**ЗАЧЁТНАЯ РАБОТА ПО КУРСУ**

**«СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ»**

**по теме « Анализ систем специального обучения в США, Великобритании, Швеции, Голландии и России"**

**студента группы 82/с**

**Института специальной педагогики и психологии**

**Международного Университета семьи и ребёнка им. Рауля Валленберга**

**Лапова Андрея ВикторовичаСПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

**В СОЕДИНЕННЫХ ШТАТАХ АМЕРИКИ.**

Колледж образования, Слиппери Рок, США.

Моника Ф. Ондруско, Катарина В. Морсинк.

В настоящее время Соединенные Штаты Америки представляют собой одну из многочисленных демократических стран мира. Население США составляет более 220 млн. человек.

В 1789 году была принята Конституция Соединенных Штатов Америки, в 1791 году поправкой к Конституции оговорено право на создание Комитетов по Образованию в каждом штате. История специального образования в США является примером того, как реализованы демократические принципы в обучении лиц, чьи возможности отличаются от среднего уровня. Начиная с 1875 года по 1920 год, американская общеобразовательная школа является важным источником социальных перемен. Ранние попытки организации обучения детей со специальными нуждами включали создание школ-интернатов, где дети проживали, получали образование и подготовку к жизни.

Школы-интернаты организовывались с целью обслуживания детей с глубокими, легко идентифицируемыми недостатками. Необходимость проживания детей там, где они получали обучение, решала проблему их ежедневной доставки в учреждение и домой. Кроме того, предпринимались попытки по организации специального обучения для детей с нарушениями в развитии в школах. Первые, так называемые дневные классы для глухих детей, были открыты в Бостоне в 1869 году. В 1878 году два таких класса для детей с нарушением поведения были организованы в Кливленде. В 1896году дневные классы для умственно отсталых учащихся открылись в Провиденсе, остров Родео.

К концу 19 века в большинстве штатов стали признавать ответственность за необходимость в обучении детей с нарушением в развитии. В 1954 году предпринимаются усилия по борьбе за право обязательного образования всех детей, невзирая на расу, этническую принадлежность, пол или наличие нарушений в развитии. На протяжении всей истории развития специального образования дифференциация нарушений являлась предметом многочисленных дискуссий. В соответствии с федеральным законом "Акт об образовании лиц с нарушениями", дети подлежат специальному обучению, если они имеют нарушение по одной из следующих категорий:

* умственная отсталость
* нарушения слуха, включая глухоту
* нарушения речи, включая нарушения звукопроизношения
* нарушения зрения, включая глухоту
* серьёзные эмоциональные расстройства
* ортопедические недостатки
* аутизм
* травматические повреждения мозга
* специфические трудности в обучении
* другие заболевания, такие как туберкулёз, патология сердечной деятельности, эпилепсия, диабет.

Наиболее важные законы повлиявшие на специальное образование, появились за последние 25 лет. Реабилитационный Акт 1973 года включает раздел 504, который запрещает дискриминацию лиц с нарушениями и защищает их права в области образования, принятия на работу и проживания. В 1975 году был принят Акт об Образовании всех детей с отклонениями (Общественный закон 94-142) , который устанавливает свободное и соответствующее обучение для всех детей с нарушениями.

Основные положения этого закона включают:

1. Обследование учащихся при направлении в систему специального образования должно проводиться в соответствиями с особенностями культуры и беспристрастно.
2. Родители ребёнка с нарушениями должны быть включены в обсуждение результатов обследования и определения ребёнка в соответствующее специальное учреждение.
3. Должны составляться ежегодные письменные индивидуальные программы обучения, включающие необходимые услуги по специальному образованию.
4. Дети с нарушениями должны обучаться в "наименее ограниченном окружении", которое требует от школ предоставления ряда образовательных услуг для того, чтобы дети с нарушениями могли обучаться в классах с другими учащимися.

В 1986 году Общественный Закон 99-457 ввел поправки об оказании образовательных услуг детям с нарушениями в дошкольном возрасте от 3 до 5 лет и их семьям.

В 1990 году Общественный Закон 110-476 изменил название Общественного Закона 94-142 с "Акта об Образовании детей с отклонениями" на "Акт об Образовании лиц с нарушениями". Закон придаёт особое значение требованиям к составлению программ по переходу подростков с нарушениями из школьной во взрослую жизнь. В этом же году был введён в действие Акт об американцах с нарушениями, который запрещал дискриминацию лиц с нарушениями при приёме на работу, в транспорте, в общественных местах и на телевидении.

В настоящее время в центре внимания специалистов и ученых находятся следующие основополагающие вопросы:

1. Практика интегрированного обучения детей с нарушениями развития в обычных школах: какие дети могут быть интегрированы, в каком количестве, чтобы соблюдать интересы других учащихся и учителей.
2. Обучение детей с различными культурными традициями, обеспечение образовательных нужд учащихся различных этнических групп, с тем, чтобы воспитывать уважение к разным культурам, не забывая о культуре страны проживания.
3. Практика изучения валидности исследований и услуг используемых в специальном образовании, достоверность результатов, содержание методов, объективность и возможность прогнозирования результатов.
4. Использование компьютерных технологий, адекватных компьютерных программ для расширение возможностей выбора индивидуальных программ обучения детей с нарушениями в развитии.

Систематическое целенаправленное обучение детей с нарушениями в развитии началось в США в последней половине 19 века с открытия государственных школ-интернатов. Большинство первых школ были организованы для обучения и воспитания слепых, глухих и умственно отсталых детей. Самым полезным результатом этих школ явилось заключение о возможности успешного обучения детей с нарушениями. Федеральный закон требует, чтобы направление в систему специального образования ежегодно проверялось с целью выявления действенности образовательных программ и для установления того, должно ли продолжаться специальное обучение, быть пересмотренным или прекратиться. Каждые три года для детей, у которых имеются специальные нужды, пролонгированного действия, требуется проведение всесторонней экспертизы.

Специалисты в области образования имеют различное мнение относительно интегрированного обучения. Имеется крайняя необходимость в создании соответствующих методов для проведения долговременных изменений в школах, для формирования положительных подходов к тому, чтобы справиться с неудобствами, которые несёт интеграция. В настоящее время важно, чтобы специалисты массового и специального образования работали вместе по-новому и улучшенными методами. Это становится всё более и более важным для будущего. Причины этого заключаются в следующем:

1. Растёт число детей, имеющих трудности и находящихся в группе риска по академической неуспеваемости в школе.
2. Увеличивается число детей, у которых имеется комплекс соматических, интеллектуальных и социальных нарушений, и которые нуждаются в профессиональной помощи по ряду различных дисциплин.
3. Финансовые средства на всех уровнях сокращаются, поскольку правительство реагирует на требования граждан, призывающих к финансовому консерватизму.
4. В будущем, мы сможем получить положительный результат от того, что дети будут учиться в школах, где терпимость, благожелательность, справедливость и уважение к различиям между людьми будут составной частью учебного процесса.

**СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ.**

Лейстерширский университет, Великобритания. Найджел Форман

Специальное образование в Великобритании берёт своё начало в конце 18 века с началом призрения бедных и неполноценных людей благотворительными организациями и религиозными объединениями. Этот процесс сочетал в себе и обучение, и охрану здоровья. Имеются сведения о нескольких изолированных учреждениях такого рода того времени, которые, в основном, занимались глухими или слепыми детьми. Начало 19 столетия явилось и началом образования слепых детей в специальных школах, однако, учреждения, в которых было организовано школьное обучение детей с сенсорными нарушениями появились несколько позже. Так, Королевский Национальный Институт для слепых был образован в 1868 году , а Королевский Национальный Институт для глухих людей в 1911 году.

Государство не принимало участия в обучении детей со специальными нуждами до конца 19 века. И только в 1893 году руководству школ в Великобритании вменили в обязанность обеспечение начальным образованием глухих и слепых детей. Через 6 лет администрации школ получили разрешение на обучение детей с физическими нарушениями, умственной отсталостью и детей, страдающих эпилепсией. Это указание стало выполняться только к 1914 году и касалось обучения умственно отсталых, а в 1918 году – и детей с физическими недостатками и с эпилепсией.

До 1944 года наблюдался общий рост численности специальных школ, но он происходил неравномерно. Обозреватели того времени отмечали, что качество и количество предоставляемого образования отличалось в разных частях страны. В одних случаях обучение было всесторонним, доброжелательным и велось опытными специалистами, в других- оно практически не осуществлялось, а качество преподавания было посредственным.

Обращаясь к истории специального образования в Великобритании, большинство авторов считает 1944 год переломным, так как в этом году благодаря принятию правительственного Акта об образовании в Великобритании произошла реформа образования. В этом Акте специальному образованию отводилось восемь глав, выделялись одиннадцать категорий нарушений:

* -слепые
* -слабовидящие
* -глухие
* -слабослышащие
* -ослабленные
* -диабетики
* -эпилептики
* -плохо приспособленные к окружающей среде
* -с физическими недостатками
* -с афазией
* -с нарушениями в обучении

Эти категории с незначительными изменениями формировали основу системы специального образования до недавнего времени.

В Акте об образовании 1970 года был сделан ещё один шаг вперёд, благодаря включению в систему специального образования детей с тяжёлыми нарушениями интеллекта. Это привело к упразднению категории "необучаемых" детей, которая имелась по Акту 1944 года.

С 1 апреля 1971 года Акт вступил в силу, и правом на образование стали обладать все. В ноябре 1973 года, Маргарет Тэтчер, занимавшая тогда должность Государственного Секретаря по Образованию, явилась инициатором формирования Комитета по всесторонней проверке степени обеспечения образованием молодёжи "с физическими и умственными недостатками". Этот Комитет, под председательством леди Мери Уорнок, впервые собравшийся в 1974 году, опубликовал итоги своей работы в 1978 году после самого продолжительного исследования специального образования в Великобритании. Комитет М. Уорнок предложил разработать "Положение о специальных образовательных нуждах", в котором должны быть представлены законодательно права ребёнка на специальную помощь и поддержку, позволяющие ему выполнить учебную программу.

Акт об образовании 1981 года законодательно утвердил многие рекомендации Комитета М. Уорнок. Важным является то, что 1981 год был объявлен Международным годом. Людей с нарушениями в развитии, Акт вступил в силу в апреле 1983 года. В нём был представлен широкий круг новых положений, выявление специальных нужд через многоэтапное обследование, использование объективных методов, включение в обучение детей от 5 до 16 лет, оказание консультативной помощи и поддержки всем участвующим в этом процессе, а также обеспечение научных исследований и развития системы специального образования. Акт вменил в обязанность местных органов образования интегрировать детей с отклонениями в массовую школу, если это:

а) не повлияет неблагоприятно на обучение других детей,

б) будет сочетаться с эффективным использованием имеющихся средств.

Согласно Акту об образовании 1993 года, сами дети должны быть информированы о тех решениях, которые повлияют на их дальнейшую судьбу.

Интересно отметить, что нигде в современном законодательстве не рассматриваются специальные нужды талантливых (одарённых) детей, несмотря на тот факт, что они могут нуждаться в более значительных средствах чем те, которые предоставляет школа, где они учиться.

В Великобритании школы могут быть государственными и независимыми. Независимые школы входят в ранг частного обеспечения и финансируются благотворительными фондами или организациями.

Школы и образовательные учреждения, существующие в Великобритании, специализируются на обучении детей по следующим нарушениям:

* глухота / высокая степень потери слуха;
* слепота / высокая степень потери зрения;
* дети с физическими отклонениями, с выраженными трудностями в обучении, низкой успеваемостью и трудностями в общении;
* дети с физическими недостатками без проблем в общении и способностью к обучению от средней до высокой степени;
* аутизм;
* трудности в обучении (это понятие включает в себя все, что ранее обозначалось как умственная отсталость);
* дезадаптация к окружающей среде (дети с проблемами в поведении, включая агрессивных детей, которые могут угрожать окружающим);
* ослабленные дети (например, дети с сердечными и другими заболеваниями, которые не позволяют им учиться в массовой школе);
* дети, восстанавливающие своё здоровье после лечения в больнице.

Некоторые другие типы школ в недавнем прошлом прекратили своё существование, например, школы, организованные для матерей-подростков школьного возраста.

В январе 1995 года, в Великобритании 92 % от всего количества учащихся обучались в государственных массовых школах, 7%- в независимых (частных или платных) школах и 1% - в специальных школах или учебных отделениях. Статистические данные, собранные в январе 1994 года Департаментом Образования показали, что из 1310 специальных школ в Великобритании, только 72 не входят в государственный сектор, а подавляющее большинство (1238) содержатся государством. На январь 1995 года (население Великобритании составляет 56 млн. человек) было зарегистрировано официально 211400 учащихся, из них 113200 (54%) обучались в государственных школах, другие 92300 (44%), находились в специальных школах или учебных отделениях и 5800 (3%) - в независимых частных школах.

Важным аспектом обеспечения средствами специальной школы являются отношения между системой образования, здравоохранения и социального обеспечения. Несмотря на то, что законодательство включает спецификацию по непедагогическим нуждам ребёнка, это юридически не обязывает здравоохранительные органы принимать меры по их обеспечению, что приводит к судебным баталиям и имеет в целом противоречивое воздействие на образование и здравоохранение. Властям, тем не менее, указано осуществлять при необходимости терапевтическую помощь. Управление всеми школами, включая специальные, осуществляется Советом управления, включающим небольшое число представителей местного Комитета образования, родителей, учителей, представителей местной общественности. Директор школы обычно является председателем. Размеры Совета управления зависят от размеров школы.

В специальных школах чаще всего обучается небольшое количество учащихся (80% из них насчитывает от 26 до 125 учеников) и соответственно в них - небольшие Советы управления. Несмотря на тот факт, что члены Совета работают на общественных началах, недавнее законодательство взвалило всю ответственность за финансы на школьный Совет. Члены Совета должны составлять ежегодные отчеты родителям, перечисляя свои решения и действия за истекшие 12 месяцев. Отчёт представляется и обсуждается на ежегодных конференциях совместно с родителями. Совет управления собирается не менее 3-х раз в год на полную сессию, чтобы заслушать отчет председателя и бюджетной комиссии. Во всех школах в соответствии с законом должен быть координатор по специальной помощи, имеющей право на обследование ребёнка и на составление заключения о необходимой ему специальной помощи, получаемой в пределах соответствующих учреждений.

Проблема направления для специального обучения имеет 2 аспекта:

* выявление возможности обучения ребёнка в массовой школе или в специальной помощи в дошкольном периоде
* направление в конкретную специальную школу после заключения о невозможности или неэффективности обучения в общеобразовательной школе.

Ребёнок с отчётливо выраженными нарушениями обычно обследуется задолго до достижения школьного возраста, что позволяет направить его в наиболее соответствующую его потребностям школу.

До подписания Акта об образовании 1981 года взаимоотношения между специальными и общеобразовательными школами были крайне ограничены. Посещения массовых школ детьми из специальных школ имели место, но они носили спорадический характер и делали слишком мало для того, чтобы повысить положительное отношение физически здоровых детей к проявлениям нарушений у детей с отклонениями. Географическая изолированность специальных школ внесла свой вклад в усугубление этой проблемы.

В 1993 году были введены в действие 2 закона, которые влияют на выявление специальных нужд у детей в образовании и на выбор школы: Акт о детях и Акт об образовании 1993 года. Акт о детях был создан с целью улучшения заботы о правах детей, родителей и специалистов в случаях предполагаемого насилия над детьми, он распространяется на права детей во многих сферах, включая образование.

Положения о моральных аспектах интеграции до сих пор являются предметом интенсивных дискуссий. Отдельные местные органы образования пытаются закрыть специальные школы и обучать всех детей в общеобразовательных. Такие попытки вызывают неодобрение со стороны родителей детей со специальными нуждами. Реальная ситуация заключается в том, что в массовые школы, в основном, интегрированы дети с не очень тяжёлыми нарушениями. Однако имеются прекрасные примеры того, как дети с более значительными нарушениями, успешно интегрируются как в плане собственных достижений, так и положительного влияния на успехи физически здоровых детей, с которыми они обучаются. Тем не менее, в некоторых частях страны процесс интеграции снижается.

**СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШВЕЦИИ.**

Институт специальной педагогики.

Высшая школа педагогики.

Стокгольм, Швеция.

Бритта Алин и Курт Шриннхольм.

Швеция, занимая площадь 449964 км2 и имея протяжённость 1600 км с севера на юг, является четвёртой по величине страной Европы. Территориально страна поделена на 25 провинций, 24 административных района, а также на 286 школьных районов. Площадь застройки страны всего лишь 7 процентов. Население страны 8819400 человек и плотность населения 25 человек на км2. В столице Стокгольма проживает 703600 человек. Швеция - демократическое правовое государство с монархическим строем, парламентом и очень развитым самоуправлением.

Школьная реформа 1842 года дала возможность большинству детей посещать школу. Закон о начальном образовании в этом же году позволил некоторым учащимся обучаться в школе по "минимальному плану". Это касалось, прежде всего, детей, которые по причине бедности не могли обучаться длительное время, а также "детей с недостаточной способностью приобретать знания в полном объёме, предлагаемом системой образования". Сокращенный план не предусматривал помещение учащихся в отдельные классы. С самого начала в шведской школе не было какой-либо другой поддержки учащимся с трудностями в обучении, кроме предъявления заниженных требований к знаниям. Используя аргумент о том, что "это способствовало бы, как слабо одаренным, так и прочим в классе" созрело мнение о необходимости выделения слабо одаренных в отдельные классы.

В Законе о начальном образовании 1887 года выделяется различие между бедными и слабоумными учащимися и из учебного плана1900 года "минимальный план" исключается. Таким образом, было обращено внимание на проблему "неодарённых детей". На рубеже века в больших городах по инициативе снизу возникли вспомогательные классы. "Для учащихся, которые на будучи слабоумными, тем не менее, вследствие задержки психического развития не могут усваивать обычную школьную программу, должно быть организовано подходящее для них обучение, в так называемых, вспомогательных классах..." (Совет инспекторов школ 1932 года). Вопрос организации вспомогательных классов решался школьными районами, а местные школьные власти определяли учебные планы. Лишь в 1942 году вышли государственные постановления о вспомогательных классах. Для учеников с нарушенным поведением существовали особые классы (обсервационные), которые должны были "оградить" обычную школу от учеников, которые мешали и нарушали порядок. Первый обсервационный класс был создан в Уппсале в 1930 году.

Дифференциация в школе стала развиваться в 50-е годы. Учащиеся распределялись не только в начальную и среднюю школу, но также и внутри начальной школы. Государственный учебный план для начальных школ 1955 года впервые узаконил специальное образование. В учебном плане говорилось не только о вспомогательных классах, но также для учеников с трудностями в чтении, обсервационных классах, классах для слабослышащих, для детей с нарушениями двигательной активности и т.д. В специальном образовании определялась чёткая тенденция к созданию специальных классов с максимально гомогенными группами. Введение в 1944 году обязательного школьного обучения для умственно отсталых детей привело к тому, что вспомогательные классы выделились в специальную школу.

Целью мер специальной педагогики в тот период было оградить, как ученика, так и общеобразовательную систему, т.е. правильно определить ученика, чтобы дать возможность нормально учиться другим ученикам в общеобразовательной школе. С этой целью были разработаны методы классификации и отбора. Возникло достаточно развитое специальное образование. Количество специальных классов быстро росло, особенно в больших городах. В некоторых местах их количество достигало 15% от числа обычных классов. Однако, начало расти недоверие к правильности этой деятельности. Критики считали, что школа способствует сохранению или даже усилению различий между учениками.

В связи с выделением основной школы и утверждением её первого учебного плана в 1962 году, изменилось отношение к специальному образованию. Его было разрешено осуществлять как в специальных классах, так и путём отдельного специального обучения. Самой распространенной формой такого специального обучения стало, так называемое, "клиническое обучение", которое наряду с обычным обучением в классах, позволяло ученикам с трудностями работать по свободным программам с "клиническим преподавателем". Для этого ученики уходили из класса на несколько часов в неделю. Программы чаще всего были связаны с различными школьными предметами. Отделения клиники для учеников с нарушениями речи, трудностями в чтении, письме, с социальными и эмоциональными нарушениями и другие создавались при специальных школах. Целью специального образования было уменьшение различий между учениками. Средством для достижения этой цели стала, так называемая, нормализация (сделать так, чтобы ребёнок-инвалид учился в школьной среде, как можно менее отличающейся от "нормальной") и компенсация (систематическое обучение в клинике и классе). Компенсаторный подход перенёс акцент на диагностику способностей. При этом возникла повышенная потребность как диагностического материала, так и материала для тренировки функций. Однако развернулась критика против компенсаторного подхода, который расценивался, как манипулятивный, индивидуалистический и направленный на изолированные функции, прежде всего, когнитивного характера.

В середине 60-х годов для учеников с тяжёлыми социальными и эмоциональными нарушениями была введена школа продлённого дня, поскольку обычная школа не располагала средствами для помощи этим ученикам. Эта форма работы была предназначена для учащихся начальной и средней ступени. Ученики, которых помещали в школу продлённого дня, как правило, не справлялись с обычным школьным обучением. Школа продлённого дня по-прежнему является актуальной для учеников с серьёзными эмоциональными нарушениями, но посещение такой школы расценивается как временное. В 1969 году основная школа получила новый учебный план. По сравнению с учебным планом 1962 года в новом учебном плане значительно усилена необходимость особого внимания к ученику. Отмечается стремление обновить и развить педагогическую работу, исходя из нужд ученика. Учебный план подчёркивает связь между обычным и специальным обучением. Основной принцип обучения учеников с трудностями заключается в том, чтобы они, по возможности, учились в обычных классах. Потребность в индивидуальной помощи удовлетворяется дополнительным и поддерживающим обучением, скоординированным с деятельностью класса, в котором ученик учится большую часть времени. Отдельное специальное обучение стало называться согласованным специальным обучением, чтобы подчеркнуть необходимость согласования работы педагогов обычных классов и специальных педагогов. Школа должна была дать возможность всем детям "учиться в классах". Таким образом, был закреплён принцип интегрированной школы. Используя принципы нормализации, интеграции и вариативности, школа должна стремиться к достижению цели всестороннего развития личности ребёнка, включая эмоциональный и образовательный аспекты. Специальным классам, в соответствии с учебным планом 1969 года, придавалось меньшее значение. Специальное обучение должно было осуществляться в обычных группах, и ученики с трудностями и функциональными нарушениями интегрировались с обычными учениками.

В период с середины 50-х и в 60-е годы согласованное специальное обучение бурно развивалось, поскольку на него легче выделялось государственное финансирование. Однако оценка специального обучения не дала ожидаемых результатов. Критике была подвергнута построенная система специального образования, которая, не смотря на большие затраты, не смогла создать, в достаточной мере, удовлетворительную среду для учеников с проблемами в развитии. Было решено провести исследование "Внутренняя работа в школе" для анализа "мер, принимаемых к ученикам с особыми трудностями" и связанных с этим вопросов, включая среду обучения. Исследование проводилось в 1970-74 годах. Исследование рекомендовало внести изменения в специальное обучение. Социоэкологический подход должен был заменить технологический, ориентированный на личность подход, определённый учебным планом 1962 года. Имелось в виду, что главный акцент на ученика, принятый в 60-е годы, был явно недостаточен, если одновременно не обращалось внимание на школьную и общественную систему. В исследовании было отмечено, что понятие "ученики с трудностями в школе", в какой-то степени, может быть заменено понятием "школа с трудностями в обучении". Было предложено, кроме всего прочего, создать учебные подразделения (состоящие из нескольких классов), возглавляемые одной рабочей командой. Таким образом, большинство проблем, касающихся ученика, должны были решаться в учебном подразделении. Для небольшой группы очень трудных детей предоставлялась возможность создавать постоянные группы вне учебных подразделений.

В Стокгольме в 1809 году Пер Арон Богр основал школу Манилла или "Институт для глухонемых и слепых, который занимался в основном обучением глухих.

В 1879 году в Швеции была открыта первая школа для слепых.

В настоящее время ученики с нарушениями зрения обучаются в обычных школах, получая поддержку от консультантов.

Среди других мер по улучшению существующего положения следует отметить создание в 1989 году Комитета по проблемам лиц с нарушениями для решения вопроса о расширении группы лиц, включенных в законодательство. Результаты работы Комитета легли в основу Закона о помощи и поддержке лицам с функциональными нарушениями 1993 года. Закон содержит положения о правах на особую поддержку и предоставление специальных услуг лицам с умственной отсталостью, аутизмом, с интеллектуальными отклонениями после повреждений мозга во взрослом состоянии и лицам с другими физическими и психическими нарушениями, которые выходят за рамки допустимых возрастных отклонений. Применение этого Закона гарантирует человеку нормальные условия жизни. Предлагаемые меры должны быть долговременными, скоординированными и соответствующими индивидуальным потребностям лиц с особыми проблемами. Закон даёт человеку право на оказание индивидуальной помощи, при этом подчёркивается право индивида самому принимать решения, касающиеся его жизни.

В настоящее время в Швеции существуют следующие типы школ:

* Основная (обязательная регулярная) школа.
* Гимназия (средняя школа).
* Специальная школа для детей с нарушением интеллекта (обязательная -для детей с лёгкой степенью умственной отсталости и подготовительная – для детей с глубокой умственной отсталостью).
* Специальное обучение взрослых.
* Специальные школы для глухих, для лиц с нарушением зрения с сочетанной патологией, для детей с нарушением речи и ЗПР.

Обязательная специальная школа предназначена для учащихся с лёгкой или средней степенью интеллектуальных нарушений. Основными предметами в ней являются уроки речи, чтения, письма, счета.

Эта школа ставит перед собой задачи, максимально приближенные к массовой общеобразовательной школе. Подготовительная специальная школа предназначена для учащихся с более значительными интеллектуальными нарушениями. При этом многие ученики имеют сложные комплексные отклонения. Обучение сконцентрировано на социально-бытовой адаптации. Важнейшими элементами обучения является развитие общения и взаимодействия. Специальные школы для обучения детей и молодёжи с нарушениями зрения, слуха и речи находятся на попечении государства. В специальной школе наполняемость класса составляет примерно 5,3 ученика. Учащиеся специальных школ имеют дополнительные средства обучения, что, безусловно, повышает качество процесса обучения.

На сегодняшний день Швеция считается страной с относительно высоким уровнем интеграции учащихся с проблемами в развитии в систему массового образования. Специальное обучение является доминирующей формой помощи детям с нарушениями интеллекта. Количество умственно отсталых учащихся с 1989 /90 по 1993/94 учебные годы возросло с 10500 до 12400, т.е. на 8,5%. Предполагается дальнейший рост этого числа.

В соответствии с нынешним Законом об образовании Отдел специального образования может принять решение о том, что ребёнок должен быть направлен в специальную школу даже против воли родителей. Решение о направлении в специальную школу может быть опротестовано лицами, знающими ребёнка, в Апелляционной комиссии. Решение о направлении в специальную школу основывается на педагогических, психологических и медицинских исследованиях.

В настоящее время в Швеции пытаются внедрить психосоциальный подход, который включает познавательный взгляд на человека с социальной точки зрения и в плане жизненных перспектив. Другими словами, делается попытка развития уважения к различиям между людьми.

***Интегрированное обучение в школах Санкт-Петербурга и Амстердама: сходства и различия.***

*Различия форм и содержания обучения вытекают из своеобразия исторических, культурных, политических, организационных, социальных и образовательных факторов. Данная таблица отражает опыт работы русских и голландских педагогов, который показывает, что, несмотря на значительные различия в двух системах, мы можем многому научиться друг у друга.*

*При обеспечении хорошей подготовки, визиты по обмену опытом могут привести не только к взаимному пониманию, но также и к критическому осмыслению увиденного. Самоанализ, как в России, так и в Голландии является существенным элементом в нашей заботе об улучшении качества обучения, которое мы предлагаем детям и, в частности, учащимся, которые без специальной заботы и внимания со стороны учителей не выживут в "сегодняшнем" весьма сложном мире.*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Р О С С И Я** | **Г О Л Л А Н Д И Я** |
| *Отношение со стороны общества.* | *Вне всякого сомнения, следует отметить, что в течение почти всего ХХ века в России существовала определённая форма правления, которая лишь провозглашала социальное равенство, которого на самом деле не существовало. Необходимо помнить, что и в дореволюционной России общество не всегда являлось таким, которое гуманно относилось к людям с нарушениями в развитии.* | *В голландском обществе существует более толерантное отношение к людям с проблемами в развитии, более терпимое. Можно думать, что это исторически сложившееся различие в отношении к людям с нарушениями в развитии является одной из причин, почему голландские политики в области образования были заинтересованы в интеграции детей с особыми нуждами на более ранней стадии и в более интенсивной форме, чем их русские коллеги.* |
| *Вопрос об обучении детей с проблемами в массовой школе.* | *Если в Нидерландах беспокойство было вызвано ростом числа специальных школ, то в России наоборот недостаточным количеством специальных школ для детей с проблемами в развитии.* | *В Нидерландах процентное число детей, посещавших школы специального образования в конце 80-х годов было в три раза выше, чем в России. Голландские политики встретились с фактом беспрецедентного роста количества специальных школ.* |
| *Характер специального образования.* | *Специальное образование в России до конца 1990-х годов развивалось изолированно от системы массового образования. Русские специалисты не имели широкого доступа к международным образовательным идеям.* | *Специалисты и политики находились под влиянием идей о социальной интеграции в США, Великобритании и Скандинавии.* |
| *Мнения специалистов* | *Русские учителя считают обычным явлением то, что учащиеся до поступления в школу в возрасте 7 лет после диагностики могут быть разделены на категории:*   * *-одарённые дети* * *-средние дети* * *-дети с проблемами в обучении* * *-дети, нуждающиеся в специальном обучении.*   *В России посещение одной и той же школы возможно от 7 до 16 лет. Именно в России наиболее часто задаётся вопрос о целесообразности направления учащихся, чьи уровни развития значительно отличаются, в один и тот же учебный класс. С точки зрения русских специалистов, это ставит учащихся в невыгодное положение.* | *Учителя считают абсолютно нормальным, что дети в начальных классах обучаются в смешанных группах, и это не считается интеграцией. Интеграция рассматривается лишь только в отношении учебных планов.*  *В Голландии дети от 4 до 12 лет посещают начальную школу.* |
| *Подход специалистов к проблеме интеграции.* | *В России отношение к интеграции более осторожно. Многие массовые школы не имеют ещё возможностей обеспечить детей с особыми нуждами необходимой для них помощью. В русских школах с их сильными традициями фронтального обучения будет сложнее ввести индивидуально разработанные уроки. В настоящее время в России, кроме идеологических соображений, существует целый ряд прагматических, поэтому интеграция представляется привлекательной, так как весьма проблематично создание специальных учреждений для проблемных детей в условиях финансовой нестабильности.* | *Голландские специалисты и политики интерпретировали слова "как можно больше" более свободно, чем русские коллеги. Возможно, это связано с распространённой оптимистической точкой зрения на возможность обучения в системе массового образования. Голландские школы имеют больший опыт обучения на различных уровнях внутри класса или группы.* |
| *Разные типы интеграции* | *Русская модель подходов более тесно относится к описанию социальной интеграции. Различие определяется структурой процесса обучения в массовой школе. Тип фронтального обучения имеет намного меньше возможностей для интеграции по учебным планам. В России существует тенденция к созданию раздельных классов с разным уровнем подготовки учащихся к обучению. Разумеется, фронтальный подход имеет свои положительные стороны, однако индивидуальный подход к каждому учащемуся выражен слабо.*  ***Примечание:*** *социальная интеграция имеет место в тех случаях, когда учащиеся с особыми нуждами занимаются отдельно, но в то же время имеют контакты со сверстниками. Например, может быть организован отдельный класс внутри массовой школы, где для учащихся с особыми нуждами проводится часть занятий с их сверстниками из массовых классов.* | *Голландская модель подходов более соответствует интеграции на уровне учебных планов. Система обучения индивидуально ориентирована, возможно разделение класса на три разных уровня обучения. Ярко выражен индивидуальный подход к каждому учащемуся.*  ***Примечание:*** *интеграция на уровне учебных планов относится к тем случаям, когда учащиеся с особыми нуждами занимаются в том же классе и с тем же учителем, что и дети массового класса. Это не исключает возможности, что с некоторыми из них в специальных группах отдельно от всего класса в течение определённого периода школьного дня проводятся коррекционные занятия.* |
| *Проблемы специалистов* | *В практике русских специалистов используется не приглашение в школу для проведения консультаций и выдачи рекомендаций, а постоянно работающие специалисты. Логопеды, специальные педагоги, психологи и социальные работники входят в штат сотрудников школы. Различие вызвано размерами школ: русские школы намного больше голландских.* | *Система русских школ является необычной для Голландии, где специалисты работают во внешних учреждениях, оказывая консультативную помощь в школах. Положительным в этом является то, что сотрудники школы мало влияют на работу специалистов.*  *В начале 90-х годов многие школы ввели должность внутреннего координатора, специализирующегося в работе с проблемными детьми, в качестве постоянного сотрудника школы. Во многих школах эти координаторы также выполняют роль посредника между школой и внешними специалистами. Координаторами являются только учителя, прошедшие дополнительное обучение.* |
| *Организация школ для детей с трудностями в обучении* | *В России выделение категории детей с трудностями в обучении и эмоциональными проблемами (обычно определяемых как "дети с задержкой психического развития") началось позже, чем в Голландии. Первые школы, которые, в основном, представляли собой школы-интернаты, появились только в конце 60-х годов. В настоящее время наблюдается резкий скачок в открытии для этих детей специальных классов в массовых школах. Стремительный рост этих классов свидетельствует об их исключительной необходимости. Однако, в этом увеличении следует быть осторожнее. Как только дети поступят в начальную школу, им будет необходимо выбрать маршрут: по одной дороге пойдут успевающие учащиеся массового образования, а по другой будут следовать дети с особыми нуждами специального потока. Грустным фактом этой расходящейся дороги явится то, что будучи проложена с наилучшими намерениями, она в окончательном виде будет иметь нежелаемые социальные последствия.* | *По сравнению с другими странами, Голландия сравнительно быстрее начала работу по интеграции детей с трудностями в обучении, т.е. тех, у кого не было очевидных физических или психических нарушений, а была лишь низкая успеваемость в процессе обучения, не в соответствии с предъявляемыми требованиями. Были организованы отдельные школы для детей с эмоциональными нарушениями и проблемами в обучении, первые из них открылись в 1950 году и были известны под названием LОМ-школы (от голландского "проблемы в обучении и воспитании"). Их открытие привело к росту школ специального образования. В то время как в середине 50-х годов лишь 3000 учащихся посещали LОМ-школы (около 5% от общего количества учащихся специального образования), то 10 лет спустя их число увеличилось до 10000 учащихся (15% от общего количества учащихся спецобразования), а в конце 80-х - до 40000 (40% от общего количества учащихся, получающих специальное образование).*  *В настоящее время в Голландии прилагается немало усилий для снижения количества учащихся специальных школ для детей с эмоциональными проблемами и трудностями в обучении.* | |