

Н.В. Носова,
г. Тюмень
Т.Н. Филютина,
г. Шадринск

Ресурсы инклюзивной образовательной среды как условие успешного обучения детей с нарушением письма

В статье освещён ряд направлений работы, которые с успехом могут быть реализованы при инклюзивном обучении школьников с нарушением письма.

Инклюзивное образование; нарушение письма; направления.

N. V. Nosova,
Tyumen
T. N. Filutina,
Shadrinsk

Resources inclusive educational environment as a condition for the successful education of children with violation of the letter

The article consecrated a number of areas that can successfully be implemented with inclusive education of pupils with violation letters.

Key words: inclusive education; violation letters; directions.

Одним из основополагающих принципов создания единого мирового образовательного пространства является доступность качественного образования, в том числе и для детей с особыми возможностями здоровья. По данным Минобрнауки России, в настоящее время в нашей стране насчитывается 570 тысяч детей инвалидов. Постоянно растущие показатели количества детей с ограниченными возможностями здоровья по стране, приводят к актуализации процесса создания равных стартовых условий для всех участников процесса обучения и необходимость придания системе российского образования инклюзивный характер.[4]

Поскольку целью социального развития выступает становление и самореализация каждого человека. Эта идея стала ведущей в новой образовательной парадигме развития образования. В рамках лично- ориентированной программы естественно и закономерно воспринимается идея инклюзивного образования. В международной программе ЮНЕСКО «Образование для всех» инклюзивное образование означает равное представление возможностей всем обучающимся получать качественное образование и развивать свой потенциал, невзирая ни на какие различия между ними. Данная программа актуализирует внимание к проблемам образования применительно к такой специфической категории граждан, как лица с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и дети с нарушениями письменной речи. Эта многообразная категория людей служит в обществе своеобразным индикатором доступности образования для населения в целом. [7]

В современных исследованиях выделяется два аспекта в понимании инклюзии: с одной стороны, это такая практика включения человека в культуру и социум (включение человека в его соотнесенности с референтной группой), которая способствует

культурному обогащению как самого человека, так и всей культуры данного социума. Это понятие, предложенное в социальной философии, опирается на понятие включающего общества. С другой стороны, инклюзией также называют включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в учебный коллектив здоровых сверстников в соответствии с его правом на образование. Подобная инклюзия может быть реально обеспечена или не обеспечена с помощью средств, необходимых для реального осуществления права на образование. [7]

Образовательная система людей с ограниченными возможностями в историческом контексте проходит в своем развитии несколько этапов.

1. «Социальное исключение» (термин введен У. Уилсоном) – начало XX столетия – середина 60-х годов XX века. Обучение осуществлялось изолированно в специальных образовательных заведениях.

2. Интеграция – середина 60-х – середина 80-х годов XX века. Происходило изменение мнения о норме, в обществе стали принимать множество форм нормы, предпринимались первые шаги в сфере совместного обучения, они имели экспериментальный характер.

3. Инклюзия (термин введен в 1994 году Саламанкской декларацией о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями) – с 90-х годов XX века – признается наиболее гуманной и эффективной в образовательной практике. [7]

По мнению Н.А. Мёдовой теоретико-методологической базой изучения инклюзивного образования являются:

- философско-педагогические концепции ценностного подхода к человеку в образовании К. Ясперса, П. Бергера, Т. Лукмана, Т. Парсонса, В. Дильтея, В.В. Зеньковского, Б.С. Братуся, Л.Н. Толстого, С.Л. Братченко;

- положения отечественной психологии об объективных законах психического развития нормального и аномального ребенка, начало которых заложено в теории культурно-исторического развития высших психических функций Л.С. Выготского, реализованные в деятельностном подходе к исследованию психики С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева;

- концепция эволюции отношений государства и общества к людям с различными нарушениями в развитии и инвалидам и основанная на ней периодизация развития национальных систем специального образования (Н.Н. Малофеев, Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Н.М. Назарова, Н.Д. Шматко и др.);

- теория о ведущей роли социальной среды и фактора субъектной активности в процессе личностного становления в онтогенезе и дизонтогенезе (Л.С. Выготский, Т.Н. Князева, И.А. Коробейников, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский, Е.А. Медведева, В.Г. Петрова и др.);

- идея гуманистического подхода в образовании и технологии его реализации (Ш.А. Амонашвили, А. Маслоу, М. Монтессори, К. Роджерс, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Е.А. Ямбург);

- концепция формирования базовых моделей интеграции детей с особыми образовательными потребностями (Н.Н. Малафеев, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко);

- теория педагогического моделирования (В.Г. Афанасьев, А.Н. Дахин, В.И. Михеев, И.Б. Новиков, В.А. Штофф). [4]

Эти методологические принципы являются основой современного образования, его направленности на формирование языковой личности учащегося – носителя языка, свободно владеющего всеми средствами речевой деятельности, воспринимающего язык как социокультурную и эстетическую ценность (Ю.Н. Караулов, А.Н. Леонтьев, Т.Г.

Рамзаева). Без полноценного речевого развития для ребёнка становится невозможным освоение социокультурного пространства, это связано с возрастающей информационной нагрузкой, которую можно усвоить только с помощью навыков письменной речи. Поэтому в системе языкового образования предусмотрен последовательный перевод учебных дисциплин, во время которых дети овладевают письменной речью, в основу разносторонних компетенций (познавательной, коммуникативной, информационной), в средство когнитивного развития личности в дальнейшем. [2]

Главными барьерами на пути становления языковой личности ребёнка являются нарушения процессов письменной речи, а также неспособность к овладению ею. По данным отечественных исследований, до 20% учеников младшей общеобразовательной школы имеют такие нарушения, несмотря на достаточный уровень интеллектуального развития (М.М. Безруких, Л.А. Бенько, М.Н. Русецкая).

Отечественными учёными в области логопедии процесс формирования письма рассматривается как единый процесс, в сфере языкового развития ребёнка. Р.Е. Левина отмечала, что во время овладения речью у ребёнка формируется определенный опыт аналитико-синтетической деятельности в звуковой сфере и в сфере морфологических обобщений, которые являются важнейшими условиями подготовки ребенка к усвоению грамматики письма.[3]

Проблема дисграфии в настоящее время является одной из самых актуальных в современной логопедии, несмотря на то, что её изучением занимаются многие исследователи в различных аспектах. Это связано с увеличением количества младших школьников с нарушениями письма, с усложнением симптоматики и механизмов данного нарушения и, в связи с этим, с недостаточной эффективностью традиционных методик по коррекции дисграфии в условиях инклюзивного образования.

В специальной литературе широко освещается тот факт, что недоразвитие устной речи и нарушение письменной речи между собой тесно взаимосвязаны. При этом по исследованиям известных отечественных дефектологов (Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Н.А. Никашина, А.К. Маркова, Л.Ф.Спирова, Г.В. Чиркина, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова и др.) затруднения при обучении грамоте могут возникать не у всех детей с недостатками произношения, а только у тех, у которых встречаются недостатки произношения вследствие не завершения процесса фонемообразования. Незаконченность фонемообразования наблюдается у младших школьников как с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, так и с системным недоразвитием речи.

Незаконченность фонемообразования приводит к снижению формирования представлений о материальности языка, языковых обобщений, к снижению уровня усвоения языка и речемыслительной деятельности. Эти недостатки являются причиной дисграфии у младших школьников.

Р.Е. Левина трактует нарушения письма у детей с недоразвитием речи как дефекты, связанные с недостаточной сформированностью устной речи. Одновременно излагает новый подход к исправлению дисграфии при помощи устранения у детей отклонений речи и развития фонематических и морфологических обобщений, что придает этим исследованиям общепедагогическую значимость. Р.Е. Левина уделяла особое внимание вопросу предупреждения нарушений письма у школьников.[5]

Эта точка зрения на нарушения письма в дальнейшем получила полное подтверждение, и развивалась в последующих работах Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Г.В. Чиркиной, А.В.Ястребовой, Л. Ф. Спириной, А. К. Марковой, Г. И. Жаренковой и др. В исследованиях вышеуказанных специалистов нарушения письма трактуются в соответствии с системным подходом к патологии речи как проявлению речевого недоразвития. Прежняя тенденция — рассматривать нарушения письменной речи как

самостоятельную аномалию, не связанную с развитием устной речи, была признана несостоятельной. Учёными было доказано также и то, что у детей-дисграфиков нет затруднений при усвоении зрительно-пространственного расположения букв в слове, так как все они правильно списывают предъявляемые тексты. [8]

В отечественной логопедии существует множество классификаций нарушений письма, но все исследователи сходятся на том, что формирование дисграфии происходит на основе несформированности устной речи.

Т.В. Ахутина с позиции нейропсихологического подхода выделила следующие варианты трудностей письма:

- Регуляторную дисграфию, обусловленную несформированностью произвольной регуляции действий (функций планирования и контроля).
- Нарушения письма, связанные с трудностями поддержания рабочего состояния, активного тонуса коры, отмечается повышенная утомляемость.
- *Зрительно-пространственную дисграфию по правополушарному типу*, связанную с механизмом оперирования пространственной информацией и попытками их компенсации. [1]

Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, Т.В. Ахутина, Л.Г. Парамонова, А.Н. Корнев, В.А. Ковшиков сформулировали ряд направлений коррекционной работы, которые с успехом могут быть реализованы при инклюзивном обучении, и являются ресурсными условиями обучения школьников с нарушением письма.

Одним из направлений в условиях инклюзивного образования является переход от знаниевой парадигмы к компетентностной парадигме, обеспечивающей ценностно - смысловой подход к обучению и воспитанию. Кроме того, только в условиях инклюзии возможна реализация культурной парадигмы, создающей условия для усвоения детьми с ОВЗ всего культурно - исторического опыта социума (Л.С. Выготский, В.И. Загвязинский).

Следующим направлением будет формирование сенсорно-перцептивных механизмов для успешного овладения письменной речью, которые формируются ещё в дошкольном возрасте: развитая слуховая функция; достаточный уровень сформированности зрительно-пространственных представлений; хорошее владение устной речью; развитая тонкая ручная моторика. [6]

Ещё одним направлением может рассматриваться сетевое взаимодействие субъектов инклюзивного пространства. Его целесообразно рассматривать в трёхуровневом аспекте:

1 уровень — сетевое взаимодействие специалистов разных социальных институтов, занимающихся диагностикой и коррекцией нарушений письма: ПМПК, органы управления здравоохранения, образования и социальной защиты;

2 уровень — взаимодействие специалистов внутри образовательного учреждения;

3 уровень — общественные организации, родители, учреждения дополнительного образования, некоммерческие организации, оказывающие коррекционно-образовательные услуги.

Важнейшим из направлений должна стать методическая работа по повышению диагностико-коррекционной компетентности специалистов всех субъектов инклюзивного пространства.

Таким образом, письмо как важнейший компонент усвоения культурно-исторического опыта человечества невозможно без интеграции детей с ОВЗ в систему современного общего образования. Поэтому современная социально - экономическая ситуация в стране требует активизации интегративных и инклюзивных процессов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутина, Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – СПб. : Питер, 2008. – 320 с. : ил. – (Детскому психологу).
2. Величенкова, О.А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников / О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая. – М. : НКЦ, 2015. – 320 с.
3. Левина, Р.Е. Нарушение речи и письма у детей : избр. тр. / ред.-сост. Г.В Чиркина, П.Б. Шошин. – М. : АРКТИ, 2005. – 224 с. : ил.
4. Мёдова, Н.А. Модель инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мёдова Наталия Анатольевна. – Томск, 2013. – 24 с.
5. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – М. : Просвещение, 1967. – 366 с. : ил.
6. Парамонова, Л.Г. Ваш ребенок на пороге школы: как подготовить ребенка к школе / Л.Г. Парамонова. – СПб. : КАРО, Дельта, 2005. – 384 с: ил.
7. Пургина, Е.И. Философские основы инклюзивного образования в контексте специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.И. Пургина // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 2. – С. 152-156.
8. Филичева, Т.Б. Нарушения речи у детей : пособие для воспитателей дошк. учреждений / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелёва, Г.В. Чиркина. – М. : Профессиональное образование, 1993. – 232 с.