

Чмир Артур Геннадьевич
Учитель технологии,
МКОУ С(К) ОШИ VIII
вида, пгт. Нижний
Куранах, Алданского р-она,
Республика Саха Якутия.

РЕФЕРАТ

по дисциплине: Система воспитательной работы в образовательном
учреждении VIII вида
на тему: Основные этапы становления системы помощи детям с
нарушением интеллекта в РФ (историко-социальный аспект).

Нижний Куранах- 2023 г.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
1. ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ В РАБОТАХ СПЕЦИАЛИСТОВ.....	4
1.1 Особенности организации процесса обучения в России.....	4
1.2 Обучение и воспитание детей с нарушением интеллекта за рубежом	10
2. ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В РОССИИ.....	17
2.1 Пути и средства повышения эффективности организации процесса обучения и воспитания.....	17
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	21
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	22

Введение

Актуальность данной темы заключается в том, что в России вопросы обучения детей с нарушением интеллекта на практике наталкиваются на проблемы непонимания современных зарубежных тенденций в работе с данной категорией детей.

Особенно это проявляется в гуманистических тенденциях работы с детьми с нарушением интеллекта. Следует отметить, что в специализированных работах до перестроечного времени авторы как-то вскользь упоминали гуманистическую компоненту обучения детей с различного рода отклонениями; в зарубежных же исследованиях данному вопросу всегда уделялось значительное внимание.

Кроме того, в России, сегодняшний день характеризуется практически полным отсутствием соответствующих работ. Лишь в периодической печати (в первую очередь, журнале “Дефектология”) имеются публикации по теме. Поэтому при написании работы пришлось столкнуться с проблемой частичного отсутствия необходимой информации.

Внимание проблемам обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта в России и за рубежом уделяли такие авторы как К. Рейсвейк, Ф.М. Сарагоса, Л. С. Выготский, А. Н. Граборов, Л. В. Занков, Г. М. Дульнев, М. С. Певзнер, и др.

Цель работы – рассмотреть особенности обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта в России и за рубежом.

Объект исследования – Российский и зарубежный опыт обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта.

Предмет исследования – учебно-воспитательный процесс при работе с нарушением интеллекта на примере с. Амурзет.

В работе были использованы материалы, предоставленные Управлением образования ЕАО.

1. ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ В РАБОТАХ СПЕЦИАЛИСТОВ

1.1 Особенности организации процесса обучения в России

В России процесс обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта зарождался под влиянием педагогических идей К. Д. Ушинского, В. П. Кащенко, которым принадлежит заслуга в создании первых учреждений для умственно отсталых детей (первый вспомогательный класс был организован в Москве в 1908) и в издании первых методов, руководства по работе с умственно отсталыми детьми.

В.П. Кащенко был также одним из активных пропагандистов всеобщего обучения и воспитания аномальных детей, организатором научных исследований по дефектологии, инициатором создания и руководителем Школы-санатория для дефективных детей, открытой в Москве в 1908. Большое значение для развития данного направления имели работы А. С. Грибоедова, О. Б. Фельцмана, Г. Я. Трошина и другие. Значительную роль в организации процесса обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта сыграли В. М. Бехтерев, П. Ф. Лесгафт, И.В.Маляревский, Г. И. Россолимо и др., стремившиеся сблизить педагогику с медицинской наукой и тем самым усилить естественно-научную основу обучения и воспитания умственно отсталых детей [15].

В СССР обучение и воспитание аномальных детей стало рассматриваться как задача общегосударственной системы образования. Важнейший вклад внёс Л. С. Выготский. Многие его теоретические положения (например, единство законов развития нормального и умственно отсталого ребенка) в дальнейшем были реализованы в трудах А. Н. Граборов, Л. В. Занкова, Г. М. Дульнева, Ж. И. Шиф, Б. И. Пинского, Т. А. Власовой, И. Г. Ерёменко, Х. С. Замского, В. Г. Петровой, В. И. Лубовского, М. С. Певзнер, И. М. Соловьёва и др.

В России воспитание и обучение детей с лёгкими формами умственной отсталости базируются на общих принципах педагогики и осуществляются во вспомогательных школах (VIII – вида), интернатах и спец. дошкольных учреждениях.

Организация процесса обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта в России опирается на достижения психологии умственно отсталого ребенка, которая в нашей стране оформилась как самостоятельная ветвь психологической науки довольно давно. За время своего существования она накопила довольно значительный круг сведений о тех своеобразных чертах, которые отличают учеников вспомогательной школы от их нормально развивающихся сверстников.

Внимание русских исследователей, таких как Л.С.Выготский, Л.В.Занков в первую очередь привлекали ярко выраженные, массивные аномалии формирования и развития психических процессов умственно отсталых детей, а также недостатки различных сторон их личности. [4]

Психологической основой обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта в России являются положения о возможностях их развития и о единстве законов развития нормального и умственно отсталого ребенка, впервые выдвинутые Л. С. Выготским и подтвержденные в работах выдающихся психологов, работавших под его руководством (Л. В. Занков, А.Н. Леонтьев, И. М. Соловьев и другие). Л. С. Выготский подчеркивал, что умственно отсталый ребенок — прежде всего ребенок, и, следовательно способен к развитию, хотя этот процесс отличается своеобразием [4].

Л. С. Выготский теоретически обосновал, что у умственно отсталых детей существуют процессы, способствующие их развитию: В развитии умственно отсталых детей, как и в развитии всякого ребенка, существуют процессы, которые возникают из того, что организм ребенка реагирует на те трудности, с которыми сталкиваются, и в процессе активного приспособления среде вырабатывают ряд функций, с помощью которых компенсируют, выравнивают, замещают недостатки [4].

В его работах многократно повторяется мысль о том, что у умственно отсталого ребенка есть сохранные психические функции, которые, воздействуя на нарушенные, обуславливают их компенсацию.

На основе исследования особенностей умственно отсталых детей Л. С. Выготский показал, что у всех детей, в том числе и умственно отсталых, под воздействием среды (прежде всего, обучения) формируются сложные виды психической деятельности («психологические функции»). Развитие умственно отсталого ребенка, как и нормального, совершается главным образом за счет развития высших психических функций.

Разрабатывая проблему взаимоотношения обучения и воспитания, Л. С. Выготский исходил из того, что обучение должно опережать развитие, стимулировать его, вести за собой. При разработке этой проблемы были введены понятия зона актуального развития и зона ближайшего развития, под которыми подразумевалась в первом случае такая подготовка ученика, которая дает ему возможность действовать самостоятельно, во втором — возможность выполнять с помощью учителя то, что самостоятельно сделать пока не удастся.

Выдвинутая Л. С. Выготским идея о ведущей роли обучения в развитии ребенка была подтверждена, развита и конкретизирована в дальнейших многочисленных психологических исследованиях (П. Я. Гальперин, Л. В. Занков, А. В. Запорожец, Г. С. Костюк, А. А. Смирнов, Д. Б. Эльконин и другие) [13]. Данные исследователи едины во мнении о том, что основным условием как общего развития, так и развития отдельных способностей учащихся является учебная деятельность.

Важным условием в процессе обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта в России является коррекция. Под коррекцией недостатков психического и физического развития умственно отсталых школьников понимается исправление или ослабление этих недостатков и содействие возможно большему приближению развития этих детей к уровню развития нормальных школьников.[5]

Как указывается в работах Л.Н.Блиновой [2], В.В.Воронковой [16] и др. эффективность коррекционной работы, зависит от правильной постановки всего учебно-воспитательного процесса в школе и от применения специфических приемов обучения.

Процесс обучения, в котором в качестве основных применяются специальные педагогические приемы, влияющие на исправление свойственных учащимся вспомогательных школ недостатков и способствующие их интеллектуальному и физическому развитию и становлению личности, называют коррекционно направленным. Осуществление коррекции недостатков психофизического развития учащихся вспомогательных школ путем использования системы особых педагогических приемов должно составлять основу процесса обучения умственно отсталых детей. Коррекция дефектов умственно отсталых детей и подростков осуществляется в процессе всей учебно-воспитательной работы школы, такими исследователями, как

А.А. Смирнова, Пороцкая, Г.М. Дульнев. Не существует отдельной программы коррекционной работы, она проводится на том учебном материале, который является содержанием того или иного учебного предмета.

Педагогические приемы коррекционной работы отличаются тем, что они стимулируют компенсаторные процессы развития умственно отсталых детей и позволяют формировать у них новые положительные качества. Результатом учебно-воспитательной работы является овладение учащимися определенным объемом знаний, конкретных умений и навыков. Как указывает Н.Я.Семаго в результате коррекционной работы у учащихся формируются обобщенные учебные и трудовые умения, которые отражают уровень самостоятельности учащихся при решении новых учебных и учебно-трудовых заданий. Результаты учебно-воспитательной и коррекционной работы отличаются также темпом их достижения: обучение учащихся конкретным умениям, знаниям и навыкам происходит гораздо быстрее, чем исправление недостатков их развития [24].

Вопрос о коррекционной работе с умственно отсталыми детьми всегда был одним из основных и главных в истории вспомогательного обучения. Правомерность его постановки признавалось автором А.Н. Граборова, но что касается принципов построения и осуществления системы специальной работы направленной на исправление дефектов развития умственно отсталых детей, существовали и существуют различные подчас противоположные взгляды.

Как отмечает В.В.Воронкова, на каждом этапе развития олигофренопедагогики то или иное понимание сущности умственной отсталости и особенностей развития детей - олигофренов определяло пути разработки основных практических вопросов работы с ними, в том числе построение специальных педагогических приемов [16].

Постепенно в практике работы вспомогательных школ стали появляться педагогические приемы, направленные на развитие у учащихся умений выполнять мыслительные операции и действия в процессе усвоения знания, благодаря которым у них формируются высшие психические функции.

Развернувшееся затем комплексное изучение клинических, психологических и педагогических особенностей умственно отсталых школьников и их потенциальных возможностей (М. Ф. Гнездилов, Г. М. Дульнев, Л. В. Занков, М. С. Певзнер, И. М. Соловьев и другие) позволило разработать новый принцип коррекционной работы в вспомогательной школе.

Опираясь на учение Л. С. Выготского о ведущей роли обучения в развитии аномальных детей, было установлено, что коррекционная работа должна проводиться не на изолированных от учебных программ специальных уроках, а во всем процессе обучения и воспитания учащихся вспомогательных школ, путем использования специальных педагогических приемов. Физиологической основой коррекции недостатков психического и физического развития умственно отсталых детей является учение о пластичности функций центральной нервной системы и компенсации дефектов. Компенсация представляет собой одну из форм приспособляемости

организма при нарушении функции. При развитии компенсаторной приспособляемости в случае необратимого повреждения происходит возмещение функции по типу иного способа действия [12].

Вывод

Таким образом, в России воспитание и обучение детей с нарушением интеллекта основывается на общих принципах педагогики и осуществляются в то же время специалистами олигофренопедагогики выделяют специальные методы и приемы обучению умственно отсталых школьников с целью их дальнейшей успешной адаптации. Вопрос о воспитании и обучении детей данной категории поднимался давно. Перед специалистами возникли проблемы по обучению и воспитанию детей в обществе. Придавали большое значение коррекции М. Ф. Гнездилов, Г. М. Дульнев, Л. В. Занков, М. С. Певзнер, И. М. Соловьев. На современном этапе необходимо искать новые подходы в системе образования в условиях специальной школы.

1.2 Обучение и воспитание детей с нарушением интеллекта за рубежом

История развития обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта в Европе прошла долгий период, в течении которого происходила гуманизация отношения к данной категории детей.

В атмосфере «относительного» благополучия, расцвета филантропии (то есть благотворительности) и формировались национальные системы специального образования западноевропейская научная дефектологическая школа безоговорочно доминировала в мире, делегируя своих представителей и, соответственно, модели специального обучения детей с нарушением интеллекта в Северную Америку и Восточную Европу. Миссионеры специального образования несли и свои прогрессивные идеи, и заблуждения во все новые регионы планеты, становясь там законодателями и безусловными авторитетами не только для местных специалистов, но и для официальных властей новых стран своего пребывания. Однако в самой Европе научные школы разных стран не стремились к интеграции.

Национально-государственное размежевание, переживаемое в этот период Европой, нашло свое отражение и в области практической дефектологии, каждая сверхдержава стремилась создать оригинальную национальную модель помощи лицам с нарушением интеллекта. Организовывая систему специального образования, правительства руководствовались разными политическими и идеологическими доктринами, неодинаково понимали цели и задачи специального образования, выдвигали разные принципы управления и финансирования, а также кадрового обеспечения. Несмотря на существенные национальные различия, к 1914 г. большинство западноевропейских стран создали действующую систему специального образования и наметили перспективу ее развития. Однако все начинания и грандиозные прожекты рухнули одновременно на всей территории Европы в связи с началом кровопролитной и разрушительной первой мировой войны и последовавшими за ней революциями, военными переворотами, гражданскими войнами [25].

В краткий промежуток времени между окончанием первой и началом второй мировых войн подавляющее большинство европейских стран не только не развили успехи, достигнутые в деле развития специального образования, но и снизили активность в деле организации образования лиц с отклонениями в развитии.

Для подтверждения сказанного обратимся к истории развития вспомогательных школ в разных странах послевоенной Европы. На примере отношения государства к проблемам обучения умственно отсталых детей легче всего проследить изменение европейской политики социальной защиты лиц с отклонениями в развитии периода 1914 - 1939 гг.

“Положительные стороны, которыми отличалась работа специальных школ Англии, стали исчезать по мере роста числа нуждавшихся в этих школах детей. После первой мировой войны сеть специальных школ Англии все меньше удовлетворяет испытываемую в ней потребность. В 1925 г. английское правительство издало циркуляр, призывавший соблюдать Закон об обязательном обучении умственно отсталых детей, однако это распоряжение не имело действенного эффекта. В 30-х годах учреждения для умственно отсталых детей не обслуживали и половины нуждавшихся в них. Под школы начинают отводиться малоприспособленные помещения. Ощущается острый недостаток в учителях... Был снижен и уровень учебно-воспитательного процесса в специальных учреждениях для аномальных детей.” [15, с. 155].

У истоков организации обучения умственно отсталых в Италии стояли Мария Монтессори (1870 - 1952) и Санте де Санктис (1862 - 1954). Врач и педагог М. Монтессори начинала свою практическую деятельность в детской психиатрической клинике, где под влиянием идей Ж. Итара и Э. Сегена разработала метод развития органов чувств у умственно отсталых детей. Эффективность предложенного метода (ученики М. Монтессори наравне с нормально развивающимися сверстниками сдавали экзамены за курс начальной школы) способствовала его внедрению в массовую практику дошкольного воспитания. Свой метод М. Монтессори успешно внедрила в

учрежденном ею в римском квартале трущоб “доме ребенка” (1907), который посещали дети трех-шести лет [15, 93]. Первую школу с полуинтернатом Санте де Санктис открыл в Риме в 1899 г. для детей бедных родителей. В дальнейшем несколько таких школ было открыто и в других городах Италии, но широкого развития система учреждений для умственно отсталых в Италии не получила. В некоторых городах небольшие приюты для умственно отсталых детей открывались при монастырях. Государство почти не участвовало в этих мероприятиях. 31 декабря 1923 г. в Италии был издан указ об обязательном начальном обучении глухих и немых. Однако он обошел психически аномальных детей. Это побудило общественных деятелей, врачей и педагогов еще больше усилить пропаганду дела воспитания и обучения слабоумных. Однако значительных шагов в этом направлении в Италии со стороны государства так и не было сделано [13, с. 181]. В 1922 г. к власти в Италии приходят фашисты, чье отношение к лицам с выраженными отклонениями в развитии можно с уверенностью назвать средневековым. Установление фашистского режима на долгие годы затормозило развитие национальной системы специального образования. М. Монтессори эмигрировала из Италии и активно пропагандировала свою систему, создавая школы в Великобритании, Франции, Испании и других странах.

В Германии после первой мировой войны начался новый, еще более бурный, чем в первое десятилетие XX века, рост сети вспомогательных школ. Происходило стремительное развитие организационной, педагогической и научно-исследовательской работы в области обучения и воспитания умственно отсталых детей. Характер вспомогательной школы постепенно менялся в связи с тем, что в обычной школе резко снизился уровень успеваемости учащихся, и возросло число второгодников. Состав учащихся вспомогательных школ стал расширяться за счет детей, не успевающих в обычной школе по причинам, не связанным с умственной отсталостью... Во вспомогательную школу направлялись и психопаты, а нередко и просто беспризорные. Таким образом, вспомогательная школа стала служить

главным образом цели облегчения работы обычной школы. Число детей, обучающихся во вспомогательной школе, в некоторых городах доходило до 5 - 7% от общего количества школьников... Окончившие обычную восьмилетнюю школу могли продолжать обучение до 17 лет в школе высшей ступени. Это право распространялось и на окончивших вспомогательные школы. По аналогии с нормальными детьми для них были созданы вспомогательные школы высшей ступени. Это нововведение было вызвано тем, что процесс стабилизации производства после войны в Германии требовал все больше рабочих рук... Вспомогательная школа высшей ступени ставила своей целью подготовить рабочих... К 1927/28 учебному году вспомогательные школы имелись в 750 городах, в них обучалось 71 902 человека [12, с. 140].

С установлением фашистской диктатуры (1933) управление образованием было централизовано и подчинено Министерству народного просвещения и пропаганды. В начальной школе были введены отдельные классы для успевающих и неуспевающих, а срок обучения в средней школе сокращен. Идеи фашизма и традиции немецкой национальной системы специального образования оказались несовместимы.

Итак, на примере трех европейских сверх держав, имевших в начале XX века сеть образовательных учреждений для умственно отсталых детей, можно видеть, что в период 1914 - 1939 гг. государство перестает заботиться о развитии специального образования.

Как ни парадоксально это звучит, но вторая мировая война прямо и косвенно способствовала значительному прогрессу специального образования, улучшению положения лиц с нарушением умственного развития в обществе, изменению их социального статуса.

Государства объединили усилия в целях поддержания и укрепления мира, безопасности и развития сотрудничества, учредив Организацию Объединенных Наций. Всеобщая Декларация прав человека ООН [12] закрепила новое миропонимание:

Гуманистические начала в отношении к лицам с отклонениями в развитии европейская культура, несмотря на ужасы второй мировой войны, сохранила. В Европе усиливаются интеграционные процессы: в 1957 г. западные страны договариваются о создании ЕЭС и, начиная с этого момента, все чаще обнаруживают единство взглядов на проблемы развития науки, культуры и образования. Единым становится и понимание западноевропейцами прав лиц с отклонениями в развитии, что отражает принятая в 1961 г. Европейская социальная хартия. Статья 15 закрепляет “право физически и умственно нетрудоспособных лиц на профессиональную подготовку, восстановление трудоспособности и социальную реабилитацию”. О дальнейшей эволюции общественного сознания свидетельствует Декларация социального прогресса и развития, принятая Генеральной Ассамблеей ООН (1969), заявившая о необходимости “защиты прав и обеспечения людей, страдающих физическими и умственными недостатками” [25, 65].

В этом новом социокультурном контексте 50 - 70-х годов на волне экономического подъема, либерально-демократических преобразований огромное внимание уделяется проблемам образования детей с нарушениями интеллекта.

В эти годы в западноевропейских странах совершенствуются механизмы комплектования специальных образовательных учреждений, выявления, учета и диагностики детей с нарушением интеллекта.

Система специального образования совершенствуется и по вертикали: расширяются возрастные рамки оказания психолого-педагогической помощи, создаются дошкольные и постшкольные учреждения.

Общими тенденциями развития национальных систем специального образования для детей с нарушением интеллекта в Европе в указанный период можно считать:

- совершенствование законодательных основ специального образования;
- дифференциацию типов школ и видов специального обучения.

Для иллюстрации сказанного приведем данные по Великобритании.

В Великобритании в 1913 году был принят Закон “О дальнейших улучшениях в деле попечения о слабоумных и других умственно дефективных лицах и о некоторых поправках к Законам о душевнобольных” (устанавливается четыре категории умственной отсталости: идиотия, имбецильность, слабоумие, моральная дефективность).

В 1914 году законодательно вводится дифференциация учреждений для умственно отсталых детей:

- детские сады;
- специальные классы при обычных школах;
- специальные школы;
- приюты для глубоко умственно отсталых.

В 1925 г. издан циркуляр, призывающий соблюдать Закон об обязательном обучении умственно отсталых.

В 1944 принят Закон об образовании (Акт Батлера). Он расширил полномочия местных органов в охвате детей "с любыми формами нарушений ума или тела". Министерство просвещения принимает постановление "О дефективных учащихся и об управлении специальными школами". Специальным образованием охвачено около 2% от школьной популяции. Акт предусматривал возможность обучения детей со слабо выраженными нарушениями в общеобразовательной школе.

В 1970 г. Принят “Акт об образовании”, он включил в систему спецобразования детей с глубокими интеллектуальными нарушениями, упразднив категорию "необучаемых".

Ведущей тенденцией развития системы образования для детей с нарушением интеллекта за рубежом, начиная с 70-х годов, становится “включение в общий поток” (mainstreaming) или интеграция. Переход к интегративным формам обучения, признание всех без исключения детей (независимо от степени тяжести нарушения) обучаемыми, кардинальная реконструкция системы специального образования стали следствием демократизации западноевропейского общества; развития тенденций к

гарантированному обеспечению прав каждого; проведения антидискриминационной политики в условиях экономического подъема; активного роста благотворительности [25].

Освоение философии единого европейского дома, сообщества равных людей с различными проблемами заставило общество по-новому оценить систему специального образования. То, что ранее оценивалось как ее достоинство: увеличение числа специальных учебных заведений, увеличивающийся охват специальным образованием - в 70-е годы начинает оцениваться негативно. Направление ребенка в специальную школу, а тем более в интернат, в этот период воспринимается как попытка его изоляции от родителей, сверстников, полноценной жизни.

Генеральный директор ЮНЕСКО Федерико Майор Сарагоса пишет в своей книге "Завтра всегда поздно": "Большими правами обладают те, кто менее всего может ими пользоваться. Школа для всех - да, но не только для всех "нормальных" детей. Внимание ко всем - да, но не только к "нормальным" больным... Напротив, общество должно стремиться компенсировать особым вниманием несчастье тех, кого природа или судьба сделали беспомощными" [14, с. 130].

Общество, воодушевленное идеями о безбарьерном мире для инвалидов, об интеграции детей с проблемами в общеобразовательные учреждения выступает за сокращение числа специальных школ и перевод значительного числа учащихся в общеобразовательную среду, открытие классов для ранее необучаемых глубоко умственно отсталых детей. Приведем факты.

В Великобритании принятие Акта об образовании (1981) привело к инициативе местных органов управления по закрытию специальных школ и интеграции всех детей с отклонениями в развитии в общеобразовательные школы, и с 1981 г. государственная политика направлена на интеграцию [25].

Правительство Нидерландов начиная с 90-х гг. пытается по возможности объединить массовое и специальное образование, внедрить интегративные подходы через государственный Проект "Идем в школу

вместе", цель которого обеспечить необходимую психолого-педагогическую помощь детям с отклонениями в развитии в условиях общеобразовательной школы, стабилизировать количество учащихся специальных школ; препятствовать росту школ для умственно отсталых и детей с задержкой психического развития [15, 62].

Швеция в 1980 г. приняла учебный план (Lgr. 80), зафиксировавший изменение подходов к организации обучения детей с нарушениями в развитии. Резко сократилось число учащихся в специальных школах для умственно отсталых, их стали перемещать в массовые. Так, в 1993/94 уч. г. в массовых школах было в 7 раз больше учащихся с трудностями в обучении, чем в профильных специальных. В 1994/95 учебном году в Швеции действовало всего четыре типа специальных школ:

- для умственно отсталых (5516 уч-ся);
- для глубоко умственно отсталых (3102 уч-ся);
- для детей с трудностями в обучении (3754 уч-ся);
- для детей с комплексными нарушениями:
региональные школы (580 уч-ся);
государственная школа(136 уч-ся).

За три последних года число учителей в специальном образовании Швеции сократилось на две тысячи. Широко дискутируется вопрос о создании модели единой школы и полном упразднении специальной [15].

В Дании в 1987/88 уч. г. специальное образование получало 13% детей от школьной популяции. При этом в специальных школах-интернатах обучались только дети глубоко умственно отсталые, а для остальных были открыты специальные классы в общеобразовательных школах. Стратегическим направлением политики Дании в области специального образования заявлена интеграция.

Вывод

Таким образом, считаем необходимым обратить особое внимание на факты, свидетельствующие о начале критического осмысления

интегративных подходов к обучению и воспитанию детей с нарушением интеллекта за рубежом.

В результате проведения антидискриминационной политики в Западной Европе произошла реальная интеграция большого числа детей с различными умственными нарушениями в общеобразовательные школы. Накопив двадцатилетний опыт, государство и общество начинают видеть не только преимущества избранного подхода (они общеизвестны), но и порожденные им проблемы.

2.1 Пути и средства повышения эффективности организации процесса обучения и воспитания:

Предлагается организовать учебный процесс так, чтобы:

- Учащиеся, получающие образование в режиме воспитательного процесса, стали подлинными субъектами обучения, чувствовали, что учатся для себя, своего развития и совершенствования;

- отчитывались не перед учителем и он не выступал в роли Верховного судьи, а обучал "проведению взаимо-и самоконтроля, взаимо-и самооценке учебной работы, создал в классе обстановку "взаимной и справедливой требовательности, взаимного уважения и радости за успехи одних и товарищеской поддержки других";

- индивидуально и коллективно (по бригадам) самостоятельно прорабатывали материал по учебникам или пособиям;

- производили контроль, оценку и учет усвоения элементов учебного минимума бригадирами, контролерами, учетчиками с помощью листов учета и т.п.;

- наряду с учителями осуществляли функции целеполагания, планирования и оценки учебно-воспитательного процесса.

В этом заметен отход от жестко заданных способов отношений между учителем и учениками в школе, возвращение к идее их сотрудничества в процессе обучения.

В свете задач обновления и гуманизации школы с доверием воспринимается опыт зарубежных, в частности, американских исследований (Дж. Маккроски, В. Ричмонд, Т. Плэкс, П. Кирней и др.).

Современное педагогическое мышление учитывает, что наиболее негативное влияние на общение педагогов с учащимися и на результат обучения дают следующие образцы поведения и апелляции учителя: угроза

наказать ("я поставлю тебе два", "я заставлю тебя делать это дома весь вечер"), ссылка на официальный авторитет учителя ("я здесь решаю, а не ты, ты здесь для того, чтобы работать"), апелляция к долгу ("это твой долг", "ты обязан это сделать"), ссылки на ответственность перед классом ("не подведи свой класс", "от тебя зависит судьба твоего класса"), уравнивание с остальными ("все это делают", "все могут это сделать", "одноклассники, которых ты уважаешь, делают это"). В свете этих данных видна безрезультатность долгое время пропагандировавших аналогичных мер советской педагогики, направленных на повышение успеваемости детей.

С изменением отношения к "буржуазному" опыту в нашу педагогику приходит и альтернативное "социалистическому гуманизму" понимание гуманизации обучения (К. Роджерс).

Оно характеризуется следующими положениями.

1. Принудительному, безличностному, интеллектуализированному, оцениваемому извне, направленному на усвоение значений обучению противопоставляется обучение, ориентированное на ученика, инициированное им самим, направленное на усвоение смыслов, как элементов личностного опыта.

2. Гуманизированное обучение обеспечивается не совершенствованием навыков, умений и способностей учителя, внедрением новых экспериментальных программ и ТСО, а перестройкой его личностных установок, переносом акцента с преподавания как трансляции информации на стимулирование, облегчение, помощь в учении.

3. Не стремиться к достижению своих собственных целей, а уделять больше внимания тому, что происходит "во внутреннем феноменологическом мире собственного "Я" и "Я" своих партнеров". Осознанно отказаться от целенаправленных психологических, педагогических воздействий,

манипулирующих детьми, затрудняющих их самодетерминацию и самоактуализацию, а создать условия для свободного развития детей в соответствии с их собственными целями и стремлениями.

4. Понимать гуманизацию прежде всего как гуманизацию и гармонизацию отношений человека со своим внутренним аутентичным "Я". Чтобы стать условием гуманизации мира и других людей, необходимо научиться безоценочно принимать, активно и эмпатически выслушивать и конгруэнтно выражать свое подлинное "Я". Насколько это возможно в дидактике - трудно сказать. Но в таком представлении гуманизированной педагогики слышится тема реформ рубежа XIX-XX вв., когда внутренний мир человека, как "остров внутри себя" становился предметом внимания и заботы педагогов и психологов.

Не без влияния этих идей меняется взгляд на учителя коррекционной формы обучения, на понимание его педагогического творчества. Акцент смещается с творчества методического на творчество личностное: идти к ребенку не от самого себя, а от его личности и его потребностей; не работать, опираясь только на приобретенные знания, методы, приемы, нормы, а искать нестандартные подходы, способствующие возникновению новообразований в самой личности, выходу за пределы собственного опыта.

Курс на создание личностно ориентированной педагогики возрождает идею человековедения, человековедческой подготовки учителя на основе интеграции социально - педагогического, психологического и естественно-научного знания, способной обеспечить глубокое знание природы человеческой личности, закономерностей развития, методов диагностики и педагогической технологии, изменить методологию педагогической деятельности.

Сегодня педагогика ставит вопрос об изменении показателя работы

школы и учителя, о том, что и как должно подвергаться оценке и контролю, сохранять ли такой показатель, как "успеваемость", или заменить его более соответствующим современным задачам школы. По этому вопросу имеются самые разноречивые мнения. Некоторые исследователи предлагают по опыту 20-х гг. вместо слов "успеваемость", "неуспевающий ученик" использовать термины "выполнение учебной программы (плана)", "полностью выполнивший учебную программу (план)", "не полностью выполнивший учебную программу", что "сдвигает" оценку с личности ученика ("неуспевающий" - значит неспособный) на оценку его работы, меняет характер этой оценки, придает ей общественно и личностно значимый смысл.

Учитывая зависимость успеваемости и отметок от большей или меньшей принципиальности учителя, показателем и результатом его труда вместо отметок и % неуспевающих предлагается считать то, что приобрели от общения с ним ученики (сопоставляя определенные психические структуры учителя и учеников, определяя степень доверия к учителю, его авторитета).

Объектом оценивания предлагается сделать личность ученика во всем многообразии ее проявлений. При этом педагогическая оценка должна быть тесно связана с педагогическим диагнозом - заключением о качествах личности ученика и характере его учебной деятельности. Предполагается, что тогда педагог сможет сделать заключение о перспективах работы с конкретным учеником, о путях оказания ему помощи в учебном процессе, а соединенные оценка, диагноз и прогноз придадут учебному процессу сугубо личностный характер, превратят его в личностно ориентированный, а безличностную педагогику - в педагогику личности.

В то же время необходимо сохранить ведущие ориентиры и ценности знаниевой педагогики.

Таким образом, в целях успешного решения задач формирования у детей

социальных навыков, адекватного их психофизическим возможностям профессионального выбора необходимо расширить социальный опыт детей, воспитывающихся вне семьи, через

- общение со сверстниками, воспитывающимися в семьях;
- предоставление права на получение полного среднего образования;
- реализацию права выбора образовательного учреждения с учетом потребностей и возможностей ребенка , включая в дальнейшем профильное обучение;
- удовлетворение потребности ребенка-сироты в углублении и расширении образования на базе среднего, в т.ч. ориентацию на высшее профессиональное образование.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В курсовой работе были рассмотрены основные аспекты организации обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта в России и за рубежом. В процессе исследования были решены поставленные задачи и тем самым достигнута цель исследования.

Рассмотренные особенности организации процесса обучения детей с нарушением интеллекта в России. Показан, что воспитание и обучение детей с нарушением интеллекта основывается на общих принципах педагогики и осуществляются во вспомогательных школах VIII вида, интернатах и спец. дошкольных учреждениях с учетом специфики данной категории детей. Организация процесса обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта в России опирается на достижения психологии умственно отсталого ребенка, которая в нашей стране оформилась как самостоятельная ветвь психологической науки.

Обучение и воспитание детей с нарушением интеллекта в Европе идет в русле интеграции с общим образованием. Было обращено внимание на факты, свидетельствующие о начале критического осмысления интегративных подходов к обучению и воспитанию детей с нарушением интеллекта за рубежом. В результате проведения антидискриминационной политики в Западной Европе произошла реальная интеграция большого числа детей с различными умственными нарушениями в общеобразовательные школы. Накопив двадцатилетний опыт, государство и общество начинают видеть не только преимущества избранного подхода (они общеизвестны), но и порожденные им проблемы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бгажнокова И.М. Коррекционные задачи и основные направления в организации воспитательного процесса в детском доме (интернате) для детей с недостатками интеллекта. // Дефектология. – 1995. - №5 – с.30-35.
2. Блинова Л.Н. «Роль образовательной среды в развитии и коррекции личности». //Человеческое измерение в региональном развитии. // Тезисы IV международного симпозиума. Ч. 2. – г. Биробиджан. – С. 12.
3. Власова Т.А., Певзнер М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1967.
4. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии.- М.:Просвещение,1995.- 527с.
5. Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики: Уч. пос. для студ. высш. пед. учеб. зав./ Гонеев Александр Дмитриевич, Лифинцева Н.И.,Ялпаева Н.В.; Под ред. В.А.Сластенина.-М.:Академия, 1999.-280с.
6. Дефектология: Словарь-справочник/Под ред. Б.П.Пузанова.-М.:Новая школа,1996.-80с.
7. Екжанова Е.А. Системный подход к разработке программы коррекционно – развивающего обучения детей с нарушением интеллекта. // Дефектология. – 1999. - №6 – с.25-29.
8. Забрамная С.Д. Ваш ребёнок учится во вспомогательной школе: Рабочая книга для родителей.-2-е изд.-М.:Педагогика-Пресс,1993.-48с:илл.
9. Замский Х. С., Умственно отсталые дети. История их изучения, воспитания и обучения. М., 1995.
10. Замский Х.С. История олигофренопедагогики. - 2 изд. - М.: Просвещение, 1980. - 398с.
11. Коррекционно – развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталых детей. Сборник научных трудов. – М.: Изд-во МГПИ им. В.И. Ленина, 1983.
12. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников./ Под ред. Л.П.Носковой – М.: Педагогика, 1989.

13. Маллер А.Р. Состояние и тенденции развивающего обучения и воспитания глубоко умственно отсталых детей. // Дефектология. – 1994. - №3 – с.28-33.
14. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов/ Под ред. В. В. Воронковой — М.: Школа-Пресс, 1994. — 416 с.
15. Пинский Б. И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников, М., 1962
16. Права человека и инвалидность /Доклад комиссии по правам человека ООН: E/CN, 4/SUB 2/1 911/31/ - 76с.
17. Принципы отбора детей во вспомогательные школы, М., 1973;
18. Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе. / Под редакцией Ж.И.Шиф - М.: Педагогика, 1972.
19. Рейсвейк К. Специальное образование в Нидерландах. - Б. м., 1993. - 42с.
20. Рубинштейн С. Я., Психология умственно отсталого школьника, М., 1979
21. Сарагоса Ф.М. Завтра всегда поздно /Пер. с исп. - М.: Прогресс, 1989. - 320с.
22. Семаго Н.Я. Новые подходы к построению коррекционной работы с детьми с различными видами отклоняющегося развития // Дефектология. – 2000. - №1 – с. 66-75.
23. Специальное образование в развитии: Сб. ст. /Под ред. К. Рейсвека /Пер. с англ. - СПб, 1996. - 150с.
24. Шевченко С.Г. Коррекционно – развивающее обучение: Организационно – педагогические аспекты. – М.: Гуманитарный издательский центр Владос, 1999.