the principles of inclusive education and physical education of children. It is based on adapted forms of exercise, which are widely used in work with children of older preschool and early school age.

The classifications of exercises in IFE are slightly modified compared with the program of Physical Education for secondary school:

First, the elements of gymnastics and athletics are defined, according to the individual features of each student.

Secondly, correctional exercises are included in the general developmental exercises section. They are systematized in terms of their main effects on the students' body.

All materials are conditionally divided into the following sections:

- general developmental and rehabilitative exercises,
- application exercises
- outdoor games
- exercise in pairs
- relay with the distribution of functional responsibilities,
- creative body-oriented (artistic and musical) practice.

The lessons of inclusive physical education are complex ones, i.e. each includes general developmental, corrective, application exercises, games and relay races. They are held in various line-ups: a circle, in the free breakdown in the hall, in a column, in the open ranks, without changing the place and in motion. In junior grades, general developmental, corrective exercises and applications are expedient to arrange in the form of simulations and gaming tasks, which are combined into a set that includes exercises in different subsections. The set of in-class exercises should first in-

clude tasks requiring concentration of attention of students which are simple in form of, dynamic in nature, and then - requiring static effort, more complex in structure and with distribution of functional specificities of each student.

Variety of exercises should be chosen for each lesson and combined in such proportions as to ensure full impact on the organism of the students and ensure that every student are able to do them. In arranging the lessons it is necessary to comply with general requirements and their specific implementation.

IFE lessons are planned in accordance with the basic requirements: a gradual increase of the exercise stress by the middle of the lesson and shift to the calming exercises in the end, alternating different types of exercises in accordance with the capabilities of students. It is expedient to distinguish four parts during the lesson: introductory, preparatory, primary and final, which are methodically connected to each other.

The teacher, at the preparatory part before the lesson, shall appoint two duties (students with disabilities and without) to help him/her organize the class to the exercises and help keep track of the discipline during the lesson. The duties change at each session at teacher's appointment.

The set of general development exercises (GDE), mobile games and relay races are selected depending on the individual specificities of the students. Students are taught the methods of insurance and mutual aid. Students with severely damaged locomotor apparatus play, at the time, the role of referees or odd men out, thus taking an active part in the lesson.

Inclusive Physical Education Teacher works closely with physicians who provide information about individual characteristics of students on remedial and restoration problems, and possible contraindications to involvement in some types of exercises, given that the lesson is conducted in a mixed group of children. You also need to remember about the most common contraindications. These include:

- Respiratory arrest during all types of exercises;
- Long-exercise with static stress;

- Rest-and-hang (for students with severely damaged locomotor apparatus);
- Exercises developing collective mobility (at joint arthrodesis);
- Tilt and rotate the torso with large amplitude (after fixation of the spine).

Fatigue of students is unacceptable. In order to avoid this there must be an individual approach to dose of physical activity in the classroom. It is advisable to make extensive use of all methods of regulation of physical activity by changing the starting position, number of repetitions of exercises, tempo, reduce or increase range of motion of breathing exercises. At tilting, swiveling body, exercising in standing, sitting (gym bench) students with severely damaged locomotor apparatus perform tasks with the insurance of teacher.

Evaluating the results of younger students' acquirement of the IFE program materials, teacher should not rely on scoring requirements in relation to the individual characteristics of the student, but pay attention to the ability of children to use the learned exercises during a collective motor activity, designed to solve the issues of athletics and recreation focus as well as the nature and characteristics of their performance.

Assessment of progress on the lessons of inclusive physical education is carried out by teacher in the form of a current registry where the dynamics of individual performance of students are recorded.

The room reserved for lessons on IFE must conform to certain sanitary standards, be equipped with sports facilities and first aid kit.

References:

1. Программа Министерства образования РФ по физическому воспитанию учащихся 1-11 классов средней общеобразовательной школы под редакцией доцента, кандидата педагогических наук А. П. Матвеева.
2. Программа Министерства образования РФ по физическому воспитанию учащихся 1-11 классов общеобразо-

вательных учреждений (Лях В.И., Кофман Л.Б., Мейксон Г.Б.)

3. Программа по физической культуре для коррекционных школ VI вида 1-4 класс, для детей с последствиями полиомиелита и церебрального паралича.
4. Авторская программы по физической культуре для учащихся с заболеванием ОДА школы №584 «Озерки», Выборгского района (Бакуленко И.Н., Гончарова Е.А.)
5. Авторская программа «Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интернат (VI вида) №9, Калининского района» города Санкт-Петербурга (Шуликовская И. В.)
6. Теория и организация адаптивной физической культуры под общей редакцией доктора педагогических наук, профессора С.П. Евсеева.

URGENT REQUEST FOR INCLUSIVE EDUCATION: MONITORING RESULTS

S.V.Alekhina

*Moscow city Psychological-Pedagogical University
Moscow, Russia*

Today the problem of education of children with limited health abilities (hereinafter, children with LHA) attracts attention of not only pedagogues, psychologists, social workers, but also it is among the priority trends in modern social and educational policy of the Russian state. Creation of conditions and protection of the rights of children with LHA, preparation of special education and development programs have been raised at the state level.

Inclusive education in Moscow has recently been developing quite intensively. The 'Law on education of people with limited health abilities', which provides definition of inclusive education for the first time in the law-making practice, was passed in 2010. All the same, people with LHA have the opportunity to obtain basic education at a special education facility, at home, or through distance learning. 94 preschool facilities and 101 schools in Moscow have been defined as facilities, ready for inclusive practice. Purposeful projection of the inclusion development process in conditions of general education requires information about the demand for inclusive education among children with LHA.

The monitoring of the need for inclusive education among children with LHA was held at the order of the Moscow Education Department in 2010. The monitoring is aimed at ensuring managerial decisions, related to projection of changes in the system of generation education. The results of the monitoring will help assess the necessary provision of children with LHA for the purpose of their active social adaptation in educational environment, reveal family needs for educational services and requests for special educational conditions.

The main objective of this monitoring is to study the peculiarities of the educational needs of children with LHA, who will soon come to schools in Moscow, and the degree their parents are oriented at meeting these needs for inclusive education and appropriate conditions.

Parents became an object of the poll, since they are the main requesters of educational services for their children, as representatives of their interests. These are the parents who specify the educational order on educational system and its capacities. Thus, the educational needs of a child at a preschool age are becoming a family order for educational services. All the same, the need for education is understood as social relationship between these or other subjects of educational process. Thus, the need cannot be attributed only to one subject, as something belonging to him-it includes the relationship of at least two subjects, one of whom is addresser and the other is the addressee of social request. In turn, a social request is understood as an analytically designated essence of a social need. The monitoring was sampled on these backgrounds; it was developed by 621 parents of children with LHA and children of the age norm, who attend preschool groups of kindergartens. We are going to clarify some of the main results of this research.

The main parameter of the monitoring was the issue of the parents' value attitude to joint education of normal children and children with LHA. Most of the questioned children accepted the idea of inclusion: 43% of all questioned parents and 42% of parents of children with LHA are confident that joint education is useful for all children; 21% of all questioned parents and 26% of parents of children with LHA believe that such experience is mostly important for children with LHA. A quarter of the questioned parents have a negative attitude to inclusive education: 14% of all questioned parents and 11% of parents of children with LHA believe that such education hampers the educational process; 12% of all parents and 14% of parents of children with LHA responded that such education is unproductive for children with limited health abilities.

In conditions of varied forms and kinds of education, which are quite developed in Moscow, it is important to understand the preferences of parents of children with limited health ability in choosing an educational facility. The following rating appears from preferences:

- 1) A mass school with special conditions for children with development abnormalities (35%),
- 2) Ordinary mass secondary school (26%),
- 3) Special (correction) school (21%),
- 4) A school with advanced study of any subjects (14%),
- 5) A private school of individual studies (3%),
- 6) Home school (1%).

Overall, the choice of an inclusive or an ordinary secondary school prevails over the choice of special educational facilities (correction school). According to studies, 61% of parents of children with LHA are oriented on a mass secondary school. Inclusive education is primarily preferred by parents of children with comorbidities with signs of abnormalities clearly expressed and leading to the child's disability. The highest need for inclusive education is revealed in the group of parents of children with disabilities (45%); 8% of parents of children with disabilities are planning to educate their children at mass secondary schools, 39% of this group of respondents plan education in a special correction school. Among parents of children with chronic diseases, registered at polyclinics, the request for education at an inclusive school is revealed in 29% respondents and for mass secondary school in 37% respondents. 10% of the questioned parents of children without the development abnormalities, expressed the need for inclusive education.

Parents who plan sending their children to the inclusive school, predict different difficulties that their children may face at school. Almost equally they predict the difficulties mastering material by their children and their adaptation at school-21%, in studying at the same pace with the whole class-20%, and control of one's behavior-19%. Only 5% suppose that their children will

have no difficulties while studying at an inclusive school. Thus, being aware of their children's peculiarities and making a conscious choice in favor of the inclusive form of education, almost all parents predict school difficulties of their children either in terms of studies or psychological ones.

Various educational results, including orientation at profession, mastering vital skills and ability to live in the society, development of child's personality and abilities were suggested for studying the issue, related to the expected results of education of children at school. The frequency distribution of data on this indicator among parents who are bringing up children with limited health abilities is as follows: mastering school programme and ability to continue education at the college and university-43%, vital skills, ability to easily adapt and live in the modern society-29%, development of abilities-11%, getting skills and knowledge that will help in employment immediately after school-9%, experience of communication and building ties with different children and adults-8%. Mostly, parents of children with limited health abilities, as the parents of normally developing children expect the school education to become a stage to professional or secondary education for their children. And about the third part of parents (mostly parents of children with limited health abilities) consider socialization of their children-the experience of communication with different children and adults, formation of their vital skills to be the main result of school education thanks to which the children will learn to easily adapt and live in the modern society.

We have analyzed the request for special education conditions. The monitoring showed that 88% of parents of children with limited health abilities hope for special educational conditions at school. The most actual conditions of special education, meeting the demands of children with limited health abilities is the system of psychological and pedagogical accompaniment, including lessons with a psychologist, speech therapist, speech pathologist (48% of parents), individual programme of educating

children (18% of parents), available architectural environment (9% of the respondents). Overall, 71% of all parents and 88% of parents of children with limited health abilities hope for special educational conditions. Among parents requesting education at an inclusive school, 93% state the need of their children for special conditions for education. The expectations of the parents related with the need for any special educational conditions for their children are not always backed by the conscious choice of an educational facility or go contrary to the potential of the selected educational facilities.

The introduced data reflect the problems related to expectations of parents of children with limited health abilities to conditions of inclusive education only partially.

Arrangement of monitoring in the sphere of education in education system should be maintained as a standing system of analysis of effectiveness and quality of inclusive process, which will help make the system thorough and resolutions balanced.

LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AS A CONDITION FOR INTEGRATION OF VISUALLY IMPAIRED CHILDREN AND YOUTH INTO MODERN SOCIETY

I.B Antonova

Special (correctional) schools of III – IV types

Moscow, Russia

Improving education system for children with impaired vision focuses on humanization and individualization of correctional and educational process, ensuring timely delivery of the most appropriate learning environment, education and development to each child. More and more attention is drawn to:

- child's personality, his inner world: "... a child is not an object of impacts of an adult, but an equal subject of joint activities, collaboration and co-creation;
- the use of specific methods, techniques and training aids;
- special organization of the educational environment;
- mandatory inclusion of parents in the child's education and their special targeted training by specialists and so on. "

The ability to communicate, build relationships with others, ability to understand another person - these are important qualities that are laid and are formed in childhood, and the sooner we turn our attention to this aspect of child development, the fewer the problems he will have in adult life.

The content of the socialization process is determined by culture and the psychology of society on the one hand, and the social experience of the child - on the other. Socialization as a process which determines the personality consists of the following: not enough organized and controlled social influence, spontaneous manifestations which are visible only by their results during the social formation.

Analyzing the process of socialization as pedagogical phenomenon, N.F Golovanov presents its content in a structure which includes a number of interrelated components.

The communicative component incorporates all forms and methods of language learning and speech, other forms of communication and uses them in activities and communication.

The cognitive component involves the development of knowledge about reality. It is implemented in the process of education and training in communication, and manifests itself in situations of self-education.

The behavioral component - this is an area of action, patterns of behavior that the child learns.

The values component is a system of manifestations of the need-motivational sphere of the individual. Full embracement of a foreign language contributes to the successful socialization and integration of children with visual impairment in the society of normally developing peers, then – to the professional self-determination and competitiveness in the open labor market and, consequently, self-fulfillment and success.

Improving education system for children with visual impairment requires the introduction of correctional nature of subject-based teaching of the principles of science to the practice of special (correctional) educational institutions, aimed at timely provision of every child with the best learning environment, education and development for acquiring full-fledged education.

In the studies of domestic visual impairment specialists convincingly shown that a targeted correctional work can overcome some shortcomings and secondary functional abnormalities in the development of children associated with visual deprivation (V.Z. Deniskina, M.I Zemtsova, G. Nikulin, L.I. Plaksina, L.I. Solntsev, B.K. Tuponogov, etc.).

Correctional orientation of the educational process is of particular importance in the present conditions of optimization of educational process and must be based on variation, person-centered model of education. Search for new original techniques and technologies of teaching children with visual impairment is urgent. In general, it is necessary to develop special methods of teaching foreign languages and improve existing methods and

techniques of teaching children in special (correctional) general education institution of III and IV type.

The study of practices in special schools for children with visual impairments showed that there is little developed section of the modern organization of correctional and educational work with students on learning a foreign language, especially in terms of specific methodological approaches to learning.

There is a serious lack of teaching aids available to the tactile and visual perception of blind and visually impaired students, the complete lack of teaching aids, printed with enlarged Braille script, and inaccessibility of existing training materials for regular schools to children with visual impairment.

1 hour per week is allocated for 2 - 4 grades for learning a foreign language in elementary schools, which is contrary to the principle of intensive training at an early stage.

Talking about studying foreign languages in the special (correctional) educational institutions of III and IV types it is important to consider the psychophysical characteristics of students who differ in:

- nature and degree of impairment (from a total blindness to moderate myopia, glaucoma, congenital cataract, optic atrophy, retinopathy of prematurity, etc.);
- level of intellectual development (high normal to mild mental deficiency);
- the presence of somatic diseases (asthma, cardiovascular diseases, gastrointestinal diseases, diabetes, frequent colds);
- neurological semiology (asthenic-autonomic disorders, neuropathy, enuresis, cerebral palsy, ADHD);
- presence of mental disorders (epilepsy, schizophrenia, child);
- presence of speech disorders (dysarthria of varying severity, logoneurosis, rinolaliya, FFU, stuttering, delayed language development);
- the presence of other manifestations (endocrine disorders, allergies, neurodermatitis).

Learning a foreign language has training and communication objectives, stresses the great difference that exists between the foreign language and all the other disciplines in the school, including the native language, because communicative task there has been largely solved before admission of students to school.

In this regard, it should be mentioned that there is enough large group of children enrolled in mainstream classes who have mental hypoplasia of varying severity. Younger visually impaired and blind students with mental retardation are beginning to experience difficulties from the very first writing lessons, the lessons of their native language while developing basic graphic skills. A typical disorder of the written speech for visually impaired children with normal and impaired intellect are different kinds of dysgraphia: replacement of optically similar letters, incompleteness of the elements of letters, superfluous letter elements, rearrangement of letters in words, macrography. All of these errors occur also in normally developing peers, and are typical for the initial stage of learning to write, however, in visually impaired schoolchildren with mental immaturity they are quite persistent and their number suggests that they are typical for this group of children.

At the initial stage of learning a foreign language, these difficulties are even stronger, as there is interference of native and foreign languages at the level of sound, letters, lexical unit.

For a relatively successful assimilation of foreign language by children with visual impairment and mental immaturity it is required to have an individual approach, i.e. daily individual sessions with a teacher of foreign language that appears to be virtually impossible under current conditions of the special school.

According to I.V. Rakhmanov, one of the most important principles of methodology of elementary foreign language teaching is the principle of intensity, which is peculiar only to the method of foreign languages. Its essence lies in the fact that the teaching of foreign languages at an early stage requires frequent training, as forgetting curve of the material with unrelated meaning falls most sharply in the first two days. In 1861, K.D. Ushinsky also wrote

about the intensity of the teaching of foreign languages: “A study of one or another foreign language should go as quickly as possible, because in this study, nothing is so important as exercise and incessant repetition, preventing the oblivion.

Not two and not even four, but six, seven, eight lessons per week must be scheduled for an initial study of a foreign language, if we want this study to achieve somewhat positive results, but not waste the child’s time in vain. “

Similar thoughts were voiced by L.V. Sherba in the journal “Soviet pedagogy.” Unfortunately, this principle is still purely theoretical one, it is not implemented in school practice at the moment.

Mandatory conditions of communicative foreign language teaching are respect of teacher to each student, creating the lessons of a favorable psychological climate, a positive emotional state that allows children with visual impairments to overcome stiffness, shyness, self-doubt. All of this allows students not only to improve their receptivity to language as a communication tool, but also contributes to the formation of active social behavior, which, in turn, contributes to successful integration into society of normally developing peers.

V.P Kuzovlev noted that great importance has the process of learning a foreign language in order to improve practical knowledge of their native language, understanding the characteristics of their native language and ways of expression in their native language, thus expanding the horizons of philology.

Foreign language as a subject makes a significant contribution to the culture of mental labor of students with visual impairment. Children are developing such specific learning skills as the ability to use dictionaries, grammar reference books, complete assignments on a given algorithm, to work within the framework of educational computer programs, using special computer hardware and software for the blind and visually impaired. All this helps to work independently, a prerequisite for the development needs of self-education.

Modeling in the classroom learning situations and situations of reality, the actions in alleged circumstances, participation in didactic games, develop imagination and creativity to contribute to creating situations of success, which positively affects self-esteem of children with visual impairment. Communicative learning involves organizing the learning process as a model of the communication process. Foreign language classes become the classes for learning how to communicate through communication – i.e. children learn techniques of communication, its operational side, seize the speech etiquette, strategy and tactics of dialogic communication, learning to solve communication problems, to be speech partners.

References

1. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М., 1977.
2. Земцова М.И. Особенности познавательной деятельности слепых детей младшего школьного возраста. Труды научной сессии по дефектологии. – М., 1958. – С. 73 – 84.
3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1985.
4. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа. – М., 2009.
5. Рахманов И. В. Некоторые теоретические вопросы методики обучения иностранным языкам в средней школе // Иностранные языки в школе. – 1948. – № 3. – С. 38 – 52.
6. Тупоногов Б.К. Основы коррекционной педагогики. – М., 2008.
7. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: общие вопросы методики. – М. – Л., 1947.

ART ACTIVITIES FOR CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Y. V. Assman

*State-run educational institution,
combined-type kindergarten No 1013
Moscow, Russia*

An educational psychologist of a special institution is facing a number of special tasks, depending on the pathology of a kindergarten educatee, along with the tasks, peculiar of ordinary kindergartens. As to the preschool facilities for children with visual impairments, it should be noted that visually impaired children are children with low vision acuity (from 0.05 to 0.4) or those suffering from peripheral vision impairment. Visual perception in visual impairments is characterized with inaccuracy, fragmentation, slowness, which significantly impoverish the emotional experience of such children, while hampering their cognition.

Teaching process is built with respect to the abilities of these children and their peculiarities, revealed at the stage of diagnostics and analysis of information, received from their parents, tutors, visual impairment specialists and oculists. In this process, it is necessary to follow special pedagogical and ophthalmological and hygienic requirements including rational distribution of special developmental exercises, provision of the appropriate level of lighting, use of corrective and blind aids, arrangement of special lessons for correction of aberrations in psychophysical development.

The priority tasks in psychologist's work with such children will be development and formation of emotional and personal environment, interpersonal relations, formations of behavioral repertoire and so on, as well as the diagnostics of higher psychic functions.

During my lessons, I use different visual aids. The objectives of art activities in a special kindergarten include esthetic educa-

tion, correction of visual functions, connection with correction work, since the skills, acquired in art activities, are necessary for children's working with devices (synoptophore, bivizotrainer and so on). For children with visual impairments the peculiarity is a poor painting due to impaired visual perception. It takes them longer to examine the object, since their visual attention is low (they are not able to see the object in details), which is why they often show no interest in art activities. Art activity is used as a means of correction of the whole personality, including the shortages in visual impression, figural activity and so on.

Along with actualization of children's interest in art activities through introducing fairy-tale, game plots, preliminary work, which implies teaching the object examining process, acquires a special importance, particularly, at preschool age. Children should clearly understand the composition of the object, be able to lay them out into details. But the work with the object is not limited to this.

It should always be borne in mind that shape takes a lead in painting.

At the lesson itself, it is necessary to have a color picture of the object and a color sample, made by a tutor or parents. The actions can be displayed on a big flannelgraph (for children with cross-eye and/or low vision acuity). The pedagogue works with felt-tip pens, leaving thick lines. He may be sitting at the table with children standing in a semicircle behind him (if the children suffer with exotropia and/or myopia). Success of children's painting depends on effectiveness of tutor's analysis of the sample and display of actions.

These are important moments of the lessons and no time should be saved on them. It is undesirable to interrupt children's painting but it should be remembered that main load is on vision, which is why it would be useful to hold relaxation exercises with children.

The organizational side of the lessons requires great attention, it is more complex than at a mass kindergarten. It is necessary

to think over the object to be analyzed and the way it is better to set it. It would be better to put an object on every table or use one on the foreground of a big flannelgraph. Children should be seated according to those suffering with amblyopia and exotropia will sit at the front desk and those with higher vision acuity and cross-eye at the back desks. It is useful to paint on an easel since it levels the eyes.

When working with children with visual impairment, it is necessary to exercise a hand at the initial stage. A big area of the wall-painting boards- is provided to the children (especially, juniors). All children should paint a river on the board. It is necessary to teach drawing separate lines, exercise a hand and sharpen actions. They can close their eyes and twist a pencil in the same place. It is very useful to apply different painting means including chalk, pencils, and different size brushes. In painting, it is important to teach children the correct holding of the brush and the pencil, while it is often not enough just to demonstrate it. You have to put the brush between child's fingers and watch him holding it and repeatedly correct them. Before the lesson, it is necessary to suggest children taking the pencil correctly and then control and correct them in process of painting.

In younger groups it is more convenient to use inner stencils, which means outlining by inner contours and teaching to color the object, imaged this way. The edges are done first, then the inner side is painted. A stencil is used at the first stage, because visual impairments do not promote the right delivery of the form. Stencils help make the image closer to the object. Stencils should be applied unless children are able to do without them, but further it is necessary to apply this aid in a different way and offer an inner stencil to some children and outer stencil to others, while the third should use the outlining made by their tutor. Templates are also of use in painting and they should be wavy, angular, and finishing the second half of the image (a tree, an apple).

In preschool methodic, the issue of color is not set, but while working with visually impaired children at the senior preschool

age, it is very useful to exercises tints and richness of colors. For example, a lesson on painting an apple. First you give a tone to the apple, and then you lay other tints. It is necessary to do painting in stages, since the apple is multi-color and brightness is achieved through demonstrating several tones: first tone is very weak, the second tone-it is necessary to find a color a bit darker than the first one and the third tone is for brightening the darkest side of the apple. The color depth is used to give an idea of the volume, great attention in painting is paid to color, order of colors and mixing, getting interim colors out of main ones.

red + yellow = orange;

blue + yellow = green;

blue + red = violet.

Commensurability of objects and ways of imaging space are paid special attention in art activities. The concept of perspective (three ways-distancing, overlapping and above and under) is used in subject painting.

Subject painting is introduced in painting. For example, the subject is 'Trees'. First, children paint leaves, then the tree stern and then the forest. After that they shift to comprehensive imaging in stages. They first put the forest on the flannelgraph (three tree heights), then copy them and then comes independent art and appearance of a human being in the forest.

It is very useful to draw from nature. For example, the subject is 'Apples'. First they draw an apple, define its shape, size and color, then two apples different in sizes, and then two applies with respect to overlapping (putting on flannelgraph). Copying and phased work on templates are allowed at the initial stage:

- Outlining the apple which is the farthest;
- Laying closer apples and outlining them;
- Coloring the closer apple;
- Coloring the part of the apple which we can see.

The most difficult is imaging a man. We hold a preliminary analysis of the pose, use schemes, paint the portrait, the model of a person and talk about emotions and facial mimics before we start drawing.

It is possible to hold several lessons on the same topic (on one paper). For example, in the junior group we hold a series of lessons on the topic 'Winter', with the use of the same paper: the first lesson is 'It is snowing', the second is on 'Snowdrift' and the third is about 'The Snowman'.

As a result we get a subject image.

Effect is more important than the number of children's works. While working with visually impaired children, it is necessary not to spend much time on free drawing, but use it to form new skills. We should not forget about the idea of correction while holding lessons. At the first stages of education this implies correction of motor functions, ability to differentiate shape, color and size.

1. The approximate correctional tasks at such lessons could be the following:
2. Developing trivial movements.
3. Developing oculomotor function associated with hand movement.
4. Raising ability to fix an eye,
5. Teaching the correct perception of sensor models and their independent application on practice
6. Developing ability of correct rendering of shape, color and size
7. Developing special idea in children
8. Fixing awareness of colors.
9. Fixing ability to achieve color and its tints independently
10. Forming an idea of warm and cold shades
11. Teaching to render perspective
12. Raising ability to understand perspective independently

Arrangement of a working place for a visually impaired child in process of drawing has a number of peculiarities. It is recommended to use a lining depending on color (depending on impairment diagnosis), paper size, list size: its background depends on the vision acuity (the whole list or its half); both vertical support for an individual template and horizontal (depending on sight deformation) can be used for children with a significant loss of vision.

It is necessary to place the teaching material on the table for drawing as convenient, depending on the child's occlusion.

The template used at the lessons for children with visual impairments must be big, exact in color, form and close to a real or it must be a real object. A paper is needed for a big, phased (1, 2 or 3 elements), partial (1, 2 combined elements, complex compositions) demonstration and demonstration of a specific element (color, shape and size). Additional aids are used for developing independency including color, form and size standards, separate images on different topics including a tree, human being, a house and so on, separate images for understanding the picture planning and its perspective (a big and a small house, a big and a medium-size tree, a big and a medium-size car); nature (2-3 equal objects or one quite big for all children to see it; consider the nature brightness, its remoteness and reality)

While demonstrating the sample, the tutor must sit in front of the children. It is necessary to prepare the place in advance for analyzing children's works. This can be an exhibition, a general landscape, 3-4 pictures for comparison, 1 for comparison with the template and so on. It is important for a tutor to be tactful while analyzing the works, since he may involuntarily offend the child and the latter may further refuse to paint, or become diffident and so on. While evaluating the works, the tutor can mention:

- Esthetics (including color, color matching, accuracy and purity);
- Task fulfillment accuracy (by shape, color, location, inclusion of objects set)
- Voluntary inclusion of earlier studied items (topic-related)
- Voluntary inclusion of new items into the painting, their successful use;
- Independency in choosing the topic

Literature used

1. Grigoriyeva L.P., Stashevskiy S.B. Osnovniye metodi razvitiya zritelnoqo vospriyatiya u detey s narusheniyem zreniya: uchebno-metodicheskoye posobiye-M.1990

2. Ot rojdeniya do shkoly. Osnovnaya obsheobrazovatel'naya programma doskolnoqo obrazovaniya. Edited by M.A.Vasileva-M.2010.

3. Programmi spetsialnyj (korrektsionnykh) obrazovatelnykh uchrejeniy IV vida (dlya slavovidyashikh detey). P.1-Detskiy sad/Edited by L.I.Plaksina-M.1999

4. Plaksina L.I. Razvitiye zritelnoqo vospriyatiya v protsesse predmetnoqo risovaniya u detey s narusheniyem zreniya: uchevno-metodicheskoye posobiye dlya pedagoga-defektoloqa-M.2008

**CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL
WORK TO PREPARE CHILDREN
WITH VISUAL IMPAIRMENTS TO PLEOPTO –
ORTHOPTIC TREATMENT**

Assman N.N., Trunova G.A.

*Head of the Kindergarten № 1013 for children with visual
impairment, Teacher - defectologist (typhlo-teacher)
Moscow, Russia*

Correction of the vision in children with visual pathology is complex. Its effectiveness depends largely on the success of the medical interventions aimed at correcting ocular pathology, and the system of pedagogical activities to develop visual - creative thinking and visual perception.

Rehabilitative treatment work includes a comprehensive early diagnosis of the organ of vision, preparation and implementation of a treatment plan. This work is carried out by ophthalmologist and orthoptist nurses with correctional assistance of teachers.

Analysis of studies on the restoration of vision in children (A. Grigorieva, L. Grigoryan, L.I. Plaksina, etc.), shows that the most important task in the organization of corrective training and medical rehabilitation of children is to develop their certain set of knowledge and skills necessary for effective treatment with specific medical devices. Successful training and education of children with visual impairment in the preschool age is a prerequisite for their proper preparation for the hardware treatment.

Children with a variety of visual impairment due to the low level of visual perception does not develop quite an extensive set of visual images, representations, which is objectively necessary for the effective treatment by orthoptic devices. It is defined that the preservation of view depends on visual acuity. Impairment of the vision function makes it difficult or limits the ability of visual perception and impact on imagination. Children with visual impairment has decreased completeness and accuracy of reflec-

tion, which leads to the limitation of perception, to difficulty in comprehension tasks when working on devices. As a result, they have slower speed, accuracy and completeness of perception as a necessary foundation for hardware work. Children in pre-device period have fragmentary, schematic visual imaginations, lack of generality, verbalism and narrow range of images. Fragmentation of the visual representations of these children manifested in the fact that the image is often missing important details, consequently the image is incomplete, devoid of values, and therefore is not adequate to the displayed object. All this creates great difficulties when working on devices.

A special challenge in the treatment of children with impaired visual functions with devices is caused by their inability to fix gaze, visually trace the line of perceived objects, isolate different elements, visually estimate the length of lines, the size of the figures, and the distances between them. This complicates the whole treatment process. It can be accelerated if to do preliminary explanation to the children contents of the tasks and characteristics of their implementation on specialized medical devices. Such a system provides for the formation of visual attention in children, visual memory, skills for separation of particulars from a whole and collecting particulars as a whole.

From our practical work we noticed that while working on specialized medical devices (ASO - 2, max -1; Makulotester ICC - 2 Sinoptofor, etc.), child with visual impairment faces many difficulties: the slowed down pace of work, unstable attention, inability to concentrate while performing the task, not knowing the standards of geometric shapes and colors, difficulty in determining the direction and distance, inability to divide the subject into parts and re-join it from individual parts, track moving objects with eye, etc.

Difficulties arise also at the stage of eye examination. 3 y.o. children often do not recognize images that are presented in the visual acuity table. This is due to the lack of practical experience in the recognition of images in different modalities, insufficient

knowledge about the world, as well as not fully formed language function when a child learns an object, but does not know its name. Therefore typhlo-teachers of our institution conduct correctional teaching work aimed at developing skills for children to learn things in different modalities, teach to compare contour, silhouette of images, and relate them to real objects. Children are developed the knowledge, skills and abilities necessary for the implementation of treatment technique for the effectiveness of treatment by using specific medical devices.

All types of correctional work are permeated with tasks of the treatment process. Knowledge of the visual capabilities of the child allows the teacher to influence his/her development and to create conditions for consolidating the results of rehabilitation.

Preparing children for follow-up treatment requires a differentiated approach. The doctor - ophthalmologist, orthoptist nurse and typhlo-teachers develop an individual path for every child in preparation **for the treatment with the hardware, taking into account his/her age and individual peculiarities of the development.**

At individual lessons, using an entertaining way of teaching with special games and exercises, typhlo-teachers prepare children with visual impairments to sessions on special medical devices, thereby helping to complete the treatment process, which is the key to successful training of children with visual impairment to school and in their recovery. At these sessions we conduct exercises to improve visual acuity (amblyopic eye) and the development of binocular vision. This work is based on didactic games and aids by observing the requirements of the presented ophthalmological illustration, considering the visual diagnosis of children. The didactic games and tasks for development of vision are selected individually for each child depending on the state of their vision and the period of recovery. For example, with a high degree of amblyopia, objects and images given for classes are larger, and with the increase of visual acuity, the size of aids are reduced.

We suggest to consider more complex pedagogical exercises to prepare children for treatment with special medical devices.

The device ASO-2

Purpose: The device for light impulse visual stimulation with biofeedback to relieve emotional and eye-strain is designed for rhythmic photo reflective therapy by electromagnetic radiation in the visible light range with the purpose of prevention, treatment and rehabilitation of the states conditioned with insufficient natural light available in the autumn-winter period, and with the artificial lighting.

Color of the light flow output let pass by the light filters is polychromatic (blue, red, green, yellow).

The difficulties experienced by the child while working on this device:

- can not distinguish colors (color vision disturbance);
- does not know the names of the colors;
- has no idea about the color, etc.

Correctional and pedagogical work in preparation for the device ASO-2.

Games on the development of color vision:

1. Distinguishing colors.

Goal: To learn to distinguish colors, focusing on their homogeneity or heterogeneity (“Find a flower for a butterfly,” “Put your mouse on the cat,” etc.).

2. The visual correlation of colors.

Goal: To learn to select the color of the sample, to act on the color signal (“Run to me,” “Find your couple,” “Find your place,” etc.).

3. Remembering associated with the perception of color.

Goal: To teach the idea to combine the color with the word-name, make color choices for the word (“Remember and find”, “Remember and call,” “Learn and call,” “What is that color,” etc.).

4. Localization of many colors.

Goal: To teach select a color from the set (“Stars in Heaven” (to show only the red, all shades of red, and others).

5. Fixation of richness.

Goal: To teach to lay color richness in descending order (“color range” (from the darkest to the lightest and vice versa), etc.).

The device MAX-1. MACULOSTIMULATOR

Purpose: The device is intended for the treatment of eye diseases through frequency-contrast stimulation in the retina of the brain areas responsible for central and peripheral vision.

Indications: amblyopia, partial atrophy of the optic nerve.

The difficulties experienced by the child while working on this device:

- does not distinguish drawing when disk rotates;
- do not know how to fix the gaze, eye track moving objects;
- does not recognize the image in various modalities (silhouette, contour).

Correctional and pedagogical work in preparation for the device MAX-1.

Games on the development of visual perception and attention.

Goal: Learn to recognize and distinguish objects of the world in a different modality (color, contour, silhouette images) - “Whose photo?”, “Whose silhouette”, “Shadows of any items you see?”, “Pick up the silhouette of a color image,” “Black on white, white on black “, etc.

Polarized maculotester MTP-2

Purpose: The device is designed to study macular function in polarized light, determining the type and treatment of amblyopic eye in strabismus.

Training on maculotester develops normal optomotor reflex fixation. The child is invited to combine the center of the Haidinger “brush” with the center of the test figure, holding it in this position for a specified period of time. Over time, the effort necessary to combine and keep the center point, decreases, indicating the development of the reflex fixation.

In the examination at maculotester the following should be set: see whether the Haidinger “brush” is visible, what color have the “brush”, in which direction to rotate the “brush”, which form have the “brush”.

- can not determine the direction of the rotating “brush”
- does not distinguish the color of the “brush”
- does not specify the form of the “brush”.

Correctional and pedagogical work in preparation for the device Maculotester.

Games on development of color differentiation
 “Roll along a colored ball on a bench and eye track its way.”

Goal: To learn to distinguish colors of moving objects, eye track their way.

Games on development of form differentiation.

Goal: To enforce the knowledge on the name of the form in the software, to choose the form based on the name (“Remember and find”, “Remember and call,” “Get to know and call”, “What is this form?”, Etc.).

Goal: To learn to compare geometric figures, highlighting their distinctive features (“What is the difference from each other, and what are their similarities?”, etc.).

Games on the development orientation in micro space

Goal: To learn to navigate in micro space, to determine the direction of motion, to integrally track circuit image of the object, to develop the visual - motor coordination in the “eye - hand” system (“Aural dictation”, “Video azimuth”, “Streloplan,” “Labyrinth,” “Draw out contour of an object image, “etc.).

The device Sinoptofor

Purpose: Sinoptofor is intended for the diagnosis and treatment of strabismus. The essence of the exercise on the device is that the child should retain all the merged details of the overall figure, while the researcher is slowly pushing optical heads of the device forward (in the development of negative reserves) or back (in the development of positive reserves).

Any objects to merge are set under the subjective angle of strabismus for the development of mobility of the eyes. The magnitude of the subjective angle of squint at the scales of the device is determined when combining the images: 1) objects to merge:

“The cat with its tail” and “The cat with ears” - the ability to merge into one figure with two elements of control, “the cat with a tail and ears”, and 2) objects to combine, stereoscopic perception, control, “chicken egg” - the ability to reconcile objects.

Start with the larger objects and gradually move to smaller objects, first color image, then silhouette, and outline.

The difficulties experienced by the child while working on this device:

- can not make a whole out of parts, to put one piece on another;
- has no concept of holistic image of the object.

Correctional and pedagogical work in preparation for the device Sinoptofor

Games on the formation of a complete image of the object.

Purpose: To form a complete image of the object, allocate part of the learning and combine them into a whole (“Find a mate,” “What’s missing,” “Collect the whole,” “Make a picture of the parts,” etc.).

Games for training of binocular vision, the combination of objects and the objects overlap.

Goal: To learn to combine two images with missing parts into a whole (“Plant a chicken in the egg,” “Do it so that the cat gets the ears (tail),” “Stereo-pairs,” “What’s on top of that bottom,” “Confusion” “Sharp Eyes”, etc.).

Preparation for the examination of visual acuity in preschool children based on the table of E.M. Orlova

The difficulties experienced by the child in the examination of visual acuity based on the table:

- does not recognize the image, which are presented in the table for visual acuity;
- does not know the name of the image of the object.

Correctional - pedagogical work in preparation for testing the visual acuity.

Didactic games and exercises:

- «Discover and call.»

Goal: To practice in naming pictures in the table, to teach to recognize objects in the contour image.

- «Whose shadow?»

Goal: To learn to recognize objects in different modalities, match color and silhouette images, develop hand-eye coordination, tracing the functions of the eye.

- «Select a color image to the silhouette image,» “Impose the silhouette image on a color image.”

Goal: To learn to recognize objects in different modalities, match color and silhouette images.

- «Impose a color image on the contour image.»

Goal: To learn to recognize objects and to correlate color and contour images.

Thus, we can talk about the necessity for didactic games and exercises in correctional-pedagogical and rehabilitative-treatment work. Visual acuity, the ability of preschool children with visual impairment to develop and enhance visual functions gets increased significantly through a series of specially selected exercises, games and tasks.

Reference:

1. Григорян Л.А. Лечебно – восстановительная работа в детских садах для детей с амблиопией и косоглазием: обучение и воспитание дошкольников с нарушением зрения. – М., 1978.

2. Малеева З.П. Подготовка детей дошкольного возраста с нарушением зрения к плеопто – ортоптическому лечению.- М.: Из-во ПАРАДИГМА, 2009.

3. Плаксина Л.И., Григорян Л.А. Содержание медико – педагогической помощи в дошкольном учреждении для детей с нарушением зрения. – М., 1998.

4. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для слабовидящих детей). Ч.1 – Детский сад /Под ред. Л.И.Плаксиной – М.: Город, 1999.

ON LEARNING OF THE SPATIAL ORIENTATION IN THE SYSTEM OF INTEGRATED EDUCATION

M.P. Bondarenko

*Institute for Correctional Pedagogy of the
Russian Academy of Education
Moscow, Russia*

Analysis of recent literature on typhology and practices of teaching spatial orientation in special (correctional) schools of blind and visually impaired children showed that the lessons of the course “Spatial Orientation”, are usually held only for totally blind children. Children with residual vision and visually impaired ones are left out of special education on orientation in space (VZ Deniskina state learning orientation in space school students of III-IV // Herald typhologyi. - № 1. - 2009).

At the same time, “numerous studies (V.A. Kruchinin, E.B. Ostrovskaya, L.I. Plaksina, V.S. Drill L.A. Semenov, L.I. Solntsev, N.G. Hopreninova and etc.) have shown that children with visual impairments cannot spontaneously and independently master the skills of spatial orientation ...”, “so they also need to be systematically targeted by training” (Podkolzina E.N. Method of forming abilities of orientation in space of children with visual impairment in primary school // Formation of social and adaptive behavior of students with visual impairment in primary school // Ed. Plaksina L.I. Moscow, 1998. -, p. 70).

In a system of integrated education where a child with disabilities enrolled in an environment normally developing peers, corrective exercises, envisaged in special (correctional) schools are not available.

The process of integration / inclusion in our country started relatively recently - in the 90s of last century. For various reasons, still the process of teaching children with disabilities in need of creation of special (correctional) educational conditions is not realized. There are no legal documents prepared by the teachers, the schools do not have capacity, etc.

In the draft of special federal state educational standards for children with disabilities, the Institute for Special Education of the Russian Academy of Education offers educational structure consisting of two components: the academic and life competencies.

Conditions must be created for the child studying in regular secondary school for the implementation of special educational needs, including special assistance in the formation of a systematic full-fledged life competence.

The draft standards include all correctional activities specified in special (correctional) schools into the component of life competency.

For children with impaired sight the component of life competency should include the following corrective exercises:

- development of sensory areas (development of visual perception, tactile and fine motor skills, etc.)
- spatial orientation and mobility;
- household and social orientation;
- development of facial expressions and mimics;
- rhythm;
- speech and language development;
- physiotherapy.

There are the following reasons why to date the life competency component is not included in the system of integrated education.

First, Russia lacks a law on special education, which would have regulated the education of persons with disabilities, regardless of the type of educational institutions and forms of training (integrated in terms of special (correctional) schools, home, remote, etc.).

Second, the lack of mechanisms to determine the corrective work and their level of teaching, members of the life competency component for each individual child.

Third, the lack of training programs for correctional subjects in an integrated education.

Fourth, the lack of trained teachers in general subjects as well as on corrective courses.

Fifth, the lack of, and often lack in regular schools logistics, including rehabilitation and technical means.

Experience of integration of blind and visually impaired students clearly demonstrates that development of academic knowledge without correctional studies makes successful (re)habilitation and socialization impossible.

One of the foundations of successful learning and socialization of blind or visually impaired children in integrated education is the ability to independently and safely move around in space, namely the ability to independently get from home to school and back, move around the school, etc. It should also consider the fact that after graduating from school visually impaired children should be able to continue to live active life, to continue their studies, but this is impossible, if they do not know how to orient and move in space.

It is important to remember that not only totally blind, but also partially blind people with light perception have difficulties in independent movement and need specifically organized classes.

The main commonly encountered problems of independent movement blind with residual vision and visually impaired people (visual acuity from 0.05 to 0.4 for better seeing eye with optical correction) are:

- difficulty in communicating with others;
- difficulty reading the signs, signs on the residential and administrative buildings;
- difficulties of movement in the twilight and night time, or alternatively having difficulties of movement in bright light (in sun);
- difficulties of movement in the transport, stairs and rough terrain;
- difficulties in orientation in large areas (city, supermarket, etc.).

Spatial orientation for visually impaired students studying outside of special education should be aimed at training independent travel with the effective use of existing technology or the

use of high-tech means of rehabilitation, including if necessary a white cane.

Different strategies of interaction with others, how to build a scheme of interaction (the ability to ask the question correctly, the ability to ask for help, explaining my situation, take care; refuse care, etc.) should be taught to student in order to overcome the difficulties of communication.

The use of optical means of correction (glasses, monoculars, binoculars), in most cases will remove difficulties reading signs, plaques and signage.

Use of white cane by blinds with the residual vision and visually impaired persons will provide the appropriate level of safety on the roads and in other difficult situations.

White cane in addition to the function “probe” (instrumental touch) has also a function of “alert”, “telling” others that the owner of the cane has this or other sight disorder. White cane does not automatically mean total blindness of the owner. White cane signals to others that visual communication can be difficult.

The modular program for spatial orientation to integrated blind and visually impaired students will enable build an individual program of study on the course “Spatial Orientation”, based on the individual psychophysical characteristics and knowledge of students.

KINDERGARTEN ON THE WAY TO EQUAL OPPORTUNITIES

L.P Gedima

*Public educational institution – kindergarten №1534
of compensational type, Moscow. Russia*

The problem of continuity and training of children with severely impaired vision to life, shaping their social skills, adaptive behavior, the emergence of a socially active person is one of the most pressing problems in education.

The old traditional pedagogical attitudes and approaches to training and education of children with visual impairments have successfully solved the problems of knowledge creation and skills, but did not sufficiently predetermine successful rehabilitation and socialization of children.

In theory and practice of inclusive education the following principle is formulated: rehabilitation of persons with developmental disabilities - is their rehabilitation as individuals. The ultimate goal of the rehabilitation is to achieve a psychological state in which a person perceives his defect as one of his/her properties, i.e. individual characteristic that distinguishes him/her from others, but no more. We should not talk about the qualities of personality, but on the whole system of relations of the individual.

According to LS Vygotsky, the child's personality develops as a whole (system) by its own laws, but not as the sum of separate functions, separated from each other. Therefore, the personal specificities of the child are formed simultaneously, and also sensory systems get developed. This is the circumstance which allows for poli-sensor pre-school education of visually impaired preschool-aged children in inclusive education environment, including the use of residual vision. At some stages of the educational process there must be increased attention to the development of individual personality traits, if they do not correspond to the level of the rest. Therefore, one of the pressing problems of preschool pedagogy

for children with visual impairment is an integrated approach to the formation of socially oriented experience for these children. Preschool age for these purposes is the most sensitive.

Currently, the urgent problem of pedagogy for children with visual impairment is early educational help for the children in inclusive education. For effective assistance to parents it is needed to know their real difficulties in raising the child, their need for specific assistance. Only when received a qualified specialist care, the bare minimum of special knowledge about the peculiarities of development and education of their child, parents begin to consciously relate to the entire correctional process, understand its goals and objectives, significance for the subsequent life of the child.

It is from this perspective worth recalling that L.S. Vygotsky indicated to use the sighted people as a way of compensation of blindness, which is important in inclusive education.

Development of a child with visual impairment in the dynamic context of social learning environment is interconvertible. The child is not only self-adapting to the conditions of the environment, but also transforms them. This transformation is aimed at maximizing the adequacy of environments for a significant correction to the needs of the individual. It is a comprehensive approach to environmental adaptation of the child in terms of visual deprivation contributes to his natural self, "I". It allows you to enhance cognitive and transformative work of the child to touch the narrowed area. Basic features of the system are important in order to provide remedial help for children with severe visual impairment (O.L. Alekseev, V.V. Korkunov, E. Yudin), which includes synthetic and analytic structure.

At the present stage of development of the Russian system of correctional-pedagogical assistance to children with visual impairment the followings are important directions: legal and economic support systems of care, variation of forms of assistance, creation of services of early diagnosis and early integrated care, implementation of the processes of integration of children into

the environment of normally developing peers, development of inclusive education, expansion of advisory services for parents of children with severe visual impairments.

1. Алексеев О.Л. Теоретические основы учебной тифло-техники – Екатеринбург.- НИИД РАО. 1992.- 284 с.

2. Анохин А.К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы. – М. 1978.-438 с.

3. Венгер Л.А. Подготовка детей к школе в детском саду. – М. Педагогика. 1977. - 160 с.

INCLUSION OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN THE INCLUSIVE SPACE: THE EXPERIENCE OF THE INTERACTION OF DOCTORS AND TEACHERS

Victoria Guslyaeva, Maria Kulikova, Elena Pekhtereva
SEI elementary school-kindergarten № 1772
compensating type
Moscow, Russia

Cooperation of the ophthalmologist, a nurse-orthoptist, teachers, psychologists, and parents is necessary to successfully achieve the objectives of inclusive education in preschools (Avetisov E.S., Grigorian L.A. Firstova R.N., L.N. Malsteyn) The content of inclusive education depends on the objectives and tasks undertaken during the educational process. The main objective in an inclusive kindergarten was and is a combination of processes in a single educational institution, training of children with strabismus and amblyopia through rehabilitative care (L.P. Grigoryeva, G.V. Nikulina and others).

In the inclusive process interaction of teachers with the medical professionals is on a bilateral basis. First, the ophthalmologist must warn teachers about the presence of eye disease in the pupil and the factors that contribute to its aggravation. Together with ophthalmologist and nurse-orthoptist, teachers should train a child to treatment with special medical devices. Surveillance and correctional-pedagogical work of teacher with children in accordance with psychophysical characteristics of the children will help to correct related abnormalities in psycho-emotional sphere of activity, speech, motor coordination (Litvak A.G., Nikulina, G.V., Feoktistova, V.A., etc.)

Implementation of the vision correction in children with visual abnormalities is a complex process. Its effectiveness depends largely on the success of medical interventions aimed at correcting ocular pathology, and the system of pedagogical activities to

develop visual-image thinking and visual perception. Joint work of medical workers and teachers will facilitate the adaptation of visually impaired children in regular school environment.

In the early stages of formation of the visual analyzer it is important to understand the common problems of teachers and doctors to restore disturbed functions in each period of treatment - pleoptic, orthopo-diplopic.

There is a task standing before ophthalmologists on how to relate the requirements to mastering the hardware treatments with psychophysical state of children with visual impairment at different ages. Knowledge of the characteristics of the visual-image thinking and visual perception of child enables the physician and educator to form not only a certain amount of knowledge in children required for treatment in special medical devices, but also allows them to form those qualities of the children that will help them in the process of collaborative learning in school.

Upon admission of a child to kindergarten and during enrollment in a regular school, professional interaction between doctors - ophthalmologists and typhlo-teachers is of great importance.

Typhlo-teacher and educator has to control the prescription made by ophthalmologist. Especially wearing occlusion, because doctor may prescribe this to the same child for 3 hours, and for a day.

The system of psychological, medical and pedagogical training of preschool children with visual impairment in preschool is an important step in the implementation of the existing system for restoration of the visual function; it increases the effectiveness of therapeutic exercise, reduces time-frames, ensuring timely preparation of children for school and their recovery. The key to this is to the joint work of teachers and physicians.

WAYS TO IMPROVE THE EDUCATIONAL AND CORRECTIONAL AND COMPENSATORY PROCESSES IN THE RUSSIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS TO SUPPORT CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT

V.Z Deniskina

*Institute for Correctional Pedagogy of the
Russian Academy of Education
Moscow, Russia*

In the domestic research on typhology convincingly shown that the effectiveness of training and rehabilitation is largely dependent on how well teachers use in their work the knowledge about the peculiarities of development of children. Russian science studied many aspects of the characteristics of mental and personality development of children with visual impairment (M.I. Zemtsova, A.G. Litvak, L. Plaksina, L.I. Solntseva, etc.); there are methods of diagnosis of their development.

However, for practical work, theoretical knowledge lacks relating to the characteristics of education and socialization of children considering **the different depths of eye disorders**. It is necessary to work and improve diagnostic techniques of psychological and pedagogical examination. The use of techniques that are used in the survey normally sighted children does not give the real picture of development and problems of children with visual impairment. Only high-quality diagnosis, calculated on the perception with intact analyzers, will really enable to take into account the educational and correctional processes, challenges and opportunities for individual students.

With regard to previously developed ophthalmo-hygienic and health-ergonomic recommendations that define the visual stress (upon partial sight) both tactile and physical, optical means of correction and typhlo-technical devices, they are monitored, upgraded and replenished. However, questions in this area exist.

Over the years of perestroika, the Russian regulatory framework of educational institutions for children with disabilities has been significantly improved and expanded. However, it needs further improvement because, by the reason of its imperfections, many children with visual impairments are unable to enjoy their rights to education.

For example, there is necessity for **documents requiring the pre-school institutions for children with visual impairment to work with blind children**, and, hence, requiring the institutions to enroll (in the absence of contraindications to the child's stay in an educational institution) the children with any sight disorder. Moreover, **the presence or absence of a special typhlology education are taken into account during the appraisal of an employee**, thus encouraging him/her to increase the subject skills. Teacher-defectologist (typhlo-specialist) and a psychologist, conducting correctional classes should have a special document teaching and psychology of visually impaired children (at least about relevant re-training), and teacher and speech therapist should not work without going through the re-training courses.

The children with visual impairment, with a complex structure of the defect require special attention since they are the ones left out of preschool education.

More careful design of forms (in addition to the existing ones) for education of early and preschool children with visual impairment is necessary. The structure of the model of social rehabilitation of children with visual impairments must necessarily include the social rehabilitation of infants and young children - from 0 to 3 years.

As positive facts one should note a normative document called "Regulations on the half-a-day care groups in kindergartens." Visiting these groups enables to prepare children with profound visual impairments to their inclusion in the group for children with less significant pathology.

In some regions, new educational forms begin to function, where children with visual impairment can get help, this is – le-

koteks and counseling points. However, at the federal level, Regulations on Lekotek yet to be adopted, which hinders the process of providing psychological and educational assistance to children with profound visual impairment, especially in cases where a child has contraindications to attend full-day kindergarten.

It is necessary to legalize the creation of mixed groups for various subcategories of children with visual impairment to fully include children with visual impairment in the educational process at school age in accordance with their capacity.

The whole system of correctional facilities in Russia today needs to be updated and improved rehabilitative programs, new scientific and methodical development of correctional and rehabilitation processes, orientation training, education and development of children with visual impairment. Scientific and methodological basis for this exists.

One of the ways to improve training and rehabilitation of children with visual impairment should be the **development of special education standards** for this category of students. Only the variation content and scope of education will enable children with different physical and mental capabilities to achieve the maximum possible level of education and social skills without compromising the health and without infringing their rights to educational services. Within the standard of special education it is also needed to **develop the certificate of social competence of visually impaired graduates.** Without such an instrument, schools, in the pursuit of academic knowledge of educational qualification schools missed and will miss the questions of rehabilitation of students.

Some children with significant visual impairment are taught not in **special**, but **regular** schools, where they are not carried out correctional classes, that is, they do not receive rehabilitation services. Such services could be provided by already functioning rehabilitation centers through creation special units for children with significant visual impairment or special schools. Thus, schools could be used as resource centers for specific knowledge

and skills (mastery of the relief-dot Braille, computer skills without visual control, etc.).

One of the reserves to improve the educational and correctional-compensatory processes is to **improve teaching methods and general subjects of corrective courses**. Until the 90s of last century, typhlo-pedagogical science made a substantial contribution with regard to methods of teaching general subjects. However, many current problems of the theory and practice of typhlo-pedagogy are still not resolved. At the same time, in recent years, general scheme of the correctional orientation of the subject teaching in school is developed, a book, which shows how didactic activities in the classroom should be organized and how teachers can assess the effect of compensatory education techniques, is published. Appropriate recommendations are made in the book of B.K. Tuponogova “Organizing correctional-pedagogical teaching in the special (correctional) schools of III-IV types: manual for organizers and experts of correctional educational institutions” (M: VLADOS, 2011).

When considering the problem of improving teaching methods, **taking into account the depth of visual pathology**, design issues and methods of teaching visually impaired students remain urgent.

Improvement requires a process of education of blind and visually impaired children, who must be given correctional-compensatory direction, strictly focused on the skills of social competence of students.

Research is needed to improve the effectiveness of the work of teachers with parents of visually impaired children, as the success of children of the contingent depends far more on understanding by the parents the consequences of visual impairment, attitude toward the defect of the child, on their ability to actively contribute to their socialization.

Due to the increasing number of blind people due to the children diagnosed with “retinopathy of prematurity,” which usually have a complex structure of the defect, teachers dealing with vis-

ual impairment have hard time “to catch up” with children coming to school by age of 7-8. One solution to this problem is to open preschool departments for the blind and visually impaired children in all schools. Today, pre-separation takes place only in some schools.

The effectiveness of educational-upbringing and correctional-compensatory processes in educational institutions for children with visual impairment are largely dependent on the **professionalism of the teaching staff**. The old system of providing educational facilities for children with visual impairment by qualified personnel is gone, and the new has not yet formed, so there is a serious insufficiency of professionally competent teachers with qualities such as creative initiative, flexibility of thinking, readiness to innovation. Forms of training can be very diverse: seminars, training courses for managers on the basis of high schools, teaching aids with video, distance learning courses for teachers and parents, courses on the basis of an educational institution with an invitation of qualified professionals for all pedagogical staff members. It is also important to blind specialists among teachers of blind children, as carriers of specific training and socialization.

Changes in the structure of the defect in children with developmental disabilities in the direction of its complications lead to the situation that now the majority of children with visual impairment is not prepared for school. In order not to extend the period of study, since the discovery of the defect it is necessary to provide children with significant visual impairments and their parents with **qualified medical, psychological and educational assistance** for the initial period of sensitivity of the child.

Functioning of services for early intervention can be organized in structures of various agencies (health, education, social protection). Organizational forms of early intervention services are: offices for (re) habilitation of children with significant visual impairment in early intervention centers; offices for early intervention in children’s rehabilitation centers, offices of psychological and educational counseling in clinics, offices of psychological

and educational consultation for eye departments of children's hospitals, etc.

As can be seen from the above, currently the urgent typhlo-pedagogical problem is not only early, but the **systematic and pedagogical assistance** to the families with visually impaired children. In the family blind children should develop those personal qualities that are most important for their independent life, and again, initial social adaptation of children should take place in the family.

One of the directions was suggested by parents; creating their own websites (for example, "I and my mother," "Babes-mole rats"), they posted the information they gained on the problems of education and rehabilitation of children with significant visual impairment.

To improve the quality of the provision of remote assistance, laboratory staff are planning to organize a systematic remote consultations with the demonstration of techniques for the questions most frequently asked by parents.

In connection with the development of society, the collapse of initial vocational training of visually impaired people, the changing socio-economic conditions, the death of some and the emergence of other professions, **problem of improving of pre-qualification training blind and visually impaired students** becomes urgent.

Schools need to advise families of children with visual impairment in the following areas: psychological and pedagogical counseling of the family (both parents and children need to understand that the visually impaired have a lot to be able to realize their potential), advice on careers.

In kindergarten and primary school, children's ideas on professions in general need to expand and what one should know and be able in order to fulfill responsibilities in a particular profession. In the middle grades it is necessary to acquaint students with professions that are available for blind and visually impaired people, and in high school - to help them determine the preferred range

of professions or occupations. Particular attention should be paid to those social skills that are needed for persons with significant visual impairments to realize their professional capabilities. The problem of quality training can be solved quite efficiently, if in each federal district one of the existing schools for the blind and visually impaired children is transformed to gymnasium.

There must be **targeted typhlo-pedagogical education of parents** of children with visual impairment, a permanent organization of counseling professionals for all family members. It is needed to actively involve (not just engage) the parents in the collective educational-corrective training, their special training, including joint development of correctional and rehabilitation programs, co-organizing and conducting workshops with children at home, learning the most effective procedures and methods of correctional work with children. There are virtually no such experiences in the country.

Meanwhile, in practice, parents take their children out of school immediately after classes, thereby not giving them the opportunity to attend individual and subgroup correctional classes, which are designed to equip students with special knowledge and skills that are the basis of their socialization and integration.

Rehabilitation centers “Short-term parental skills school.” are the innovative forms of delivering comprehensive rehabilitation services to children living in remote settlements. Depending on the financial capacity of the region, such assistance can be provided at different times of the year. For example, a school can be arranged using the means of social security funds in the autumn-winter period on the basis of medical-preventive institutions when they are not overwhelmed.

By bringing parents and children from remote villages of several districts we can arrange a medical examination of not only children, but also their mothers in any health care setting (agency dispensary, children’s recreation camps, children’s sanatorium, etc.). In parallel with the diagnostic tests, if possible, we could provide treatment, including preventive measures and hold

meetings with various professionals (lawyers, typhlogists, typhlo-psychologists) to educate parents of blind and visually impaired children on matters within the scope of their professional competence.

In recent years, researchers and typhlogists rather sharply debated **the problem of integrated education of children with visual impairment in the regular secondary schools and preschool institutions**. Grades (groups) of compensatory type, grades of sight protection are created, but they have teachers, as a rule, that neither have basic typhlo-pedagogical education, nor training in the specialty through qualification improvement training courses. In this regard, correctional-pedagogical work either not carried out at all, or done unprofessionally, without any ophthalmic - ergonomic recommendations, just based on intuitive-supposal methods or only based on accidentally obtained fragmentary information.

There is no approved "Regulations on Sight Protection" and schools use only a circulating letter from the Ministry of Education and Science the opening of these classes.

Noting the positive developments in the study and practice of organizing and conducting correctional education in the special schools and preschools for children with visual impairment, other acute problems that will certainly help to improve the educational and correctional and compensatory processes in these educational institutions should be stated:

1. Development of subject and corrective rooms with a description of their equipment (including modern typhlo-technical means).
2. Provision of visually impaired children with textbooks at the State level.
3. Developing new, improved and original methods of correction, targeted at overcoming of a certain lack of balance between content and form of movement of this content (methods).

4. Studies are needed to improve the quality of the correctional facilities of leisure activities for children with visual impairment.
5. Development of educational and rehabilitative programs for children with impaired vision and intellect.

INCLUSIVE EDUCATION OF BLIND CHILDREN

Mamayeva N.

*Visual impairment specialist, library for the blind,
Velikiy Novgorod city, Russia*

Deniskina V.Z.

*Institution of correctional pedagogic of
the Russian Education Academy,
Moscow city, Russia*

Inclusive education, as one of the variants of education for children with severe visual impairment, has been actively developing in Russia over the past decade. Both positive and negative experience requiring apprehension and generalization is being accumulation. While appreciating possible joint education of a visually-impaired child with his seeing peers, we are going to focus on some of the problems of integration.

Most educational facilities get involved into process of integrated education without the appropriate methodical training of the teachers. No positive results should be expected from such integration. On the one hand, parents are happy that their child will study not far from the house like seeing children. They won't be obliged to take their child to the boarding school for the blind children, though it is the best one, for long 12 years (the period which a visually-impaired child usually spends on obtaining the full secondary education in Russia). (As those, who studied at the boarding school, we know how hard it is for a child, especially in primary school, to be far from the house and to see parents only on holidays.

But our parents took us to a special school for the blind, where we obtained the skills and competencies which helped us to get higher education in conditions of integrated education, get employed and live an independent life).

On the other hand, the blind children write and read by the Braille's system, which differs much from education of seeing peers and take much more time. Additionally, almost all seeing children can read and know letters when they come to school. Therefore, by the time when seeing children finish studying ABC and can read and write, the blind child, who has not yet finished mastering Braille's ABC, are obliged to contend with the perception of a new material by hearing.

Even special courses for studying the Braille's system do not settle the problem in full. After such courses most teachers use tips to try to teach them writing by the Braille's system and check the written works of the children. But practice shows that, as a rule, they understand the writing when the work is done without mistakes, but when there is a mistake, they understand that the writing is wrong, but cannot understand where the mistake is.

For the proper assessment of the quality of the work, the teacher should know well how to write all the studied books and signs, be aware of the 'delicacies' of the Braille's writing for example, a blind child writes the long division completely differently). A tutor should understand in which cases it is necessary to skip the quad and in which it shouldn't be done, be able to teach the child to do hyphenation if a word does not sit down. It is very difficult for a tutor to understand words, in which the letters are written with excessive or intensive number of points) and there is a replacement of one point with another. Additionally, in Braille's system, all letters and signs in reading are reverse to writing (they write it from right to left and read it vice versa by the Braille's system). The Russian alphabet has ten pairs of letters reverse to each other. It all complicates mastering reading and writing not only by a child but also his tutor. Additionally, the tutor should know it well when the child wrote the word wrongly and then not appropriately (extra points).

In some schools, the issue of teaching reading and writing to a blind child is settled 'creatively'. For example, with the use of magnet alphabet, they teach the blind children to use fingers in

reading letters, studied by seeing peers. This approach is comfortable only to a seeing tutor, since it gives the opportunity to read words made of magnet letters by a blind child. It is impossible to form the skills of writing and reading of a blind child. Where will he use his ability to make words of ordinary letters, stuck to magnets? He has to learn to read books and write essays. It means that a tutor must have a special education and firm skills of reading and writing by Braille's system.

Another serious problem is that mass schools to teach (or try to teach) the children who see nothing or only light in integrated education by the Braille's system. Psychological-medical-pedagogical commissions define education by the blind school curriculum for such children. But the blind children who have the residential form vision are often recommended education by the curriculum of schools for visually-impaired children thus violating the relevant instruction. At the writing and reading lessons, the child sees only big letters which he also confuses. It means that he is unable to read, cannot hold the line in writing, misses quads in mathematics, fails to complete the elements of the letters or check what he writes. He can count the number of objects on the picture but does not understand what is painted. The tutor also does not understand that the disabled child calculates not leaves, but the bright spots on the page and is unable to differentiate oak and plane-tree leaves. As a result, he is unable to cannot use the picture in exercises.

Sometimes, the teachers in mass schools take the natural conduct of a child with a low vision for intentional mocking. For instance, a teacher was complaining that a child promises to correct the mistake every time but does not do it. Additionally, he said before the class that he did not find the mistakes outlined by the teacher, while his work is all in red notes. The reason lies not with his disobedience but that he does not see the red color (he suffers from the red light blindness), while the teacher is not aware of this peculiarity.

In such cases, the child should rather write in black and the teacher mark mistakes with a blue pen. But the matter is that in mass schools no one deals with such people and the conclusion made is that the child 'is unable to master the program'. The school usually recommends a 'simplified' program for such a child, that is it shifts to the program of schools for children with mental retardation. The matter is that there is an insufficient number of visual impairment specialists.

Integrated blind people also face difficulties in kindergartens. They are bad at catching up with the regime. For example, they refuse to go to bed in the afternoon. Blind children often disturb other children: they are usually completely unable to use toys, unless they learn to manipulate them in a proper way. They must be taught to interact with other children, otherwise, they won't be able to play with others. Additionally, all seeing children in the group must be taught to play with the blind youngster. They even have to be taught ordinary communication.

In fact, we often observe two options of the child's status among the seeing children. If a child is too calm, he sits quietly in the corner with a toy, swinging or jumping (every child has a need for motional activity). And what is the integration in this case? It is even worse if the child is too emotional. He cannot sit in his place, and moving actively, going everywhere and disturbing everyone, both children and adults. A seeing tutor fears for his security and therefore he has to watch the child all the time. Often such an active fidget starts expressive the need for communication and attract attention through aggression toward toys and other children. The child notices that when he beats, pushes or nibbles someone, everyone approaches him, speaks to him, taking him somewhere and offering different toys. He gets much attention and achieves the desired.

In such a situation, the child forms a distorted image about games and communication with children. When children are playing, they shout and make a noise. The blind kid hears and understands that it is a joy to play, but he does not see what they

do with the toys and how they communicate while there is a need for communication. Therefore, he attracts attention to himself by shouting, pushing someone, nibbling and biting his peers. When he is scolded or punished, he does not even understand the reason, since with him children shouted even louder than without him. It is difficult to disaccustom him of such relations with the surrounding. Aggression can be expressed in not only direct physical but also verbal influence if the child is calm and quiet. Negative experience in early ages is dangerous because it can be shifted to school and then adulthood.

The report will also list other samples of difficulties in integration of blind children. As a result of understanding them and search of new decisions, visually-impaired children will be able to get full education in conditions of integration.

Additionally, the report will reflect the authors' views of distance learning of the blind.

ANALYSIS OF THE RUSSIAN EXPERIENCE OF INTEGRATED EDUCATION OF VISUALLY IMPAIRED PERSONS

Ī.Zarubina

FGAU “Federal Institute for Education Development”

Ministry of Education and Science

Moscow, Russia

A priority issues in the XX century to be solved by typhlo-pedagogy is scientific and methodological support of educational process of special schools aimed at comprehensive development of personality of children with visual deprivation and acquiring of literacy education by them. At the same time, the possibility of joint training of sighted and blind children was at the focus of specialists for almost the entire history of education for those with visual impairment. The story of the twentieth century has preserved a lot of names of talented blind successfully integrated into the regular educational environment of regular school and who subsequently became well-known scientists, writers and public figures. For example, Academician L.S. Pontryagin, a member of the Writers’ Union G.S. Eremeev, etc. However, it must be stressed that there are very few examples of the visually impaired that have completed educational institutions of the general type. The process of integrating blind children into the regular educational environment is often spontaneous and practically not supported by the State. As a result, the practice of integrating blind children into regular school often encounters the emergence of complex problems that reduce the quality of education like lack of formation of the necessary skills of self-service orientation and mobility, Braille, ownership, information technology adapted for the blind, psychological problems, and etc.

When training in special (correctional) institution of general education of III-IV types, the children with significant visual impairments receive necessary medical, psychological and educa-

tional assistance. The educational process in special schools is carried out by taking into account peculiarities of psychophysical development and specific training and education of children with visual deprivation. They do not experience stress overload often observed in the social and psychological adaptation of blind people in the team of sighted peers. At the same time, a significant drawback in education at a boarding school is cut off from the child's family. The necessity of placing children with significant visual impairment in the boarding school is often due to the fact that Russia has only about a hundred state special education institutions of III - IV type. In this connection, they are usually taught children with visual impairments living in bigger cities or in the entire subject of the federation. Often permanent place of residence of the family is 150-500 km away from the school. and The fact that a majority of the educational institutions for children with visual deprivation of the Russian Federation are for visually impaired children makes it difficult for children with profound visual impairment to study in the special education institutions. In some areas, special education institutions for children with visual impairment do not exist at all. Learning of disabled children in general educational institutions of a subject of the federation, where he/she does not have residential registration, in accordance with applicable law, is financed from the budget where the blind student resides or his/her parents seek for funds to pay for their children's education in a neighboring region.

In recent years, there is a tendency of increase in the number of children with visual deprivation, with concomitant medical problems (severe allergies, diabetes, epilepsy, etc.). This category of children are usually in need of constant skilled care, which is practically impossible to ensure at the proper level in special boarding school, if it is located in the countryside. When certain diseases (e.g., severe allergies) are present in children with significant visual impairment, it is often not recommended to go to the general educational institutions. As a rule, for them, only partial integration into general education institution located near the place of residence is acceptable for them.

Also several other factors are reported that contribute to the growth of the number of blind children who do not attend school at all. For example, according to the Kursk regional organization of All-Russian Society for the Blind in Kursk region, more than twenty children with significant visual impairment who reside in the region do not receive any education. A similar situation exists in several other regions of Russia. Thus, for children with significant visual impairment living in the areas distant from special schools, integration is the most realistic and effective way of getting education.

Thus, at the present stage of socio-economic transformation of Russian society and the modernization of education system made urgent the problem of integrated education for persons with visual impairment. At present, Russia is implementing the concept of integrated care and education of children with special educational needs, developed by the IPC RAE and approved by the Ministry of Education and Science, as well as social and educational integration models of different levels and regional patterns (N. Malofeev, N.D. Shmatko). Their use contributes to timely provision of residential correctional, psychological, educational, medical, social and legal assistance to children with visual impairment, expanding their access to education, providing advisory support to parents (legal representatives), promote the formation of a positive image of the child with disabilities in public opinion.

Under the integrated education of children with visual deprivation, we understand that they receive education that meets state standards, according to the overall curriculum and learning process schedule (or close to them).

Research of scientists as V.P. Gudonisa, V.Z. Cantor, G.V. Nikulina, L.I. Solntseva and long experience of teachers and practitioners as L.V. Myasnikov, P.V. Ryabova, I.D. Trufana show that a significant proportion of children with significant visual impairment, when spontaneously included in the educational environment of regular school, face complex problems that hinder their mastering of educational programs, and social and psychological

adaptation. The earlier work on leveling the causes of specific difficulties for children with visual deprivation has begun, the better their integration in secondary schools of general type proceeds. Creation of a comfortable environment for collaborative learning is usually necessary in order to organize correctional and supportive teaching for blind children. In this case, their adaptation period is quicker and less painful, and the curriculum is being developed in full.

In our view help of typhlo-teachers virtually to all children with significant visual impairment is needed in elementary school. Only in this case, the child is able to achieve good results during full-time learning in regular school or at home. Support for children with visual impairment is desirable for most of them during implementation of various models of integration of specially-organized correctional teaching in the middle and upper grades. It cannot exist permanently, but only with the appearance of child's social and psychological problems of adaptation to regular school and the development of the educational program. Its intensity and duration may vary depending on the individual characteristics of the child, logistical support to educational process and opportunities for family of the visually impaired child to actively and fully participate in the process of education and training.

Correctional and pedagogical support to children with visual impairment in Russia can be rendered by: special correctional education institutions of III-IV types, libraries for the blind, rehabilitation centers for disabled children, community disabled organizations, research institutes and etc.

First of all, organized correctional-pedagogical support can and must be provided by special correctional education institutions of III-IV types carrying out the function of counseling points or resource centers. In some regions of the Russian Federation positive experiences is gained in providing assistance to the children with visual impairments enrolled in regular school by the staff of special correctional education institutions of III-IV types (Moscow, N. Novgorod, St. Petersburg, etc.).

In many regions, children with visual impairment studying in regular schools have a library for the blind (Moscow, St. Petersburg, Saratov, Smolensk, Stavropol, Tula, Ufa and others). The amount and nature of services provided is determined by the capacity and staffing of a particular library. For example, in some of them, centers for children and youth with visual impairment are opened (Moscow, St. Petersburg, Saratov, Stavropol, etc.), jobs are created, they are equipped with computer technology adapted to the blind and visually impaired (Vladivostok, N. Novgorod, Novosibirsk, Samara, Rostov-on-Don, etc.), they provide training for children with visual deprivation on computer literacy and foreign languages (Moscow, Novosibirsk, Saratov, etc.). Legal aid is provided to blind children and their parents in a number of libraries (Vladivostok, Moscow, Novosibirsk, St. Petersburg, Saratov, Smolensk), some of them implement a program with parents of children with visual impairment, such as conducting parent meetings (Smolensk), "Schools for Parents" (Moscow, Tula and others).

The process of co-education of children with visual impairments and their sighted peers goes more successfully if teachers of regular schools that teach the blind and visually impaired children have an idea about the specifics of training and education of children with visual deprivation and conduct lessons in the light of a correctional orientation of the educational process. The staff of the libraries for the blind may also provide information and guidance to teachers of secondary schools.

Centers are opened for rehabilitation of children with disabilities in majority of regions by the social protection bodies. They often provide medical, social, legal, psychological and pedagogical assistance to children - the visually impaired and their parents. In some regions, experts of the centers together with libraries for the blind (Veliky Novgorod, Smolensk, Tula, Tver, and others) perform psychological and pedagogical support for children studying at home or the integrated ones.

Since the early nineties of the XX century in many regions of the Russian Federation, public organizations for disabled children and their parents are established. These organizations, in turn,

open the center for parents of children with visual impairment. Experts provide advice and carry out correctional developmental classes with blind and visually impaired children at home, trainings and seminars on issues of social and legal protection, rehabilitation of children with visual impairments, their education and training are organized (Volgograd, Moscow, Nizhny Novgorod, St. Petersburg, Saratov, etc.). Information and guidance to these organizations is provided by the libraries for the blind.

Analysis of the known examples of full integration shows that it is usually implemented successfully for mobile, communicative, knowledgeable blind teenagers that are able to make their own decisions.

Thus, analysis of the domestic experience of integrated education for children with visual impairment shows that in Russia, at present, there is no single model for their integration into mainstream education. The process is more spontaneous, much of its effectiveness depends on the availability of regional, human resources and logistical components. The followings significantly complicate the integration process:

- practical absence of legal and regulatory framework governing the implementation of multi-level models of integrating children with disabilities;
- insufficiently developed scientific and methodical and didactic teaching and learning software for blind children in regular school;
- lack of educational institutions of qualified personnel who know the methods and techniques of psychological and educational assistance to children with visual deprivation;
- lack of a targeted, systematic, comprehensive state support for children with visual impairment integrated into the mainstream education;
- Undeveloped, on the one hand, adequate social attitudes toward children with visual impairments enrolled in pre-school institutions and studying together with sighted students, and lack of motivated desires of the majority of the

children themselves - people with disabilities and their parents - on the other hand, to participate in social and educational integration.

Despite the fact that some positive experience of social and educational integration of children with visual deprivation is gained in the domestic typhlo-pedagogy, in our view, it is yet early (and dangerous taking into account emerging trends in relation to special education for disabled children in society) to talk about total integration of children with visual impairment as the main form of education. We follow the evolutionary path of development of education of persons with visual impairment, providing the simultaneous improvement of the existing system of special education and the development of evidence-based effective forms and patterns of social and educational integration of children with visual deprivation, leaving the child and his parents (legal representatives) the right to select the type and types of educational institutions and forms of education.

Reference:

1. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен // Дефектология, 2008. - №2. – С. 86-93.
2. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология, 2008. - №1. – С. 71-79.
3. Профессиональное образование лиц с нарушениями зрения: проблемы, опыт, перспективы: Материалы междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч.– М., 2003. – Ч. 1. – 129 с.
4. Профессиональное образование лиц с нарушениями зрения: проблемы, опыт, перспективы: Материалы междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч.– М., 2003. – Ч. 2. – 146 с.
5. Шульмин М.П. Между молотом и наковальней // Проблемы социализации детей и молодежи с нарушением зрения. Сборник статей. Сост. И. Н. Зарубина. – М., 2005. – С.186-190.
6. Зарубина И.Н. Опыт и проблемы обучения детей с глубоким нарушением зрения в массовых школах. Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. - №5, 2008, с. 1-14.

SECONDARY INCLUSIVE EDUCATION PRACTICES IN AZERBAIJAN: CHALLENGES AND FUTURE PERSPECTIVES

*Ю. Каримова
Центр Инноваций в Образовании
Баку, Азербайджан*

In 2004, ten years after the Salamanca Conference in Special Needs Education which endorsed the idea of inclusive education, a pilot project aiming at changing policies, practices and attitudes towards children with special disabilities in the Republic of Azerbaijan started to be implemented by local non-governmental organization, Center for Innovations in Education (CIE), with funding provided by World Vision International, technical support provided by the OSI Early Childhood Program and overall support by the Ministry of Education. During the subsequent years considerable activities have been done which focused on development of pilot schools (including kindergartens) in terms of teachers' and teacher assistants' professional development; development of classroom practices; raising the awareness and involvement of parents in education of children with disabilities; introduction of higher education course on inclusive education for largest pre-service teacher education institution; revision and change of existing policies which as a fact direct towards segregation and exclusion of CWD; and proposing a systemic change, including revision of laws and regulations, with particular focus on the roles of the Ministry of Education and local education authorities.

In 2004-2009 the Center for Innovations in Education has done considerable work focused on development of teachers and teacher assistants, particularly provision of trainings on learner-centered methodology and parental involvement at the level of preschool (from 3 to 6 years old) and primary grades (1-4, from 6 to 9 years old). Teacher's Guides for primary and preschool in-

clusive education methodologies were published in order to summarize the experience of pilot schools and preschools and reflect best practices in the new educational field in our country. In 2008 the project moved up to middle-grade education (grades 5-9, for 10 to 15 years olds) together with the children included in general education classes within the pilot project. That was completely different experience for them and their parents as opposite to their primary grades where they had one teacher and teacher assistant for every class. Middle-grade education in Azerbaijani schools is organized as a system of subjects which are taught by teachers - experts in a particular discipline. In this case children have more than 1 teacher and have to move to different classrooms which are organized as subject-specific cabinets located on different floors. This brings challenges to children and particularly to the children with special needs. The challenges can be as broad as adaptation to teachers' teaching stiles, larger bodies of knowledge in each discipline, new classmates, different classroom environment, and, as opposite to nurturing environment of primary grades, less personal relationship with teachers. These challenges tend to intensify behavior as well as learning problems in children with and without special educational needs (Juvonen, J., Le, V., Kaganoff, T. 2009). The needs assessment was undertaken by the CIE in order to develop better understanding of educational processes going on in middle grades in three pilot schools where children with disabilities were integrated since the start of the project. A long history of their involvement in pilot project activities made them key figures in this field and learning from their learning experience would give valuable information regarding the working situations in schools where children with special needs were integrated, the experience of overcoming challenges and problems in teachers' development and their understating of their roles in further development of the project.

ELEMENTS OF A COMPREHENSIVE CORRECTIONAL – COMPENSATORY TECHNOLOGY OF THE SUCCESSFUL LEARNING AND ADAPTATION OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT

N.S. Komova
Institute for Correctional Pedagogy RAE
Moscow, Russia

Requirements for pre-school preparation of children have changed and increased over the past 20 years. On the one hand, the school requires the child to have writing skills, knowledge on reading and counting upon enrollment, and on the other hand, parents want to start teaching a child in 1st grade when he/she is 6 years old, ignoring the level of his mental and physical development. In addition, the number of children who at birth or during the first year of life were identified any defect as a results of dysfunction in the development of functional brain systems, including, combined with the presence of visual abnormalities increased. “The school is an institution imposing standard requirements for clearly non-standard mass of students» (№ 1, 1987, p.126).

Analysis of the literature sources showed that the discussed problem has been declared in the late 90s of last century, but still in is almost not solved in special education.

Different specialists are simultaneously required to provide skilled care to the child with concomitant disorders (defectologist, speech therapist, psychologist, etc.). As a result, the stress on the child increases, time for independent activities without an adult shortens. The intensity and direction of impact, which is realized in accordance with the results of the studying of the self-development program, at some point yields a positive dynamics in the child’s learning. But, nevertheless, the child is not always ready to implement the knowledge gained while being in the peer group, due to lack of initiative, independence and motivation to fight for the attention of an adult, because during the he/she receives excessive attention from adult.

Without denying the value of individual learning and the fact that during learning in school child must master the material for 80% in the frontal manner, we decided to somewhat change the approach in working with children with associated disorders. Traditionally, working with such children is planned individually and precedes the integration into their peers' environment. In turn, we have attempted to organize individual and group work in parallel, and include these forms in the correctional teaching process as mutually complementary elements.

It is logical to assume that the satisfaction of the educational needs of children with complex disorders is impossible without taking into account the following interrelated components: physical (physiological), psychological health and social welfare, age patterns and individual characteristics.

Development of the basic components of the mental processes in visually impaired children that determine the success of training and education, in particular, depends on the formation of spatial representations and psychomotor development. Since even insignificant malformation of the individual functions of these systems largely determines the appearance of difficulties for a school-aged child in mastering reading, writing and arithmetic, the ability to solve problems and compare the facts and phenomena of the world.

Conducting a comprehensive survey of every student by professionals requires a fairly large amount of time, which is completely unjustified in terms of correctional and educational institutions.

Parameters determining the success of the adaptation of the child with visual impairment in an elementary school and directly involved in organizing correctional-developmental impact are:

1. Orientation in space.

Correction and development of psychomotor areas, spatial representations - psychologist. Learning how to orient in a familiar and unfamiliar space, orientation in themselves and in micro-space – typhlo-teacher. Understanding the spatial relations used

in speech - a speech therapist. Formation of arbitrary motor skills - exercise physiologist and (or) the teacher of physical culture. Daily consolidation of the knowledge - teachers, parents.

2. Mastering of basic communication skills.

Formation of an interactive speech, the use of prepositional constructions - speech therapist. Possession of gestures, mime, using facial expressions - typhlo-teacher, music director. The formation of perception and understanding of different emotional states, the ability to reflect the emotions adequate to situations - psychologist. Daily consolidation of the knowledge - teachers, parents.

3. Knowledge about their capabilities (physical, visual, etc.).

Formation of ideas about themselves and others, develop self-esteem - typhlo-teacher, a psychologist.

4. The formation of cognitive activity. To master the cognitive skills in working with children it is needed to have poli-sensory approach, using all stored analyzers to teach to perceive information through hearing, touch, smell, taste, sight. "The joint activity of stored analyzer systems should contribute to the formation of mixed memory or, at the absolute dominance of one of the analyzers, respectively create the type of memory of the same name." (№ 3, 1981, 72).. Educator, typhlo-teacher, speech therapist, music director.

5. Formation of elementary basic knowledge and understanding of school (studied items, code of conduct, agenda, etc.). Inclusion in a single thematic plan and implementation by all participants of the educational process.

General requirements for the interdisciplinary collaboration of specialists, implementing a comprehensive approach:

1. The formation of a common goal, clear to everyone involved in the educational process.

2. Definition of a single conceptual structure, designed to eliminate confusion in the process of joint work of specialists in various fields. Clarification of the used terminology is necessary due to different levels of training and skills of staff.

3. Formulation of a unified approach and requirements for work, including the ethical aspects of professional activity.

4. Defining the role of each specialist in correctional and developmental process. Selection of diagnostic techniques, the relevant goal.

5. Scheduling and sequencing of the examination of children by the specialists. Development of recommendations for the participants of the educational process.

6. Based on the results of the examination of children by the specialists: groups are formed, and also the degree of involvement of each professional is determined.

7. In order to indicate the difficulties encountered and a decision on their overcoming it is expedient, as may be necessary, to conduct a short discussion (five-minute) of the identified problems with the involvement of all professionals implementing the integrated approach.

8. In the middle of the academic year, all specialists carry out examination to capture changes in students as a result of corrective action.

9. It is advisable to hold joint classes by several specialists with caregivers (the frequency of holding is defined by the participants, but not less than 4 per academic year), as well as counseling for parents and teachers working with children.

10. Based on the results of the work done, experts develop supporting documents by the end of the academic year for children going to school (reference with recommendations for further training and development).

Reference:

1. Бадалян Л.О. Невропатология: Учебное пособие / - 2-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 1987. - 316 с.

2. Безруких М.М., Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А. Психофизиология ребенка. – М.: изд-во МПСИ; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 2005.

3. Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушением зрения. Методическое пособие. Под ред. Л.М. Шипицыной – СПб.: «Образование», 1995. – 131 с.

4. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М.: АРКТИ, 2000г.

5. Фомичева Л.В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения: офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения: учебно-методическое пособие – СПб.: КАРО, 2007. – 256 с.

IN LINE WITH THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTION

Kotova Tatyana

SEI Kindergarten № 2230 OJSC Moscow. Russia.

Managing a modern pre-school educational institution means to understand the necessity of its transformation from traditional management to the everyday management for results (S.A. Ezo-pova, N. Liashenko, L.I. Falyushina, etc.). The greatest impact in the organization of inclusive education for children with severe visual impairment can be achieved through upgrading the quality management of the educational process in the existence of innovative management functions: information-analytical, motivational and trust, planning and forecasting, organizational, executive, control and diagnostic, regulatory and corrective and complex psychological, medical and educational activities (K.Y. Belaya, L. Denyakina, L.A. Pozdnyakov, P. Tretyakov, etc.).

The issue of inclusive education is very complex, and, of course, this implies a long-term strategy and integrated implementation.

The argument about how effective if the co-education of healthy children and children with disabilities in the development has been simmering ever since. How to help the disabled child to avoid conflicts in children's environment and to cope with the educational program, how to make sure he/she does not get overstrained in class and does not lose faith in him/herself? Every child has the right to education. It is not limited to education or public health authorities. Both parties benefit from this process. In this case, it is not clear which party benefits more - the child with a disability, for which this is extremely necessary or normal children who receive the lessons of kindness and tolerance.

SEI Kindergarten № 2230 OJSC, Moscow is attended by children with severe visual impairments. Children with visual impair-

ments, speech and locomotor disorders get psychological, medical and pedagogical support in lekotek. When organizing the inclusive education in kindergarten difficulties are encountered due to lack of competent teachers, diversity of groups, which are attended by children with severe visual impairment, the high cost of equipment for ensuring the inclusive education and treatment of visual impairment, lack of teaching materials, lack of standards and regulatory obstacles.

Upgrade of the management of the kindergarten was necessitated with a number of normative - legal documents: the Convention on Modernization of Russian Education, the priority national project "Education," city target program "Capital education - 5" (2009-2011), a city program "Moscow family - the Competent Parents" (2007). The purpose of these documents was integration of scientific - cultural, scientific - educational and teaching resources to provide comprehensive support for complex socio-cultural and educational potential of the family.

The educational hierarchy of inclusive cooperation in the district is approved: pre-school institution - school - psychological center - center for continuing education. Kindergarten № 2230 is a resource center on the interaction of preschool educational institutions of Moscow, which concluded agreements between each other. The kindergarten has a development program and work plan for the implementation of inclusive education.

Internal documentation of the pre-school education institution is designed and introduced: "The Diary of Support," "Passport of an Inclusive Institution," "Administrative portfolio of an inclusive preschool institution," "Methodical and Diagnostic Portfolio of a Preschool Institution."

It is also necessary to consider the desire of parents and abilities of children to refer them to school. Registration and database of inclusive children is maintained in our resource center.

One of the main tasks in the implementation of inclusive education at this stage is the creation of conditions for educating a child with severe visual impairment in kindergarten. Kinder-

garten specialists analyzed the need for specialized equipment, improving material and technical conditions. Need for additional funding has been identified. Funding for the necessary work is provided at the expense of the savings made after the conduct of bidding procedures. The kindergarten is involved in implementation of projects of the Moscow city on for pre-school education.

It is important to prepare the participants in the educational process to ensure the admission of a child in an inclusive pre-school institution, first and foremost, educational groups. Teachers attended training for improvement of qualification for professionals in inclusive education called “Problems of modern inclusive education “, as well as modular courses on health protection and inclusive education.

The need for inclusive education for parents of CDWs is big. It is required to release new regulations that define the process of introduction of the inclusive education. However, parents are already requiring to ensure the rights of their children to acquire education, as evidenced by the increasing number of children in inclusive education, as well as requests made by parents to the education department.

In the process of modernization of education, the administration of the kindergarten conducts coordination activities with teacher-training colleges within the framework of the development of the inclusive education.

ON THE MOBILITY OF BLIND AND VISUALLY IMPAIRED STUDENTS

A.A.Lyubimov

*Institute for Correctional Pedagogy RAE
Moscow, Russia*

One of the cornerstones of successful (re) habilitation of visually impaired people is their ability to orient and ability to travel in space.

Independent and safe movement of the visually impaired person depends not only on the ability to correctly identify his/her location in space relative to the horizon and surrounding objects, but also on the ability to safely and efficiently move from point A to point B, while having idea of a space in which he/she moves.

Thus, independent and safe movement of the blind and visually impaired based on the spatial orientation and mobility.

There have been attempts in domestic typhlo-pedagogical literature to introduce the concept of “mobility” (V.S. SVerlov, L.I. Solntsev, V.Z. Deniskina, etc.), but the content of the correctional classes remained unchanged.

Introduction the term “spatial orientation and mobility” in place of the term “spatial orientation“, based on the definition, automatically imposes introducing in the content of the program the topics, aimed at learning the safe and efficient movement with or without use of technology.

The need to introduce the concept of “mobility” and change the contents of a correctional program is due to mismatch of the course, the increasing demands of society and the infrastructure for the blind and visually impaired.

Only orientation skill is not enough for independent and safe movement. Especially because not all visually impaired learn orienting in the amount of the school course. However, the ability to move safely and effectively in space, using a white cane, dog guide or optical means with a weak sense of direction enables vis-

ually impaired people to be more independent and less dependent on relatives, friends and acquaintances.

We propose to revise the content of correctional classes for spatial orientation in schools of III-IV type with view that the training of blind and visually impaired people independent and safe movement in space is equally contain two components: the ability to navigate and the ability to move safely (to be mobile).

It is necessary to develop new programs, which could be equally used for teaching the visually impaired people independent and safe movement in space regardless of the chosen educational institution. Corrective course must organically enter into the component of the new standard of education and become a part of the social competence of graduates both special and regular schools. To this end, the course must meet modern requirements for safety and appropriate level of knowledge.

The concept of program orientation and mobility must contain a common terminology base, which includes concepts, definitions, descriptions etc. Terms and conceptual structure of the program must comply with the terms and concepts embodied in the legislation of the Russian Federation, in part related to traffic rules, etc.

For example, when developing rules for crossing streets and intersections students must be given types of intersections from the traffic rules: three-junction, a four-junction and an intersection with a roundabout. After that, they should be introduced to form of intersections, as three-junction intersection can be either T-or Y-shaped, and a four-junction can be either +-shaped or X-shaped.

The program must contain the following thematic sections:

- modes of movement of the blind and visually impaired people (protective equipment, accompanying a white cane, dog guide, high-tech means of rehabilitation);
- how to guide the blind and visually impaired (by the horizon, the orientation relative to objects, and targeted system, optical devices, high-tech means of rehabilitation);

- methods and techniques of self-movement (use of white cane techniques, techniques for using optical means, the methods used by others, methods of use, etc.);
- independent movement in space (building, street, settlement, etc.);
- independent movement in transport (bus, trolley bus, tram, taxi, subway, rail, river and air transport).

Having identified and described the common language of the correction course titled “Spatial Orientation and Mobility”, we can move from concept to program on independent movement of the blind and visually impaired in the space to development of an integrated modular program, which will include material not only on teaching the proper orientation in space, but also material for teaching the safe movement in space with the use of rehabilitation means or by using the residual vision.

CONSIDERATION OF MENTAL CHARACTERISTICS OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN INCLUSIVE EDUCATION

Maleva ZP

*Pedagogical Academy of Postgraduate Education,
Moscow Region, Moscow. Russia*

Specifics of working with children with severe visual impairment necessitate the use of health-technology, organization of psycho-medical-pedagogical support and the creation of sensory zones in the learning process by pre-school educational institution.

There are challenges in implementing the system of education of the disabled child in the educational process, along with healthy children. You need to create certain conditions of social and educational integration of children with severe visual impairment in preschool education. Such integration can be successfully implemented in the form of combined pre-school institution.

Children with disabilities who have severe visual impairment, and who do not receive social-pedagogical assistance in pre-school education may attend kindergarten of a combined type, where logistical, ophthalmic and hygienic conditions are created for them. Teachers address issues to ensure adequate inclusion of blind and visually impaired children in the learning process in preschool educational institutions, the successful adaptation of the child, assess the conditions for the effective delivery of visually impaired and blind child with a disability and provide social and educational assistance.

Inclusive education is aimed at changing society's attitudes toward children with visual impairments and helping them to exercise their right to good quality preschool education. They should have the right to be admitted to the group of peers and develop according to their capabilities. Joint training - this is just one approach, which exists alongside the traditional. Preschool activities are designed to meet individual educational needs of

children with visual impairment taking into account their mental characteristics in terms of inclusive education.

Children with severe visual impairment need appropriate support: tactile books, colorful markings and signs, individual routes of development, the educational environment that should be accessible and positive. Civil society organizations should participate in all matters relating to the inclusion.

General, specific and individual characteristics of children with severe visual impairments should be considered while implementation of educational content. Didactic requirements of compliance of the training content cognitive capabilities of children should be observed. A differentiated approach to children depending on their views and ways of orientation in the knowledge of the world should be provided, including the use of special forms and methods of working with children, visual aids, typhlo-logical devices, and use of individual learning methods.

Perhaps parental involvement in social life, the most active participation of the kid in the team, thereby will ensure the fullest cooperation and care for each other as members of the community. This creates optimal conditions for long-term medical and psychological rehabilitation of children with severe visual impairment before enrollment to the school: sports hall, computer diagnostics room, sensory room, medical unit: doctor's office, classrooms and protection of vision correction, physiotherapy room.

Health-saving technology, activities on psychological, medical and pedagogical support and the creation of health-environment in the learning process are used in organization of the work. The organization of subject-development environment of the group is especially necessary for children with severe visual pathology: illumination regulations, selected furniture, methodical, and demonstration material, handouts, recreation area.

It is necessary that a child with severe visual impairment participated in daily activities of the group and in the events of pre-school of educational institutions. He/she gets an idea of the events, reproduces them in games, gradually assimilating certain

social - domestic skills. Educators should teach the child to act independently, creating a safe environment for him/her. It is necessary to ensure a safe and comfortable environment. Objects and toys should be placed in certain places that the child should know. This increases self-esteem of the child, he/she has a desire to interact with peers and adults.

Joint cooperation of all professional staff of educational institutions on the basis of the identified individual characteristics of each child, taking into account the psycho-physical options capability, allows to differentiate the learning process. The dynamics of physical and mental health of children with severe visual impairment enables to evaluate and predict their development.

Decisions of the administrator on the preparation of pre-school institutions lead to the effective development of social and educational integration. One component of this process is staff training.

GENERAL EDUCATION IN TOTAL BLINDNESS AND HEARING IMPAIRMENT

A.A.Markov

Open Education Institute of Saint Petersburg, Russia

Today it is already not a secret that modernization should cover all spheres of life. Certainly, this process must begin from the very first stage, education, which is a start to human life. It includes initial cognition of the surrounding, which forms in the infancy, early children and in the preschool period; school education; university education; postgraduate education; system of persistent education.

Every person represents a specific social group. People, who have recently been called invalids, constitute a special social group. Today the notion 'invalids' is becoming rarer. We call them people with limited abilities, who have some additional impairments. However, none of the terms can be viewed as comprehensive. There is obviously the need to speak of mini-groups or subgroups within this big social group.

This report is focused on people who are totally blind and have hearing impairment. Before we speak about specifics of education in total blindness and hearing impairments, we should first speak about the status of a hearing-impaired person.

By the international classification, developed by specialists from Scandinavian countries (Finland, Sweden, Norway, Denmark), the hearing-impaired blinds are in the category of the deaf-blind (the fourth category of the deaf-blind). They are attributed to this category because of a number of complexities in process of their spatial orientation; communication; access to information.

However, the oral speech of these people may suffer no changes. They make use of hearing aids. It may first seem that these aids would do for a person to feel at ease. However, practice shows that it is far from being true.

I, the author of this report, am a representative of this category. I am blind since birth (diagnosed with two-sided uveitis) and hearing impairment was found at the age of 12-15. But from the very beginning of my life, I faced difficulties, most of which could have been avoided if my family got the timely support.

A blind children has to cognize the surrounding and primarily the world of objects through palpation. However, this process does not start by itself and there is a need for a special psychological and pedagogical impact. My case showed that a child can not develop motivation for the tactile examination of an object. But auditory and vibratory feelings are of greater importance.

Hands motility is important for every child. It is significant for his self-service and further fulfillment of the operations, where manual labor is used. But these actions also do not develop by themselves: they are the result of a special pedagogical work. However, at that time (the 1960's) there was not a single developed opinion about the way these competencies should be taught.

At that time, attempts were made to apply Montessori system in methods of teaching the blind. However, Soviet teachers rejected this system. They believed that a child should be taught working operations at once, but if he is unable to master them, he is said to be unteachable.

It is obligatory for a blind child to master the Braille's system (his point ABC for the blind). If a blind child has no palpating experience in examining items or has a motility insufficiency, he may face difficulties grasping the Braille's system, related to the idea of spatial arrangement of points in six-point. Lack of palpating experience creates difficulties reading the Braille's text. In our case, these difficulties were overcome through regular home exercising.

Reading was of special significance to me. Thanks to reading, I had an opportunity to broaden my outlook, get an idea of objects and phenomenon, which were unreachable for direct perception.

In this case, we fully agree with O.I.Skorokhodova, the deaf-blind candidate of pedagogical sciences, who wrote about the role

of reading for the blind and deaf-blind people: “I mastered literary speech through reading, reading and reading books and primarily fiction. Reading is a rescue for a blind, deaf-mute and especially deaf-blind... When those who regulate the education of the deaf-blind, blind and deaf-mute people understand it, education will become more successful than it is now”.

Reading gives you information from every field. Reading is a premise of education. It is important to know a foreign language. In our case it was German. Knowing the language allowed me to do translations for a while.

However, by the seventh and eighth forms (at the age of 13-15) it became clear that hearing is also worsening. Initially, I noticed that I couldn't hear the sound of watches well. This situation worsened even further: I could not hear the teacher's words well while writing dictations or taking notes of the lessons and sitting at the front desk was not always of use.

At that time four deaf-blind successfully graduated from the psychology faculty of the Moscow University. To all appearances, it meant that other blind people with hearing impairment can also study successfully at this faculty following that experience. However, there further came a decree prohibiting the education of the blind people with hearing impairment at this faculty, which questioned the overall possibility of education of such people at this university.

The Faculty of Philosophy of the Moscow State University set no such restrictions at that time (late 1970's). But there were psychological difficulties. First of all, there was the uncertainty about the possibility to pass the exams. Additionally, it was necessary to find the way to prepare for the exam. And this way was found: I wrote the answer to all questions at the lecture hall and then read it. This made me more self-reliant. And only when the whole text was written, I was able to answer.

The education itself demanded settling technical problems, particularly, it was about recording lectures and taking notes further. It is a labor-intensive process, largely associated with changes in hearing perception of the information.

Preparation for seminars, writing essays and research works were as difficult. Finally, the interim goal was achieved: I got the 'red' diploma with all 'excellent' marks.

On graduation from the university, I continued my post-graduate research. I wrote and defended a doctoral thesis on "Historical fact as a problem in methodology of scientific cognition".

It is quite clear that education process does not stop upon graduation, since you continue reading books. Education also implies raising one's cultural level, for example, visiting theaters and concert halls. Education also comes from travelling. During travels, we do not only enjoy ourselves but also learn new things about the history of a country, its culture, we try to imagine ourselves in a new cultural and historical dimension. Computer is significant for a blind person with hearing impairment. It is necessary to pay attention to the fact that successful work on the computer can be provided through a special peripheral device called 'Braille's display'.

Braille's display is a hardware-in-the-loop device enabling the blind and the deaf-blind to sense information on the computer. By means of the Braille's display, he can read this information, correct and edit it and send it via e-mail. Thus, the computer becomes a means for information handling (including typing and editing), as well as a means for getting new information, including via Internet.

But the ability of the blind and deaf-blind to use the world web depends on a type of a computer or a Braille's display or a program aides applied.

MS DOS is the most comfortable for these users. However, both the computers and software undergo changes all the time, which demands from every user to renew his knowledge in this sphere. Blindness and hearing impairments cannot justify the use of outdated programs- this is a cruel law of globalization. But a user needs both technical and pedagogical aid since his own efforts are insufficient.

To sum it up, I have to say that it is necessary :

1. to work to reveal people with visual and hearing impairments

2. to work with such people in different directions, while when it comes to a child, such work must be carried with the whole family;

3. to examine the visually- and hearing-impaired child in early ages, at the preschool period, continue it during school years, while paying special attention to changes in hearing;

4. to pay a special attention to the role of Braille's system as a basis for literacy of visually- and hearing-impaired people;

5. to consider possible use of technical means (hearing aids, sound amplifiers) in working with visually- and hearing-impaired children;

6. to work on professional orientation of the blind with the hearing impairment, render psychological and pedagogical assistance in their mastering of profession;

7. to consider the need for the deaf-blind people to master computers, render assistance in purchase of equipment and software as well as in education and technical maintenance of the Braille's display.

The indicated measures will raise the quality of general education of people with visual and hearing impairments.

Thank you for your attention!

**MODEL FOR RESOURCE CENTER
FOR CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT
INTEGRATED INTO REGULAR
EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

LV Myasnikova

Pedagogical Institute of Saratov State University

after N.G. Chernyshevsky

Saratov, Russia

O.M. Ilyina

*Saratov regional public organization “Center for
rehabilitation and care for children with visual impairment”*

Saratov, Russia

Innovative processes for the development of inclusive education, taking place in today's schools, require a qualitative change in the content of the educational process. Every CWD should be able to exercise his/her constitutional right to education in any type of educational institution, including pre-school educational institution or regular school and get necessary specialized care.

One of the requirements for successful integration of children with disabilities (CWDs) into the regular school is mandatory correctional support to the general education system.

Currently, the main human resources of practitioners-pathologists, who have the specialized techniques of psychological and pedagogical work and offering support to children with disabilities, are concentrated in special education schools. However, CWDs integrated into regular school and in dire need of specialized care, are deprived from in the walls of regular educational institutions. Speech pathologists, psychologists, speech therapists, teachers, correctional schools have the potential to help also the integrated children in secondary schools or preschool institutions, and teaching staff of these institutions. In this regard, there is a need to establish

resource centers on the basis of special correctional educational institutions, which have both capacity for correctional classes for children integrated into regular school, as well as the methodological basis to get the teachers of regular schools acquainted with characteristics of education of a special child.

Most of CWDs are children with impaired vision. Thus, according to the Senior Pediatric Ophthalmologist of Saratov region, the rate of visual impairment in the region was 9.2 per 10 000 population of children in 2009 (9.0 per 10,000 children - in 2008). Primary retirement on visual impairment increased to 1.2 per 10,000 children (0.76 per 10,000 in 2008). In the structure of ophthalmological pathology in children the first place is occupied by congenital and acquired short-sightedness - 29%, followed by diseases of the retina and optic nerve - 27%, congenital hypoplasia of the optic analyzer is on third place - 16%. Congenital eye pathology prevails over acquired diseases - 80% and 20% respectively.

According to the regional branch of the All-Russian Society for the Blind, more than 15 thousand visually impaired people reside in Saratov region. The number of children with dysfunction of view is 373, only 152 of whom are enrolled in special educational institutions, that is, receive specialized psychological and educational assistance; the right of the remaining 221 children to receive education appropriate to their level of development is violated. Creation of the Resource Center at the State Special (correctional) Educational Institution “Special (correctional) boarding school of III-IV types” in Saratov for students, educatees with disabilities would broaden the coverage of poor children with visual impairment in need a a specialized psycho-educational assistance, provide the parents of these children with the possibility of obtaining the necessary advice, and permanent and qualified methodological support to the teachers of regular educational institutions that work with integrated children with visual impairment.

The **goal** of the Resource Center is to create the conditions for psychological and pedagogical support to disabled children

and their parents, to provide methodological support to general education teaching staff, development and implementation of new educational technologies that provide educational services to children with disabilities.

The **target group** should include disabled children of 3 to 18 years of age with disorders of the visual functions, integrated into educational institutions.

The Resource Center will accomplish the following **tasks**:

- focus modern technical means and technology education to ensure educational services for children with visual impairments to their specific educational needs;
- organize psycho-educational support for CWDs of 3 to 18 years of age with disorders of the visual functions;
- build an innovative system of interaction with the general educational institutions to improve the methodological work;
- acquaint the teachers of regular schools with special needs of the children with visual impairment and methods of teaching the basics of general subjects;
- increase the level of competence of parents of CWDs for effective interaction with them.

In accordance with the tasks assigned to it, the Resource Center is active in planning, organizing, coordinating and analysing for ensuring the following functions of the Resource Center:

- organizes the interaction with educational institutions on all activities of the Resource Center;
- examines the educational needs of children with impaired visual function;
- defines the target group;
- implements a system of measures for consultation on working with teachers of regular educational institutions, parents;
- prepares publications in professional journals on the activities of the Resource Center;
- structurizes the regional database on children with impaired vision which is necessary for education authorities, provides analysis and maintenance of databases.

The **structure** of the Centre should include:

- Program-methodical department;
- Department of special education funds;
- Library;
- Rehabilitation (psychological and pedagogical work) department;
- Department of volunteers.

The main **organizational forms** of the Centre are: classes, consulting and training. It is envisaged to use a wide range of methods and techniques: questioning, survey, conversation, monitoring of student achievement in order to develop joint work plan of the Centre and the regular schools.

The Center's specialists work with preschool education institutions, special (correctional) schools and continuing education institutions, public organizations of disabled persons, rehabilitation centers of the city.

The spectrum of special psychological, educational assistance is diverse, so the process involves not only educators, but also specialists from other agencies (Ministry of Social Development, Ministry of Health, Federal Bureau of main medical and social assessment). Introducing a mechanism for inter-agency cooperation will contribute to achieving the main goal - to provide quality correctional and educational services to disabled children and children with disabilities with disorders of the visional functions to ensure maximum realization of their educational potential.

It is expedient to establish a Coordinating Council to organize and promote interagency cooperation. The work of the Coordinating Council is based on the Regulations "On the inter-agency cooperation." The Regulations define the objectives, principles and basic content of activities, responsibilities of agencies and NGOs during a special psychological and pedagogical work with children with impaired vision. Technologies for activities of each agency, the rules of maintaining an integrated file that provides an interagency continuity in the work with the child and his family should be developed on the basis of the Regulations.

Organization of interaction with general institutions of the city begins with the conclusion of cooperation agreements.

The Centre's work is based on the regulatory document "On the Resource Center" (hereinafter - the Center). The Regulations define the objectives, principles and basic content of the Centre, the functional responsibilities of experts, and the activity direction of the Center:

1) ***working with children*** with functional disorders of vision, integrated into a regular educational institutions:

- conducting correctional classes aimed at creating a social adaptive behavior (spatial skills development, social and consumer orientation, the development of visual perception, tactile skills and fine motor skills, facial expressions and mimics, social and communication skills);

- conduct of joint cultural and sporting events with students of schools of III-IV types.

2) ***work with the parents of children*** with functional disorders of vision, integrated into a regular educational institutions:

- an advisory and educational work (seminars, trainings, round tables) for psychological and educational (especially of children with visual impairments, the methods of effective interaction with the children in this category), legal (legal education) issues.

3) ***work with the teachers of educational institutions having the students with visual impairment:***

- Constant and qualified methodical support (typhlo-seminars, trainings, consultations, round tables).

The interaction of various agencies dealing with children with visual impairment, educational institutions, NGOs and other agencies on an experimental platform will improve the integration of children with severe visual disorders in the environment of healthy peers and ensure their successful socialization.

Interagency cooperation in support of inclusive education will open new opportunities to ensure the quality of the educational process, establishment of a functioning mechanism to attract funds for equipment targeted on the educational opportunities for

children, development of proposals for amending the existing legal framework.

Work-out of the mechanism of inter-agency cooperation at the regional and municipal levels will provide a unified educational space for the interaction of different departments of institutions to solve problems on the implementation of the inclusive education.

SUSTAINABLE STRATEGIES OF SOCIAL SERVICES FOR CHILDREN AND YOUNG PEOPLE FROM LOW-INCOME AND VULNERABLE GROUPS

KA Rakisheva

*President of NGO for the rehabilitation of visually
impaired children “I Believe in You”*

Kazakhstan, Aktau

Kazakhstan is a multi-ethnic and multi-confessional country. The people of Kazakhstan are representatives of 140 nationalities belonging to 40 religious confessions. Pride of Kazakhstan and its positive international image is its policy of tolerance, carried out under the leadership of the President Nursultan Nazarbayev. Due to this, Kazakhstan will avoid the sad fate of the CIS countries, plunged into a fratricidal war, and other countries that are now torn by ethnic and religious conflicts. Conditions were created in our Republic for the formation of national identity based on respect for cultures and languages of all ethnic groups residing in the territory of the Republic and abroad. This is a historical fact: the Kazakhs always respectful of the culture, religion, traditions and customs of other nations. Folk wisdom of nomads says: “If you learn the language and customs of the people – you know its soul.” Lessons of tolerance to a different culture, different religion, different language are taught not only in family, but also at school.

According to the Committee for the Protection of Children’s Rights in Kazakhstan, 130 654 out of 320,000 low-income children are registered, 42 494 children are orphans or children without parental care. Overall, last year nearly half a million children and young people of Kazakhstan were in a difficult situation for various reasons. In accordance with the Law of the Republic of Kazakhstan (RK), “every child has the right to recreation and leisure, appropriate to their age, health and needs.” State aid is assigned to each child who is eligible to receive it. Rates, conditions

and procedure for the State aid is established by the legislation of RK. Children without parental care, including orphans, are under full state support, in accordance with the laws of the Republic of Kazakhstan “On the Rights of the Child in the RK.” The child has the right to minimum social standards set by the State, which includes fixed minimum of social services on:

1. guaranteed, public, free secondary general and initial vocational training on competitive basis in accordance with the State educational order on free secondary and higher vocational education;
2. free medical services for children, providing them with food in accordance with the minimum nutritional standards.

All rights of every child in the Republic of Kazakhstan are set for high standard of living and the conditions necessary for a complete physical, mental, moral and spiritual development (Chapter 3 of the Law p.p.st.12 from 08.01.02g. № 345-II “On Rights of the Child in the RK “p.1st.27 Convention on the Rights of the Child New York, 20.11.89g.)”

How to teach a child to live in harmony with him/herself and the world? Live according to conscience and create for the benefit of society? How to disclose his creativity and initiate desire to improve? How to give him/her moral experience of his/her people and the whole humanity? The schedule of Kazakh schoolchild includes a new compulsory subject - “Self-cognition.” These school hours are lessons of good thank to carefully developed method on the discipline embraced the latest scientific achievements in the field of quantum physics, neuroscience, psychology and energy-informational pedagogy and the whole spiritual experience of mankind.

Academic discipline of “Self-cognition”, subject of which is the human personality in all its complex diversity, was not born yesterday. The educational program on the moral and spiritual development of the younger generation has been initiated by Sara Nazarbayeva. Then, 11 years ago only two kindergartens three schools and five high schools were used as pilot institutions. To-day - it is about 200 educational institutions all over Kazakhstan.

Since 2010, every representative of the younger generation of our country will built him/herself, focusing on the eternal values developed by mankind during its millennium history.

The emergence of “Self-cognition” in the schedule of our children is an aspiration to get a new good quality “product” - Kazakhstani of last formation, which is to write the recent history of Kazakhstan. The main objective of the national project - “Intelligent Nation - 2020”: transformation of Kazakhstan into a country with a competitive human capital. The entire national education system is presently oriented to this idea.

The Government of Kazakhstan solved a double challenge: reforming the healthcare system to improve its financial stability and at the same time, ensure broad access for population to high-quality medical services. Since 1993, international experts have worked to promote health care reform at the national level, as well as on the potential for improving the quality and dissemination of evidence-based medical practice at health institutions. The Government of Kazakhstan has created a legal framework for reforms in the health sector, as well as for the preparation and introduction nation-wide models, reforms in the health care system based on primary health and sanitary care. A number of laws and regulations of the health system are developed, particularly in the areas of financing and allocation of funds for public health.

Kazakhstan allocates huge funds for projects and programs aimed at the development and health of children from year to year.

Inclusive education is a referral of children of with disabilities (CWDs), which cannot be given to private boarding schools, regular schools and kindergartens. Why should a child be taught together with normal children? Because he or she should not isolated from society. This requires a special program for teachers. Assistants should work in the classes, depending on the disease of the child: speech therapists, speech pathologists, audiologist, if child does not move, ramps are needed to install in schools and on the floors. Unfortunately, to date, these conditions are generally provided in special institutions. Schools are not ready! Educa-

tional groups and parents of healthy children are not ready, too. Across the country, an inclusive education system is developed spontaneously. Parents of ‘special’ children send their children to regular schools. Quality of education suffers. If the child does not understand the theme - no one explains it. Creation the conditions necessary for inclusive education requires big investments, because it is more expensive than the regular education. Our country makes only the first steps toward tolerance. In accordance with the legislation of RK, education of disabled children is a basic condition for their socialization, effective self-realization in various types of vocational and social activities.

In Pavlodar region at the initiative of governors, 215 PCs with free high-speed Internet and free traffic were given to “special” children homes for training purposes. These measures allow time to integrate the children into the educational environment.

Events are conducted in Semipalatinsk region by MoES, governments of the Eastern Kazakhstan region, the Medical University and Medical College, as well as with NGOs on the following:

1. reduction of infant mortality and morbidity;
2. improvement of the nutritional status of children and women;
3. broader coverage of preschool education programs, early childhood development,
4. improving the quality of secondary education, especially for children with retarded mental and physical development;
5. reducing the incidence of child abandonment and increase the risk of violence, exploitation and infringement of the rights of the abandoned children.

Results:

1. pre and post-diploma training of health workers continue on the basis of two resource centers in the Medical University and the Medical College;
2. in two Healthy Child wards, health workers monitor the growth and development of infants and consult their parents on healthy development;

3. social workers of the Family Support Center provide professional services to young people in accordance with the characteristics of their development;
4. 1500 health professionals, social protection and education know how to provide effective perinatal care and neonatal nurse, provide medical and psychosocial services, are familiar with the basics of early intervention and development of children with special needs, consult and support families in difficult situations. The guidelines and standards for early intervention and range of services for children from 0 to 3, including children with special needs are improved.

The city of Temirtau is the first in Kazakhstan, where on the basis of SOS Kinderdorf a project aimed at strengthening families and preventing social orphanacy was initiated. Creating a system of assistance to socially disadvantaged families affected by HIV - AIDS who have problems with drugs and alcohol, living in poverty.

“Association of the Deaf” ZhasNur “ of Astana promotes the social reintegration of persons with hearing disabilities, informs persons with disabilities on developments in various areas of public life, about our services, benefits, and campaigns to improve the quality of life.

The city of Karaganda. Public Association “Centre for Organization and Development of Student Self-Government”, which aims to:

- Help young people to enter into life, to help find themselves, to find their place in the world, to teach how to want a lot and to want to work avidly.
- Teach not to bow to authority, but explore them, and compare their teachings to life ...
- Teach to love life and live with love properly.
- Learn to trust the movements of the soul of close-ins.
- Teach that the point is not how others influence you, but how you influence others.

The city of Aktau. Public organization for the rehabilitation of visually impaired children "I Believe in You." About 50 children with disabilities are registered. The organization aims to provide comprehensive psycho - educational assistance to children with multiple sensory disorders. In the process of the NGO's activity there were identified and registered disabled children with severe visual impairments. Social opportunities of these families have been studied, and targeted assistance was provided to disadvantaged families: money, food packages. Assistance in employment was provided to disabled young people with hearing problems. Assistance to get enrolled in a special kindergarten was provided as well. Collective visits were organized to Christmas performances of children at the theater after Zhantorin. A charity birthday party for our children was held with the presentation of valuable birthday gifts. We marked the days of "white cane" and "Day of the Blind" by publication of informative articles in the press, launched a newspaper project titled "Mother's School" in the official newspaper "Our Town."

A rehabilitative psychologist is invited from Sankt-Petersburg, who raised two totally blind but completely rehabilitated children, to provide psychological support to parents of children with disabilities. A typhlo - teacher, who headed the Rehabilitation Center for Blind and Deaf Children in Moldova for many years, is also invited to provide practical assistance to our guarded parents and children. Doctor - ophthalmologist, MD, with past practice in Germany is invited from Moscow, too. For five days he conducted diagnostic study of 50 children with severe visual impairments; those who need were distributed eyeglass frames (made in Germany).

All professional services are paid for from funds of the public organization "I believe in you."

Together with the International Foundation "Bota" a study was conducted on possibility of opening of a daycare rehabilitation center for children with multiple visual impairments. Also a project titled "Developing an action plan of the local commu-

nity for establishment of awareness raising and correctional services conducive to the development of children with severe visual impairments who live in families with low incomes” was held. To date, teams are composed of Moscow doctors (ophthalmologist, pediatric urologist, a neurologist, a psychologist - MDs), which are planning to arrive in Aktau in the fall. A Cooperation Agreement with the best specialists in art - therapy in Central Asia is made to teach parents of children with disabilities who are under guardianship. In June, the head of public organization “I Believe in You” Rakisheva Karlygash Abikenovna participated in a conference in Astana, organized by the UNICEF Representative in Kazakhstan, which was attended by over 100 representatives of NGOs, some ministries, as well as international experts. The conference participants developed a series of proposals to be introduced to the laws of the Republic of Kazakhstan.

For example: the disabled, older than 18 years and their parents (or guardians) should continue to receive benefits and enjoy social benefits provided for them. It is necessary to increase the status of such families; to create a database of families of disabled children in Kazakhstan, taking into account their individual needs; to reduce retirement age from 50 to 53 years for mothers or caregivers upbringing a child with disability. In addition, it has been proposed to consider quotas for medical treatment abroad, while ensuring the transparency of the list. Also to improve social status of the professionals working with disabled people, increase for this purpose the number of grants for their training.

Here is a brief picture of the situation in our country. Knowing that this conference brought together people of similar spirit, united by one goal of helping “special” children, I want to add the words of a great woman, whose name is Teresa:

“The good you do today, people will often forget tomorrow;

Do good anyway.

Give the world the best you have,

and it may never be enough;

Give the world the best you’ve got anyway.

You see, in the final analysis,
it is between you and God;
It was never between you and them anyway.
For us there are differences in nationality, color, creed.
HUMANITY - our family. “
I wish you all great happiness and health.

Extracts from the following resources were given in this report:

1. Law “On the Rights of the Child in the RK” of 08.01.02;
2. Law “On Marriage and Family” from 17.12.98;
3. Law “On Education” from 07.09.99;
4. Convention on the Rights of the Child, New York 20.11.89;
5. Constitution of the RK 30.08.95

**DEVELOPMENT OF PHYSICAL EGO THROUGH
SELF-PERCEPTION IN FAMILY UPBRINGING
AS FACTOR OF INTEGRATION OF
A VISUALLY-IMPAIRED CHILD WITH HIS PAIRS**

I.E.Rostomashvili

*Institute of Special Pedagogic and Psychology
Saint Petersburg, Russia*

Family is the socio-cultural environment where a child with different visual impairments forms his idea about himself, his self-perception, his 'Ego-concept' and develops his physical ego, where he takes his first decisions about himself and takes his social nature from early ages. It is critical for parents to extend their moral and social support to their descendant at the early stage of psychic development of a visually-impaired child. This means that a family fulfils an integral task at all stages in the life of a child with limited health abilities in formation of his physical ego, self-perception and self-acceptance.

In case the child has any impairment in development and especially if these impairments are strongly expressed, and when the possibility of attaining the age norm is low, parents face significant difficulties associated with the failure to understand the child's development process and impossibility of regulating his conduct. Relations that establish in the family of a visually-impaired child, are often mediated by the cooperation of the parents with specialists which render professional aid to indigent families. A.S.Kurznetsova and A.V.Tsaturyan (2010) note that specialists' support in this case implies helping parents 'see' the personality of their child, showing his special needs, ways to meet them, teach the close adults to see the tasks of development and possibilities of their realization in everyday life with respect to the needs and capacities of a definite family.

A chief with different visual impairments develops self-perception, including perception of his physical ego, since early

childhood when self-perception represents one of the leading socially psychological determinants. By means of self-concept of his appearance, his physical and personal features and depending on established internal family relations, a child with visual impairments may develop both self-confidence or self-rejections-refusal to accept himself. Dissatisfaction with any physical features, focusing on a physical defect, either real or imagined, increased significance of definite parts of the body or the body appearance overall have an inevitable impact on the physical ego, the overall level of self-acceptance (E.T.Sokolova, 1989). All the same, the very structure of the image of the physical ego, quality of its elements, and its formally structural characteristics define both private self-appraisal and global attitude to him in a form of either self-acceptance or self-rejection.

Self-rejection of a blind child at the early ages of his development may cause the feeling of inferiority, expressed in diffidence, low self-appraisal, deep sufferings because of his real or imagined shortcomings. According to S.Stefanow, the bases of such an outlook are laid in childhood. The term 'inferiority feeling' was suggested by Austria psychiatrist A. Adler, who thought that physical deficiency causes a feeling of one's imperfectness, inferiority. All the same, the child seeks to overcome, compensate the defect and this striving for compensation is a driving force for development. Adler believed that a child who is too small, weak and inexperienced is already doomed to feeling his inferiority. This complex-feeling is a source of development (q.from L.Hjelle, D.Ziegler, 1997).

Self-appraisal is a central mechanism in self-perception of a child with visual deprivation which is also laid in early years under the influence of different circumstances including depending on the attitude of his family members to him from the moment of his birth. An overrated self-appraisal usually creates specific difficulties: setting unrealistic goals, a child with different visual impairments risks to fail. The low self-appraisal (local psychologists prefer this word combination to the notion 'inferiority complex')

which is manifested in the inability of a child with visual impairments to assess his pluses and exaggeration of his shortcomings. The child will not achieve much with such a self-appraisal, he will likely become passive and independent and face difficulties contacting the surrounding.

It is an undesirable perspective for a child with limited health abilities. The self-appraisal of such a child is formed by parents. Relations within the family (not only verbal appraisals) and the nature of educational impacts are usually decisive. If the family members unintentionally create a thought of child about himself as of a contemptible, helpless creature, this self-appraisal will stem in his consciousness and stretch out as a dim trail into his adulthood. To avoid this, parents of a visually-impaired child should promote his successful integration with the society of his normally seeing coevals. Also, considering his real capabilities, they must help him become a competent person, who uses constructive means to form self-respect and achieve a definite social status.

Literature used:

1. Kuznetsova M.S. Tsaturyan A.V. Sotrudnichestvo spetsialistov i roditeley: iz opita raboti s semjami, vospitivajushimi detej ranneqo vozrasta s narushenijami v razvitii//Defectology, 2010, No 4-p.42-50.

2. Sokolova E.T. Samosoznaniye i samootsenka pri anomalijakh lichnosti.-M., 1989.

3. Stepanov S. Komplex nepolnotsennosti - //Semja i shkola, 1994, No 5-p. 11-13.

4. L.Hjelle, D.**Ziegler** Personalities Theory (Fundamentals, studies and application)-Peter Press, 1997 ('Psychology master' series)

SPORT FESTIVITIES AS MEANS OF INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH SEVERE VISUAL IMPAIRMENTS

L.N.Rostomashvili

*Institute of special pedagogic and psychology
Saint-Petersburg, Russia*

Inclusive education stipulates for creation of the conditions in which all students are involved fully in the social life. Inclusive education is based on personalization of the education process in line with the capabilities of the children and, most important, it is based on the strong sides of every child (Romanov P., E. Yarskaya-Smirnova, 2009).

As is known the game and physical training are the most effective tools of revealing sometimes 'hidden' motional capacities of the child with limited health abilities. In the adaptive physical training, sport festivities with participation of children with severe visual impairments and their normally seeing coevals are among such means (Rostomashvili L.H., 2001). The Saint-Petersburg boarding school for the blind and visually-impaired children named after K.Grot has accumulated the bright and impressive experience of organization and conduction of such sport festivities.

The main tasks of the sport festivities, involving children with visual impairments and normally seeing coevals in one team are to raise the motional activeness of all participants of the holiday, to involve children with visual impairments in social contacts with their normally seeing peers, to cause amusement and job among the participants in process of their joint activity, joint achievements and most important is the participation in competitions on equal terms.

The whole activity on organization and conduction of a sport festivity consists of several stages.

The first stage – preliminary, envisaging formation of the active participation teams, as well as formation of independent

movement among the blind and their self-reliance and view of the abilities of children with visual impairments in normally seeing children.

Second stage – developing the scenario for the sport festivity thoroughly planned and coordinated with all members of the steering committee. Special attention is on selection of games, batons, game tasks, didactic materials to take into account the capabilities and interests of all event participants.

Primarily, the focus is laid on sensor and motional capabilities and competencies of the blind people, physical training level of children from both groups. Special educational conditions are provided to take into account the specifics of communication and cognitive activity where each participant considers himself an important member in the team. The script shall include quizzes, demonstrative shows (with participation of famous sportsmen), joint games, dances for all holiday participants, including fans. Special attention is paid to musical arrangement of the holiday, in which blind musicians are actively involved.

Third stage – psychological training. Most teachers, parents and normally seeing children do not know enough about the capabilities and competencies of visually-impaired children. The school (institution) psychologist holds a psychological training before the sport holiday for familiarization of both groups participants, establishing contacts and mutual understanding between the blind and normally seeing peers. Children are suggested psychological games, game tasks that allow the training participants to overcome the barriers in communication and start a constructive dialogue.

Upon completion of the training, children demonstrate positive changes, they display interest to the partner, to join activity and enrich their views about each other. Confusion and fear at the beginning of the training gradually disappears. After the psychological training, teams are made on equal basis with equal number of blind and normally seeing participants in the team.

Fourth stage – a sport festivity held on the next day after the training. The sport festivity lasts no more than an hour and 30

minutes. In motional games, sport batons, children demonstrate the earlier mastered skills and competencies including fastness, dexterity, precision in movement, in spatial orientation on poly-sensoric basis, combination of motional and cognitive abilities, and additionally, mutual support and independency, joint activity with seeing peers.

A comfortable psychological climate in the teams, sport passion, support of the fans, teachers and parents encourage unity in actions, mutual understanding and mutual support and striving to win. These altogether make the sport festivity impressive and unforgettable. Such an event is of exceptional importance for both children with visual impairments and their seeing peers, their children and all participants of the festivity.

Conclusion. Practice shows that visual impairments do not hinder joint (inclusive) game and training activities with seeing peers. It is an indicator of sport festivities that during these events seeing children gain a positive experience of interaction, support and assistance to their visually-impaired peers. Seeing people change the stereotype of perceiving a child with visual impairments, form communication skills and tolerant attitude to their peers with limited health abilities. All the same, they understand that excessive wardship, dependence of the disabled on the seeing man are unacceptable since excessive care can be the sign of a condescending attitude to him.

Children with visual impairments get the opportunity of direct communication, interaction with seeing peers during games, chance to learn to accept their assistance while preserving self-respect. The blind child gets new opportunities of development in process of diverse game activities and communication which form the feeling of himself as an equal person, develop personal settings and future forecasts. It is important for a visually-impaired child that his merits are recognized by normally seeing peers. And it is even much more important to integrate with the society and enjoy socio-cultural life, which overall promotes humanization of modern society.

Literature used:

1. Romanov P., Yarskaya-Smirnova E. Obrazovatel'naja inkluzija: po dannym sotsiologičeskogo issledovanika// Inkluzivnoje obrazovanije: opyt I perspektivy: materials of the international scientific and practical conference of 14-17 November 2008-Saratov: "Nauka, 2009", P.67-74.
2. Rostomashvili L.N. Reshenije problem integratsii detej so zritel'nymi narushenijami sredstvami adaptivnoy fizičeskoj kulturi// Materials of the scientific and practical conference "Common problems of social pedagogic and psychology, 2001-P.122-125.

**PERCEPTION OF ANXIETY OF CHILDREN
WITH COMPLEX DEVELOPMENTAL DISORDERS
BY DIFFERENT SPECIALISTS**

L.N.Rostomashvili, L.V.Tkhorjevskaya
Institute of Social Pedagogic and Psychology,
Saint-Petersburg, Russia

UNESCO understands inclusion as ‘a positive reaction to diversity of pupils and perception of their individual problems but the ability to enrich the study’.

Complete education of children with limited health ability is real only in the case if special educational conditions are created while arranging the education with respect to not only specifics of communicative and cognitive activity of children with severe developmental problems but also perception of these children by different subjects of the educational process.

A number of local specialists (Chulkov V.N., 2000, T.V.Basilova, 2002, M.V.Jigoreva, 2008 and others specify that severe problems are characterized with the combination of two and (or) more psychophysical impairments (vision, hearing, speech, mental health and so on) of one child, equally defining the structure of atypical development, difficulties in social adaptation and implementation of educational practice towards him. Lubovski says that developmental problems are especially significant in case of the simultaneous impairment of one of the leading analyzers (for example, hearing or vision or combination of the one of the leading analyzers with the diffuse damage of the brain-deafness or muteness in combination with mental retardation) (quot. by M.V.Jigoreva, 2008). Several classifications are accepted for combination of different impairments in modern science and practice, psychological and pedagogical assistance to children with several developmental problems.

We are going to focus on such combinations of impairments as bisensoric (mpaired vision and hearing) and visual impairment in

combination with mental retardation, characterized by the simultaneous combination of existing disturbances in the development. The interest in studying the problem of anxiety in children is growing. According to experts from WHO and other specialists, the problem of anxiety grows and differentiates every year (LV Rubenstein, 1999; EV Verbitsky, 2003). Thus, A.M.Prihojan (2009), views anxiety as emotional discomfort associated with the expectation of trouble, which can be described as a steady state that reflects the attitude of the person to an individual situation. On the one hand, analysis of the current state of the anxiety problem, on the outlines that an adequate level of anxiety plays an important role in the emotional-volitional regulation and in general is an important internal factor leading to the formation of adaptive resource of a mature person. On the other hand, several authors noted that this high level of anxiety causes difficulties in social and psychological adaptation, the formation of an adequate self-conception and personal qualities of children with disabilities.

One of the criteria of adequate perception of children with complex developmental disorders is the ability of the teacher not only to record the emotional state of children, but also to understand the cause of this state. In particular, given the external manifestations (behavioral, emotional, somatic) to assess children's anxiety by external manifestations (behavioral, emotional, somatic), which in turn would enhance the effectiveness of psychological-pedagogical support of the learning process of children with complex developmental disorders.

According to Freud (1991), who considered the causes of anxiety in the threat of undischarged excitement to ego, the cause of anxiety and exclusion lies primarily in an internal conflict that is associated with an inadequate conception of the self. When the image of the ego contains inherent contradictions, the individual perceives himself wrongly. Additionally, his ego loses its force, promoting emotional instability, and it, in turn, grows into anxiety. Therefore, anxiety is inter-psychoic as it emerges for internal

reasons and is associated with external objects only when they stimulate the internal conflicts that are perceived as a threat to individual integrity. N.N. Daniel and others (1995), in turn, wrote that when anxiety is greatly reduced, the discomfort, hindering the development of the adaptation process, disappears. The development of such trends is peculiar to adulthood. Several authors have noted that high anxiety by some signs have a similar picture with the symptoms of neuroticism, depression, extra, introversion. In particular, high anxiety is caused by the inability to learn or impaired ability of the cognitive system to assimilate certain percepts and concepts.

Children with significant levels of anxiety are characterized by low mobility in an emergency.

Their specific features are the delayed response, difficulty making decisions, avoidance of failure, a weakening of the function of actual reality, and sufficiently low probability of instinctual drives. Given that sleeping fulfills important protective functions against stress, emotional and physical overload, it is clear that sleeping is an extremely sensitive process. Studies by several authors suggest that individuals with high levels of anxiety have some troubles sleeping, characterized by shorter duration of deep sleep, frequent awakenings, reduced duration of the sleep cycle. Such negative signs are indicative of a looping “wake-sleep”, the instability in the cerebral mechanisms of maintenance of sleep stages, a low sleep efficiency. Individuals with high anxiety also have a high ability to respond to environmental changes (meteo-dependency) (E. Verbitsky, 2003). All this, of course, affects the child’s behavior, as well as a strategy of adaptation of the body, which interacts with the environment.

Taking into account all the above, we conducted a pilot study of manifestations of anxiety and their links to symptoms of various mental formations in children of a primary school age (7-10 years) with complex developmental disorders for the later use of the results in remedial teaching. The experiment involved two groups of children with different combinations of

disorders. The first group included the deaf-blind (57 children), the second group is the group of children with visual impairment in combination with mental retardation (61 children). It should be noted that the diagnosis of these children is a fairly time-consuming and poorly studied process, and that research of some manifestations of anxiety is generally impossible. In particular, S.D. Zabramnaya, (1995), V.I. Lubovsky (2009) point out that none of the techniques used in practice allow its use in psychological studies of children with coexisting disorders. An important place in the diagnosis of children with complex developmental disorders is occupied by provisions of L.S. Vygotsky's about the "zone of proximal and current development", "unity of the diagnosis and correction", as well as the need for an integrated and comprehensive approach to the diagnosis of abnormal children. E.V. Verbitsky (2003) referring to the fundamental works of famous scientists P.F. Lesgaft (1952), I.M. Sechenov (1953), A.R. Luria (1974) and others, indicates the links of psychomotor effects to various personality characteristics, and that motility reflects an integral part of the personality, and kinesthetic analyzer plays a role of a channel of internal communication between all analyzer systems.

Given the above, the inspection of children of the indicated category involved specialists in different fields. The method of peer review to identify anxiety of L.M. Kostina (2007) in the author's modification was used. Modification of the technique was to change and enrich some wording of the questions with the expectation of identifying the signs of anxiety in children with complex developmental disorders in learning, everyday activities, and in the process of adaptive physical education. The presented questions characterize different manifestations of anxiety. We compared the results of evaluation of anxiety, manifested in emotional, behavioral, and somatic symptoms. Symptoms were assessed by three independent experts: a psychologist, a tutor and specialist in adaptive physical education (APE). To compare the results of expert observations we developed formal monitoring

cards, which allowed to record six emotional symptoms, seven behavioral, and seven somatic symptoms. We compared the average group scores on all grounds, obtained by different experts. According to the study, we can the following conclusions. All specialists (experts) register such behavioral manifestations of anxiety, like a frightened look, tremor, failure to perform the task. Tutors, more frequently than other experts, register emotional symptoms, expressed in the need to avoid certain places or activities because of fear. Psychologists and experts in adapting physical education often record compulsive movements. Emotional lability is primarily noticed by psychologists.

It should be noted that the interpretation of somatic symptoms in the first place should take into account the assessment of the APE specialist. It was he more frequently than other teachers who comes into direct tactile contact with the child and may register his wet and cold hands, sweating in excitement and heart palpitations associated with the implementation of the new motor actions.

Virtually all experts record appetite disorder (lack of or excessive appetite) Recorded symptoms are characteristic of the groups in varying degrees. As part of this publication, we pay more attention not to the specific characteristics of the considered groups of children, but the ability of the subjects of psychological and pedagogical support of the educational process to differentiate various manifestations of anxiety and consider them in subsequent compensatory remedial work, both for each subgroup of children, and individual. These studies demonstrate that during organization of the diagnostic process of this category of children it is not enough to rely on the results of a formal observation conducted by only one expert. Separate opinions of a psychologist, a tutor and an APE specialist, with its specificity, can significantly supplement information about the child, and help us “watch and see, see and understand, understand and foresee” the possible development of children’s responses to one or another frustrating situation.

Literature used:

1. Basilova, T.A. Problemy psikhicheskogo zdorovja detej, poterjavshikh slukh I zrenije v podrostkovom vozraste /T.A. Basilova. // Defectology. – 2002, №4. – p.23-27.

2. Verbitskiy, E.V. Psikhofiziologija trevojnosti-Rostov N/D: Izd-vo Rost, un-va, 2003-P.192 s.

3. Diagnostika zdorovya. Psikhologicheskij praktikum /Edited by prof.G.S Nikiforov. –.: Rech, 2007. – 950 s.

4. Zhigoreva, M.V. Pedagogicheskije systemy obuchenija I vospitanija detej s kompleksnimi narushenijami v razvitii/Special pedagogic: 3 vol. guidance for students of universities/ed. by N.M.Nazarova-V.3: Pedagogical systems of educational education/ Zhigoreva M.V. Ch.8-M.: Academy, 2006.-P.299-346.

5. Zabramnaja, S.D. Psikhologo-pedagogicheskaja diagnostika umstvennoqo razvitija detej/S.D.Zabramnaja-M.Prosveshchenije,1995.-112.

6. Prikhozhan, A.M. Psikhologija trevozhnosti: doshkolnij I shkolnij vozrast. Second edition/A.M.Prikhozhan: Piter, 2009-192: il.- (Series “Detskomu psikhologu)

7. Lesgaft, P.F. Rukovodstvo po fizicheskomu obrazovaniju detej shkolnoqo vozrasta// Collection of pedagogical works: 2 vol.-Physical training and sports-M.1952.-T.1.-581 p.

8. Lubovskij. V.I. Aktualnije problem differentsialnoj diagnostiki/V.I. Lubovskij// Spetsialnaja pedagogiga i spetsialnaja psikhologija: sovremennije problem teorii, istorii, metodologii; materials of the international theoretical and methodical seminar. Part 3- GOU NGO MGPU, 2009-S.5-9.

9. Chulkov. V.N. Razvitije i obrazovanie detej so slozhnimi narushenijami razvitija//Special pedagogic: educational guidance for students/L..I.Aksenova, L.I.Beljakova and others; ed.by N.M.Nazarova-M: Academu,2000.

10. Rubenstein, L.V. Evidence-based care for depression and anxiety in managed primary care practices //Health Affairs. 1999. №18 (5). P. 81- 105.

COMPUTER LITERACY OF THE VISUALLY-IMPAIRED AS PART OF INCLUSIVE EDUCATION AT UNIVERSITIES

M.A. Roshchina, V.I.Schvezov
*Nizhny Novgorod State University named after
N.I.Lobachevski, Nizhny Novgorod, Russia*

Quality professional education is one of the most effective mechanisms of raising social status and full social integration of people with disabilities (including visually-impaired people) in modern socioeconomic conditions. All the same, practice shows that visually-impaired people can study successfully on common basis in ordinary student groups of the universities.

Computer technologies in modern university education process play two roles: as an important component of training a modern specialist and as a tool in educational process, computer literacy is anyway envisaged in curriculums of almost all specialties. For students with severe visual impairments both roles become an additional rehabilitation load.

Computer technologies for blind allow the blind and visually-impaired people to work on an ordinary PC by means of voice and point system thus giving them opportunities that have no principal differences from the opportunities of seeing users (except for the work with graphical nontextual information) Sokolov, 2009).

The proper use of these technologies helps settle one of the most complicated problems, facing the blind people in process of education and their further professional activity: the problem of information exchange. This problem is caused by the preferential orientation of social practice on visual perception of information and has two sides: provision of access to information and presentation of output information (results of the blind's labor) in a generally accepted form.

The problem of exchange of information, peculiar of almost all kinds of intellectual activity of visually-impaired people fur-

ther deteriorates in process of higher education. For a full-blown educational process, a student needs an opportunity of prompt access to a large volume of educational and scientific literature, as well as an opportunity to present fruits of his research activity (reports, essays and so on) (Roshina, 2002). Additionally, the ability to use computer technologies determines the professional suitability of a blind specialist and, consequently, it has to become an integral part of his vocational training.

Thus, mastering computer knowledge and skills is becoming a top priority in education and rehabilitation for visually-impaired students. All the same, obtainment of computer competences, required by the major and others as part of corresponding general courses (addressed to students with normal vision) is usually almost impossible (some software may be unavailable for non-visual use, while others may require special work methods and so on).

In order to master skills of effective use of computer teaching technologies to the blind as a tool in educational and professional activity, visually-impaired people need special education, which must differ from the standard one (oriented for seeing users) in both content and methods of learning (Shvetsov, Roshchina, 2011) considering the specifics of work on PC by blind people. Today, such education is not provided in most cases within the framework of inclusive professional education.

The results of the poll, we carried out, most visually-impaired students believe that the main reason of the impossibility to master computer is the absence of specialized computer technique and software at universities. However, we believe that only technical equipment of universities won't do. Having no special knowledge in this sphere, university teachers are not always able to help a blind student in mastering computer programs. Methodical base in this sphere is too weak today.

A number of steering and methodical problems must be settled for the system of inclusive professional education to ensure the due level of computer literacy of visually-impaired students, necessary for the full-scale educational process and their further

professional activity. Separate educational facilities have practical and scientific experience in this issue.

However, the complete solution of designated problems in present conditions of rapid development of educational and information technologies and increased attention to professional education of people with limited health abilities, it seems quite appropriate to unit efforts and resources of all concerned parties. Particularly, creation of common educational resources on computer teaching technologies to the blind with the use of distance learning methods seems promising.

The orientation of current education system modernization to the complete consideration of individual features of every person and preparation of Russia for ratification of the UN convention on the Rights of Persons with Disabilities makes the work at provision of quality professional education especially actual.

Literature

1. Roshchina M.A. Problemy informatsionnoqo obmena v intellektualnoj dejatel'nosti nezrjachikh// Herald of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevskiy. Social Science. Edition 1 (2)-N.Novgorod: NNGU Publishing House, 2002-p.175-179.

2. Sokolov V.V. Evolutsija tifloinformatsionnikh sredstv//De-fectology. No 5/2009. P.55-63.

3. Shvetsov V.I., Roshchina M.A. Podgotovka prepodavatelej komputernikh tiflotekhnologiy// Scientific-methodical magazine "Information in education and science"-2011. No 2. P.127-137.

**FEATURES OF USING MOBILE GAMES
FOR PHYSICAL EDUCATION CLASSES
OF PRESCHOOL AGE CHILDREN
WITH VISUAL IMPAIRMENT**

L.M. Semenova
Orel State University
Orel, Russia

Outdoor games are important in the physical development of children with visual impairment. They influence the recovery of the body, promote the development and strengthening of muscle groups, the normalization process of tension and relaxation of muscles.

In play, children with visual impairments gain experience in social behavior among their peers, practically master the rules and regulations of behavior, get acquainted with the life around adults, have the opportunity to be more independent than in any other activity. Full range of special tasks are solved during the outdoor games: the development of compensatory tasks, corrective tasks for the development of depth vision, tracing functions, visual estimate, visual-motor orientation (L.I. Plaksina, L.V. Shapkova, D.M. Mallaev) .

In the mobile game child with impaired vision involuntarily begins to raise his/her head, straighten back, straighten shoulders and learn to dodge, throw and catch the ball, orient in a rapidly changing environment. During the game, the child feels the space, develop agility, quickness, strength, gets freedom of movement and ease in implementing them.

Our task was to find mobile games for physical education lessons of preschool age children with visual impairment. At the same time, we were using different types and versions of exercises, which required a special selection of mobile games (story, games, relay races, games, rides, motor tasks, coordination, speech and movement) to improve motor skills, raising interest in

physical exercise. Children loved the following physical training sessions: play (“Sea Battle”, “Toys,” “Funny Adventures”) thematic (“Meet the autumn”, “Winter fun”, “Zoo”) narrative (“Falling leaves”, “Travel in the forest “,” Capture of the Fortress “), complex (Mysteries of the forest”, “Meeting the winter,” “Arrival of rooks,” “Astronauts”), integrated (“Birds,” “Living Forest”, “Good professional”, “Soldiers” “In a country of geometric figures”), where a synthesis of different activities rationally combined static and dynamic loads were used. Particular attention was paid to the selection of sports, dance and movement exercises, games with elements of Wu Shu, hatha yoga.

Condition of the child, especially tactile, auditory perception, spatial orientation, his previous experience, level of physical fitness, age and individual capabilities of each child, the interests of all children at play, and sometimes even their mood were taken into account in the selection of games. An exciting mobile game was chosen to motivate the children where all of them, regardless of visual acuity, were taken part. The same mobile game were carried on three or four times a week during physical education lesson and walk. We were repeatedly chanting the mobile games, varying them by activating the children to exercise creative independence, activity, inventing new roles, rules and themes, motor tasks, ways of achieving, making a new inventory.

Special requirements were imposed to the selection of equipment, materials, attributes:

- sound producing attributes (sounding ball, whistle, drum, metronome, rattles);
- all things were bright, colorful, contrast;
- bracelet (which instantly captures the slightest movement of the player by a slight ringing, which greatly facilitates the orientation of the odd man during the game, eliminates the possibility of a collision with another single-player);
- pins, short sticks, long sticks.

During the outdoor games, the great attention were given to the selection and preparation of the place where the game would be carried out.

The selected mobile games contain the basic movements:

- running - “Catch a leaflet,” “Hawk and a hen,” “Flight of Birds,” “Planting and yield of potatoes”;
- jumping - “Rod,” “Winter fishing,” “Who on”;
- throwing and catching - “Shoot the balls,” “Hit the target,” “Catch the ball,” “Catch the ball”;
- crawling and climbing - “Flight of Birds”;
- development of visual-motor orientation - “Hide and Seek,” “Ocean Wave”, “Where to call,” “Golden Fish”.

The mobile games of medium and high mobility, like “Hide and Seek,” “Run and Catch”, “Kite and Hen” and others were held in the main part of the physical fitness classes. In the final part in-water part of the class we had the games of low mobility, like “Loaf”, “To the Touch,” “Best Nose”, “Find the Ball.”

During the outdoor games children were taught that the leading person is a guide to the playing ones and is always located on the place there where they need to run; the players can throw the ball to fellow not above the waist to avoid getting the ball in the head, face and eyes.

The systematic and competent conduct of mobile games by taking into account the defects and motor capacities of children helped to improve techniques of performance of the movements, coordination, accuracy and speed of movement, and contributed to improving the development of physical qualities. Average indicators of physical development, both boys and girls with visual impairment in general was closer to the age norms of older preschoolers. Thus, the height of boys was 117.6 cm and of girls - 125 cm, and the weight was 24.33 kg and 25.14 kg respectively.

Reference

1. Азарян Р.Н. Физическое воспитание слепых и слабовидящих дошкольников в режиме дня. – М., 1987.
2. Маллаев Д.М. Подвижные игры для детей с нарушением зрения. – М., 2000.
3. Плаксина Л.И. Коррекционно-воспитательное значение подвижных игр в развитии детей с амблиопией и косоглазием.

глазием //Воспитание аномальных детей в дошкольных учреждениях. Сб. Научных трудов НИИ дефектологии АПН СССР. – М., 1978.

4. Сермеев Б.В. Физическое воспитание слепых и слабовидящих детей. – М., 1983.
5. Шапкина А.В. Подвижные игры для детей с нарушением зрения. - М., 2001.

**MODERN TYPHLO-INFORMATION TECHNOLOGIES
IN TEACHING STUDENTS
WITH SIGNIFICANT VISUAL IMPAIRMENT
(FROM EXPERIENCE)**

V.V. Sokolov

Institute for Correctional Pedagogy RAE

Moscow, Russia

Obviously, lack of vision affects the process of obtaining information in the first place. The vast majority of information sources focused on visual perception and therefore unavailable for the blind. Specificity of training students with visual impairment is conditioned by restriction of access to information. No possibility of a reading of textbooks printed with flat (normal) font, the perception of information from the blackboard or projector screen, makes it very difficult for blind students learning at the university. Unfortunately, the collection of books for universities and colleges printed in Braille and collected from public libraries includes miserable number of pieces and there are no modern guides in it.

It should be noted that the issue of inclusive education for every type of disability must be considered separately. It is obvious that the problems of students with disorders of the musculoskeleton system, vision or hearing, emerging in the learning process are completely different. We are going to limit ourselves to the problems specific to people with significant visual impairment and ways to overcome them.

The primary goal when teaching students with significant visual impairment is to reduce the information gap and, thus, make learning available to them. It is necessary to take into account not only the constraints that arise at access to educational information, but also problems of orientation, both in the building and the surrounding area.

The present article is based on practical experience in teaching students with significant visual impairment gained at the Faculty

of Information Technologies of the Moscow State Psychological-Pedagogical University in collaboration with the Institute of Correctional Pedagogy RAE.

Since the advent of the first electronic computers, the profession of programmer also attracted the blind specialists. But they could not independent work with electronic calculating machines at that time, the code entry and reading the results was carried out by a sighted operator. Devices are improved and common monitors replaced punch cards. And finally, in the eighties of the last century, the first program was developed to allow blind users to work independently on the computer. This type of software known under the name Screen Reader. Programs of this type, without affecting the application software, intercept text messages and send them to a speech synthesizer or Braille display.

Both non-visual ways to display information (tactile and speech) have their advantages and disadvantages. Speech synthesizer allows you to work faster, because there is no need to remove hands from the keyboard and take in information as soon as it appears on the screen. When working with a Braille display it is possible examine the text perhaps in much more details, get an idea not only about its content, but also about the form. Text editing is more comfortable by using Braille display, but performing file operations, maintaining the operating system is easier with the help of speech output. Obviously, the most preferred is a joint application of the program of non-visual access to speech synthesizer and Braille display. This allows you to take advantage of the tactile and speech output. Namely such modern typhlo-informational technologies is the basis for providing a friendly learning environment for students with significant visual impairment at the Faculty of Information Technology of the Moscow State Psychological-Pedagogical University.

Computer has become the main mean of access to information for students with significant visual impairment at the of IT faculty. With the help of the screen reader, a blind user can take any text information from the monitor's screen. Optical character recogni-

tion technology (OCR) allows us to “read” almost any flat-book. Unfortunately, there is still no way to “read” the texts containing mathematical symbols and formulas using this method. This problem is overcome by the faculty through the manual input of mathematical texts in the TEX format. Information in this format is linear, which makes possible to sound it by using non-visual access to information or Braille printing. Blind students are taught basics of the TEX language. For ease of reading and listening, the faculty members developed dictionaries of substitutions that replace TEX commands to the words generally accepted in reading of mathematical texts. Lectures are recorded to audio CDs. Special programs to listen to these recordings, thanks to the tree navigation system on audio files, allows them to quickly find the right piece of lectures, which removes the main disadvantage of audio presentation - the inability to quickly move to the desired part of the record.

But we should not think that computer-based information access replaces traditional Braille. While nothing more convenient and versatile than the relief-point writing system for blind people is invented. For all information can be perceived by ear, for example, proofs of theorems are easier absorbed in reading. In these situations there is no alternative to Braille. It is also much more convenient to perform mathematical manipulations on paper using Braille. To improve the efficiency of teaching mathematical courses at the faculty, limited edition publication of educational material in Braille is organized. A special software to convert files from TEX format to the files ready to print in Braille is developed.

Unfortunately, we can say that at the present time students and schoolchildren are losing skills of reading Braille. Ease of electronic tools for receipt and processing of information must not lead to loss of skills in the use of traditional methods of reading and writing. Modern electronics and Braille can and should complement and enhance each other. There are devices that combine the advantages of both methods of access to information - a Braille line, electric typewriters, Braille printers, electronic

notebooks with Braille display, etc. Such devices have been successfully applied at the IT faculty.

Thus, modern information technology make visually impaired people much more independent, improve personal status, remove the feeling of dependence, i.e. is a powerful integrating and rehabilitating factor.

Given that computer is the main sources of information with almost no alternative for the blind in terms of the coverage, IT faculty introduces the latest typhlo-technology tools into the process of teaching students with visual impairments. Following the latest developments, the leadership of the faculty, to the extent financial resources allow, provides blind students with the latest technology and software. In collaboration with ICP RAE, development and introduction of unique, having no analogues, non-visual technology to access the mathematical literature are being undertaken in the faculty. Blind students are deprived of visual information, and we have no right not to give them all the modern means to compensate the lack of vision.

**TO THE ISSUE OF SUPPORT OF
INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN
WITH POOR VISION IN NIZHNY NOVGOROD**

I.G.Sumarokova
Sochi State University, affiliate in N.Novgorod
Nizhny Novgorod, Russia

Over the last decade the idea of an integrated and inclusive education for children with disabilities has grown popular in Russia. The process of integrating children with disabilities in secondary school in Nizhny Novgorod region has not bypassed students with visual impairments: a significant number of families with visually-impaired children prefer mainstream (mass) schools for their children. The main mission of the Nizhny Novgorod Regional Public Organization of Parents of visually-impaired children “Perspective” is providing psychological and educational assistance to visually-impaired children and families that raise these children. One of the target audiences are visually impaired students who receive integrated education. “Perspective” has been working in the field of inclusive education since 2007

As part of the program to support inclusive education for the period from 2008 to 2011, we conducted a study of quantitative and qualitative composition of the integrated group of visually-impaired students. Today in our region the integrated group for children with visual impairments involves to 200 people, far exceeding the number of children in boarding school of the III - IV type (for the blind and visually impaired children), where 155 people study in the current academic year. These results indicate that a group with visually impaired students in comprehensive schools, is non-uniform by the severity of visual pathology. Thus, the majority of children (40%) have visual acuity of 0.2, about a quarter of children - 0.07 - 0.1, approximately 20% - 0.3, 15% - children with a “one-eyed” diagnosis. There are rare cases of integrated education of blind children

with residual vision, no totally blind children are revealed among integrated students. About 30% of children have severe additional health limitations including heart disease, digestive disorders, convulsions, etc., so that these children can not study in a boarding school for medical reasons.

The study of “school troubles” of integrated visually impaired children through their questioning revealed that approximately 60% of children have trouble reading the educational materials, for about 15% of all children the whole material is read by their parents. 70% of children have troubles reading from the blackboard. 20% of students indicated that they face psychological problems. Only about 5% of children do not experience difficulties in learning associated with visual impairment. As a rule, children with a “one-eye” vision have already passed the period of adaptation to the defect.

The research also found out that the vast majority of children surveyed (85%) did not use any special equipment or even know of their existence. The vast majority of parents do not have information on benefits provided to children with disabilities: for example, non-competitive admission to the university. Almost all teachers working directly in classrooms with a visually-impaired child, have no idea about the features of teaching these children and do not know how to help them overcome their “school troubles”. Thus, our results confirm the findings of other authors, indicating that, despite the increase in the number of visually-impaired children in comprehensive schools, their integration is mostly spontaneous (I. Zarubina, 2008, p. 11). A significant portion of visually impaired children involved in the comprehensive school face complex problems that hinder the process of mastering the curriculum, and social and psychological adjustment, which is why teaching disabled children with impaired vision can not be called inclusive education. The main factor contributing to the situation in inclusive education of visually impaired children is the lack of a purposeful, systematic, comprehensive state support for visually impaired people, integrated into main-

stream schooling. In this regard, local initiatives to raise grants and business resources for such support are gaining popularity. A positive example of business participation in the implementation of inclusive education for disabled children with impaired vision can be the projects implemented by the “Perspective” under financial support of INTEL corporations in Russia. Thanks to this partnership during 2008 – 2009, 23 visually impaired pupils gained free access to notebooks. In 2011, INTEL arranged creation of mobile computer classes for visually impaired children to master computer technology, to compensate for defective vision. This year, the mobile computer classes worked in shifts within the core of rehabilitation for pupils with visually impairment, who receive inclusive education system. Children had the opportunity to learn ten-finger blind typing, as well as learned how to use the computer as a tool to facilitate the availability of educational information (M.A. Roshchina, 2008, p. 30).

Literature used:

1. Zarubina I.N. Otechestvennij opyt integrirovannoqo obuchenija detej s narushenijem zrenija/ teachers’ guidance on blind and visually-impaired children. N.Novgorod, 2008-p.5-11.
2. Roshchina M.A. Komputer-pomoshnik slabovidjashcheqo shkolnika/Parent’s guidance on a visually-impaired schoolchild. N.Novgorod, 2008.-p.28-33.

**THE SITUATION WITH ACQUAINTING EDUCATION
IN THE REPUBLIC OF TAJIKISTAN FOR
THE BLIND AND VISUALLY IMPAIRED CHILDREN
AND THE CONCEPT OF INCLUSIVE EDUCATION
IN THE REPUBLIC OF TAJIKISTAN
FOR PEOPLE WITH DISABILITIES.**

Tengniev H.A.

*Chairman of the Public Organization of the Blind of
the Republic of Tajikistan in Dushanbe*

According to the established classification, blind are persons with visual acuity range from 0% to 0.04%. Thus, the contingent of blind includes people totally deprived of sight and with residual vision. Children with visual acuity ranging from 0.05% to 0.2% are included in the category of low vision and may already work with the vision, subject to certain sanitation requirements.

A study was conducted in 2008-2009 on the situation of education of people with disabilities.

GOALS AND OBJECTIVES OF THE STUDY

The main objectives of the study are:

Study and analysis of the legal framework of education and social protection of children with visual impairments, identify opportunities and constraints in access to education for the children of this category;

Analysis of teaching materials, educational process and capacity of educational institutions working with children with visual impairments;

Analysis of teaching methods and problems of retraining teachers working with blind and visually impaired children;

Analysis of the situation and getting access to education, including higher education, by children with visual impairments, as well as their vocational training, both within educational institutions and in elementary and secondary vocational schools of the Republic of Tajikistan.

LEGISLATIVE CONTEXT

The rights of visually impaired children in the Republic of Tajikistan are ensured within the framework of legal instruments, which embody the rights of persons with disabilities. Legal and regulatory framework in the field of education of persons with disabilities and mental disabilities in the Republic of Tajikistan is based on the Constitution of the Republic of Tajikistan, the Tajik Law “On education”, Law of the Republic of Tajikistan “On social protection of disabled people in the Republic of Tajikistan”, as well as international legal instruments recognized and signed by the Government of the Republic of Tajikistan (RT), such as the Convention against Discrimination in Education, the Declaration on the Rights of the Child, Convention on the Rights of the Child and the Standard Rules on the Equal Opportunities for Persons with Disabilities.

The form of the organization of the education for children with disabilities are provided in the Law “On Education” and Law “On social protection of disabled people in the Republic of Tajikistan”. Thus, in the Law “On Education” it is envisaged that “Special schools, boarding schools and special classes shall be established for children and adolescents with physical, mental disabilities who do not have the opportunity to study in regular schools. Law of the RT “On social protection of disabled people in the Republic of Tajikistan” of December 29, 2010 also provides for education for children with disabilities at home. At the same time, one of the parents or the person substituting thereof shall receive financial support and incentives. The Law also provides for training in educational establishments of the general type and, if necessary in special education. Article 26 of the Law provides for the enrollment of PWDs of the 1st and 2nd groups of higher and secondary-special schools out of competition, if they do not have any counter prescriptions for such training in educational institutions. And Article 24 requires education authorities to set quotas for the admission of children with disabilities in the middle and

higher educational institutions in accordance with individual program of rehabilitation on non-competitive basis.

Legal and constitutional norms of educational institutions such as boarding school, are governed by the relevant Standard Regulations on educational institutions such as boarding school, approved by the Government of RT of June 30, 2007.

GENERAL CHARACTERISTICS OF THE SYSTEM OF EDUCATION FOR CHILDREN WITH DISORDERS OF VISION

In Tajikistan, as in other countries in the region, “special education” in special education institutions for children with visual impairments is still predominant. According to the Model Regulation of Educational Institutions, as well as the adopted curriculum for the 2005-06 academic year and until 2010-11 academic year, “educational institutions, based on the conclusion of psychological, medical and educational council and consent of the parents, shall send students to special schools, according to their deficiencies. “ In addition, the nearby secondary schools are required to “involve sick children in the educational system, up to the organization of classes at their residences”.

In 1957, the first night school for blind youth were opened in the town of Kulyab, and the first republican boarding school for the blind and visually impaired children started operating in Hissar district in 1961. The first and still the only printing press to publish books in Braille was established in 1967.

Currently there are 4 specialized boarding schools for the blind and visually impaired children in the Republic of Tajikistan, which educate more than 370 children with visual impairments.

Blind children, because of the economic problems of their parents, do not attend any special schools for blind and visually impaired children, and thus do not have access to getting any education, especially in mountainous areas.

It should be noted that at the institutional level, there have been some shifts in Khorog Gorno-Badakhshan Autonomous Oblast, training classes for blind children in mainstream schools were opened in the town of Sarband of Khatlon oblast.

Thus, the problem of providing education for blind children in the Republic of Tajikistan are solved by different organizational means, including:

- Special boarding school for the visually impaired;
- Organization of special classes for NGOs. (In Khorog);
- Organization of special classes in mainstream schools. (School № 1 Sarband);

EDUCATIONAL PROCESS. CURRICULA AND PROGRAMS

General characteristics of the curriculum and school organization.

The curricula for special schools for children with intellectual and physical disabilities are based on the basic curriculum of general secondary schools of the Republic of Tajikistan considering the circumstances of special boarding schools.

The curriculum of secondary boarding schools for children with mental and physical disabilities - integrated for the students studying in the Tajik, Uzbek and Russian languages.

Curricula and organization of educational process in these institutions have two major differences from the curriculum of general secondary schools. They are:

- The duration of the total educational process up to 12 years;
- The introduction of additional subjects, to acquire the orientation, domestic, family, life and vocational skills and prepare for life in society.

Taking into account the existing features of teaching children with visual impairments, learning in boarding schools differ from regular schools. Thus, the spatial orientation is the focus in the early grades. In addition, the total time a complete secondary education is 12 years. This is due firstly to the fact that learning the Braille alphabet is much more difficult, and secondly – due to the study of pre-vocational education subjects in high school. In addition, the residential daytime training is longer than in general schools. Pre-vocational training is organized in boarding schools for all children.

It should be noted that the system of education in boarding schools varies depending on the level of vision of children. Thus, visually impaired children are taught the usual method of using special equipment to increase the letters, and the blind children are educated in Braille.

Provision of textbooks and teaching materials.

As our study showed, the level of provision of boarding schools with textbooks, teaching materials and visual aids, as well as educational technology leaves much to be desired. The problem with books existed even in Soviet times. So, the first book in Braille in the Tajik language was published in 1969. It was an art book for children entitled “Porridge”, which in translation means “Calf”. Reproduction of textbooks for blind and visually impaired children for further distribution in specialized boarding schools for the blind and visually impaired children and night schools for blind young people has begun only in 1974. As stated above, the State boarding school for the blind and visually impaired children was opened in 1961, and during the first 12 years, children were taught from books in Russian.

After the collapse of the Soviet Union publication of textbooks was ceased for 15 years. In 2006 alone, thanks to the Embassy of Japan in the Republic of Tajikistan, 5360 books on the new program were published.

The Social Organization of Blind of Tajikistan with the assistance of government agencies and various international organizations in recent years implemented a number of projects aimed at providing boarding schools with textbooks and teaching materials.

2006 was a successful year, as several projects had been initiated simultaneously. So, with the support of the National Social Investment Fund of Tajikistan studio “Talking Book” was opened and a new relevant technology was bought. Studio like this did not exist until this time in none of Associations of the Blind in the Central Asia. Today, classic and contemporary works of poets and writers in the national language are recorded on audio tapes and CD’s in the studio, which are then distributed to all beneficiaries

as charity. A seminar on the problems of the visually impaired with the participation of 9 branches of the Public Organization of the Blind of Tajikistan was organized with the help of the National Social Investment Fund of Tajikistan and more than 25 international organizations that operate in the city of Dushanbe. In addition, the Embassy of Japan in Tajikistan continued its assistance in publication of textbooks in Braille and the textbooks were distributed free of charge. Non-governmental organization of blind of the Republic of Tajikistan, supported by the National Social Investment Fund of Tajikistan, has purchased training and visual aids for blind people in the same year, including canes, alphabets, appliances, slate pencils, magnifying glasses, notebooks in Braille, etc. The stuff has been distributed to all boarding schools in the form of humanitarian support.

Of course, all this has made a worthy contribution to the improvement of the learning process, improving the quality of education, acquiring social skills by many children with visual impairments enrolled in boarding schools.

However, as the responsible persons in the Public Organization of the Blind in the RT and in the field note, the problem of textbooks and teaching materials remain unresolved. According to official reports of the Public Organization of the Blind in the RT, boarding students from 5 to 11 grades are forced to use still the old textbooks that were produced during the Soviet Union, or learn a new program of the Ministry of Education in oral form, without the use of textbooks. There is still a significant lack of visual aids for blind children.

Managers of the boarding schools also complain about the shortage of textbooks.

Meanwhile, the Public Organization of the Blind of the city of Dushanbe organized regular courses for teaching blind and visually impaired computer technology supplied with special audio program designed for the blind.

There is another side to the problem in terms of provision of boarding schools with textbooks and teaching materials. This is

quality of textbooks. Under existing rules, textbooks first developed for secondary schools, and then transferred, virtually without any change, in Braille alphabet. Features of children with visual impairment are often overlooked. For example, textbooks for primary classes contain many pictures with the relevant exercises. But the new technology does not have the functions of typing the text along with pictures in Braille. “How can we explain the blind child the conditions of exercises? He does not see and does not distinguish! A curriculum requires completion of all tasks in the textbooks. “In addition, the development of the volume of educational material distributed to each hour, for the blind is simply impossible. Children with visual impairments by nature do not like to write, it gives them very hard. They usually like to listen and speak. They are easy to learn the history, literature and music. Unfortunately, this is not taken into account when translating the usual textbook into Braille alphabet. On this basis, we cannot disagree with the opinion of the Chief of the Boarding Schools Unit of the Ministry of Education of RT, which in conversation with us, said, “We need to start work on producing educational materials in Braille, even small quantities, the recording and reproduction of current textbooks in the format of “talking” book. “

Thus, analyzing the degree of provision of boarding school with textbooks and visual materials, we can say that, despite the measures taken and being taken by the Governments of the Republic of Tajikistan, the Public Organization of the Blind of RT and many international organizations and implemented projects, many challenges still remain, including the following most important ones:

Textbook publishing was resumed practically recently and still the issue remains unresolved;

Due to the shortage of textbooks, currently some old textbooks published in the Soviet Union are also in use. Teaching with these old books is conducted under the old program;

Elementary grades are in the best conditions, the ratio of supplying with books for them ranges from 60% to 80%. High

school, and first of all grades 10-12, according to unofficial data, are provided with textbooks only for 10-20%;

In addition to textbooks, there is acute shortage of teaching aids in boarding schools, without which it is impossible to implement a full training process;

Visually impaired children are also in need of special attention. It is necessary to develop appropriate textbooks and educational materials for them.

TEACHING STAFF

Under the Model Regulation on Educational Institutions such as boarding school, boarding schools have a certain set of premises, facilities and equipment for the organization of educational and rehabilitative process. In addition, the operating premises of educational institutions such as boarding schools include: rooms for self-training, games, health, psychological relaxation, assembly hall, a cinema, a medical unit, tubs-showers, utility rooms, dryers, laundry, vegetable storage, dining area with canteen and fire area. In this regard, the overall ratio of staff to students is much higher than in regular schools.

As it turned out from interviews with the heads of boarding schools, the main problem of providing schools with professional staff is the lack of professional training centers in the country. In Soviet times, teachers of boarding schools received training and refresher courses in the Russian centers, in particular, at the State Pedagogical Institute after A.I. Herzen and the Institute of Special Pedagogy and Psychology after Raul Wallenberg. It should be noted that ensuring the educational and rehabilitative process requires not only experts in education, and informed medical personnel, in particular, psychologists, rehabilitation specialists, remedial teachers, and others, but also the specialists who have an excellent knowledge in Braille systems. It is difficult to employ even teachers of secondary schools in boarding schools, "At first, everyone thinks that working in a boarding schools is very easy, because all of them have different diagnoses, different characters".

**EDUCATIVE COVERAGE OF CHILDREN.
THE ISSUE OF ACCESS TO HIGHER EDUCATION
AND ACQUIRING PROFESSION.**

According to the world experience, “adolescents who successfully complete the residential schools for the blind and visually impaired people can end up entering corresponding universities and become lawyers, historians, even computer programmers. According to reports, the blind and visually impaired people can work in the system of the industrial enterprises.

As noted above, to date, more than 370 children who have visual impairment four study in boarding schools for blind and visually impaired people. Official statistics on the total number of school-age children with visual impairment is not available. According to heads of boarding schools, first of all this is ignorance and lack of parental knowledge. Not all of the guardians, who are growing blind children, particularly in remote mountainous areas, are able to send their children to only four boarding schools across the country. Another reason, according to parents, is “the fact that congenital blindness in children is often accompanied by even more abnormalities, health problems: for example, mental retardation or mental problems. They are very hard to learn to walk and navigate. On the other hand they are not mentally retarded, and parents simply do not dare to send such child to a special school. “

And finally, low initiative of local governments and educational administration, as well as medical institutions. According to the Public Organization of the Blind of RT, there are 9832 blind and visually impaired people of all ages registered in the organization. It is not difficult to guess that the basis of this category of people is those who have acquired higher education in Soviet times. According to research data conducted by the Public Organization of the Blind of RT from 2003 to 2007, 734 members of the organization had secondary special education. In addition, more than 1,300 people. have only primary education, and more than 1,000 employees have no education. This means that the rate

of illiteracy among the unemployed and visually impaired people is much higher than among other categories.

To date, there are 11 enterprises for blind people under the Public Organization of the Blind of RT. Currently, due to lack of funds, raw materials and obsolete technology, all of these enterprises do not operate, and those who still make products can not withstand the competition of market economy. Moreover, all these production companies are usually removed 25% tax to the Social Protection Fund, which has a negative impact on already critical situation.

There are many examples where young visually impaired people study in the universities along with their peers, in no way inferior to them in the mastery of knowledge.

Of course, it is impossible and unrealistic to provide all with higher education. But an urgent task is to create real conditions for study at universities. Terms of education in higher and secondary special educational institutions do not take into account the capabilities of blind and visually impaired students.

In addition, it should be noted also professional training of children in boarding schools themselves, primary and secondary vocational education institutions. To achieve these goals, along with solutions to improve the living and studying in boarding schools, you need to implement plans and projects in the field of rehabilitation, mobility and orientation, to obtain the inclusive education, improvement of production facilities, etc. It is encouraging that on 30 April 2011 the President of the Republic of Tajikistan Mr. Emomali Rahmon signed a decree on the implementation of the concept of inclusive education for children with disabilities in Tajikistan in 2011-15 years.

METHODS OF TEACHING. EDUCATIONAL PROCESS

Methods of teaching for children with visual impairment are closely linked not only to pedagogical and psychological characteristics of children, but also with the organization of the learning process. Our observations in boarding schools in Dushanbe,

Khujand, Isfara and Hissar regions indicate that class size is 5-8 students. At the same time, the blind, visually impaired and slant-eyed children study in the same class. But pedagogical scientists argue that "... for the convenience of the practical work visually impaired children should be divided into three groups with respect to the classification based on features in the physical and mental development common to each group: the blind, visually impaired, sometimes called the partially sighted and visually impaired with 0,09-0,2 visions".

It should be noted that blind children are learning in Braille, and visually impaired children use the Cyrillic alphabet, so you need an individual approach to each individual child during a lesson. Conducting lessons in such combined classes requires an individual approach, since blind and visually impaired students are collected in the same class. It is needed to separate visually impaired students from blind, but it is necessary to create the appropriate conditions. Unfortunately, at this moment there are no such financial means in our country. The entire weight of the educational process in such combined classes is on teachers and it is largely reduces the quality of education.

The integration of these groups of children with visual impairments in the same class also has another psychological weakness that we observed in the study. The point is that there are different types of defects and their consequences in these classes. There are children who have high anxiety. These mental disorders among children in most cases appeared later in the form of defects upon the influence of ordinary people to blind and visually impaired children. The negative qualities existing in blind and visually impaired students impacts their learning activity becomes very difficult and vulnerable. Children begin to misbehave and the teacher will need strong professionalism and restraint to properly train and educate these children. As scientists indicate, "for visually impaired children with visual acuity of 0.05 sustained visual stress in the learning process should not exceed 15-20 minutes". According to experts, "most of the teachers of special schools

for children with visual impairments do not understand the psychological characteristics of children. For example, the external manifestations of emotions of blind children do not match their inner state. Sometimes teachers do not understand them and shout at them. On the other hand, in order to teach blind children any action, you must repeat this many times, producing automaticity. However, this is not understood by many teachers of special schools. Not to mention their parents and teachers of secondary schools. “

Teachers of social-humanitarian disciplines have great opportunities to improve knowledge and skills for blind and visually impaired children, if they fixate the content of their lessons on audio cassettes or use the “talking books”. This technique helps to ensure that blind and visually impaired children do not make notes in their workbooks, that is, they listen more and write less. But at independent doing their homework independently by using tape records, blind and visually impaired children can repeat the lesson and prepare their homework. On the other hand, capturing the content of lessons on audio cassettes, a teacher can transform tedious and undesirable activities for blind and visually impaired children in a more attractive and desirable one. Our observations show that teachers who use this method of teaching have a great success.

According to experts, “it is important that the child could feel the view or each side of the subject to perceive, organize and synthesize information.” All special schools have the human and technical capabilities to organize clubs in embroidery, hand work, knitting, computer and play musical instruments, and conduct physical treatment training. This method of organizing the teaching and educational process is more acceptable in special schools for children with visual impairments. However, not all special schools always use the opportunity. As noted in a conversation with us Tatyana Nishonovna - director of the center for psychological, medical and educational services in Dushanbe, “the blind and visually impaired children are prone to autism.”

Autism means a non-pathological desire to get involved in their own inner world, fantasies and dreams, have fun. The degree of autism can be very different - some are able to get an education in public institutions and make a career, but others have more profound form of autism, which excludes this possibility. Based on this, it is hobby group form of educational process that can motivate children to learn and give them the opportunity to learn a profession. Meanwhile, as scientists believe, “the blind and visually impaired graduates compete in the labor market with the people having normal vision. In this regard, their level of education must meet the level of education of the people having normal vision, and this is possible only if the targeted training of students to acquire vocational training at the training stage in special school”.

CONCLUSION

It's no secret that access to education for children with physical and mental disabilities, including blind and visually impaired, costs each state very much.

First, the content of educational institutions such as boarding school requires additional and high costs not only for training but also upbringing, housing, feeding, medical care and conducting additional studies.

Secondly, the pedagogical staff of boarding schools should have, other than a purely educational experience, and more specific training and experience working with children with visual impairment. Thirdly, it is necessary to provide educational institutions of this type with medical personnel, educators and other technical staff.

Fourthly, the publication of textbooks for Braille system and in small amounts leads to an increase in their costs, and requires a lot more expenses than publication of regular textbooks. Fifthly, it is necessary to provide school with additional special equipment for children with visual impairment, most of which must be purchased abroad.

Sixth, the opening of new special schools is not easy in view of the objective and financial reasons.

All of the above leads to the conclusion that the Government of the Republic of Tajikistan and the Ministry of Education, in the present difficult economic conditions, cannot solve these problems on their own resources and assets. Our research also showed it: achievements in improving the quality of training, capacity of special schools, providing them with textbooks and teaching materials and improve the lives of children with visual impairment have been made possible thanks to the work of various international organizations in this field. The most important and urgent measures to provide visually impaired children with quality education and improvement of special schools include the following: Continuation of computer training courses for totally blind people with the support of voice software «JAWS». Organisation of training courses on Braille for people who work with blind and disabled people became blind later. Studies show that many visually impaired teachers who work with blind children do not know Braille.

Organizing training courses on massage among blind people.

Opening of the Social Rehabilitation Center. This may help the blind to improve orientation and mobility. Opening Legal-Right Center. The legal education and legal support for blind children is of great importance.

The creation of additional favorable places in higher and secondary special educational institutions for graduates with special educational needs.

Consideration of the establishment of special teacher training, working with children with visual impairments, with the involvement of different levels and the appropriate capacity development. Revision of existing production facilities for the blind, opening new jobs, taking into account re-training of blind and visually impaired.

The list of special correctional subjects to include: development of visual perception, social and domestic orientation, spatial orientation, development of communicative activity, development of tactile and fine motor skills, physical therapy, rhythm, speech

and language development. To amend the Law “On Education” and other laws relating to the education system, mechanisms of interaction between higher education institutions and secondary specialized schools with special institutions based on the conclusion of bilateral agreements with a view of continuing education by graduates of correctional facilities in universities, technical schools and colleges in accordance with the selected profile of education;

At the Ministry of Education of RT to develop and implement projects on inclusive education, to promote access to quality education for children with special needs, including for the visually impaired children.

CHANGE THROUGH EDUCATION FOR PARTIALLY SIGHTED YOUNGSTERS

Larisa Celan
Blind Union of Moldova

There are many significant differences in study conditions for students with visual impairment in different European countries. Moldova, one of the poorest countries in Europe, is interested in quality raising of its educational institutions. Moldova State University opened the Support Centre Without Barriers for students with visual impairment, that has been created within an international Tempus project *Access_VIP* in close co-operation with Technical University in Karlsruhe and Comenius University in Bratislava. The Centre offers help and services for students and academic staff. However, to be successful at university as a blind, the students need to develop their preparedness for overcoming barriers, that inhibit from study duties fulfilment and student rights exertitation.

The paper will present an analysis of study conditions and study needs of students with visual impairment based on survey results carried out among university students with visual impairments in Chisinau. Questions of responsibility (personal and institutional, as well) and questions of human rights in the field of education in a non-EU country will be discussed. Possibilities and limits of transfer of an European model of supporting students with disabilities at Moldova State University will be judged. The National Center for Information and Rehabilitation, created in May 2006 offered for blind people 1/Specialized library (Sonora books, Braille, renting facilities in the reading room, library helper, cultural activities, mini typography Braille, registration studio), 2/Psychological consulting; Instruction in space orientation and mobility; 3/ Studying the Braille system; 3/ Use of the computer; 4/ Elementary rehabilitation; 5/ Juridical assistance. Moldova Blind Union offers many training activities, that help

the blind students to develop their personal competences and skills. Its public and legislative initiatives promote the changes in society, including academic society, and help in sensitization of common repute.

**ORGANIZATION OF EARLY INTERVENTION
FOR BLIND CHILDREN - A NECESSARY CONDITION
FOR THEIR SUCCESSFUL INTEGRATION INTO THE
EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND SOCIETY**

I.B. Shadrina

*Moscow Special Correctional Educational Institution
for pupils, students with developmental disabilities
“Special (Correctional) Elementary
School - Kindergarten № 152 of IV type”
Perm, Russia*

Currently in Russia there are significant changes in educational policies implemented in respect of persons with disabilities (PWDs): the legal framework of education is being developed, new forms of social and educational assistance are being introduced. The system of preschool education is also considering the inclusion of children with disabilities in the educational environment and society as a priority.

But children with severe visual impairments often remain outside the system of preschool education, due to lack of development of economic, legal and institutional conditions for their education and training. The practice late inclusion of the potential of preschool education in the process of correction and rehabilitation reduces the likelihood of successful socialization of the child.

Educators and psychologists define the years of early childhood as the foundation of all later life. It is during this time that the child understands the experience of older generations and learn the skills of cognitive functions, hard to reclaim later. This period is particularly important for blind children, because they must adapt to the knowledge of the world and independent living in the absence of visual sensations.

Most of domestic and foreign authors, especially considering the development of blind child of early years, come to the conclusion that the role of adults in the education and development

of children with significant visual impairments at an early age is incomparably greater than for the sighted ones, due to the lack of a direct mechanism of visual imitation for blind children - a channel of self development knowledge. The blind child should be specially trained to what a sighted child learns him/herself. If a blind child at an early age does not receive competent psychological and pedagogical help, he/she begins to lag behind their peers in the physical and mental development, and it's hard to overcome the lag in the future.

In current Russian conditions, when the institution providing early intervention for children with disabilities have not yet been established, this role is wholly owned by the family, raising the blind child. To date, parents of a child with disability is also the organizer of the (re) habilitation process for their child, and the customers of medical and social, psychological and educational services that will receive the child.

Seven kindergartens for children with visual impairment operate in Perm. In these kindergartens children grow up with amblyopia and strabismus in 3 to 7 years. Children with severe visual disorders in preschool and early are upbrought in the family and as soon as become 7, they are given to boarding school for blind and visually impaired children. Boarding School teachers noted that children who are not ready for school, can not live in a society peers.

In 2010, on the basis of Moscow Special Correctional Educational Institution "Elementary School - Kindergarten № 152 of IV type" of the city of Perm, a "Mother's School" was organized for the families with congenitally blind 0-3 years old children. The school is arranged for normally developing children and children with disabilities. To date, 12 children aged from 7 months to 2 years go to the "Mother's School", including 4 children with strabismus and amblyopia, and a totally blind child.

We want to share experience on the work with the totally blind child. We met Varia when she was 1 year 4 months old. The girl has just started to sit, she were not moving on the bed indepen-

dently, toys were not inspected, the level of the child's speech did not meet the age requirements. The girls mom approached us for methodological help.

However, the active involvement of parents of the child in the process of correcting deviations in the development of a child with disabilities does not occur spontaneously, this should be provided with the following psychological conditions:

1. Pedagogical competence of parents, knowledge of the characteristics and patterns of physical and mental development of children with significant visual impairment and the formation mechanisms of compensation of blindness and visual impairment, possession of adequate forms of interaction with the blind child.

2. Active position of parents in term of the success of correction process and further life of the child; an adequate attitude to the defect of the child.

3. Emotional acceptance of the child; love for him.

In this regard, the fundamental task of psychological and educational work with families raising a child with severe visual disorders is to create the psychological conditions for the active involvement of parents in the process of correction and optimization of parental attitudes as a major factor in adjustment of blind children.

In the initial work with the family of the blind child, we used patronage conducted by a teacher-pathologists.

Work of the typhlo-teacher was along the following lines:

1. Organization and carrying out consultations, interviews with parents and family members of the student.

2. Practical training with the child to stimulate the main lines of development.

In the process of interaction with family and child, the typhlo-teacher:

- studied the attitude to the child in the family;
- conducted surveillance of family relations directly influencing the psychophysical status and development of the child;
- led the work on the formation of parents' and other family members' adequate attitude to the problems of the child;

- assisted in defining the role and place of each family member in the correctional training process;
- provided consultative and practical activities to familiarize parents with special methods of training and education of young children;
- conducted workshops with the child, including parents in the process of learning and adjusting a set of core and related abnormalities;
- conducted diagnostic monitoring of the development of the child;
- assisted parents in organizing the playing space for the baby, advising on equipment selection and game material for developing environment.

Patronage was carried out once per week for 6 months.

At the age of 1 year and 10 months Varya was included in the sub-group of sighted children of her age group (3-4 people). Before the subgroup classes, a mandatory individual corrective exercise of teaching character was conducted with the child. The child became acquainted with the toys that would be used for the subgroup session, examined them doing various exercises and played with them. She also got acquainted with the musical and artistic pieces. This preparatory work to the subgroup lesson enabled the child to be more active and contributed to greater interest in class. All classes for children were conducted in the presence of parents and with their active participation.

Working with children in “Mother’s School” is developed on a diagnostic basis and in stages. Stage I - Diagnostic, Stage II - the development of individual correction and development programs, Stage III – implementation of self-correction and development programs, Stage IV – control diagnostics.

The main lines of development of a blind child: development of auditory and tactile perception, development of common movements, orientation, fine motor skills, subject-play activities, language development of communication and communication skills, emotions, self-service skills.

To date, Varya is 2 years 2 months old. The level of her neuropsychological development basically corresponds to her age. The girl walks independently, orients well in her apartment and in the office of the typhlo-teacher, and she examines unfamiliar space with interest. She eats herself, is involved in the process of dressing and undressing, collects toys with adult help and cleans up after herself, differentiates toys by touch, recognizes the ball, block and brick, differentiates the dimension of objects (large - small), the girl has well-developed speech and auditory perception. Efforts to develop interaction and communication skills, emotional and subject-play activity need to be intensified.

We have achieved good results in working with the child through the realization of great potential of family in the education of blind children, due to the interaction of all family members with experts of the elementary school - kindergarten for children with visual impairment.

Future plans:

- Up to 3 years of age, the girl will attend classes in the “Mother’s School,” and parents will receive advisory support on psychological and pedagogical issues.

- At 3 years of age, the child will be admitted to the younger group of our kindergarten.

- At 7 years of age, the family will decide where the child will be studying: the primary school of our institution, a boarding school for blind and visually impaired, or in secondary school.

Thus, for successful integration into society, a blind person from the earliest days of his life needs to feel like a complete human being, loved by his/her family and friends. This feeling is the foundation of the formation of active life position and the key to his/her future success in various activities. Parents, as no one else, can give a child that confidence with their appropriate attitude to his/her problems, with their love and faith in success. And families raising children with severe visual disorders, must support teachers who know the peculiarities of the development of blind children and speaking techniques and methods of interaction with

this population of children: typhlo-teachers, speech therapists, psychologists, educators and music professionals.

In 2011-2012 academic year, teachers working in the “Mother’s School,” set a new task:

- search for the visually impaired children at early age;
- conduct activities that promote cooperation and mutual assistance between parents raising blind children;
- raising awareness of the problems of young blind children.

Solution of these tasks will help to organize the early assistance to blind children at a higher level.

Reference:

1. Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье. Библиотечка для родителей / под ред. В.А. Феоктистовой. – М.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1993

2. Озеров, В.Д. Беседы с родителями незрячих детей: практ. пособие / В.Д. Озеров. – М.: АРКТИ, 2007

3. Венедиктова М.В., Витковская А.М. и др. Опыт организации ранней помощи незрячим детям. / Пособие. – Нижний Новгород: ООО «Издательство «Пламя», 2010

4. Особенности психологической помощи детям с нарушением зрения: метод. рекомендации / под ред. Л.И. Солнцевой. – М.: (б.и.), 2001

5. Фильчикова, Л.И. Нарушение зрения у детей раннего возраста. Диагностика и коррекция: метод. пособие /Л. И. Фильчикова, М. Э. Бернадская, О.В. Парамей. – 2-е изд. – М.: Экзамен, 2004 (Серия «Ранняя помощь»)

CHANGING PERCEPTION (IMAGE) OF A CHILD WITH DISABILITIES IN GENERAL SCHOOLS AND PRESCHOOLS

Л.Шарафханова
Центр Инноваций в Образовании
Баку, Азербайджан

Education sector in Azerbaijan currently undergoes substantial reforming in terms of content and standards of general education, changing instructional approaches and teaching materials, school climate and leadership. All reforms aim at the enhancement of quality of general education in Azerbaijan and are based on the completely new vision of education goals and objectives. As a result many new practices and policies are entering Azerbaijani education arena and bring challenges to teachers, students, parents, school administrators and policy-makers. One of these challenges is substantial shift in educational provisions for children with disabilities and as a result changing teaching practices, teachers' beliefs and attitudes toward CWD. As Michael Fullan put it: "Educational change depends on what teachers do and think" (Fullan, 2001). So, our focus is to examine what general classroom teachers do and think about having children with disabilities in their classrooms and how their thoughts and beliefs impact self-perception of a child and her/his future life opportunities. We will present several case studies showing how teachers' attitude toward and beliefs about CWDs abilities change over the period of time. Presentations will be based on CIE extensive experience in training teachers and observing teaching practices in pilot inclusive education schools and preschools. As a result of pilot projects and opportunities to be involved in working the CWD teachers' perceptions and attitudes change over time. A child with disability initially perceived as a "problem"

and even a “heavy burden” becomes a child with unique needs and abilities and understanding of the great impact teacher can make for future life of a child becomes the most important in teacher’s attitude and beliefs toward CWD. Teachers’ perceptions are powerfull infomration as it gives insights into how teachers work, organize their learing environemnt and put in place recom-mended practices and policies.

INTEGRATION AND INCLUSION IN THE RUSSIAN FEDERATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

L.M. Shipitsina

NSEI "Institute of Special Pedagogy and Psychology"
St. Petersburg, Russia

The quest for the joint education of children with normal and abnormal development is conducted in parallel in the U.S., Japan and European countries (Scandinavia) since the 60s of the twentieth century. In Scandinavia, the integration begins, basically, by regulatory and practical way, but in the U.S. - it was preceded by the implementation of educational exploration and experimentation. Following the Western European countries, in 1975, U.S. puts integration on the legal framework basis by adopting a law on special education, which provides:

- The possibility of teaching children with disabilities (CWD) in regular school;
- consideration of special educational needs of children with CWD;
- development an individual training plan on this basis with the school administration responsible for its implementation.

The introduction of integration in 70-80's in the educational practices in the U.S. regular schools led to a number of problems:

- unpreparedness of regular school teachers to a new type of professional activity;
- inability of the program implementation by administrative decision and by a simple transfer of CHLs from special to regular school;
- the need for significant and long-term organizational and methodical work.

Despite the high level of internationally recognized methodological, theoretical and methodological foundations of correctional pedagogy and special psychology, Soviet period social policy in respect of persons with health limitations was character-

ized by specific, closed forms of organization of the system of special education.

The traditional system of special (correctional) institutions in the Soviet Union included the provision of educational services for children with sensory and motor disorders and children with mild to moderate mental retardation. Children with severe mental retardation from 4 to 18 years of age were mainly accommodated in nursing homes of the Ministry of Labour and Social Development.

Start of the present stage of societal attitude towards PWDs in Russia can be attributed to the 90s – from the moment of the ratification the Convention on the Rights of the Child by our country, adoption of the UN declarations “On the Rights of Mentally Retarded” (1971), “On the Rights of PWDs” (1975) and adoption of the Education Act (1991) by the new democratic Russia. The State Special Education System has been criticized for its coverage of only part of the children with special needs and exclusion of children with significant developmental disorders and complex structure deficiencies.

Several documents were developed over the last decade of XX century in Russia that proved the intention of the Russian State and Government to develop a new vision on the status of the most vulnerable categories of the population - disabled children as a specific socio-demographic group of the society, which has specific needs and interests, satisfaction of which should be a priority. These documents were aimed at expanding opportunities for communication, education, social and occupational adaptation, and integration into society of children with disabilities.

Legislative support to disabled children and changed societal outlook contributed to the improvement of the differentiated network of special (correctional) educational institutions.

Innovative models of correctional and rehabilitation centers for children with severe mental retardation, with severe disorders of emotional and volitional behavior, and (infantile autism), the combined complex developmental disabilities have been devel-

oped along with traditional forms of special schools. the Number of centers of early diagnosis and rehabilitation have been significantly increased. All of these innovative models set the socialization and integration of children with developmental disabilities as a priority objectives of their activities.

Two basic models of pedagogical integration are developed in Russia: internal and external. Internal integration - integration within the special education system, and external integration - involves the interaction of special and regular education.

The forms of the integrated education are special classes in secondary school and learning together in one class. Special classes are created for certain categories of children (e.g., hearing and visually impaired, psychic retardation, mental retardation, cerebral palsy, etc.) or put together different categories of children with developmental disabilities (e.g., psychic and mental retardation, complex disorder and others).

Joint learning in one class is more effective for children with minor disabilities (e.g. visually impaired, hearing impaired, with mild cerebral palsy, etc.) in the presence of well-established escort services in the school. For children with severe form of developmental pathology, for example, with moderate to severe mental retardation, autism, complex disorders prevailing methods may be only social integration and partially internal form of pedagogical integration.

At the turn of the XX century in Russia there was a single educational space, and integration has become a leading trend in the training and education of children with disabilities, which was reflected in the convergence of regular and special education systems at all levels (preschool, general and vocational schools). Integrated learning has become a form of alternative education, the basic principles of which were: early correction, psycho-correctional education aid for each child, informed psycho-medical-pedagogical selection of children for integrated education, the presence of a positive attitude on the part of society, etc. The integration of CWDs in institution for normally developing peers

takes place considering the level of development of each child and provision of a real choice of the integration model.

Development of the integration concept is of great importance, which is critical in the transition from the “cognitive” division of children into categories based on types of disorders in the development to the character of the requirements put forward by the surrounding society to a child with disabilities. This means that under this approach, the child is seen as needing special education not because of his/her disorders, but based on his/her specific needs, existing along with common needs - the same as for other children. A child with special needs can be trained not only in the special, but in regular school, if the latter has the capability to carry out psycho-pedagogical assistance in implementing these requirements, aimed at the establishment of equitable cooperation, active contact with the outside world, as well as to restore the integrity of relationships, that should be a part of the life world of individual child with disabilities.

A serious rethinking of the essence of the concept of “integration” is noted at the present stage of development of the western, and subsequently the national special education through introduction of the new term “inclusion.” It is about giving a new, socio-pedagogical meaning to the process of integration of children into educational practice. Of particular importance is the organization of not only and not namely the joint main activity for a certain age (playing, teaching), but more of the living world of children. In this context, it becomes clear a new multi-level model of understanding of the essence of integration. Direct communication of children of different ages and development capabilities occurs at the first level. The second level is the union of them in specially organized joint games, educational, working and life situations. The third level means bringing together employees of educational institutions participating in the professional socio-pedagogical assistance and support to various children. Finally, the fourth level of integration envisages the creation of a unified system of external support to institution, which will create the

joint conformity of the institution's students and educatees. Inclusion is based on the idea of a united educational environment for a heterogeneous group that includes different educational routes for the various participants. Inclusion is based on the position of general pedagogy and psychology, child-oriented, taking into account their individual learning needs. The purpose of inclusion is not only the integration of children with disabilities, but also "a school for all."

Results of psychological studies have shown that students of special (correctional) schools are developing in accordance with their capabilities, basically, until the seventh grade, when the optimal conditions for social integration are created.

However, after the seventh grade adolescents with disabilities began to feel their inferiority, distance from ordinary children increases, protective effect disappears, and consequently, success gets reduced and the positive self-esteem gets destroyed. In this regard, search for the ways of earlier social integration and inclusion of children in society becomes understandable.

Inclusion of children with disabilities supposes the following:

- impact of the society and the social environment on the personality of a child with developmental disabilities, that is, on his/her adaptation to the environment;
- Active participation of the child in this process (subject-object role);
- Improvement of the society as a system of social relations, which, by a certain stiffness requirements to potential subjects is inaccessible to CWDs.

As can be seen from the experiences of different countries, the methodological basis of integration and inclusion of children with disabilities in regular education system is the principle of equal rights and opportunities in education.

It is known that the effectiveness of social integration depends largely on the degree of realization of another principle - the normalization, which guarantees social benefits for CWDs equally with others. However, this is not always achievable and realistic

for all PWDs. Therefore, the success of integration and inclusion is necessary to further consideration of another important principle - the "quality of life." The latter implies a focus on the needs of the individual, as a factor, and the right of PWDs to provide them with conditions to best meet these needs.

Improving the quality of life for CWDs can be achieved through the principle of socialization, which is carried on throughout life and covers three areas:

- In activity - a person develops instincts and skills, and implement them;
- In communication that occurs in all spheres of life, communication skills, ability to interact with others develop;
- In self-awareness, consciousness and self-understanding, that is in development of proper self-esteem, which means an adequate view and opinion of a man about himself, his qualities, strengths and weaknesses, abilities, potential, as well as his/her role and place among other people .

Awareness and consciousness-raising of society about PWDs is required for successful social integration and inclusion of these people. One must know that they have rights, certain needs and opportunities. Currently, the development of humane society, the problem of social integration and educational inclusion of mentally retarded and other PWDs has become even more urgent, but it will not be solved by itself. Assistance from the state, public organizations, and society itself is required to overcome this.

Various programs are globally implemented to solve this problem and special conditions are created that can be described as the basic requirements of inclusive education:

- Systemic approach (educational, social, legal-regulatory, economic).
- Legislative reform of the education system related to the tasks of integration.
- Changes in the preparation of teachers, psychologists and other professionals in regular school.
- Social partnership of the regular and the special schools.

– Socio-psychological aspect - the development of tolerance, change of mentality.

– Teamwork of specialists (administrator, teacher, psychologist, special educator, speech therapist, etc.) to support students.

– Organizational, methodological and didactic transformation in regular school.

– The established system of early complex care.

Integration of CWDs is the most successful in the preschool years, compared with the school years, and important adults play a major role in it. One of the main conditions of integration into the culture of peer relationships is the correction of relationships of stakeholders (children, their teachers and parents) towards each other. Mutual understanding, mutual respect and cooperation - three components of the success of social integration.

Effective social integration in the future contribute to a successful educational inclusion of children with learning in secondary school.

The study of psychological characteristics of children belonging to different types of impaired development shows that apart from manifestation regularity characteristic for normally developing children a number of other, specific patterns shows up in their development that distinguish them from the normal ones. These regularities include:

– A slower rate of mental development;

– Delayed reception and processing of information (in other words, the slow perception process);

– Less amount of imprinted and stored information (i.e. less memory);

– Defects in the formation of voluntary movement and verbalization;

– Difficulties in interaction with others, as well as low efficiency and rapid exhaustion

Depending on the nature and severity of abnormalities, these regularities are manifested in varying degrees and in different periods of time. The action of these specific patterns of stimulation

requires a general and, particularly, cognitive activity, slow rate of learning and “crushing” of the presented educational material, an increased number of repetitions, more intensive language development, and in some cases, limitation of the amount and complexity of the material content. All this makes special educational needs necessary to meet in the regular school.

The most important condition for successful integration is an exact differential psycho-diagnostics of each child. This can be done only through available qualified diagnostic services. Such a service must not only diagnose, but also give an opinion in accordance with the diagnosis to school or other educational institution where the child will be allocated, with recommendations for an individual training plan.

Challenging aspect is methodological mismatch of diagnostic studies conducted by specialists in various fields: teachers, psychologists and health professionals. Complexity, “team work style” encounter reluctance of specialists to a constructive dialogue on the basis of available diagnostic results.

An equally important aspect of inclusive education is development of a tracking system, which is experiencing difficulties related to methodological insecurity of diagnosis. We learned examine the problem of the “underdevelopment”, “negative factors”, “lack” and so forth with sufficient degree of completeness, but statement of this or other shortage in itself is only a narrow part of the information on how to solve the problem. Much more important issue is the diagnosis of the structural factors that will solve it. Unfortunately, the diagnostic tools used by professionals are aimed at ascertaining the negative background of the problem rather than searching for the way out of it.

The purpose of the support system for inclusive education is connected to teaching the child the methods of independent research and solution of his/her own developmental problems. This raises the problem of the diagnostic evaluation of the impact of the support. The most promising approach in this field orienting the teacher and the psychologist is not so much analysis of the inner

world of the child, but rather analysis of the method and the external characteristics of his/her interaction with the environment.

The establishment of state educational standards is of great importance for the implementation of inclusive education. Standard is a set of requirements mandatory for development, content and conditions of the basic educational program.

As mentioned above, since the 90s of XX century significant changes in special education were occurring in Russia; the main changes were related to: a paradigm shift from special education to medical educational psychology, i.e. with attitudes towards persons with disabilities not as a patient (patient) as well as individuals who have the same rights as ordinary citizens, with a change in the conceptual foundations of special education, the decision on new issues of the socialization of CWDs, their integration and integrated, and then inclusive education, choices for parents to select forms of training, the type and kind of educational institution for their children; the development of medical, psychological and pedagogical support of the child and his family in their education and training.

The need to create a standard for training of various categories of CWDs emerged with the new paradigm and framework of special education. Attempts to develop the concept of the standard are being made for over 15 years in our country (L.M. Shipitsina, 1996; V.I. Lubovsky, 1997, etc.).

Changes in the system of secondary education in Russia associated with the development of the federal state educational standards, the formation of multi-variant system of education led to the need to define a new status of the special education.

The federal government standard on primary education was approved and introduced, and standards for other levels of education were developed by the Order of the Ministry of Education and Science (06.10.09 № 373) on September 1, 2011. Since presently, a unified educational space has been created in Russia and a major part of the training is the social and educational integration and inclusive education for CWDs, in our opinion, there is no

need for a separate federal standard of special education, because it is very expensive project, and its expedience due to the above-mentioned facts is low.

This is primarily connected to the fact that the introduction of the federal government standard on elementary general education takes into account not only educational needs common to all normally developing children, but also the special educational needs for children with disabilities, as well as the unity of educational space of Russia in diversity education systems and types of institutions. The standard envisages ensuring the conditions for individual development of all students, especially those who are most in need of special conditions of education - CWDs.

A system-activity approach is laid on the basis of the standard, envisaging education and development of personal qualities and defining the ways and means to achieve the desired level of socio-personal and cognitive development of students.

Hence, the purpose and the main result of education is to develop the child's personality, learning on the basis of universal educational learning activities, learning and exploring the world.

Based on this, the standard establishes requirements for the development of basic educational program, which includes personal, metasubject and subject results that the learners should achieve. The main educational program includes seven subject areas: 1) Philology: Russian language, native language, literary reading, foreign language, 2) mathematics and computer science; 3) social studies and science - the world around us; 4) the basis of spiritual and moral culture of the peoples of Russia; 5) arts: visual art, music; 6) technology, and 7) physical culture.

The main educational program determines the content and organization of educational process and is aimed at creating a common culture, spiritual, moral, social, personal and intellectual development of students. It contains the mandatory part and the part formed by participants in the educational process, and it includes a program of correctional work, which is developed by providing training and education in an educational institution for CWDs.

Correctional work program is aimed at correcting deficiencies in the physical and (or) mental development of CWDs and help them absorb basic educational program, as well as identification of special educational needs of CWDs and individual psycho-medical-pedagogical support to these children in the educational process in different learning environments (differentiated, integrated, inclusive, in-home, remote, etc.). The standard includes the content of correctional work for students with disabilities.

Requirements for the implementation of the standard also include achievement of expected results with CWDs, as well as the opportunity for easy access of students with disabilities to the infrastructure of educational institutions.

Thus, the introduction of the federal state educational standards of primary general education in educational institutions is, of course, in line with the international norms and the legislation of the Russian Federation in respect of the rights of PWDs to education without discrimination on the basis of equal opportunity. It ensures the opportunity of inclusive education for these people for the fullest development of their personality, intellectual and physical abilities, and active participation in society. A component of effective social integration and inclusion of CDWs is to prepare the environment for these processes by improving training programs for professionals in the regular and special (correctional) institutions and programs to improve parental competence successfully implemented in the framework of the federal state educational standards.

SEGREGATION, INCLUSION AND THE TRANSITION TO ADULTHOOD FOR STUDENTS WITH A VISUAL IMPAIRMENT

Dr Hans Schuman

Fontys University of Applied Sciences

Head of research group Interdisciplinary Collaboration

Introduction

This article presents a summary of a case study in a Dutch special school for students with a visual impairment. The practitioners involved wanted to change and improve their work with the academically less able teenage students. The case study was part of a research project for obtaining a PhD*:

The following topics are addressed:

- segregation and exclusion of students with a visual impairment;
- challenges their teachers faced in preparing them for adult life;
- dilemma's mainstream schools in the Netherlands encounter when trying to become more inclusive;
- the international debate about the position and the status of people with disabilities, focusing on concepts like integration, inclusion, participation, citizenship and the medical and social model of disability.

The international debate on integration and inclusion

Integration and inclusion were the two concepts used in the 1980s and 1990s to discuss the enrolment of students with disabilities into mainstream schools and classrooms (Farrell, 2001b).

Integration originated in the 1980s and was used in education to indicate *where* the student was educated: not in a special

* Schuman, H. (2009). *The Transition to Adulthood – A Shared Responsibility. The education of visually impaired teenagers with learning difficulties and their exclusion from mainstream schools*. Saarbrücken: VDM Verlag.

school, but in the mainstream school (Rieser, 2001) and whether the provision was organised separately from peers or not (for example in special classes, in separate units or in the mainstream class). Initially the focus was on system reform, which implied that the learning and teaching in integrated settings received little attention at the time (Vislie, 2003). Identifying reasons for the success or failure of integration policies, Dyson and Millward (1997) found that countries which have focused on changing the mainstream education sector have been more successful in developing more integrated education, than countries which have tried to reform the special education sector.

Integration did not explicitly address the quality of education students with *Special Educational Needs* (SEN) were entitled to receive (Feiler & Gibson, 1999; Farrell, 2001b). Due to this rather limited focus the concept of *integration* generally failed to challenge that in the end “disability is a social construction” (Barton, 2003, p.5). From this perspective integration therefore:

- continued to operate within the medical deficit paradigm, focusing on what people cannot do, based on concepts of normality and abnormality, rehabilitation, and special educational needs, developed by non-disabled people;
- sustained the image of disabled people as dependent, socially dysfunctional, unemployed, and relying on social benefits and medical and social service providers;
- defined difficulties and challenges as located in the individual, thus labelling disability as a medical problem and a personal tragedy;
- functioned as a system of gate keeping of resources and service provision, allocating funds based on the labels disabled people have received and the assessments of their individual needs by professionals;
- denied disabled people in general, and disabled children in particular, to speaking for themselves and to exercising choice and ownership; and

- supported a traditional way of training teachers based on failing to cope with the traditional curriculum and focusing on individual remedial teaching programmes (Swain, Finkelstein, French & Oliver, 1993)

Integration, therefore in the late 1980s was considered to be a matter of fitting individual students into existing and unchanging mainstream provisions, expecting them to *assimilate* (Thomas, Walker & Webb, 1998), thus implying that they were welcome only when they were prepared to play by the rules of the non-disabled majority. Basically such an approach denied them the opportunity to “take pride in themselves” for who they are and what they are. Such an approach fails to address the issue why “disability provokes such negative feelings among non-disabled people” (Morris, 1993, p.101). This resulted in “an un-adaptive, unfriendly and hostile set of material conditions and social relations that cumulatively contribute to the marginalisation, disempowerment and exclusion of disabled people” (Barton, 2003, p.7). Therefore in the UK a new paradigm, i.e. the *social model of disability* (Oliver, 1996), emerged, supported by an alternative concept for integration, referred to as *inclusion* (Dyson, 2001). Thus shifting the focus from changing the individual with a disability or impairment to changing a disabling environment (Brown, 2001) and striving to overcome the on-going focus on the so called individual deficits of disabled people (Barton, 2003).

Inclusive education from this perspective would demand of schools to engage critically with the transformation of the “deep structural barriers, ...including the social base of dominant definitions of ‘success’, ‘failure’ and ‘ability’” (Barton, 2003, p.12). This would involve “a political critique of social values, priorities and the structures and institutions which they support” (Ibid.). It would also involve a public process of naming and celebrating differences and engaging with the identification of what it is we value about one another (Ibid.).

Although these scholars write from a UK perspective, their analyses seem rather universal to me. Social justice and equity

are often viewed as outcomes of inclusive education. It seems unlikely, however, that the traditional school system, supported by current government initiatives which focus on marketing principles of cost-effectiveness, accountability and raising standards in narrowly defined areas of the curriculum, would be able to realise social justice and equality of opportunity for all in inclusive settings (Lloyd, 2000). The transformation of schools into inclusive and flexible learning environments seems to depend, ultimately, on the recognition that the difficulties of disabled people “do not arise primarily from their own bodies or minds but from the way society has treated them” (Shakespeare & Watson, 2001, p.548).

Although the reform of the mainstream school system therefore seems the decisive issue in the progression towards more inclusive education at a national level (Dyson & Millward, 1997; Farrell, 2001b), the real contest for more inclusive education seems to be at the level of schools and classrooms (Ibid.). However, in the UK for example, the current emphasis on conformity, improving results and league tables, and the lack of recognition among policy-makers of the inappropriateness of the curriculum for many young people at risk, for example because of social disadvantage, poverty and minority status, create and sustain SEN (Evans & Lunt, 2002), and probably exclusion.

It may be necessary to re-address and critically re-think the whole issue of *Special Educational Needs* itself because it may be that from an inclusive viewpoint the term “is no longer helpful, reflecting a ‘within child’ or medical model to guide planning” (Gerschell, 2003, p.104). The Index for Inclusion (CSIE, 2000) suggests the replacement of the concept of Special Educational Needs by the term ‘*barriers to learning and participation*’, which actually challenges the capacity of the school and its staff to decrease their impact on creating SEN and sustaining forms of exclusion. Such an approach seems to demand a more holistic view of students (Corbett, 2001), where strengths and preferences and opportunities for choice are the starting point for developing educational programmes for all within a whole school approach

of valuing differences, and where “all students get a fair deal” (Gerschel, 2003, p.106).

The sheer existence of special schools in itself, like the one I was working at currently, thus is in direct conflict with the central idea of inclusion which recognises that people with disabilities are entitled to be part of the mainstream of life and that excluding them is an injustice (Corbett & Barton, 1992; Swain et al., 1993; Barnes, Mercer & Shakespeare, 1999; Barton, 2001).

It remains important therefore, to acknowledge that the vested interests of specialised institutes might, in themselves, interrupt the further development of more inclusive social and educational practices for children, teenagers and adults with a visual impairment. Special schools still admit students because mainstream schools tell parents that they cannot cope with the student’s special educational needs anymore. We need to recognise that regular schools may use the sheer existence of a highly specialised provision for students with more complex and multiple difficulties as an excuse for referral of their more challenging students. The effect of such practices, however, may result, as seems the case in the UK, in “removing objectionable, unwanted students and thereby enabling the mainstream system to function more effectively”(Barton & Landman, 1993, p.42). Special schools then serves to perpetuate “an old tradition of releasing high-status regular education from ‘deviant’ and problematic students”(Emanuelsson, 2001, p.140) and pacify teacher opinion, both in special and mainstream schools, on the inclusion /exclusion issue, in favour of exclusion (Stangvik, 1997).

Politics, education, exclusion and inclusion

The discussion in many western countries so far seems to indicate that education itself has become increasingly a politicised and economised concept (Halsey, Lauder, Brown & Stuart Wells, 1997). The government of the UK for example tries to pair education with the perceived needs of a modern society and link explicitly economic success with educational performance

(Wolf, 2002). They emphasise competition between schools and they stimulate schools to focus on public relations and a strong business sense of staff and management (Evans, 1996; Gunter, 2001; Wolf, 2002; Carr, 2003). Within this economic and political spectrum however, Giddens (1998, p.103) argues that inclusion should refer “in its broadest sense to citizenship, to the civil and political rights and obligations that all members of a society should have, not just formally, but as a reality of their lives. It also refers to opportunities and to involvement in public space”.

Hughes (2001, p.32), however, focuses on challenging aspects connected to the concept of citizenship and suggests that when “wealth and independence – qualities inimical to the experience of disability in modernity – are the essential qualifications for any claim to citizenship”, the concept may serve to perpetuate the exclusion of disabled from the public domain. Students, in particular those who are at risk of being marginalised, may be subjected to educational practices in our schools which reflect the hierarchy in society: the ‘liberal education’ of the ‘thinking classes’, the utilitarian training of some of the rest, and those who would be left to pick up whatever knowledge and skills they needed in the course of being employed (Edwards, 1997, p.x).

To overcome the risk of providing our students with an impoverished curriculum, focusing solely on their employability, we considered self-empowerment and self-direction to be indispensable for achieving equality of opportunity and citizenship in society (Rioux, 2001). The challenge of developing an empowering curriculum for these students, however, seemed at least contentious and problematic. It forced us to rethink questions like: What do we want our students to learn? What do they need to learn? What do *they* want to learn? How do we come to know?

The debate in the Netherlands

In this section I will briefly discuss the state of affairs in the Netherlands regarding the debate about the integration or inclu-

sion of students with disabilities and/or special educational needs in mainstream schools. A more elaborate discussion is presented in another paper.*

The Netherlands has a system of compulsory education, split into primary education and several types of secondary education. Compulsory education in the Netherlands starts at the age of five (although as many as 80% of four year olds attend school) and ends when students become eighteen years (OC&W, 1969).

In recent years regular schools were challenged to accommodate more students with SEN. Special schools therefore had to rethink their position because of dropping student numbers and were obliged to develop new services to support the teachers in the regular schools who had a student with SEN in their classes, in our case students with a visual impairment (De Groot, Ruijsenaers&Kapinga, 1996).

In the Netherlands the education system focuses on early streaming. In the final year of primary education, at the age of 12-13 years, the cognitive abilities of students are assessed and the outcomes on the nationwide tests determine which type of secondary education a student is entitled to go to:

- A form of practical training for the students with moderate learning difficulties. (in Dutch *Praktijkonderwijs*) which does not lead to a formal qualification. Its most important target is to support the transition of students to the labour market (OC&W, 1998c).
- Pre-vocational secondary education (in Dutch *VMBO*) for the more average students (60% of all students) of whom many will continue in senior secondary vocational education (OC&W, 2003).
- Senior secondary education (in Dutch *HAVO*) and pre university education (in Dutch *VWO*) for the more able students (35% of all students) who are opting for further study in a Higher Education Institute (OC&W, 2003).

* Schuman, Hans (2003). *Special Education in the Netherlands, recent developments and the debate on integration and inclusion.*

- Special secondary schools for teenage students who are not accepted at one of the former types of education (OC&W, 1998a). These schools were part of a Regional Expertise Centre. These Regional Expertise Centres cater for students with a specific disability, for example having a visual impairment or a hearing impairment, and may provide pre-vocational secondary education. Many of these centres however focus on teenage students with learning difficulties and offer them a functional curriculum which should prepare them for adult life.

Until the start of the 1970s policymakers, professionals working in the education sector and parents took it for granted that students with SEN received their education in special schools and highly specialised institutions (De Hoop, Janson & Van Kooten, 1998; Kool & Van Rijswijk, 1995; Van Luit & Meijer, 1995). Gradually a division developed between the mainstream sector and the special sector. The special education sector not only showed an increase in student numbers, but also an increase in types of schools. In 1920 there were four different types of special schools in the Netherlands; in 1949 fourteen and in 1969 nineteen (Kool & Van Rijswijk, 1995). The Special Education Interim Act (OC and W, 1985) that provided the legal and financial framework for special schools in the 1980s and 1990s distinguished fifteen types of special schools.

During the 1980s the dual system of mainstream and special schools was criticised fundamentally for the first time. As early as 1981 the National Association of Parents with a Visually Impaired Child organised a study day focusing on *The integration of blind and partially sighted students in mainstream education* (Vereniging van Ouders van Visueel Gehandicapten, 1981, Preface). At this study day a mother of a blind child presented the following account of her experiences:

It is the nature of science to generalise. The facts collected deal with only one phenomenon, in this case blindness. So these are referring to the blind child in general. The same rationale is

used when thinking of provisions. These are applicable, good and useful for *all* blind children. But, only the people, who *live* with the child, are in a position to notice what distinguishes *this* child from every other child. Parents, teachers, neighbours, and perhaps friends and relatives are best placed to assess which of the general provisions apply to this special child. Therefore it is necessary that parents, teachers and all other people involved in raising this child, jointly investigate what possibilities, challenges and difficulties they foresee and which services and provisions they think appropriate for this child (Ibid., pp. 7-8; emphasis in the original).

This mother wanted these services and provisions provided for in the mainstream, neighbourhood, school. She also mentioned the barriers, put up by professionals, she had to overcome:

- Deterrence: integration is only suitable for very bright and well-adjusted children.
- Disqualification: the parents have not yet learned to cope with their child's impairment, with its special status.
- Tutelage: parents are not competent enough to judge the impact of a visual impairment and to cope with sensitive periods in their child's development (Ibid., p.8).

At the end of the study day the parents agreed on the following statement:

We, parents of blind and partially sighted children, demand the opportunity to make the choice for mainstream education for our children, without losing the right of equal financial settlements and the professional support children in special schools receive (Vereniging van Ouders van Visueel Gehandicapt, 1981, p.32).

The political debate of the mid 1980s focused on the rights of children with special educational needs to be educated with their peers in mainstream schools (De Groot et al., 1996; UNESCO, 1994; Pijl, Meijer & Hegarty, 1997). A major outcome of this debate was the emphasis on parental involvement and participation. Parents should have a real choice: if they want their child at the neighbourhood school everything should be done to make this

possible (OC&W, 1995; OC&W, 1996a). Knowledge, facilities, resources and expertise were still key factors in the education of these children, but these should be applied, from the child's and parents' perspectives, in the least restrictive environment (Pijl et al., 1997). Not only parents of a child with a visual impairment started advocating for mainstreaming, but also other parents' groups with a disabled child. In 1986 for example, Dutch parents of children with Down syndrome founded the Association for an Integrated Upbringing of Children with Down Syndrome (In Dutch the *VIM*). Their main aim was "to create opportunity of choice for parents to have their child with Down syndrome educated in the mainstream school" (Scheepstra, 1998, p.1). The coordinating Federation of Parents' Associations (in Dutch *FvO*) partly took over the idea of integration under the motto: *mainstreaming when possible, special when necessary* (Ibid., p.3).

In the same period more and more scholars started to challenge the division of the Dutch education system (Doornbos & Stevens, 1987a; 1987b). An important aspect of the discussion was the recognition that the special system was becoming too expensive (De Hoop et al., 1998; Kool & Van Rijswijk, 1995; Van Luit & Meijer, 1995). Other key considerations were:

- The existence of an elaborate system of special education in itself ensured that mainstream schools were tempted to shift the responsibility for the education of students with SEN to the special schools. These practices were reinforced, because "there was no generally applied norm against which children were measured; it was much more a teacher-related standard based on the degree to which the teacher was able to cope with differences in the classroom" (Meijer & Stevens, 1997, p.120).
- The criteria mainstream schools used to refer students to special schools were too subjective. Evidence showed that "there was considerable overlap between pupils who were placed in special schools and those who were not" (Ibid., p.119).

- The referral of students with SEN was incompatible with the idea that differences between people should be valued positively in modern societies (Stevens, 1997).

To stimulate the process of integration of students with SEN in mainstream schools the Dutch government started in 1990 the campaign *Together to school again* (in Dutch: *WeerSamen-Naar School* or *WSNS*) (OC&W, 1990). The main aim of *Together to school again* was reducing the number of children to be referred to special primary schools and to “bring the special provision to the student instead of taking the student to the special provision” (OC&W, 1996, p.9). Educational resources were re-allocated from special primary schools to regular schools to stimulate the intake of students with SEN (Kool& Van Rijswijk, 1995; OC&W, 1996).

Gradually it became clear however that the current practices in mainstream schools, for example whole-class instruction, strict teaching periods, homogeneous grouping, the existence of a standard curriculum, rigid procedures of assessment and repeating classes, practices still very much present in Dutch primary and secondary schools, were not compatible with a more inclusive education system (Stevens, 1997).

Parents still found it hard to getting their child into a regular school (Van der Hoeven, 2005). In the interviews I had with the parents of our students they suggested that ignorance and obstinacy of teachers and support staff in regular schools, eventually caused them to make the painful decision of sending their child to our school:

“Ursulla went to the infant school nearby. It turned out into a disaster. They were too protective. I said let her try for herself, no problem when she falls. But they kept her from many activities. She had lots of fights with other children because she wanted to touch them, their clothes, because she could not see” (mother Ursulla). And Beth’s mother reported that “Every special arrangement Beth needed caused problems. They did cooking there but Beth was not allowed to participate; they thought it would

be too dangerous. When they went camping she was not allowed to participate in activities at night”. Contrary to what is often argued, i.e. that special education, rather than mainstream education, is over-protective of its students; this mother suggested that over-cautious teachers in the regular school prevented her child from really participating in school life and engaging in challenging activities.

Another mother reported:

“Ken is more at ease now. If we had sent him to a regular secondary school nearby, he would turn into the nasty child he was. They would call him names and he would explode and start fighting again. At this school he feels valued. He is popular with the other students and the older students really like him. At the exit conversation we had when he left the regular primary school, they said: he is just a nasty kid, difficult to handle”.

The parents suggested that Ken’s psychological and emotional well-being was at threat in the regular primary school. They felt that the teachers were resentful of their child. The parents suggested that teachers were unaware of the difficulties Ken experienced. Because he had quite a degree of sight left the teachers seemed less convinced of the usefulness of certain adaptations, for example large print, clear hand writing on the black board, and extra checking whether Ken had actually been able to read what was written or drawn. Hence Ken did display challenging behaviour which went from bad to worse and the school did not seem able to find any solutions. The end result was a school which wanted to get rid of one of its pupils, totally frustrated parents, and, moreover, a young person who had to attend a special school at some 150 kilometres distance from where he grew up.

Therefore scholars emphasise that for the development of a more inclusive education system it is important to create favourable conditions for more inclusive practices at the four levels of the education system: at classroom level, at school level, at the level of cooperative networks of special and regular schools and at national level, for example legislation and financing (Meijer,

1995). Moreover the inclusion of more students with SEN in regular schools would also demand more in-service training of teaching professionals, new and innovative teaching and learning devices, new teaching strategies, different forms of grouping, more need for cooperation, teamwork and multi-disciplinary approaches (Pijl, 1997). To support the inclusion of more students with SEN in regular schools the concept of adaptive teaching was introduced in the Netherlands in the early 1990s (Van Luit & Meijer, 1995; Stevens, 1997).

Adaptive teaching stands for educational practices which take into account that *all* students have different educational needs; that teachers acknowledge the differences between their students; and that they accept that these differences are durable and valuable (Van Luit & Meijer, 1995). Adaptive teaching recognises students as the rightful owners of their own learning process (Stevens, 1997). Adaptive teaching presupposes however the willingness and competences of teachers to adapt the curriculum to allow access to students with SEN. However, it seems justified to argue that, although the numbers of students in the different educational settings may have shifted, the traditional system of segregating students with SEN is actually left unchallenged in the Netherlands. The model of continuum of provision which gradually developed from the 1980s and which runs from the regular classroom setting through within-class support and special classes, to the special school with boarding facilities (Kool & Van Rijswijk, 1995; OC&W, 1996; Limpens, Nekkers & TerPelle, 2003) seems to serve the best interest of both the mainstream and the special education sector. The basic idea supporting the model is that students with SEN have a right to be in a setting from which they will benefit most, i.e. *the least restrictive solution for the individual* (Ibid.). However, research indicates that the process of mainstreaming more students with SEN have come to a halt in the Netherlands (OC&W, 2003). This is in line with national and international research which shows that the preservation of a dual system of regular and special education carries the risk of on-going exclusion of students (Meijer & Stevens, 1997).

The discussion so far indicates that our special school still owes its existence to the exclusion of pupils with a visual impairment from mainstream education. However, it is also important to stress that during the past 25 years quite a few students with a visual impairment successfully completed their education in a mainstream school and that the peripatetic services of the special schools played an important role in achieving this. Evidence also shows that parents in particular played an important and stimulating role here. Nowadays about 60% of all visually impaired students in the Netherlands are educated in mainstream schools, supported by peripatetic teachers of the various expertise centres. These figures, however, also imply that 40% of all visually impaired students in the Netherlands are still educated in special schools.

Challenging our views and everyday practice

The exclusion of students, who were not able to cope with the attainment targets of the mainstream system, was also recognizable in our school. Students of the primary department who could not cope well enough with the traditional and standardised academic subjects, especially Dutch language (writing, reading and spelling) and mathematics were placed in a special unit (internal exclusion). Just as many of their peers in mainstream schools they experienced failure and exclusion during their primary school years, supposedly to meeting their ‘special learning needs’. However, placing them in the new unit also met the teaching and instructional needs of their teachers who found it difficult to educating them with the other students. Now, eight years later the aim of our innovation project was the re-integration of these students in the department for secondary education because, formally, although they were in their teens, they were still receiving the primary school curriculum and were treated as if they were still primary school students.

Therefore it seemed important in our project, which focused on the development of an empowering curriculum for these students, to acknowledge *and* to challenge our personal and “tra-

ditional individualistic deficit approach to disability” (Barnes & Mercer, 2001, p.13) as well as our “dependency creating services and overtly paternalistic approach” (Ibid., p.14).

It also seemed important to challenge our traditional ideas of the standard curriculum, standard assessment procedures, the year group system and the fixed number of teaching hours per subject for every student (Lloyd, 1996). It seemed to us increasingly dubious to “run all children through one and the same educational gauntlet” (Carr, 2003, p.146) and still expect to be able to include the students who did not fit into this straightjacket. As curriculum developers we needed therefore to recognise that “there is potentially as much injustice in treating unequals equally as there is in treating equals unequally”(Ibid., p.188).

We also had to rethink the values we cherished. Modern western societies place high value on autonomy, independence and personal competencies. This emphasis on autonomy and independence, however, may produce “dependency as a wholly negative social attribute and as a form of alterity which, in turn, legitimates processes of exclusion and oppression” (Hughes, 2001, p.25). therefore we wanted to provide the students with experiences of choices and rights, and, for example, in relation to the much used concept of independence, stimulating them to asking for assistance when and how *they* require and want it (Barton, 2001, p.10), thus advocating a prominent role for student self-advocacy and self-determination, including decisions about the level of independence the individual student regards as best serving his /her interests. This implied that procedures were needed in which students were encouraged to assess and express their personal strengths, preferences and needs and to co-decide with the professionals involved about appropriate ways to meet and develop them (Rioux, 2001). Such procedures would demand that teachers were able to take up different roles, for example as facilitators of learning and as coaches of learners. They would be expected to differentiate to the strengths, needs and preferences of the individual student, identified through a collaborative process

with parents and students of consultation, exchange of information, sharing of views and ideas, decision-making and individual curriculum and support planning (Stevens, 1997). This *adaptive process of communication and teaching* however, requires teachers who are willing to meet parents and students as partners, possess the knowledge, skills and attitudes to handle diversity; to practice differentiation; to adapt to individual and sometimes very specific educational needs; and to be knowledgeable of and have access to a wide range of teaching and learning materials (Ibid.).

In our specific case it seemed therefore important to connect the debate on the inclusion of students with a visual impairment in mainstream education to the social debate regarding the marginal position of people with disabilities in general (Oliver, 1996). The marginalised position of disabled people is considered to be the result of a *medical-deficit model* which locates the difficulties and challenges disabled people encounter on a daily basis as the outcome of a personal tragedy of which they are victim (Ibid.). Disabled people, however, challenge this view and suggest that an unequal distribution of power and resources favours non-disabled people and discriminates and oppresses disabled people, forcing them into dependency, unemployment, poverty and marginal and segregated positions (Ibid.). They promote a *social model of disability*, which demands equality of opportunity and legislation to end discrimination, marginalisation, oppression and segregation (Barton, 2003; Oliver, 1996).

A characteristic of the medical-deficit model is lack of opportunity for disabled people to speak for themselves. Teenage students at our school also had little say regarding the teaching and learning which would best meet their interests, needs and visions of their future. One of the major challenges of our project about the development of an empowering curriculum therefore became the development of innovative practices which would give these students and their parents ample opportunities to speak for themselves and to make decisions which would fit their views and interests. Views and interests which may be very different from

those of their teachers or other staff involved. This promotion of *self-empowerment* and *self-advocacy* which are key features of the social model of disability, needed to become a key characteristic of our practices too. We were aware, however, that education in a segregated setting, in itself, might reduce the chances of our students to receiving an appropriate preparation for and transition to adulthood and living and participating in the community. This awareness in itself implied the deconstruction of our values, beliefs and political convictions which were the result of our upbringing, education and experience within a system which favoured the medical deficit paradigm and resulted in segregated provision and decision-making by professionals, as the best option for disabled people.

The students and their parents expected an educational offer which would build on the interests and strengths of the students and which would prepare them for adult life and active citizenship. It is important to stress the notion that their employment-oriented education was at the same time their final experience with formal education. There was a certain risk, however, that we, preparing them for the labour market, were focusing too much on the achievement of vocational skills and too little on broad and general skills, needed to become active and involved members of a democratic society (Corbett & Barton, 1992; Carr, 2003). We focused therefore on:

- *a broad and general curriculum which connects learning to the everyday experiences of the students;*
- *more opportunities for the students to become involved actively;*
- *the appeal to students to assume responsibility for their own learning; and*
- *adaptive teaching to make the curriculum accessible to all students.*

However, we realised that the change process at our school would not be easy or straightforward. Apart from addressing our personal values and views we would also need to identify how

to actually design and implement a rather complex and wide-ranging change process. A recent evaluation of government policies in the Netherlands indicates that top down models of change and prescriptive structures and procedures which are imposed on all schools, without taking into account the specific contexts of the individual school, are at risk of resulting only in superficial changes (Dijsselbloem, 2008) or of requiring adaptations on an almost continuous basis. International research indicates the same outcome (Evans, 1996; Hargreaves & Fullan, 1998).

It seems reasonable, therefore, to conclude that every educational reform, whether nationwide or school based should start within the schools and with the teachers who work there (De Groot & Van Rijswijk, 1997; Pijl et al., 1997; Stevens, 1997).

Changing an existing practice

The school which is discussed in this article is a special school for students with a visual impairment, aged 4 to 20 (see Figure 1). From 1998 the school had the obligation to develop into a Regional Expertise Centre (OC&W, 1998a). The school has several departments and it runs peripatetic services for students with a visual impairment who are in mainstream schools or in other special schools.

Within our special school 240 students receive special education. Through its peripatetic services the school supports 540 students, most of them attending regular primary and secondary schools in the Netherlands. In effect 60% of the students with a visual impairment in the Netherlands are educated in regular schools (Limpens et al., 2003; OC&W, 2003).

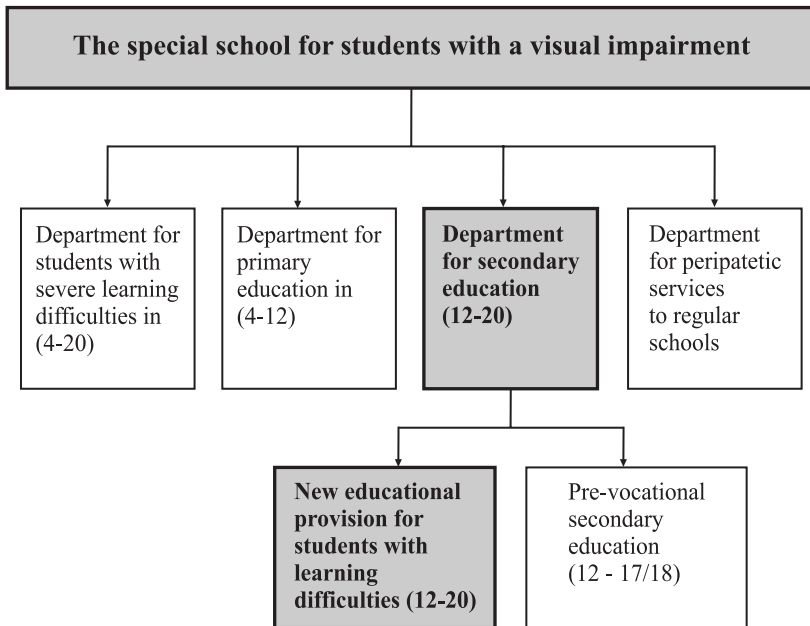
The case study focused on the teenage students (12 to 20 year olds) with a visual impairment and moderate learning difficulties. Moderate learning difficulties mean that their IQ is between 60 and 80 (WISC-R). These students often face additional challenges, for example, epilepsy, physical disabilities or non-hereditary brain damage.

In this unit we had 30 students at the time. These students do not acquire a formal qualification. The majority of these students

were expected to transit to day care centres after completing their education. For these students we wanted to develop a new educational provision which would better meet their strengths, give them a voice, stimulate them to advocate for themselves and support their transition to paid work whenever possible.

Figure 1 Organisation of the school

(Numbers represent the age-range of the students concerned)



Student voice became the focal point of our efforts to change and improve our practices, i.e. developing opportunities and practices for the students to express their views regarding the education which would best fit their talents, their needs and their future prospects. It seemed important therefore to ask them how they feel about attending a special school, that is assessing their views about the issue of segregation. All the students I interviewed said that they would prefer a regular school over a special school. However, the students were also clear about their experience that

the regular school they went to treated them differently from the other children, thus denying them the same opportunities.

Elisabeth, for example, who was only able to distinguish light from dark, reported that she was in a mainstream Montessori primary school, but that she could not cope with so many children around her. She said: “They had classes with about 30 children. I knew only a few of them”. It seems that her teachers did not realise that Elisabeth, in trying to get to know the other students, needed hands-on support and encouragement, that is, planned intervention and guidance of her teachers and support staff, because as Lowenfeld (1983) already made clear: a visual impairment presents three basic limitations to people with a visual impairment, focusing on:

- the range and variety of their experience,
- their ability to get about, and
- the level of control of the environment and the self in relation to it.

This implies that teachers should be aware that it is far more difficult for an almost blind child to get hold of the surrounding world accidentally and unintentionally as most children do, for example by interacting with the world through play. Therefore specific knowledge *and* a raised and durable attentiveness and consciousness about the impact of a specific disability seem essential when we expect teachers to work with *all* children. This may require a different way of educating and training teachers, both teachers in mainstream and in special schools.

Carolyn, 18 years old at the time of the interviews, said that she would have liked to attend a regular secondary school because she thought that being educated at a regular school would have enhanced her chances to getting a job.

The cases discussed above suggest that the whole discussion of accommodating students with disabilities in regular schools is at the least problematic and complex. Plans and legislation in many countries tend to focus on the same package of measures, for example the quality of provision, the clarity of procedures

and scaling-up (Farrell, 2001), leaving unchallenged the experiences of many students with special educational needs who face discrimination in regular schools which “is deep-rooted, pervading all aspects of their lives”(Corbett and Barton, 1992, p.5). There is a risk that, without critical analysis of the wider system of unequal power distribution and oppressive social contexts in our societies, and thus in our education systems, an exclusive focus on procedures and quality assurance in education and training with regard to SEN provision, will perpetuate segregation and exclusion of pupils with disabilities and SEN (Oliver, 1996; Barton, 2003).

Therefore a systems approach in itself may not yield success. Instead, as research indicates, teachers’ values, beliefs and attitudes should be the focal point of changing an educational practice (Evans, 1996; Fullan, 2001; Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner., 2000). A more fundamental re-thinking of “helping young people to prepare for life and also for remaking the world in which that life is lived” seems necessary (Hargreaves, 2004, p.1).

My research indicates that only a small number of students in the unit for students with learning difficulties came to our special school when they started their school career; the majority came after spending some years in regular primary schools; and quite a few made the change only after they had finished their primary education and were in transition to secondary education at the age of twelve. Most parents preferred a regular school over a special school for their child. They decided to send their child to us, however, because they could not cope any longer with all the frustrations they had experienced with the regular school.

They took the decision despite the emotional stress it caused. One mother gave a moving account of the emotional impact it had on family life when her son went to our school at the age of thirteen and had to live in one of the residential houses:

“Since our son went to your school my husband has been grieving. He started to re-decorate the kitchen before the summer

holidays, but had not been able to do anything during the past six months. In all our lives we haven't cried as much as we have done this summer". And the father reported: "Of course I miss him. All the simple things we did together after school hours. They are just simple things; but they are all gone now".

Other parents who live far away from the school reported that the early years were most difficult, both for their child and for them:

"He had to leave on Monday morning very early. And back on Friday evening very late. And it was awful to see your child crying when leaving, feeling terribly homesick. Now he is at ease. His friends are there. It makes it easier for us. But we would rather have him living with us. Therefore when he comes home on Friday we celebrate".

These examples indicate that the exclusion of students with disabilities from mainstream schools is causing grief, pain and distress among all involved. Working at our special school placed us therefore in a rather difficult position. We were aware that our work might sustain exclusionary and disabling barriers for our disabled students (Barton, 2001). On the other hand, we were responsible for and dedicated to providing them with the best education possible to support their successful transition to adulthood, focusing on working and living in a more accepting and welcoming society than we know today.

Therefore we tried to respond to all pupils as individuals by reconsidering our curricular organisation and educational provision (Sebba&Ainscow, 1996). Through this process, we wanted to increase our capacity to accommodate all pupils with a visual impairment and learning difficulties and, in so doing, would reduce the need to exclude these pupils internally (Ibid.). We acknowledged however that during this process of change there might be a "tension between pressures for effectiveness and pressures for inclusiveness" (Evans & Lunt, 2005, p.42). We therefore monitored the development of more inclusive practices within our unit for students with learning difficulties by critical reflection on the

following questions: “How are learners connected into the curriculum? What strategies are used to ensure that they all learn in a meaningful way? How are differences addressed and treated with respect?” (Corbett, 2001, p.55). However we also added a fourth question: What do the students think of their education and the support they receive? We intended therefore to develop opportunities for these young people to challenge and discuss our views and the practices we planned to develop. We formulated the following points as necessary for creating an enabling, empowering, and inclusive educational practice for all students who applied for placement into the unit:

- A school culture which is supportive and collaborative and where teachers share their problems and anxieties. Therefore we introduced a procedure of peer consultation to promote and improve collegial relationships.
- A school policy which invests in people on the shop floor. The project plan we developed, therefore, resulted in extra resources necessary for in-service training, professional development, and curricular changes.
- A school practice which actively invites students to become active participants, whose views are taken seriously and where all students are engaged in learning activities at their own level which they are able to master successfully (Corbett, 2001).

Teachers were challenged to become “architects of more inclusive communities of learning” (Tomlinson et al., 1997, p.280), providing their students with positive images of dealing with diversity, which hopefully would support and empower them to make personal choices regarding their future inclusion in society.

We were aware, however, that a shift of policy and the introduction of a new paradigm (the social model of disability) would not necessarily imply that a shift in thinking would occur or that practices would actually change, because we realised that there is a risk that “the same people, albeit with different job titles and perhaps plusher buildings, are doing the same things to disabled

people although they may now be doing ‘a needs-led assessment’ or ‘producing a care plan’(Oliver, 1996, p.71). The actual dilemmas regarding the development of more inclusive and empowering practices seem complex and contentious because “they depend ultimately on value judgements about what is important or desirable in human life and not just on empirical fact”(Wilson, 2002, p.61). Therefore we had to face the task of clarifying, and defending the value judgements on which our work relies(Ibid.).

The development of an empowering curriculum

As referred to before, students of the primary department who could not cope well enough with the traditional and standardised academic subjects, especially Dutch language (writing, reading and spelling) and mathematics, were placed in a newly developed unit. Just as many of their peers in mainstream schools they experienced failure and exclusion during their primary school years. Like many students with SEN these students were dependent on the motivation, time and skills of class and subject teachers to adjust the content of primary school text books or to develop new content themselves. Hoogenkamp (2000, p.23) suggested that many of the educational programmes of these students, especially when they become older, are “based on text books and teaching strategies which do not fit the age, learning styles, competences and future prospects of these students”.

As our students became teenagers, some of the teachers in the secondary department were asked to teach these students practical subjects (for example Design and Technology and Horticulture) because the students displayed boredom, difficult behaviour and lack of motivation to study the traditional academic subjects. The teachers concerned adapted parts of the curriculum they already used with the students in pre-vocational secondary education (Schuman, 1998a; 1998b). They learnt that these new students were generally very motivated to engage in practical work which was demanding and which they considered to be useful and sensible. They seemed to value work which “resembles work in the

real world” (Schuman, 1997; 1998a). The teachers of the secondary department who started to teach these students thought that many of them were rather good at their work and that they were able to carry out their tasks really well, both co-operatively and independently. The work they did, for example maintaining the school gardens, made them aware of their working potential and suggested fields of work they might like to explore in the future, for example during their work experience (Ibid.). The work of scholars like Bruner (1996), Elliott (1998) and Lowenfeld (1981) stimulated a critical discussion of our traditional academic curriculum for these students and challenged us to look for alternatives to traditional teaching and learning. Gradually the foundation of our new curriculum became the notion that just as people acquire many of their experiences from the local community, so must schools obtain subject matter for teaching from this source. The students will then be able to build upon experiences they bring to school, and may seek new experiences after inspiration from the school (Elliott, 1998, p.75).

We started to critically discuss the position of these students with learning difficulties within the school. The students were in their teens already but were still part of the department for primary education. We felt that they had a right to be included in the department for secondary education. This led in 1997 to the development of a Preparation for Employment Programme for these students (Schuman, 1997). The aim of the Preparation for Employment Programme was to improve their transition from school to various forms of labour. At the time nearly 95% of these students went to the day care centres of specialised institutions while retaining money from social security. We thought however that some students had the competences to get into paid work in regular workshops and businesses or in semi-sheltered workshops where they would also earn their own money (Ibid.). The Preparation for Employment Programme would start when the students were about fifteen or sixteen. They had acquired the basic knowledge and skills because they had already learned the

practical subjects (for example Design and Technology, Horticulture and Home Economics) for two years. During these lessons they had learned how to use a wide range of tools and equipment to, respectively, cook a decent meal, manufacture products from raw materials like wood, metal and synthetic fibres and to work the garden.

The programme and the activities we developed for the Preparation for Employment Programme aimed at preparing the students to perform as low skilled workers (Schuman, 2000). An inventory was made of the knowledge, attitudes and skills our school leavers were expected to have mastered successfully when entering the job market in unskilled and low-skilled occupations. From the start the vocational programme was directed at the acquisition of generic skills rather than training the student for a specific occupation (Schuman, 2000). The focus was on the impact a visual impairment might have on the acquisition of these skills and collaboratively the teachers involved developed an evaluation instrument for their Preparation for Employment Programme which would monitor the performance levels and the progress of the students (Ibid.). The Preparation for Employment Programme indicated that the curriculum for the students with learning difficulties should focus more explicitly on their future adult life. The students were challenged to reflect on questions like:

What kind of work will suit me?

How am I going to find a job?

Where can I live?

Can I live independently or is living in a small group more appropriate for me?

How am I going to spend my leisure time?

Will I be able to manage my own financial affairs? Etcetera.

A literature review indicated that teacher commitment was the most important prerequisite for changing and adapting the curriculum to the needs of individual students (Bates, 1998; Bruner 1996, Hargreaves & Fullan, 1998). There was evidence however that “teachers’ practice won’t change without corresponding changes taking place in their implicit theories” (Elliott, 1998, p.84).

Therefore the teachers of the Preparation for Employment Project gradually recognised that “it is only when a teacher reflexively examines the understandings which shape his or her practice that he or she is able to reconstruct them as a basis for improving their practice”(Ibid., p.98).

The class teachers reported however that their teenage students still lacked motivation for the more theoretical subjects and were showing “challenging behaviour” (Schuman, 1999). On the other hand the teachers of the practical subjects regarded these students as their most motivated and committed students. This raised the question: “*What are the reasons why these students become so disaffected with most of their learning*”?

Gradually the class teachers started to realise that more rigorous change was needed in the near future. They were not exactly clear about “*what to do and how to do it*”, but they showed commitment and willingness to critically and collaboratively rethink their everyday practices. It seemed that they wanted the education of their students to *become more employment relevant and employment focused and more supportive of future participation in society* (Ibid.).

The class teachers suggested that the ideas behind the Preparation for Employment Programme (Schuman, 1997) might provide a solid basis for developing a new programme and a new curriculum for their students. They said the parents were satisfied with the Preparation for Employment Programme, but they still questioned the quality of the academic subjects and the process of transition to employment. Parents also suggested that:

- *they did not get adequate and informed feedback on their child's performance levels, progress and development;*
- *they were not fully informed of what teachers were aiming for; and*
- *it was unclear what options and choices were available for their child* (Schuman, 1999).

Some parents suggested that their child should have the opportunity to do their work experience in regular businesses instead

of day care centres. Retrospectively the parents seemed to have stimulated the teaching staff to critically rethink and challenge:

- their personal and collective views on disability and the education of disabled teenagers with learning difficulties;
- the impact of a visual impairment combined with learning difficulties and other challenges (for example epilepsy) on teaching and learning;
- the content and provision of the current curriculum;
- the role and the position of the students and their parents.

Research in general is about creating new knowledge (Scott and Usher, 1996; Brew, 2001). In addition it is possible to argue that educational research should support practitioners to make sense of their educational practices with the aim to change and improve it (Carr and Kemmis, 1986; Elliott, 1998; Pring, 2000). Educational researchers who are studying their own practice as a particular case are participant observers who acknowledge their role in what they discover (Gillham, 2000). They aim at gaining an “in-depth understanding of the situation and meaning of those involved” (Merriam, 1998, p.19). Characteristic of this research was its emergent design and the multiple sources of evidence (Merriam, 1998; Gillham, 2000). We realised that for this research project it would not be clear from the start what exactly we were going to do, who was to be involved, which procedures should be followed and what results were to be expected. Thus we had to start without a clear, detailed and straightforward itinerary. However, from the discussions we had with the students, their parents and the teachers, four elements seemed important to tackle:

- What was wrong with the current curriculum and what should a new and more empowering curriculum look like?
- Why did the students not feel responsible for their own learning and how could we support them to experience more ownership and hence become more motivated and committed?
- Why were so many parents dissatisfied with the education of their children? Why did they send their child to a special

school, which often implied having them boarded? What do they expect from our education and which role do they see for themselves? How can we stimulate the participation of parents at key stages of their child's school career?

- Why did the teachers feel insecure and dissatisfied with their work and why did they seem to experience a lack of ownership when thinking of their work? How can they raise their self-confidence and self-esteem and develop a genuine sense of ownership?

We aimed therefore at developing an innovative educational practice, focusing on:

- the characteristics of an empowering curriculum for students with a visual impairment and learning difficulties;
- educational policies and practices which would stimulate and support more active participation and involvement of parents and students at all key stages of the student's school career;
- ways to empower practitioners to take charge of the change process themselves and to participate in innovative approaches of small scale practice-based research which would underpin and guide their decisions; and
- engagement of parents and students as important sources of information to evaluate the outcomes of an educational change and to understand more deeply the impact of a visual impairment and learning difficulties and their consequences for the curriculum.

Outcomes and conclusions

The experience of disability

Although I had been working at this special school for fifteen years, I did not fully understand the anxieties parents experienced when raising a child with complex challenges, until I interviewed them. The anger and frustration they felt when schools were refusing their child and the lack of understanding they experienced in their relationships with relatives, friends, acquaintances and

teachers were present in almost every interview. Giving these parents and their children a voice may help other people realise that the debate on inclusion is basically a debate about human rights, about the entitlement to live and learn in the community where one is born and to be valued for what one is.

Parents reported that the disability of their child had a profound impact on their psychological and emotional well-being, their social relationships and their family life. They suggested that *the educational exclusion of their child was preceded and enforced by exclusionary experiences in nurseries, pre-school education, and primary education, as well as in more informal environments, such as in shops or at family gatherings*. It is possible to argue from their accounts that the medical-deficit model of disability remains dominant in Dutch society. The use of this model continues to cause discrimination, marginalisation and segregation, for example placing disabled students in a parallel system of special schools. These outcomes concur with views which suggest that discrimination of disabled people is deeply rooted in society (Barnes and Mercer, 1996).

The parents in this study are in favour of a more humane, inclusive and welcoming school system, thus implicitly advocating the social model of disability (Oliver, 1996). Their accounts give evidence of the hurt and the guilt parents experienced when they finally had to take the decision of sending their child to a special school. Their pain greatly increased when their child had to live in one of the residential houses as well, because of the travelling distance and travelling time. The voice of these parents indicate that, in effect, the existence of a special education system, as we witness currently in the Netherlands, is an injustice and perpetuates the marginalised position of disabled students and their families.

However, a considerable number of parents also reported a significant increase in the well-being of their children and raised feelings of self-esteem, since they went to our special school. These accounts indicate the complexity of the issue, but at the same time, challenge Dutch society and the Dutch government to

re-conceptualise their policies and views regarding maintaining a dual system of special and regular schools.

Disability and the transition to adulthood

The parents I interviewed were deeply concerned about the future prospects of their children in a society which increasingly emphasises individualism and rewards individual achievement. The growing emphasis on self-advocacy, independent decision-making, and taking care of and being responsible for oneself (Meijers and Wijers, 1997), is considered by the parents as potentially disadvantageous to a successful transition to adulthood of their children. The current cut-backs in social benefits and the privatisation of, for example, the health care system, seem to exacerbate their anxiety.

A recent report by the Dutch Social and Cultural Planning Office (SCP, 2006) supports the parents' views that young people with a disability face greater risk than their non-disabled peers of, for example, staying or becoming long-term unemployed, working in low-skilled jobs, or working only in small part-time jobs. The same study also suggests that disabled adolescents seem to have fewer friends than their non-disabled peers.

To support the transition to adulthood of students with a disability it is suggested that they need to acquire self-determination skills (Laragy, 2004) which would grant them the opportunity of taking on real responsibilities (Corbett and Barton, 1992).

This research supports the view that students with learning difficulties *can* acquire self-advocacy and self-determination skills, and that they are able to become worthy interlocutors when it comes to discussing, for example, their educational career, their future prospects, and their transition to adulthood, for example during their Individual Education Profile meetings.

Disability and employment

Corbett and Barton (1992) connect the transition to adulthood to gaining paid work. They argue that "the extent to which individuals are able to participate in employment will be an indicator of the reality of their adulthood" (Ibid., p.25). However,

evidence indicates that the prospects for disabled people in general for finding and keeping a job are meagre (Berthoud et al., 1993); for people with a visual impairment they are even worse (McBroom, 1995).

This research project provides evidence, however, which shows that a well worked out curriculum and a rigorous support programme can help more young disabled people with learning difficulties to get into paid work. Characteristics of the programme which seemed to add to the success were:

- a well-developed social-emotional competences building programme, starting in the first year of secondary education and covering three lessons a week;
- a Preparation for Employment Programme, starting when the students were in year three when they were about 15 years old;
- a work experience programme which started in year four and which gave students the opportunity to work in regular businesses; and
- a student support programme throughout their school career which focused on the development and stimulation of self-determination, choice, ownership and speaking for themselves.

The latter seemed crucial. It gave students the opportunity to express their views and ideas resulting in making the choices which they thought would best meet their needs and preferences. These meetings, where the students and their parents co-designed Individual Education Profiles and tailor-made curricula, resulted in Individual Education Contracts. These became the heart of the empowering curriculum we developed. The interviews with the parents and the students give evidence of the value of these Individual Profiles and Contracts because they clearly addressed educational content, assistive devices, preferred outcomes and issues of responsibilities.

References

Barnes, C. and Mercer, G., eds. (1996) *Exploring the divide – Illness and Disability*. Leeds: The Disability Press.

Barnes, C. and Mercer, G. (2001) The politics of disability and the struggle for change. In: L. Barnes, C., Mercer, G. and Shakespeare, T. (1999) *Exploring disability – A sociological Introduction*. Cambridge: Polity Press.

Barton, ed. (2001) *Disability, politics and the struggle for change*. London: David Fulton Publishers.

Barton, L. (2003) *Inclusive education and teacher education – A basis for hope or a discourse of delusion*. London: Institute of Education, University of London.

Barton, L. and Landman, M. (1993) The politics of integration: observations on the Warnock Report. In: R. Slee, ed. (1993) *Is there a desk with my name on it? - The politics of integration*. London: The Falmer Press.

Bates, I. (1998) The empowerment dimension in the GNVQ: a critical exploration of discourse, pedagogic apparatus and school implementation. *Evaluation and Research in Education*, Vol 12, no 1, 1998, pp.7-22.

Berthoud, R, Lakey, J and McKay, S (1993). *The economic problems of disabled people*. London: PSI.

Brew, A. (2001) *The nature of research – Inquiry in academic contexts*. London: RoutledgeFalmer.

Brown, S.C. (2001) Methodological paradigms that shape disability research. In: G.L. Albrecht, K.D. Seelman, and M Bury, eds. *Handbook of Disability studies*. London: Sage Publications.

Bruner, J. (1996) *The culture of education*. London: Harvard University Press.

Carr, D. (2003) *Making sense of education – An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. London: RoutledgeFalmer.

Carr, W. and Kemmis, S. (1986) *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Lewes, Sussex: Falmer Press.

Corbett, J. and Barton, L. (1992) *A struggle for choice, students with special educational needs in transition to adulthood*. London: Routledge.

Corbett, J. (2001) Teaching approaches which support inclusive education: a connective pedagogy. *British Journal of Special Education*, Volume 28, no. 2, pp.55-59.

CSIE (2000) *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE and London: DfEE.

De Groot, R., Ruijsenaers, W. and Kapinga, H. (1996) *Inclusief Onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff bv.

De Hoop, F., Janson, J. and Van Kooten, A.H. (1998) *Gaan alle kinderen naar de basisschool?* Baarn: Uitgeverij Intro.

Dijsselbloem, J. (2008). *Parlementair onderzoek onderwijs- vernieuwingen*. Den Haag: Sdu Uitgevers.

Doornbos, K and Stevens, L.M. (1987a) *De groei van het special onderwijs – Analyse van historie en onderzoek*. Den Haag: Staatsuitgeverij.

Doornbos, K and Stevens, L.M. (1987b) *De groei van het special onderwijs – Beeldvorming over theorie en praktijk*. Den Haag: Staatsuitgeverij.

Dyson, A. (2001) Special Needs in the twenty-first century: where we've been and where we're going. *British Journal of Special Education*, Vol. 28, no 1, pp.24-29.

Dyson, A. and Millward, A. (1997) The reform of special education or the transformation of mainstream schools? In: S.J. Pijl, C.J.W. Meijer and S. Hegarty, eds. (1997) *Inclusive education: a global agenda*. London: Routledge.

Edwards, T. (1998) Economic and democratic objectives of vocational education. *Evaluation and Research in Education*, Vol. 12, no. 1, 1998 pp.1-6.

Elliott, J. (1998) *The curriculum experiment: meeting the challenge of social change*. Buckingham: Open University Press.

Emanuelsson, I. (2001) Reactive versus proactive support co-ordinator roles: an international comparison. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 16, no. 2, pp.133-142.

Evans, J. and Lunt, I. (2002) Inclusive Education: are there limits? In: K. Topping and S. Maloney, eds. (2005) *The RoutledgeFalmer reader in Inclusive Education*. London: RoutledgeFalmer.

Evans, R. (1996) *The human side of school change – Reform, resistance and the real-life problems of innovation*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Farrell, M. (2001) *Standards and special educational needs*. London: The Tower Building.

Farrell, P. (2001b) Special Education in the last twenty years: have things really got better? *British Journal of Special Education*, Volume 28, no 1, pp.3-9.

Feiler, A. and Gibson, H. (1999) Threats to the inclusive movement. *British Journal of Special Education*, Vol. 26, no. 3 pp.147-152.

Fullan, M. (2001) *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gerschel, L. (2003) Connecting the disconnected – Exploring issues of gender, ‘race’ and SEN within an inclusive context. In: K. Topping and S. Maloney, eds. (2005) *The RoutledgeFalmer reader in Inclusive Education*. London: RoutledgeFalmer.

Giddens, A. (1998) *The third way*. Cambridge: Polity Press.

Gillham, B. (2000) *The research interview*. London: Continuum.

Gunther, H.M. (2001) *Leaders and leadership in Education*. London: Paul Chapman Publishing.

Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P. and Stuart Wells, A., eds. (1997) *Education – Culture, economy and society*. Oxford: Oxford University Press.

Hargreaves, A. and Fullan, M. (1998) *What’s worth fighting for in education?* Buckingham: Open University Press.

Hargreaves, D. (2004) *Learning for life – The foundations for life long learning*. Bristol: The Policy Press.

Hoogenkamp, G.M. Taalonderwijs in de steigers. Naar een aanpak van taal in het praktijkonderwijs. *TijdschriftvoorOrthopedagogiek*, vol. 39, 2000, no. 1, pp.23-32.

Hughes, B. (2001) Disability and the constitution of dependency. In: L. Barton, ed. (2001) *Disability, politics and the struggle for change*. London: David Fulton Publishers.

Kool, E and Van Rijswijk, C.M. (1995) *Overgangsvormen tussen regulier en speciaal onderwijs*. 's Hertogenbosch: Procesmanagement WSNS.

Laragy, C. (2004) Self-determination within Australian school transition programmes for students with a disability. *Disability and Society*, Vol. 19, no. 5, August 2004 pp.281-294.

Limpens, M., Nekkers, J. and TerPelle, J. (2003) *Samen of apart – anders of minder*. Enschede: SLO.

Lloyd, C. (2000) Excellence for all children-false promises. The failure of current policy for inclusive education and implications for schooling in the 21st century. *International Journal of Inclusive Education*, 2000, vol. 4, no. 2, pp.133-151.

Lowenfeld, B. (1983) *Bertold Lowenfeld on blindness and blind people*. New York: American Foundation for the Blind Inc.

McBroom, L.W. (1995) *Transition to work, following graduation from college: experiences of employees with visual impairments and their employers*. Mississippi State: Mississippi State University.

Meijer, C.J.W. and Stevens, L.M. (1997) Restructuring special education provision. In: S.J. Pijl, C.J.W. Meijer and S. Hegarty, eds. (1997) *Inclusive education: a global agenda*. London: Routledge.

Meijers, F. and Wijers, G.A. (1997) *Eenzaak van betekenis – Loopbaandienstverlening in eennieuw perspectief*. Meppel: LDC publicaties.

Merriam, S.B. (1998) *Qualitative research and case study applications in education*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Morris, J. (1993) Prejudice. In: J. Swain, Finkelstein, V., French, S. and Oliver, M., eds. (1993) *Disabling barriers – enabling environments*. London: Sage Publications Ltd.

OC and W (1969) *Leerplichtwet*.

OC and W (1995) *Weer Samen Naar School - De volgende fase*. Den Haag: Sdu.

OC and W (1990) *Weer samen naar school – Perspectief om leerlingen ook in reguliere scholen onderwijs op maat te bieden*. Den Haag: Sdu.

OC and W (1996a) *Weer Samen Naar School - Uitwerking-notitie*. Den Haag: Sdu.

OC and W (1998a) *Wet op de Expertisecentra (WEC)*. Den Haag: Sdu.

OC and W (1998c) *Wet op het Voortgezet Onderwijs (WVO)*. Den Haag: Sdu.

OC and W (2003) *OC en W in kerncijfers 2003*. Den Haag: Sdu.

Oliver, M. (1996) *Understanding disability, from theory to practice*. London: MacMillan Press Ltd.

Pijl, S.J. (1997) Het onderwijs. In: G.H. van Gemert and R.B. Minderaa, eds. (1997) *Zorg voor mensen met een verstandelijke handicap*. Assen: van Gorcum.

Pijl, S.J., Meijer, C.J.W. and Hegarty, S., eds. (1997) *Inclusive education: a global agenda*. London: Routledge.

Pring, R. (2000) *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.

Rieser, R. (2001) The struggle for inclusion; the growth of a movement. In: L. Barton, ed. (2001) *Disability, politics and the struggle for change*. London: David Fulton Publishers.

Rioux, M.H. (2001) Bending towards justice. In: L. Barton, ed. (2001) *Disability, politics and the struggle for change*. London: David Fulton Publishers.

Scheepstra, A. (1998) *Leerlingen met Down syndroom in de basisschool*. Groningen: Stichting Kinderstudies.

Schuman, H. (1997) *Arbeidsvoorbereiding- Voorbereiding op het leven*. (Internal document).

Schuman, H. (1998a) *Project Arbeidsvoorbereiding - De stand van zaken*. (Internal document).

Schuman, H. (1998b) *Gardening within arm's reach*. Bartiméus Doorn.

Schuman, H. (1999) *Elke leerling heeft recht op hoge verwachtingen* (Internal document).

Schuman, H. (2000) *Vision on competencies-Bridging the gap*. Zeist: Bartiméus.

Scott, D. and Usher, R. (1996) *Understanding educational research*. London: Routledge.

SCP (Sociaal Cultureel Planbureau (2006) *Jeugd met beperkingen – Rapportage gehandicapten 2006*. Den Haag: SCP.

Sebba, J. and Ainscow, M. (1996) International developments in inclusive schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), pp.5-17.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. and Kleiner, A. (2000) *Schools that learn – A fifth discipline handbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.

Shakespeare, T. and Watson, N. (2001) Making the Difference: Disability, Politics, Recognition. In: Gary L. Albrecht, Katherine D. Seelman and Michael Bury (2001) *Handbook of disability studies*. London: Sage Publications.

Stevens, Luc (1997) *Overdenken en Doen – Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.

Swain, J., Finkelstein, V., French, S. and Oliver, M., eds. (1993) *Disabling barriers – enabling environments*. London: Sage Publications Ltd.

Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. (1998). Inclusive Education – The Ideals and the Practice. In: K. Topping & S. Maloney (Eds) (2005). *The Routledge Falmer reader in Inclusive Education*. London: RoutledgeFalmer.

Tomlinson, S., ed. (1997) *Education 14 – 19: critical perspectives*. London: The Athlone Press.

UNESCO (1994) The Salamanca Statement.

Van der Hoeven, M. (2005) *Notitie Vernieuwing van de zorgstructuren in het funderend onderwijs*.

Van Luit, J.E.H. and Meijer, C.J.W. (1995) *Onderwijs aan kinderen met een leerachterstand, een praktische leidraad in het kader van Weer samen Naar School*. Baarn: Uitgeverij Intro.

Vereniging van ouders van visueel gehandicapten (1981) *Ver slag van een themadag: integratie van blinde en slechthziende kinderen in het gewoon onderwijs*.

Vislie, L. (2003) From integration to inclusion: focusing on global trends and changes in the Western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 19, no. 1, pp.17-35.

Wilson, J. (2002) Defining 'special needs'. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 17, no. 1, pp.61-66.

Wolf, A. (2002) *Does education matter? Myths about education and economic growth*. London: Penguin Books.



“Şərq-Qərb” Nəşriyyat evində çapa hazırlanmışdır

Buraxılışa məsul:	<i>Rasim Müzəffərli</i>
Texniki redaktoru:	<i>Rövşən Ağayev</i>
Kompyuter səhifələnməsi:	<i>Rəvan Mürsəlov</i> <i>Allahverdi Kərimov</i> <i>Xəqani Fərzəliyev</i>
Üz qabığının dizaynı:	<i>Rəvan Mürsəlov</i>
Koordinatorlar:	<i>Sevil İsmayilova</i> <i>Gültəkin Yusifova</i>

Çapa imzalanmışdır 17.11.2011

Formatı 60×90 ¹/₁₆, Fiziki çap vərəqi 39
Sifariş 282. Tiraj 150.

“Şərq-Qərb” Nəşriyyat evinin mətbəəsində çap olunmuşdur
AZ 1123, Bakı, Aşıq Ələsgər küçəsi, 17
Tel.: (+99412) 370 68 03; 374 83 43
Faks: (+99412) 370 68 03; 370 18 49
www.eastwest.az