



БЮРО ЮНЕСКО В МОСКВЕ



Fördern durch Spielmittel – Spielzeug
für behinderte Kinder e. V.
PARTNER DES UNESCO-PROGRAMMS
“BILDUNG FÜR KINDER IN NOT”

Игровая терапия как метод интеграции и реабилитации

Учебное пособие

Москва



Издательство «Права человека»
2002



БЮРО ЮНЕСКО В МОСКВЕ



Fördern durch Spielmittel – Spielzeug
für behinderte Kinder e. V.
PARTNER DES UNESCO-PROGRAMMS
"BILDUNG FÜR KINDER IN NOT"

ИГРОВАЯ ТЕРАПИЯ

КАК МЕТОД
ИНТЕГРАЦИИ
И РЕАБИЛИТАЦИИ

Научные редакторы:

В.В. Колков,

профессор кафедры социальной политики
и социальной работы Московской
гуманитарно-социальной академии;

Л.С. Лазгива,

помощник директора

Бюро ЮНЕСКО в Москве по вопросам образования

Рецензенты:

Д.С. Шилов,

начальник Управления специального образования
Министерства образования Российской Федерации;

Н.Н. Малофеев,

директор Института коррекционной педагогики РАО,
доктор педагогических наук, член-корреспондент
Российской академии образования

- И 27 **Игровая** терапия как метод интеграции и реабилитации: Учебное пособие / Ответственный редактор и составитель С.В. Колкова. — М.: Права человека, 2001. — 88 с.
Перевод с немецкого С.В. Колковой.

**Издание учебного пособия осуществлено при поддержке
и непосредственном участии Бюро ЮНЕСКО в Москве
и германской организации
«Развитие детей-инвалидов посредством игр и игрушек»
(Fördern durch Spielmittel – Spielzeug für behinderte Kinder e. V.)**

ISBN 5-7712-0220-7

© С.В. Колкова, перевод, составление, 2001

© Бюро ЮНЕСКО в Москве, 2001

© Художественное оформление, издательство «Права человека», 2001

Содержание

Обращение к читателю (Введение в проблематику игровой терапии как метода интеграции и реабилитации) 7

1. Равенство шансов для лиц с ограниченными возможностями – ответственность политики и политиков. К ситуации в ФРГ.

Теодор Дюссельдорф / Theodor Düsseldorf (В изложении

<i>3. Цёльса / S. Zoels)</i>	18
Предисловие	18
1.1. Детские сады	19
1.1.1. Многообразие форм интеграции	19
1.1.2. Интеграция начинается в родительском доме	20
1.2. Школа	20
1.2.1. Преимущество интегративных форм	20
1.2.2. Нет правил без исключений	21
1.2.3. Образовательное (школьное) право и закон, запрещающий дискриминацию в связи с инвалидностью	22
1.3. Высшее учебное заведение	22
1.3.1. Выбор высшего учебного заведения	23
1.3.2. Строительство вузов	23
1.3.3. Успешный опыт реализации модельных проектов	24
1.3.4. Проблема обеспечения специальных образовательных потребностей лиц с ограничениями слуха	24
1.4. Повышение квалификации	25
1.4.1. Предложения по повышению квалификации	25
1.4.2. Формы повышения квалификации	25
1.5. Жизненное пространство для инвалидов	26
1.6. Инвалиды в семье	26
1.7. Некоторые выдержки из Кодекса социального права – 9-я книга: Реабилитация и участие инвалидов	27

2. От инвалидности к партнерству, от сострадания к ассистированию и участию (частный взгляд на новую общественную тенденцию последних десятилетий).

Зигфрид Цёльс / Siegfried Zoels 31

3. Содействие в развитии детей-инвалидов посредством игр и игрушек (концептуальное представление зарегистрированной организации: <i>Fördern durch Spielmittel – Spielzeug für behinderte Kinder e. V.</i>). <i>Зигфрид Цёльс / Siegfried Zoels</i>	38
3.1. Проекты объединения	41
3.1.1. Международная творческая мастерская «Игрушки для реабилитации детей» под эгидой ЮНЕСКО	41
3.1.2. Интегративные творческие мастерские	42
3.1.3. Творческие мастерские для родителей и воспитателей	42
3.1.4. Работа и образование для школьников с задержкой психического развития / <i>MicroPolis</i>	43
3.1.5. <i>MicroPolis</i> «Предприятия для практики школьников-инвалидов»	44
3.1.6. Игротека (<i>Ludothek – Spielzeugbibliothek</i>)	45
4. Методические материалы по интегративному воспитанию.	
<i>Штойдель Раймунде / Reimunde Steudel</i>	46
От составителя	46
4.1. Зрительные игры	47
4.1.1. Исследование пространства (зрительная память)	49
4.1.2. Поиск двойных предметов в помещении. Образование предметных пар	49
4.1.3. Фотограф и фотоаппарат	50
4.1.4. Глаз сыщика	50
4.1.5. Угадать изменения	50
4.1.6. Координация: рука – глаз	50
4.1.7. Игра в убийцу	51
4.1.8. Вода в стакане	51
4.2. Игры на самовосприятие и равновесие	51
4.2.1. «Окаменеть!»	52
4.2.2. Смена места	52
4.2.3. Двустороннее движение	52
4.2.4. Пройти по веревочке	53
4.2.5. Спина к спине	53
4.2.6. Различить гири («Слепая продавщица»)	53
4.2.7. Подъем	53
4.2.8. Удержать равновесие	53
4.2.9. Бег в парах	54
4.3. Слуховые игры	54
4.3.1. Звуковой круг	54
4.3.2. Звуковая память (игра в парах)	55
4.3.3. Курица и цыплята	55

4.3.4. Гудящие ворота	55
4.3.5. Представление желаемого места	55
4.3.6. Таинственные шаги	56
4.3.7. Звучащая загадка	56
4.3.8. Распознать звуки	56
4.3.9. Истории со словами-стимулами	56
4.3.10. Грохочущий оркестр	56
4.3.11. Исследование звуков в комнате	57
4.3.12. Звуковая импровизация	57
4.4. Игры на осязание	57
4.4.1. Слепая змея	58
4.4.2. Осязательная память (игра в парах по нахождению партнера)	58
4.4.3. Повторить статую	58
4.4.4. Играем в почту	58
4.4.5. Пройти по веревочке	59
4.4.6. Исследовать коробки с предметами для осязания	59
4.4.7. Наполнить мешки	59
4.4.8. Осязать и нарисовать предмет	59
4.4.9. Ощутить фактуру поверхности	60
4.4.10. Классификация по фактурам и температурам	60
4.5. Вкусовые игры	60
4.5.1. Угадать сорт хлеба	60
4.5.2. Чайная лавка	61
4.5.3. Насколько сладко сладкое?	61
4.6. Игры с запахами	61
4.6.1. Парфюмерные детективы	62
4.6.2. Тест на запахи	62
4.6.3. Ходим по комнате	62
4.6.4. Апельсин отправляется в путешествие	62
4.7. Игры на знакомство	63
4.7.1. Круг жестов	63
4.7.2. Шарик имен	63
4.8. Игры на образование пар	63
4.8.1. Вытаскивание нитей	63
4.8.2. Восприятие. 7 тайн	64
4.8.3. Сколько рук	64

5. Краткий словарь основных терминов по специальной педагогике (по материалам немецкой специальной литературы).

<i>Beate Punge / Beate Punge, Светлана Колкова</i>	66
5.1. Assistenz – Ассистент	66
5.2. Behinderung – Инвалидность	67
5.3. Behinderte – Инвалиды	67
5.4. Betreuung – Обслуживание	68

5.5. Enthospitalisierung – Деинституциализация	68
5.6. Ergotherapie (Beschäftigungs- und Arbeitstherapie) – Трудотерапия	69
5.7. Erlebnispädagogik – Педагогика переживаний	69
5.8. Förderung – Содействие	70
5.9. Frühförderung – Содействие в раннем развитии	70
5.10. Fürsorge – Попечение	70
5.11. Heilpädagogik – Лечебная педагогика	71
5.12. Interaktion – Интеракция	71
5.13. Partizipation – Участие	71
5.14. Pflege – Патронаж	72
5.15. Rehabilitation – Реабилитация	72
5.16. Rehabilitationspädagogik – Реабилитационная педагогика	72
5.17. Sonderpädagogik – Специальная педагогика	73
5.18. Sonderschulen – Специальные школы	73
5.19. Sozialpädagogik – Социальная педагогика	73
5.20. Basale Stimulation – Базальное стимулирование	74
5.21. Sensorische Integration – Сенсорная интеграция	75
6. Spieltherapie als Methode der Integration und Rehabilitation: Lehrmaterial	76
7. Using Play Therapy as a Method of Integration and Rehabilitation: Teaching Material	78
8. Приложение.	
Концепция интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями): <i>По материалам Международной научно- практической конференции по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. 29–31 января 2001 года (Бюро ЮНЕСКО в Москве , Министерство образования Российской Федерации, Институт коррекционной педагогики РАО)</i>	80

Обращение к читателю

(Введение в проблематику игровой терапии как метода интеграции и реабилитации)

История возникновения замысла о создании подобного пособия восходит к декабрю 1999 года, когда представители зарегистрированной организации «Развитие детей-инвалидов посредством игр и игрушек» (Fördern durch Spielmittel – Spielzeug für behinderte Kinder e. V.) Раймунде Штойдель (Reimunde Steudel) и Хайде Вегат (Heide Wegat) прибыли в Москву в рамках образовательной программы ЮНЕСКО для ознакомления российских специалистов с аспектами социальной работы и специального образования, с инновационными технологиями интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья. Творческая лаборатория включала проведение занятий со студентами факультета социальной работы и информационных систем Института молодежи (ныне Московская гуманитарно-социальная академия) и семинара (в форме workshop – творческой мастерской, когда участники являются не пассивными слушателями, а активно участвуют в сотворчестве, развивая свои креативные возможности) на базе гуманитарной гимназии № 1504 (директор – доктор педагогических наук, заслуженный учитель Российской Федерации Н.А. Шарай).

Социальные технологии, разрабатываемые и внедряемые обществом, осуществляются на интегративной основе, когда методическое обеспечение педагогической работы с детьми позволяет включить в игровую деятельность не только здоровых детей, но и детей с различными видами инвалидности, в частности с нарушениями опорно-двигательного, зрительного или слухового аппарата, а также педагогов и воспитателей, социальных работников и непосредственно родителей или лиц, их заменяющих. Для любого ребенка игра является одним из важнейших средств социализации и познания окружающего мира. Для детей с ограниченными возможностями здоровья, с различными видами инвалидности роль игровой деятельности значительно возрастает,

выступая при этом эффективным методом обучения и установления контактов со своими сверстниками. Игры интегративного характера позволяют не только разрушить барьер между детьми, но и создают возможность здоровым почувствовать, пережить (не случайно данное направление среди германских специалистов обозначается как педагогика переживаний – *Erlebnispädagogik*), в каком мире и с какими проблемами сталкиваются их сверстники с нарушениями опорно-двигательного аппарата, зрения или слуха.

Презентация итогов творческого семинара и деятельности общества состоялась на VII Московском фестивале творчества детей, имеющих ограниченные возможности, 18 декабря 2000 года, организованного в рамках Международного дня инвалидов Региональной общественной организацией инвалидов «Московский городской клуб инвалидов «Контакты-1» (президент клуба – кандидат социологических наук Е.Н. Ким) при содействии Республиканского фонда социальной поддержки населения РФ, правительства г. Москвы, префектуры Северо-Восточного административного округа г. Москвы.

В деятельности социальных работников, социальных и специальных педагогов активно используются различные методики игровой терапии. Существует довольно значительный объем публикаций о роли игр в процессе социализации ребенка и их использовании в педагогической деятельности. Напомним, что еще Г.П. Щедровицкий определил характеристики, раскрывающие общие подходы к проблеме. Игра есть: 1) особое отношение ребенка к окружающему миру; 2) особая деятельность ребенка, которая изменяется и разворачивается как его субъективная деятельность; 3) социально заданный, навязанный ребенку и усвоенный им вид деятельности (или отношения к миру); 4) особое содержание усвоения (или усвоенное содержание); 5) деятельность, в ходе которой происходит усвоение самых разнообразных содержаний и развитие психики ребенка; 6) социально-педагогическая форма организации всей детской жизни, «детского общества» (1, с. 73).

Ст. Холл и П.П. Блонский выводили игру из взаимодействия двух факторов: биологической природы ребенка и воздействий социальной среды. Л.С. Выготский подчеркивал «культурный» характер и историческое происхождение игры (1, с. 74). К.Д. Ушинский, Дж. Селли, К. Бюллер, В. Штерн рассматривали игру как проявление воображения или фантазии, приводимой

в движение разнообразными аффективными тенденциями. Другие ученые – среди них А.И. Сикорский и Дж. Дьюи – связывали игру с развитием мышления (2, с. 61). К психологии и педагогике игры обращался А.В. Запорожец.

История педагогики повествует: в 1837 году немецкий педагог Фридрих Фребель (21.04.1782 – 21.06.1852) открыл в Бланкенбурге учреждение для игр и занятий маленьких детей и назвал его «Kindergarten» («Детский сад»), вкладывая в это слово вполне определенный смысл: дети нуждаются в особых условиях воспитания, так как их мир отличается от нашего. Для того чтобы лучшие душевные качества и природные наклонности детей раскрылись, их нужно взращивать, культивировать, как садовые растения. Этим и занимались добрые «садовницы» – специально обученные и подготовленные женщины.

Ядром педагогики детского сада Фребель считал игру. Раскрывая ее сущность, он доказывал, что игра для ребенка – влечение, инстинкт, основная его деятельность, стихия, в которой он живет, она – его собственная жизнь. В игре ребенок выражает свой собственный внутренний мир через изображение внешнего мира. Воспроизводя в игре жизнь семьи, уход матери за младенцем, ребенок изображает нечто внешнее по отношению к себе, что возможно только благодаря внутренним силам.

Фребель широко использовал игру как одно из средств нравственного воспитания, полагая, что в коллективных и индивидуальных играх, подражая взрослым, ребенок утверждает в правилах и нормах нравственного поведения, тренирует свою волю. Игры, по его мнению, содействуют развитию воображения и фантазии, необходимых для детского творчества (3).

В России детские сады преобразуются в дошкольные образовательные учреждения (ДОУ). Детский сад мыслится в нашем обществе как подготовительная ступенька к школе, к взрослой жизни. Некоторые ДОУ уже объединены в комплекс с начальной школой. Это так называемые УВК – учебно-воспитательные комплексы. Важно отметить, что ряд комплексов основывается на интегративном подходе, где наряду со здоровыми детьми включены в образовательный процесс и дети с ограниченными возможностями.

История развития игровой терапии, ее теоретические основы излагаются в книге Г.Л. Лэндрета «Игровая терапия: искусство отношений». Как практическое руководство для занятий игровой терапией с детьми это пособие представляет несомненную

ценность для педагогов, психологов, социальных работников и родителей (4).

Введение в мир «переживаний» ребенка и терапевта в процессе игровой терапии раскрывается в книге Кларка Мустакаса. Терапия отношений, в том числе и с ребенком с ограниченными возможностями, вносит существенный вклад в разработку теории и практики игровой терапии (5).

В транзакционном анализе, основателем которого был Эрик Берн (6, 7), игра выступает в качестве средства управления эмоциями, когда нарушение правил игры чревато социальным осуждением. В основе групповой психотерапии лежит трактовка игры, которая отличается от процедур, ритуалов и времяпровождения и характеризуется двумя основными признаками: 1) скрытыми мотивами; 2) наличием выигрыша (7, с. 43). Процесс воспитания ребенка рассматривается как обучение тому, в какие игры следует играть и как следует в них играть.

Игротерапевтическая концепция представлена также в психодраме, основателем которой является Якоб Леви Морено (8).

Из отечественных публикаций, посвященных использованию игровых технологий, можно, в частности, порекомендовать работы Н.В. Самоукиной (9), Н.В. Цзена и Ю.В. Пахомова (10). Использованию спортивных игр для реабилитации людей с ограниченными возможностями посвящена монография Л.Е. Аргуна (11).

Интеграции детей с ограниченными возможностями в образовательное пространство России посвящены работы Д.С. Шилова (12, 13) и Н.Н. Малофеева (14), Э.И. Леонгард, Н.Д. Шматко (15), Л.М. Шипицыной (16), Е.И. Казаковой (16).

Важное методологическое и практическое значение имеют такие публикации ЮНЕСКО, как Саламанкская декларация (17) и Пакет учебно-методических материалов: учащиеся с особыми потребностями (18), Рекомендации о воспитании детей раннего возраста и особых образовательных потребностях (19), Многосекторальное сотрудничество в целях обеспечения равенства возможностей для инвалидов (совместный документ МОТ, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, ВОЗ) (20), а также методические материалы на немецком языке, раскрывающие методический опыт германских коллег в области игровой терапии (21).

Инновационный характер методических разработок германской организации «Развитие детей-инвалидов посредством игр и

игрушек» определяется *проектным* подходом к использованию самого широкого спектра игровой терапии на основе:

- интергративного подхода к использованию игровой терапии в совместной деятельности здоровых детей и детей с ограниченными возможностями (с опорно-двигательными, зрительными, слуховыми проблемами, задержкой психического развития, вплоть до глубокой умственной отсталости);
- интеграции специалистов самого широкого профиля в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и членами их семьи;
- активного привлечения к интегративной деятельности с использованием различных видов игровой терапии самих родителей или лиц, их заменяющих.

Социальная технология в рамках игровой терапии определяется использованием двух основных направлений: во-первых, самостоятельное изготовление игрушек с целью развития креативных возможностей (развитие тактильных ощущений у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и эмоциональной сферы). В процессе игровой деятельности создаются такие модели, которые адаптированы к специфическим потребностям детей-инвалидов (на основе методических рекомендаций и подручного материала); во-вторых, участие в интегративных играх, которые позволяют здоровым детям ощутить восприятие ближайшего окружения своих сверстников с опорно-двигательными, зрительными или слуховыми проблемами.

Идея интеграции: включить всех детей, в том числе и с ограниченными возможностями, в совместную игровую деятельность. В игровой деятельности участвуют как здоровые дети, так и дети-инвалиды, таким образом, игра становится для детей не только средством познания мира, но и естественным средством коммуникации между различными категориями детей. Что касается использования игровой методики в интегративной деятельности, то русскоговорящие специалисты могут расширить свои познания в этой области благодаря пособию Эккерхарда Барча (22) – впрочем, довольно малодоступного из-за незначительного тиража.

Дети и взрослые сами мастерят простейшие игрушки, знакомятся с различными материалами и простыми технологиями по производству игрушек, а далее – путь к творческому исполнению. Идеи и возможности в их оформлении безграничны. Особенностью творческих мастерских является развитие самостоятельности и инициативы. Участники в ходе интегративной дея-

тельности знакомятся с возможностью производства игрушек, учатся преодолевать страх в работе с инструментами, различными техническими средствами и оборудованием, приобретают уверенность в собственных способностях.

Это особенно важно для детей с ограниченными возможностями здоровья, ибо индустрия не производит по разным причинам игрушки для детей со специфическими образовательными потребностями. Более того, по данным Государственного доклада «Положение детей в Российской Федерации. 2000 год», рынок игр и игрушек по-прежнему заполняется продукцией, оказывающей негативное влияние на здоровье и развитие детей. В 1999 году в общем количестве проинспектированных товаров забраковано и снижено в сортности 49,5% игрушек (в 1997 г. – 25,5%, 1998 г. – 46,3%), в том числе импортных 55,8% (в 1997 г. – 19,6%, 1998 г. – 45,5%) (23, с. 8).

Поскольку проекты игрушек разрабатываются дизайнерами и терапевтами специально для детей с ограниченными возможностями и специфическими потребностями, организация таких творческих мастерских способствует значительному обогащению знаний их участников и развитию способностей, творческих инициатив (импульсов) на практике и большему самоутверждению (доверию к себе), обеспечивает знакомство с новыми производственными методами и возможность приобретения нового опыта. Эти подходы к использованию игровых средств возникли в рамках международных и междисциплинарных творческих мастерских под эгидой ЮНЕСКО.

Одной из крупнейших акций ЮНЕСКО в поддержку детских игрушек и игр стала Всемирная выставка, проходившая в штаб-квартире ЮНЕСКО в Париже в ноябре 1978 года, накануне Международного года ребенка. 56 стран, представлявших культуру пяти континентов, прислали на выставку 3000 игр и игрушек, большинство из которых было придумано и сделано самими ребятами и лишь небольшая часть – местными мастерами. Как отмечали организаторы выставки, у каждого свои представления о полезности вещей, и мусорный ящик, содержащий ненужные на первый взгляд предметы, может при наличии воображения и изобретательности дать богатый материал для игр и создания игрушек. Старые картонные коробки, спутанные обрывки веревок, выдавшие лучшие дни тряпки, обрезки проволоки, пробки от бутылок, консервные банки – великое множество вещей, которые взрослые отправляют в мусорный ящик, может

оказаться настоящим кладом для детей с богатым воображением, стремящихся реализовать свой творческий потенциал.

Для выставки было отобрано 900 игрушек по трем основным темам:

- значение игрушек и игр в психологическом развитии ребенка;
- игра и взаимоотношения ребенка с обществом (через фольклор, музыку и другие виды искусства);
- значение игры в процессе обучения (24).

Весьма примечательно, что идеология германской организации «Развитие детей-инвалидов посредством игр и игрушек» созвучна идее ЮНЕСКО о возможности использования самых обычных материалов из повседневной жизни, зачастую бытовых отходов, для творческого воплощения самых неожиданных проектов. К сожалению, первоначальное знакомство с инновационными игровыми технологиями осуществлялось лишь при непосредственном контакте с представителями германского общества, что затруднялось его удаленностью (правление находится в Берлине) и языковым барьером.

В ответ на многочисленные просьбы, поступающие в Бюро ЮНЕСКО в Москве, о получении доступа к методическим материалам было принято решение подготовить соответствующее учебное пособие на русском языке.

Следующим этапом в продвижении к пособию, которое находится в ваших руках, стало участие представителя организации *Fördern durch Spielmittel – Spielzeug für behinderte Kinder e. V.* Анке Готтвальд (Anke Gottwald) в Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, проведенной Бюро ЮНЕСКО в Москве, Министерством образования Российской Федерации и Институтом коррекционной педагогики РАО 29–31 января 2001 года (см. концепцию интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в приложении данного пособия) (25).

Идеи конференции об интегративном подходе нашли свое отражение в статье Теодора Дюссельдорфа в изложении Зигфрида Цёльса (Siegfried Zoels) об основных тенденциях социальной политики по отношению к инвалидам и интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство Германии (интересующимся данной проблематикой ре-

комендуем также обратиться к статье Х. Мюллер-Колленберг, 26, и проблемному материалу С. Гуттман, 27).

Завершающая стадия в уточнении концептуальных подходов к содержанию пособия и сборе методических материалов осуществлена в ходе стажировки по линии Бюро ЮНЕСКО в Москве на базе зарегистрированного общества *Fördern durch Spielmittel – Spielzeug für behinderte Kinder e. V.*, являющегося партнерской организацией ЮНЕСКО по программе «Образование для детей в беде» («*Bildung für Kinder in Not*»).

Неоценимую помощь в знакомстве с деятельностью общества, подготовке материалов к публикации оказал один из ее основателей и нынешний руководитель Зигфрид Цёльс (*Siegfried Zoels*), который выступил также как активный автор пособия. Обращаем внимание читателя на его статью, в которой раскрывается авторская позиция на основе жизненного пути и впечатлений о реализуемых проектах.

Особую благодарность выражаем Анке Готтвальд (*Anke Gottwald*), сердечность приема которой и гостеприимство не только создали благоприятные возможности для успешной стажировки и сбора методического материала, но и способствовали значительному расширению кругозора и знакомству с культурным наследием Германии.

Раймунде Штойдель (*Reimunde Steudel*) любезно предоставила подборку методических материалов по обеспечению интегративного воспитания. Выражаем сердечную благодарность сотрудникам общества – Матиасу Редорфу (*Matthias Rehdorf*), Беате Пунге (*Beate Punge*), Анне Катерине Гирке (*Anna Catherine Girke*), Пеги Зюринг (*Peggy Süring*), Клаусу Мюллеру (*Klaus Müller*) и всем сотрудникам-коллегам германской организации «Развитие детей-инвалидов посредством игр и игрушек».

На заключительном этапе существенный вклад в подготовку учебного пособия внес Хельмут Тауц (*Dr. Helmut Tautz*), оказавший высококвалифицированную помощь в приведении немецких терминов к русскоязычным эквивалентам.

Выражаем признательность директору Бюро ЮНЕСКО в Москве Вольфгангу Ройтеру (*Wolfgang Reuther*) и его помощнику по вопросам образования Лейле Сабировне Лазгиевой, благодаря усилиям которых стал возможен трансфер германского опыта в области специальной педагогики для российских социальных работников, специальных и социальных педагогов, воспитателей, родителей с детьми с ограниченными возможностями, а

также всех тех, кто интересуется инновационными социальными технологиями.

Руководство германской организации «Развитие детей-инвалидов посредством игр и игрушек» приглашает всех желающих к сотрудничеству.

Fördern durch Spielmittel – Spielzeug für behinderte Kinder e. V.

Siegfried Zoels Geschäftsführer

Immanuelkirchstrasse 24

D-10 405 Berlin

Tel.: + 10 49 30 442 92 93

Fax: + 10 49 30 443 59 214

zoels @spielmittel.de

www.spielmittel.de

Литература

1. *Щедровицкий Г.П.* Методологические замечания к педагогическому исследованию игры // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946 – 1980 гг. / Под ред. И.И. Ильева, В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 73 – 79.

2. *Эльконин Д.Б.* Основная единица развернутой формы игровой деятельности. Социальная природа ролевой игры // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии... – С. 61 – 64.

3. История педагогики: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2110 «Педагогика и психология (дошкольная)» / Под ред. М.Ф. Шабаевой. – М.: Просвещение, 1981.

4. *Лэндрет Г.Л.* Игровая терапия: искусство отношений / Пер. с англ. – М.: Международная педагогическая академия, 1994.

5. *Мустакас К.* Игровая терапия / Пер. с англ. – СПб.: Изд-во «Речь», 2000.

6. *Берн Э.* Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных / Пер. с англ. – СПб.: Талисман, 1994.

7. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Пер. с англ. – СПб.: Лениздат, 1992.

8. *Лейтц Г.* Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено / Пер. с нем. – М.: Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1994.

9. *Самоукина Н.В.* «Игры, в которые играют...». Психологический практикум. – Дубна: «Феникс+», 2000.

10. *Цзен Н.В., Пахомов Ю.В.* Психотренинг: игры и упражнения. – М.: Физкультура и спорт, 1988.
11. *Аргун Л.Е.* Ринго – Надежда: Учебно-методическое пособие по оздоровительной спортивно-реабилитационной работе (Монография). – М., 1999.
12. Инновации в российском образовании: Специальное (коррекционное) образование. 1999. – М.: Управление специального образования Министерства общего и профессионального образования РФ, 1999.
13. Инновации в российском образовании: Специальное (коррекционное) образование. 2000. – М.: Изд-во МГУП, 2000.
14. *Малофеев Н.Н.* Становление и развитие государственной системы специального образования в России. Дисс. на соиск. д-ра пед. наук в форме научного доклада. – М., 1996.
15. Дети с отклонениями в развитии: Методическое пособие для педагогов, воспитателей массовых и специальных учреждений и родителей / Сост. Н.Д. Шматко. – М.: Аквариум, 1997.
16. Психолого-педагогическое, медико-социальное сопровождение развития ребенка: Материалы Российско-Фламандской научно-практической конференции / Науч. ред. Л.М. Шипицына, Е.И. Казакова. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2001.
17. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка, Испания, 7 – 10 июня 1994 г. – Париж: ЮНЕСКО, 1994.
18. Пакет программ для самообразования учителей: Учащиеся с особыми потребностями. Учебно-методические материалы. – Париж: ЮНЕСКО, 1993.
19. Рекомендации о воспитании детей раннего возраста и особых образовательных потребностях. – Париж: ЮНЕСКО, 1997.
20. Многосекторальное сотрудничество в целях обеспечения равенства возможностей для инвалидов: Совместный документ МОТ, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, ВОЗ. – Париж: ЮНЕСКО, 1998.
21. *Bartsch E.* Spielsachen zum Selbermachen für behinderte und nichtbehinderte Kinder. – Berlin: Fipp-Verlag, 1995.
22. *Барч Э.* Играть – учиться – жить: Мастерская игрушек. Детские игрушки-самоделки для детей с ограничениями и детей без ограничений / Пер. с нем. – Минск: Белорусский Экзархат Белорусской православной церкви, 2000 (130 с.).
23. Государственный доклад «Положение детей в Российской Федерации. 2000 год». – М., 2000.
24. Делать игрушки – это тоже игра // Курьер ЮНЕСКО. – 1979. – № 2. – С. 23 – 26.

25. Актуальные проблемы интегрированного обучения: Материалы Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (с особыми образовательными потребностями) 29–31 января 2001 года / Ред. совет: Н.Н. Малофеев, В.В. Колков, Л.С. Лазгиева – М.: Права человека, 2001.

26. *Мюллер-Колленберг Х.* Интегративное образование в Германии: аргументы «за» и «против» // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы / Главный редактор С.А. Беличева. – 2001. – № 1. – С. 50–60.

27. *Гуттман С.* Разрушая барьеры. Какая школа нужна для детей с отклонениями в развитии? Европа готова предоставить таким детям место в обычных школах, но дебаты по поводу интеграции далеко не окончены // Курьер ЮНЕСКО. – 2001. – № 1. – С. 14 – 15.

*Составитель, ответственный редактор и переводчик
с немецкого языка – Колкова Светлана Владимировна,
студентка факультета иностранных языков
Владимирского государственного педагогического университета
имени П.И. Лебедева-Полянского*

1. Равенство шансов для лиц с ограниченными возможностями – ответственность политики и политиков. К ситуации в ФРГ

*Теодор Дюссельдорф / Theodor Düsseldorf
(В изложении З. Цёльса / S. Zoels)*

Предисловие

Обеспечить инвалидам равноправное участие в жизни и обществе – это не только долг человеческой солидарности, но и обязанность, вытекающая из нашей конституции. Основной закон зафиксировал в статье 20 в качестве принципа социального государства, получившего дальнейшее развитие в 1994 году, основополагающее право: «Никто не может быть дискриминирован в своих правах в связи с инвалидностью» (Art. 3 Abs. 3 Satz 2). Исходя из данного конституционного права государство обязано создать необходимые условия для обеспечения равных возможностей как для инвалидов, так и для здоровых людей. Ибо без усилий на государственном уровне не представляется возможным обеспечение равных шансов для жизнедеятельности и жизнеутверждения людей с инвалидностью, так как любая форма инвалидности в той или иной степени ограничивает развитие индивида. В этой связи политика обязана в рамках существующего законодательства способствовать тому, чтобы инвалиды получили возможность самоопределения и равноправного общественного участия. Посредством политических решений должны быть созданы предпосылки для включения инвалидов в общество. Однако усилия только одного государства недостаточны для того, чтобы осуществить и обеспечить равноправное участие инвалида в жизни общества. Необходима готовность самого общества признать «инобытие» инвалидов и предоставить им необходимую и желаемую помощь, в то время как со сторо-

ны инвалидов должна быть проявлена собственная воля к участию в интеграции.

1.1. Детские сады

Совместное дошкольное воспитание является важнейшим вкладом для последующей интеграции инвалидов в общество. Шансы для успешной интеграции значительно возрастают, так как для детского общения типичны наиболее простые формы взаимоотношений, в детском саду не возникает чувство предубеждения по отношению к нетипичному ребенку. При этом необходимо отметить, что использование интегративных форм на уровне детского сада должно осуществляться с соблюдением определенных требований. В частности, следует тщательно продумать соответствующее оснащение помещений, подбор игрушек, а также обеспечить профессиональное консультирование и подготовку всех участников интеграционного процесса, осуществить повышение квалификации воспитателей, делая особый упор на терапевтические и оздоровительно-педагогические аспекты. Педагогическая деятельность по интеграции детей-инвалидов в условиях детского сада возможна лишь при выполнении всех этих требований.

1.1.1. Многообразии форм интеграции

В процессе совместного обслуживания детей в условиях детского сада наметились различные организационные формы:

- формирование интегрированных групп
 - в обычных детских садах;
 - в специальных детских садах;
- создание **интегрированных детских садов**, осуществляющих свою деятельность на основе принципа совместного обслуживания во всех группах;
- создание **специальных и обычных детских садов** как различных организационных форм, *находящихся «под одной крышей»*.

При этом необходимо отметить, что вариативность интеграционных форм постоянно увеличивается, сохраняя значительные количественные и качественные различия между отдельными федеральными землями Германии. Частично это объясняется структурными различиями в системе дошкольных учреждений.

С другой стороны, правительства земель обязаны обеспечить необходимое число мест в интегрированных детских садах. Данная тенденция получила развитие после решения Федерального конституционного суда от 8 октября 1997 года в связи с переводом ученицы-инвалида в спецшколу.

1.1.2. Интеграция начинается в родительском доме

Придавая важное значение совместному пребыванию здоровых детей с детьми с ограниченными возможностями в детском саду, необходимо учитывать, что подготовка ребенка со специфическими потребностями к дошкольному учреждению должна начинаться в семье, где ему следует прививать необходимые навыки коммуникации с учетом своего недуга. При этом родители должны исходить из признания идентичности ребенка. «Только тогда они смогут создать условия для развития ребенка, вместо того чтобы уныло смотреть на то, чего он, якобы, никогда не сможет достичь» (Ilse Munzing in «Soziologie der Behinderten» – «Социология инвалидов»).

Данная ситуация усугубляется тем обстоятельством, что семья с ребенком, особенно с тяжелой формой инвалидности, желая того или нет, находится в изоляции от общественной жизни и тем самым отчуждается от ближайшего окружения. Оторванность ребенка от окружающего мира, в свою очередь, негативно сказывается на развитии его личности. Напротив, посещение детского сада благотворно сказывается как на самом ребенке, так и на его родителях, так как устанавливается связь с обществом, что является важнейшей предпосылкой интеграции лиц с ограниченными возможностями.

1.2. Школа

1.2.1. Преимущество интегративных форм

Школьные законодательно-нормативные акты некоторых федеральных земель содержат особые положения, касающиеся детей и молодых людей с инвалидностью и их специальными образовательными потребностями. Данные положения обусловлены правом на получение ребенком-инвалидом полноценного образования, которое соответствует требованиям общеобразовательных школ. Данная установка реализуется с учетом рекомен-

даций конференции Министра образования и культуры немецких земель по проблемам специальной педагогики от 6 мая 1994 года, которые предполагают включение большего числа детей в систему общеобразовательных школ.

Реализация этих рекомендаций осуществляется в федеральных землях с большими различиями, которые обусловлены:

- законодательным закреплением интегративного образования;
- созданием различных организационных форм интеграции по аналогу детских садов (см. предыдущий раздел);
- разработкой критериев, обеспечивающих доступность образования для ребенка-инвалида;
- финансовыми и материальными ресурсами;
- уровнем и формами организации учебного процесса, а также
- возможностями персонала, задействованного в воспитательном процессе.

Следует иметь в виду, что учет специально-педагогических требований в той или иной организационной форме интеграции не гарантирует успех автоматически, но всегда тем не менее можно рассчитывать на положительные изменения.

1.2.2. Нет правил без исключений

Опыт, полученный от реализации экспериментальных моделей на федеральном, земельном и коммунальном уровнях, свидетельствует о нецелесообразности отказа от специально-педагогических учреждений дошкольного и школьного образования для определенных групп детей и подростков с инвалидностью с учетом их индивидуальных образовательных потребностей. Это относится прежде всего к школьникам с тяжелой формой инвалидности или множественными заболеваниями, а также частично к категории детей с задержками психического развития и с проблемами поведения.

Значительный шаг в продвижении интегративного подхода связан с так называемыми специально-педагогическими центрами развития, для которых в некоторых федеральных землях Германии разработаны и апробированы современные концепции. Речь идет об общеобразовательных школах, в которых педагоги различной специализации осуществляют патронаж детей-инвалидов в конкретных районах. Таким образом, дети и подростки с инвалидностью получили возможность обучаться по месту жи-

тельства, в то время как ранее они должны были посещать специализированные учебные заведения, достаточно удаленные от их места жительства.

1.2.3. Образовательное (школьное) право и закон, запрещающий дискриминацию в связи с инвалидностью

При применении действующего в настоящее время школьного права, а также при планировании специально-педагогического патронажа детей-инвалидов необходимо учитывать пожелания самих детей и ориентировать их родителей на правовые нормы, зафиксированные в решении Федерального конституционного суда от 8 октября 1997 года в соответствии с запретом дискриминации по инвалидности, вытекающим из положения статьи 3 Основного закона. Эта позиция является важнейшей нормой для школьных ведомств: «Решения, принимаемые по судьбе ребенка или подростка-инвалида, должны исходить из его интереса к интегрированному обучению, без учета которого ведомство по делам школ не может дать предписания о переводе в специальную школу. Данное положение необходимо рассматривать с точки зрения третьей статьи Основного закона. При вынесении решения о целесообразности воспитания и обучения ребенка-инвалида в условиях специальной школы ведомству по делам школы необходимо обосновать его сложившейся ситуацией, видом инвалидности и причиной, в связи с которой принято данное заключение. Необходимо перечислить препятствия организационного, личного или делового характера, а также указать причины, по которым они в данном конкретном случае не могут быть преодолены».

Желательно, чтобы школьные и внешкольные системы поддержки постепенно расширялись, координировались и развивались в единую общую структуру, которая была бы в состоянии оказать действенную помощь детям и подросткам с инвалидностью и их семьям.

1.3. Высшее учебное заведение

Студенты-инвалиды в высших учебных заведениях более не являются редкостью. Специалисты единодушны в том, что многое нуждается в улучшении. Это касается, в частности, устранения физических барьеров для учащихся-инвалидов с нарушения-

ми опорно-двигательного аппарата, слепых и слабовидящих, глухих и слабослышащих. При этом существует иллюзия относительно простого решения данной проблемы – в рамках закона о высших учебных заведениях вузы обязаны учитывать особые образовательные потребности студентов с ограниченными возможностями.

1.3.1. Выбор высшего учебного заведения

По согласованному решению федерального правительства и конференции Министра образования и культуры ни одному абитуриенту не может быть отказано в выборе формы интеграции и высшего учебного заведения по причине его инвалидности. Однако довольно часто архитектурное исполнение университетов ограничивает колясочникам и лицам с нарушением опорно-двигательного аппарата выбор места обучения. С подобными проблемами, но уже другого характера сталкиваются абитуриенты с инвалидностью по зрению и слуху – это оснащение вспомогательным оборудованием для чтения, письма и коммуникации, а также готовность тьюторов и доцентов к работе с такими студентами. В этом контексте следует отметить консультативный центр Немецкого студенческого союза для абитуриентов и студентов с ограниченными возможностями здоровья, созданный при поддержке Федерального министерства образования, науки, исследований и технологии. Наряду с другими задачами центр информирует и консультирует молодых людей с инвалидностью о наиболее благоприятных возможностях обучения на федеральном уровне, обеспечивает по желанию клиентов контакт с вузами и выпускает информационные материалы (например, брошюры серии «Инвалиды учатся в вузах»).

1.3.2. Строительство вузов

В данном разделе отметим проект «Высшие учебные заведения для лиц с ограниченными возможностями здоровья», осуществленный Немецким студенческим союзом при финансовой поддержке Федерального министерства образования и науки, результатом которого стал выпуск пособия «Интеграция и безбарьерная среда» с рекомендациями по строительству учебных корпусов и общежитий для студентов.

1.3.3. Успешный опыт реализации модельных проектов

В университетах Карлсруе / Karlsruhe (по специальности: информатика и управление экономикой) и Марбурга / Marburg были успешно реализованы модельные проекты по обеспечению слепых и слабовидящих соответствующими учебными материалами. Так, карлсруерская модель преобразовалась в постоянный «Учебный центр для слепых и слабовидящих», в то время как в Марбургском университете для данной категории студентов были разработаны специальные учебные пособия.

1.3.4. Проблема обеспечения специальных образовательных потребностей лиц с ограничениями слуха

Положение абитуриентов и студентов с проблемами слуха несравненно хуже, чем слепых и слабовидящих. На это обратил внимание международный симпозиум, проведенный Исследовательским центром Хайдельбергского института по прикладной лингвистике в области реабилитации инвалидов совместно с Фондом содействия развитию одаренных личностей с соматической инвалидностью в Вадуце / Vaduz в 1991 году. По итогам симпозиума были разработаны особые требования в адрес административных структур высшего управления по созданию соответствующих условий для повышения образовательных шансов инвалидам по слуху.

Для лиц с тяжелой формой инвалидности заочная форма обучения является наиболее предпочтительной, а иногда и единственной альтернативой по отношению к очному образованию. Этот вид обучения предоставляет возможность регулярной учебы и обеспечивает ее итоговый контроль (государственный экзамен, защита диплома или магистерской диссертации и т.д.). Основой заочной формы обучения в большинстве случаев являются письменные материалы (Studienbriefe), регулярно направляемые в соответствии с семестровым расписанием. Специально разработанное положение об экзаменационных работах регулирует вопросы аттестации студентов с учетом тяжести их инвалидности. В исключительных случаях допускается выполнение экзаменационных работ на дому при соответствующем контроле.

1.4. Повышение квалификации

1.4.1. Предложения по повышению квалификации

Возможности повышения квалификации и уровня образования взрослых как формы социальной интеграции инвалидов, которые предлагаются со стороны народных высших школ, профсоюзных и религиозных учебных центров, а также благотворительных организаций, как правило, недооцениваются, хотя могут сыграть важную роль в интеграции инвалидов в систему общественных отношений. Вместе с тем наметилась тенденция к увеличению образовательных предложений для лиц с инвалидностью. Этому способствуют, в частности, активная позиция Министерства образования, науки, исследований и технологии, предлагаемые концепции и модельные проекты по расширению сети повышения квалификации для лиц с особыми образовательными потребностями.

1.4.2. Формы повышения квалификации

В области повышения квалификации и образования для взрослых можно выделить три формы обучения для лиц с ограниченными возможностями:

- образовательные программы, в рамках которых инвалиды обучаются на общих основаниях со студентами без отклонений в здоровье (равноправное участие инвалидов в одном из аспектов общественной жизни);
- образовательные программы, составленные исключительно для лиц с ограниченными возможностями (целевая групповая работа для достижения «стабильности»);
- совместные образовательные программы, в которых принимают участие наряду с обычными студентами лица с ограниченными возможностями в целях интерактивных встреч и приобретения навыков взаимодействия (интеграция).

Первые две вышеназванные группы образуют предварительную ступень для третьей. Это необходимо учитывать при концептуальной разработке образовательных программ, придавая особое значение третьей форме, так как именно она в наибольшей степени способствует непосредственной интеграции инвалидов в систему общественных отношений. Еще более интенсивного развития требует система повышения квалификации для

лиц с нарушением психического развития. Новые исследования свидетельствуют, что включение данной категории лиц в образовательный процесс в зрелом возрасте способствует повышению их интеллектуального потенциала. Исходя из вышеизложенного, осталось лишь реализовать на практике теоретические посылы. В этой связи следует приветствовать финансирование Министерством образования, науки, исследований и технологии сопровождающего проекта (Begleitprojekt), который призван развивать образование для взрослых с нарушениями психического развития. Последующие планы включают создание для данной категории инвалидов обучающих программ на видеоносителях и внедрение мультимедийных программ как наиболее перспективных.

1.5. Жизненное пространство для инвалидов

Организация жизненного пространства для инвалидов предполагает создание безбарьерной среды обитания, когда улицы и дороги, здания и транспорт станут доступными для людей с инвалидностью. Многочисленные виды инвалидности и их тяжесть диктуют необходимость при принятии архитектурных решений не ограничиваться потребностями отдельных групп инвалидов (например, колясочников), но учитывать потребности в совокупности всех групп. При планировании и строительстве зданий, конструировании транспортных средств нельзя ограничиваться учетом интересов лишь одной из групп лиц с ограниченными возможностями, необходимо стараться находить разумный компромисс по учету потребностей различных групп инвалидов. Наглядный пример: для удобства колясочников были ликвидированы поребрики на перекрестках, но таким образом возникли проблемы для слепых, передвигающихся с тростью без сопровождения и утративших при этом важнейший для них ориентир.

1.6. Инвалиды в семье

«Интеграция детей-инвалидов должна сопровождаться укреплением и поддержкой семьи для того, чтобы предотвратить направление таких детей в стационарные учреждения (типа дет-

ских домов). Что касается требований (физических или духовных), предъявляемых к лицам по уходу за инвалидами, то они уже приобрели документальную фиксацию. Однако широкая общественность еще мало информирована о том, сколько времени, сил и энергии, прежде всего со стороны женщин, затрачивается на воспитание, уход и патронаж детей, молодых людей и взрослых, находящихся на инвалидности». Эта констатация факта, к сожалению, не соответствует (пока) тому спектру предложений, которые направлены на поддержку таких семей, хотя ситуация в федеральных землях Германии весьма различна. На основе конституционного права земли осуществляют деятельность по социальному обслуживанию населения, в том числе по поддержке семей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Однако результаты значительно отличаются, в то время как по максимальному набору предложений среди старых федеральных земель можно выделить Баварию, Баден-Вюртенберг и Нижнюю Саксонию, минимум приходится на Берлин и Нордрейн-Вестфален.

Большинство служб поддержки семей существуют за счет благотворительных организаций, общественных объединений инвалидов и групп самопомощи. Спектр их предложений включает:

- временное обслуживание и патронаж на дому специалистами и волонтерами;
- временное внедомашнее обслуживание и патронаж инвалидов;
- мероприятия по укреплению потенциала семьи к самопомощи и упрочению контактов с соответствующими целевыми группами.

В зависимости от формы и тяжести инвалидности предлагается постоянная профессиональная помощь по уходу и патронажу, а также педагогическое и терапевтическое сопровождение. Целью такого обслуживания является создание нормальных жизненных условий как для людей с инвалидностью, так и их семей. К основным областям деятельности служб поддержки семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, относятся:

- консультирование и психологическая поддержка лиц, осуществляющих патронаж клиентов;
- организация досуга и сопровождение члена(ов) семьи с лицом с ограниченными возможностями;

- предоставление специфических услуг в зависимости от вида инвалидности, например проведение упражнений на координацию движений для больных с нарушенной моторикой;
- освобождение членов семьи от обязанностей по уходу за инвалидом путем передачи этих функций сотруднику социальной службы на выходные дни, отпуск или в связи с болезнью.

Естественно, что в содержательных и организационных аспектах деятельности подобных служб встречается значительная вариативность. Вместе с тем до сих пор остается целый ряд нерешенных вопросов, среди них, в частности, разграничение полномочий с другими видами помощи, взаимодействие обслуживающего персонала, а также правовые и финансовые гарантии деятельности служб. При решении вопросов финансового обеспечения у субъектов (Träger – носителей, учреждений) социального страхования / Sozialversicherung или страхования по социальной помощи / Sozialhilfeversicherung (в Германии отсутствует единая система страхования, существует множество видов социального страхования. – *Прим. переводчика*) появились благоприятные предпосылки с введением патронажного страхования. В соответствии с правовыми нормами (Sozialhilfegesetzbuch / SGB XI) патронаж обеспечивается либо денежными выплатами, либо вещевым довольствием.

В заключение необходимо отметить, что после четвертого доклада федерального правительства о положении инвалидов и развитии реабилитации в положении семей с инвалидами в тяжелой форме, будь то дети или молодые люди, а также взрослые, включая родителей и других членов семей (братьев или сестер), намечились значительные позитивные изменения.

1.7. Некоторые выдержки из Кодекса социального права – 9-я книга. Реабилитация и участие инвалидов

Летом 2001 года Бундестагом была утверждена 9-я книга Кодекса социального права. Этим законодательным актом внесен значительный вклад в развитие нового подхода к обеспечению прав лиц с ограниченными возможностями. Основой политических усилий становится не только социальное обеспечение инвалидов, но создание условий для их осознанного участия в общественной жизни

ни и устранение препятствий, затрудняющих реализацию равенства шансов. В качестве основных положений следует выделить следующие:

§ 1. Самоопределение и участие в жизни общества.

Инвалиды и лица, которым угрожает инвалидность, обеспечиваются соответствующими услугами в соответствии с данным Кодексом и законодательством о реабилитации в целях содействия их самоопределению и равноправному участию в жизни общества, а также в целях устранения барьеров. При этом учитываются специфические потребности инвалидов, женщин и детей, находящихся под угрозой инвалидности.

§ 4. Условия обеспечения участия.

(1) Обеспечение участия предполагает оказание необходимых социальных услуг независимо от причин инвалидности:

- 1) в целях предотвращения, ликвидации, снижения степени инвалидности обеспечить условия для ее устранения или уменьшения ее последствий,
- 2) не допускать ограничений в связи с трудоустройством и необходимым патронажем,
- 3) гарантировать долгосрочное участие в системе трудовых отношений с учетом соответствующих склонностей и способностей,
- 4) в полной мере способствовать личностному развитию и участию в жизни общества, оказывая помощь в проявлении самостоятельности и самоопределении своей жизни...

(3) Мероприятия по обеспечению детей-инвалидов и детей, находящихся под угрозой инвалидности, должны планироваться и проводиться с учетом сохранения привычной среды обитания (социального окружения), при этом социальное обслуживание детей-инвалидов должно осуществляться совместно с детьми неинвалидами.

§ 5. Целевые группы.

Обеспечение участия с учетом специфики:

- 1) медицинской реабилитации,
- 2) участия в трудовых отношениях,
- 3) досуговых и других поддерживающих мероприятий,
- 4) участия в жизни общества.

Основные направления дальнейшей работы по созданию и расширению консультативных услуг для лиц с инвалидностью и членов их семьи иллюстрируются на примере § 30.

§ 30. Ранняя диагностика и содействие в развитии ребенка.

(1) Медицинские мероприятия по ранней диагностике и оказанию помощи детям-инвалидам и детям, находящимся под угрозой инвалидности, охватывают:

1) медицинское обслуживание, осуществляющееся на основе специализированных служб и учреждений.

Обслуживание проводится с учетом комплексного подхода и лечебно-педагогических аспектов.

(2) Ранняя диагностика и содействие в раннем развитии детей-инвалидов и детей, находящихся под угрозой инвалидности, строится с учетом системы обслуживания, включающей неврологическое, психологическое, лечебно-педагогическое, психолого-социальное сопровождение и консультирование персонала воспитателей и междисциплинарных учреждений ранней диагностики (в случае необходимости раннего обнаружения наступившей или угрожающей инвалидности в целях наиболее ранней диагностики для последующего проведения мероприятий по устранению или уменьшению последствий инвалидности).

2. От инвалидности к партнерству, от сострадания к ассистированию и участию

**(Частный взгляд на новую общественную тенденцию
последних десятилетий)**

Зигфрид Цёльс /Siegfried Zoels

За последние 40 лет произошли значительные изменения в понимании термина «человек с ограниченными возможностями (здоровья)». Иногда изменения в трактовке отдельных понятий легче проиллюстрировать, опираясь на собственный опыт участия в различных программах, посвященных людям с различными видами инвалидности. Конечно, личные воспоминания зачастую фрагментарны и не могут претендовать на полноту и системность изложения событий. Хочется надеяться, что представление различных «этапов развития» с опорой на собственный опыт поможет читателю ярче осознать эти изменения.

1969/70

Будучи молодым человеком и не имея никого опыта, я почти два года проработал в детской психиатрической больнице в Берлине. Группа детей прибыла в стационар на шесть недель для постановки диагноза.

В большинстве случаев речь шла о детях с нарушениями поведения. Другая группа детей имела тяжелую форму умственной отсталости. Эти дети помещались в больницу самими родителями. По сути больница являлась приютом для детей с глубокой умственной отсталостью.

Уже тогда в детском отделении я исполнял роль первого социального работника, пытаясь добиться контакта между детьми и их родителями хотя бы на уровне посещений. Это было чрезвычайно сложно, так как некоторые родители не признавали в детях-инвалидах человеческих начал.

Дети в больнице были ухожены и обеспечены всем необходимым. Но вместе с тем обитание детей ограничивалось пребыванием в довольно большом помещении, без каких-либо изменений в их среде обитания.

1976

После смены деятельности у меня возникла возможность прочитать цикл лекций для специалистов в области промышленного дизайна. Выбранная мной тема касалась, конечно же, дизайна и реабилитации. Это мероприятие проводилось в той самой больнице, где раньше я работал. К этому времени новое руководство больницы приложило много усилий к тому, чтобы изменить условия жизни тяжело больных детей. Они стали жить в небольших комнатах квартирного типа в окружении игрушек и с налаженным педагогическим и терапевтическим обслуживанием. У многих детей наметились ощутимые позитивные изменения; доминировавший ранее госпитальный режим решительно вытеснялся новым стилем обслуживания и иным пространственным оформлением.

1979/80

Руководство предприятия, на котором я работал, поручило мне разработать систему повышения квалификации для сотрудников промышленного дизайна ГДР. В этой связи мне было важно не только выступать с докладами, но и попытаться включить директоров отделов по дизайну хотя бы один раз за пять лет (срок повышения квалификации) в практическую деятельность. Другой аспект моих интересов сводился к тому, чтобы заставить дизайнеров выйти за рамки своей узкой специализации. Идея состояла в том, чтобы дизайнеры разных областей (например, авто- и машиностроения, производства материалов и керамики, конструкторских бюро) смогли объединить свои усилия над практической разработкой какого-либо проекта. Таким образом, они сами учились друг у друга, непосредственно знакомились с методами и опытом, накопленными в других областях.

Наибольшую мотивацию в практическом применении совместных усилий среди участников курсов повышения квалификации вызвала реабилитация, с которой они практически не были знакомы, но в которой я себя чувствовал довольно уверенно.

В 1980 году был проведен первый пробный курс повышения квалификации на базе одного из учреждений для инвалидов.

Ежедневное проживание и тесный контакт с лицами с ограниченными возможностями для двадцати участников курсов оказали сильное эмоциональное воздействие. Такая форма включенного обучения с целью разработки и реализации конкретного дизайнерского решения позволила участникам различных профессий активно включиться в скорейшее решение проблем дизайна для индивидуальных пользователей с учетом специфических потребностей лиц с ограниченными возможностями. Мы вместе учились воспринимать людей с ограниченными возможностями как полноправных партнеров. Результатом этого интерактивного действия стало осознание:

- что инвалиды – дети и взрослые – в равной степени являются личностями, как каждый из нас,
- что они не «отстали» от общего развития, а в некоторой степени опередили нас, например
 - в восприятии мира и окружающей среды, что нам не дано в наших ощущениях (например, способность ориентации слепых в пространстве и способ его ощущения);
 - в прямолинейности проявления эмоций, от которой мы давно отвыкли;
 - в восприятии мира и ощущении жизни, которые основательно могут изменить наши ценностные ориентации, связанные с повседневной суетой и вечным недовольством.

На основе подобных семинаров повышения квалификации была разработана методика проведения творческих мастерских в рамках международной программы ЮНЕСКО.

1988

Втроем мы начали работу над планом города с учетом специфических потребностей лиц с ограниченными возможностями, на примере одного из районов Берлина. Тем самым мы хотели дать возможность людям с отклонениями здоровья самостоятельно получать информацию о том, в каких местах можно пересекать улицу, находясь в коляске (по скошенным поребрикам), где находятся телефоны, доступные слепым, какие магазины оборудованы специально для инвалидов и т.д.

1990–1992

После мирной революции в ГДР мы получили шанс определить новые ориентиры. Я был избран заместителем бургомистра

и в городской совет Берлина в районе Пренцлауер Берг по вопросам семьи, молодежи и спорта. В наших интересах было продолжить все положительное и способствовать развитию новых концепций. Под моей ответственностью было 108 яслей и детских садов с количеством мест 8800. Как правило, каждому из этих учреждений следовало отвечать определенной структуре и четким требованиям, а именно: один тип учреждений предназначался для детей от 0 до 3 лет, другой (детский сад) – для 3–7-летних детей, специальные учреждения – для детей с отклонениями здоровья и т.д. Уход и воспитание осуществлялись в соответствии с обширной образовательной программой, существовавшей в ГДР.

Теперь родители получили большие права в обсуждении концепций и принятии решений. Совместно с воспитателями постепенно сформировалось множество новых начинаний, например дневные детские возрастные учреждения, или Montessori-Kitas, или экологически ориентированные учреждения и т.д. Все большее значение приобретает интеграция детей с ограниченными возможностями. Первоначальные подходы в решении данной проблемы в ГДР заключались в том, чтобы в немногочисленных центральных учреждениях посредством специального ухода со стороны специалистов наилучшим образом способствовать развитию таких детей. Это предполагало необходимость создания специальных интернатов, в которых дети оказывались в изоляции и лишались социальных контактов в своем повседневном окружении. Эта ошибочная тенденция, способствующая социальной изоляции, не могла быть компенсирована патронажем со стороны специалистов этих учреждений. До 1989 года мы считали идею о создании учреждений совместного обучения здоровых детей и детей с отклонениями здоровья нереализуемой.

Развитие подобной идеи в ФРГ опередило наши позиции на 3–5 лет. Практический опыт свидетельствует о возможности и целесообразности такого подхода.

1990–1997

Единственную творческую мастерскую под эгидой ЮНЕСКО на тему «Игрушки для детей с ограниченными возможностями» мы провели в ГДР в сентябре 1990 года в Доме архитектуры г. Дессау за две недели до объединения с ФРГ. Участниками стали 20 специалистов из 15 стран мира.

По итогам мероприятия его участники попытались найти ответ на вопрос, каким образом возможно внедрить наш опыт в новые общественные условия. В 1991 году было создано зарегистрированное общество «Содействие в развитии детей-инвалидов посредством игр и игрушек», и мы приступили к подготовке книг с указаниями по созданию игрушек, которые возникли в результате проведения творческой мастерской под эгидой ЮНЕСКО в 1990 году. Родители и воспитатели должны были получить возможность выбрать и создать такую игрушку, которая учитывала бы специфические потребности именно их ребенка. Была разработана концепция семинаров для родителей и воспитателей, благодаря которым они смогли бы содействовать развитию своих детей с раннего возраста, направлять и поддерживать их.

В 1993 году была реализована вторая творческая мастерская под эгидой ЮНЕСКО. В этот раз она носила выраженный междисциплинарный характер, в качестве участников были приглашены педагоги и терапевты. Благодаря этому стал возможным обмен опытом между профессиональными группами дизайнеров и терапевтов в процессе разработки новых игровых средств. С 1995 года мы ежегодно проводили подобные творческие мастерские. Отличительной особенностью таких творческих встреч были вариативность и неповторимость.

Во времена ГДР мы исходили из того, что эта идея партнерского проживания с людьми с ограниченными возможностями здоровья, взаимного обучения, совместного конструирования новых игровых средств станет близка всем и что подобные акции найдут свое продолжение в Западной Германии и во всем мире. Однако этого не произошло.

1998

Крупнейшим событием этого года стала первая латиноамериканская творческая мастерская в Мехико.

Первые пять творческих мастерских были проведены в Германии, но наряду с немецкими участниками в них участвовали и зарубежные коллеги. Участники со всего мира получили мощный импульс к размышлениям о возможности организации подобных творческих встреч в своих странах. Мексиканские участники семинара 1996 года начали подготовку творческой мастерской в своей стране. Одновременно мексиканское министерство образования изъявило желание организовать повышение квали-

фикации учителей начальной школы, работающих в интегрированных классах.

В последующие годы проведены творческие мастерские в Швеции, Италии и Великобритании.

1998/99

Стартует проект «Работа и образование», согласно которому учащиеся с ограничениями в умственном развитии готовятся к предстоящей профессиональной деятельности. В течение года они работают в условиях, максимально приближенных к реальным производственным. Предметами отработки их навыков стали те игровые средства, которые были включены в проекты творческих мастерских, проведенных под эгидой ЮНЕСКО. Речь идет о том, чтобы как можно раньше содействовать развитию у учащихся имеющихся способностей.

1999/2000

Несколько лет тому назад мы начали разрабатывать новые формы инновационных творческих мастерских в рамках проекта Европейского союза. Этот проект получил название «Интегративные творческие мастерские». Взрослые люди с ограниченными возможностями с помощью ассистентов самостоятельно развивали идеи новых игровых средств и занимались производством игрушек.

Осуществляется попытка перенести этот метод, первоначально возникший из сотрудничества с людьми с ограниченными возможностями, в другие сферы и апробировать наработанные методики в производственной области. Мы продолжаем проводить интерактивные творческие семинары в рамках нового проекта Европейского союза в мастерской для инвалидов, а также в одной из тюрем Великобритании, в двух учреждениях досуга для пожилых людей (в Германии и Италии). От одного из шведских исследовательских институтов получено положительное заключение по проекту с названием «Трансфер инновационных методов по развитию производственных отношений».

2001

Первая азиатская творческая мастерская в Ахмадабаде (Индия).

С 1993 года мы сотрудничаем с Национальным институтом дизайна Индии. Сначала индийские дизайнеры принимали участие в творческих мастерских под эгидой ЮНЕСКО, впоследствии мы оказывали содействие в подготовке дипломных работ индийским студентам-дизайнерам по теме «Игрушки для детей с ограниченными возможностями здоровья».

В 2001 году индийская группа провела свою первую творческую мастерскую, по окончании которой в высшей школе была оборудована игротека, где игрушки оценивались непосредственно детьми. Впоследствии в Индии была создана обширная сеть, объединившая учреждения для людей с ограниченными возможностями, дизайнерские институты, дизайнеров, изготовителей игрушек и терапевтов.

В этом году создано поствузовское обучение со специализацией «Дизайн игрушек» (второе в мире), первое – по специальности «Игрушки для детей с ограниченными возможностями здоровья».

Самое главное заключается в том, чтобы инициатива и импульсы к проведению новых акций исходили непосредственно от заинтересованных в этом людей, т.е. от людей с ограниченными возможностями, или от дизайнеров и терапевтов различных стран, которые лучше информированы о национальных проблемах. Мы готовы оказать поддержку всем в рамках наших возможностей.

3. Содействие в развитии детей-инвалидов посредством игр и игрушек

**(Концептуальное представление
зарегистрированной организации:
Fordern durch Spielmittel – Spielzeug für behinderte
Kinder e. V.)**

Зигфрид Цёльс /Siegfried Zoels

По экспертной оценке ВОЗ, 8–10% населения планеты – это люди с инвалидностью. Объем оказываемой помощи, вид обслуживания и содействия развитию инвалидов – как детей, так и взрослых – имеет непосредственное влияние на развитие социальной сферы и экономики. Необходимо решить, какое должно быть отношение к инвалидам – или о них заботятся с сочувствием и милосердием, или же они воспринимаются как равноправные личности, нуждающиеся в поддержке.

В центре внимания деятельности организации «Развитие детей-инвалидов посредством игр и игрушек» – осуществление равноправного сотрудничества людей всех возрастов и различных специальностей, включая лиц с ограниченными возможностями. Объединение развивает различные инициативы, направленные на поддержку детей-инвалидов, их родителей и воспитателей. Эти предложения являются основой «помощи для самопомощи»:

- посредством разработки или доработки инновационных игр и игрушек, которые могут быть использованы, в том числе и людьми с ограниченными возможностями;
- через использование творческих мастерских (Workshops) для целевого развития детей, включая детей-инвалидов с самого раннего возраста;

- посредством публикаций с описанием процесса моделирования игрушек;
- через непосредственное привлечение ребенка к самостоятельному апробированию игрушки с целью определения наиболее оптимального игрового средства на данном этапе.

Практикуемое объединением партнерское сотрудничество по содействию развития детей с инвалидностью может быть использовано и за пределами Германии. Для этого были разработаны новые области сотрудничества на различных уровнях:

- 1) международные творческие мастерские, в которых участники из различных стран мира совместно с людьми с ограниченными возможностями создают новые игровые средства;
- 2) интегративные творческие мастерские, в которых взрослые инвалиды с психическими отклонениями на своих рабочих местах в производственных мастерских для инвалидов (ПМдИн) участвуют в дальнейшей разработке инновационных игровых средств и в их производстве;
- 3) профессиональная подготовка учащихся с задержкой психического развития посредством внешкольной деятельности в мастерской объединения и практика на предприятии.

Эти действия способствуют развитию собственной инициативы и индивидуальной заинтересованности участников. Таким образом, возникает мотивация по созданию самостоятельных объединений или инициативных групп:

- 1) участники международных творческих мастерских подготовили и реализовали проекты в своих странах, например в Индии, Мексике, Армении и др.;
- 2) проведение интегративной творческой мастерской способствовало тому, что одна из ПМдИн выступила с самостоятельной инициативой совместно с нашей организацией учредить союз производственных мастерских для инвалидов «Терапевтические игровые технологии» (Берлин – Бранденбург) с целью улучшения возможностей сбыта их продукции;
- 3) на основе опыта по реализации проекта «Работа и образование для школьников с задержкой психического развития» управление сената по школам работает над расширением сферы модульного проекта за пределами Берлина. В частности, в настоящее время ведутся переговоры с феде-

ральным министерством по образованию и исследованиям о развитии модульного проекта на федеральном уровне.

Объединение «Развитие детей-инвалидов посредством игр и игрушек» (зарегистрированный союз) насчитывает в своих рядах в настоящее время 50 членских организаций, из которых 22 немецких и 28 из различных стран мира. Правление состоит из 4 общественников, объединение располагает 2,5 штатными единицами. Дополнительно (на временной основе) для участия в различных проектах привлечены еще 18 сотрудников (финансирование осуществляется из социальных программ: ABM / IdA / SAM).

Роль правления, членских организаций и сотрудников объединения:

- A) Содержательная концепция и многосторонность методической деятельности оказывает чрезвычайно мотивирующее воздействие на все уровни. Правление уделяет особое внимание разработке содержательных аспектов деятельности, активно используя при этом возможности членских организаций. Сотрудников, привлекающихся на временной основе для участия в проектах, также отличает высокая мотивированность.
- B) Широкие возможности творческой идентификации привлекают к деятельности объединения сторонников не только по месту его нахождения, но и во всем мире. Благодаря активности бывших участников семинаров, а также членских организаций возникает своеобразный кумулятивный эффект распространения частных инициатив по созданию объединений, работающих по принципу «помощь для самопомощи».
- C) Сформировавшаяся сеть устойчивых национальных и интернациональных связей способствует постоянному продвижению и развитию первоначальных концептуальных идей. Возникшая 21 год назад идея творческой мастерской по дизайну развилась в креативную лабораторию с междисциплинарной направленностью под эгидой ЮНЕСКО. Шаг за шагом на основе методического и концептуального опыта членами объединения и их сотрудниками разрабатывались и осваивались все новые аспекты деятельности, например интегративная творческая мастерская, серия семинаров для родителей и воспитателей или проект «Работа и образование», а также подготовка мобильного кабинета игровых средств (Ludothek).

Партнерами по кооперации являются:

1. В рамках проекта «Работа и образование для школьников с задержкой психического развития» – специальный педагогический центр развития Helene-Haeusler-школа и Panke-школа (Берлин).
2. Интегративная творческая мастерская – ПМДИн Оберлинхаус Потсдам–Бабельсберг, по производству терапевтических игровых средств – союз производственных мастерских для инвалидов Берлин–Бранденбург. В рамках ЕС-проекта «Инновация» (по инициативе объединения) разрабатываются и реализуются интегративные творческие мастерские в одной из тюрем Великобритании, а также в двух учреждениях для пожилых людей в Германии и Италии.
3. При проведении творческих мастерских являются партнерами различные учреждения для инвалидов как в стране, так и за ее пределами (по желанию список адресов может быть выслан).
4. При проведении творческих мастерских для родителей и воспитателей – различные родительские инициативы и образовательные учреждения в стране и за рубежом (список адресов также может быть выслан).

3.1. Проекты объединения

3.1.1. Международная творческая мастерская «Игрушки для реабилитации детей» под эгидой ЮНЕСКО

Объединение является организатором международных творческих мастерских, в которых дизайнеры, педагоги, терапевты и инвалиды участвуют на равных правах.

Около 20 участников со всего мира проживают в течение двух недель в одном из учреждений для инвалидов и разрабатывают инновационные идеи по созданию игрушек, пригодных в равной мере для всех детей, в том числе и для детей с ограниченными возможностями.

По окончании 14-дневного семинара проходит презентация его результатов общественности выставкой, вначале в данном учреждении, а затем и в других местах, в том числе и в штаб-квартире ЮНЕСКО в Париже.

В последующем наиболее интересные решения проходят испытание в учреждениях для инвалидов, а при положительных ре-

зультатах находят свое отражение в публикациях для родителей и воспитателей с инструкциями по созданию игровых средств, чтобы побудить их к самопомощи.

Другая цель объединения заключается в воплощении идей, возникших в результате проведения творческих мастерских, в дальнейшей разработке и продвижении новинок в процесс производства в ПМДИн для создания новых игровых средств для развития детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья.

3.1.2. Интегративные творческие мастерские

Зачастую в обществе существует стереотипное представление о том, что люди с ограниченными возможностями – лишь иждивенцы, не способные к какой-либо полезной деятельности. Наш опыт партнерского сотрудничества с инвалидами в рамках проведения международных творческих мастерских убедил нас в возможности проведения интегративных мастерских в самих ПМДИн. Участники, будь то инвалиды или здоровые, проверяют, какие образцы могут быть запущены в производство в ПМДИн, а затем и успешно проданы. На совместной основе проводится предварительный отбор, затем выбранный образец также совместно дорабатывается. Опыт проведения подобных мероприятий свидетельствует, что участники-инвалиды способны самостоятельно разрабатывать и реализовывать производственные решения.

На следующем этапе достигнутые результаты подвергаются повторному тестированию и в случае подтверждения их пригодности запускаются в серийное производство. Предпосылкой успешной организации производственного процесса на различных этапах является проведение совместных консультаций, в которых принимают участие как сотрудники с инвалидностью, так и здоровые.

3.1.3. Творческие мастерские для родителей и воспитателей

Наша повседневность непосредственно связана с чувствами и разумом, которые являются каналами познания самого себя и окружающего мира. В этой связи важно использовать все возможности для познания этого мира. Данный проект способствует тому, чтобы родители и воспитатели на основе осознания своего собственного жизненного опыта могли помочь ребенку на

самых ранних этапах его развития эффективнее использовать все органы чувств и имеющиеся возможности.

В рамках творческой мастерской участникам предоставляется возможность самостоятельно изготовить простейшие игрушки. При этом данная работа проводится совместно с детьми, а ее результаты могут быть использованы в каждодневной работе.

По инициативе участников международных творческих мастерских подобные мероприятия проводились для учителей начальных классов и ремесленников-инвалидов в Беларуси и в развивающихся странах: Мали (видео «Мали»), Мексике, Бразилии.

3.1.4. Работа и образование для школьников с задержкой психического развития / MicroPolis

Данный проект является реакцией объединения на драматическую ситуацию, связанную с невозможностью устроить учащихся с умственной отсталостью на производственное обучение или на трудовое место после окончания школы. Объединение нашло новые пути решения данной проблемы. Важным методом при этом является улучшение шансов учащихся путем индивидуального повышения их профессиональной квалификации. (Как правило, такую нагрузку могут взять на себя только общественные объединения, а не предприятия, ориентированные на получение прибыли.)

Пилотный проект распространялся на учащихся Хелене-Хойслер-школы (которые при соответствующем обучении могли рассчитывать на профессиональную подготовку для лиц с особыми образовательными потребностями – иначе им оставалась лишь работа в ПМдИн) и Панке-школы (здесь школьникам создавали возможности трудиться в одном из ПМдИн – иначе у них сохранялась бы потребность на специальное патронажное сопровождение). Благодаря регулярной практической внешкольной деятельности в мастерских объединения учащиеся получили возможность оптимальной подготовки к трудовой деятельности, что увеличивает их шансы на получение рабочих мест.

Пилотный проект уже принес первые положительные результаты. Благодаря реализации проекта на основе мероприятий по обеспечению занятости было «попутно» также продемонстрировано, что безработные даже с длительным сроком отсутствия трудовой деятельности при соответствующих условиях могут быть интегрированы в мир трудовых отношений. Важное значение имеет влияние данного проекта на возможное развитие по-

следующих образовательных инициатив в Германии. В частности, в настоящее время объединение ведет переговоры с земельным ведомством по делам школ о трансформации пилотного проекта в модельный.

По собственной инициативе и при спонсорской поддержке объединение создало по месту своего нахождения столярную и текстильную мастерские и установило санитарные помещения для инвалидов. По предложению объединения 16 молодых людей с задержкой психического развития из обеих вышеназванных школ проходят практику от 2 до 6 часов несколько раз в неделю.

3.1.5. MicroPolis «Предприятия для практики школьников-инвалидов»

Проект рассматривается как непосредственное развитие проекта «Работа и образование для школьников с задержкой психического развития». Целью проекта является построение сети предприятий в районе Пренцлауэр Берг, которые обеспечат 14-дневную практику для учащихся-инвалидов. Таким образом, они могут быть поддержаны в своей профессиональной ориентации, и у данной категории учащихся будут улучшены индивидуальные профессиональные шансы. Практика организуется в сотрудничестве со школами Хелене Хойслер и Панке.

Кроме того, проект ставит своей целью упрочение сотрудничества между отдельными предприятиями, предпринимательскими союзами, службами занятости, с одной стороны, а также школами, родителями и учащимися-инвалидами – с другой.

Одновременно могут быть решены следующие задачи:

- установление контактов с предприятиями и выявление возможных предприятий для практики;
- установление контактов с районными службами занятости;
- переговоры со школами и родителями учащихся-инвалидов, для которых практика остается нерешенным вопросом;
- подготовка учащихся к включению в практическую деятельность.

Организационная фаза внедрения практики на предприятия как форма социальной помощи закончилась в сентябре 2001 года. В течение практики учащиеся сопровождаются ответственными за проект от объединения, а ее результаты документируются.

3.1.6. Игротека (Ludothek – Spielzeugbibliothek)

Как результат многолетней работы объединение располагает богатым ассортиментом игрушек, адаптированных к нуждам инвалидов. Благодаря этому проекту должен быть создан своеобразный прокатный пункт (по типу библиотеки) для распространения игрушек среди широкой общественности, так как до сих пор игры выпускаются малыми сериями в производственных мастерских для инвалидов, и для многих заинтересованных лиц является затруднительным их приобретение по причине стоимости.

Дети, родители и обслуживающий персонал учреждений для детей-инвалидов смогут найти в игротеке различные игры и игрушки, которые систематизированы в соответствии с возможностями развития. Игротека предоставляет возможность не только ознакомиться с играми, но и взять их на некоторое время напрокат. О терапевтической пригодности игр даются профессиональные рекомендации.

Классификация игр, которая значительно облегчает выбор, постоянно совершенствуется благодаря обратной связи с родителями и специалистами, работающими с детьми-инвалидами.

Игротека – это одновременно и пилотный проект, посредством которого можно тестировать накопленный опыт. Составной частью игротеки должны стать информационная биржа и игровой отдел.

4. Методические материалы по интегративному воспитанию

Штойдель Раймунде / Reimunde Steudel

От составителя

В основу игровой технологии положено обращение к миру внутренних ощущений и переживаний. Как мы «видим» с закрытыми глазами? Как найти дорогу, если при этом мы можем пользоваться только осязанием, ощущением пространства и слухом? Восприятие при «выключенном» зрении дает возможность гораздо интенсивнее познать другие ощущения, такие, как слух, запах, осязание. Этот опыт обогащает наше восприятие самих себя, собственного тела, самосознания, он чрезвычайно полезен для каждого, кто хотел бы сопровождать детей в развитии их способностей восприятия и самовыражения. Этот опыт незаменим для тех, кто находится в контакте с людьми с ограниченными возможностями здоровья (инвалидами).

С помощью игр участники, слушая, осязая, осматривая, подключая вкусовые рецепторы и обоняние, погружаются в мир ощущений. Особый акцент делается на самопознании и самоощущении. Что происходит со мной, если глаза закрыты? Могу ли я выдержать, если кто-то касается меня? Как я ощущаю себя и других? На эти и другие вопросы можно получить ответы, участвуя в предлагаемых играх.

Плотно закрыв (завязав) глаза, зрячий человек попадает в непривычный для него мир, в котором он должен ориентироваться на различные шумы, голос сопровождающего или на прикосновения к предметам. Именно таким образом, через игру можно помочь здоровым детям познать ощущения слепого сверстника. Предлагаемый набор игр ориентирует на развитие чувств, партнерских отношений и доверия к окружающим, способствует развитию памяти и внимания. Именно данный вид педагогического воздействия называется в Германии «педагогической переживаний».

Использование данных игр полезно в процессе подготовки социальных работников, специальных и социальных педагогов, в частности для понимания внутреннего мира будущих клиентов. Интересно отметить, что при обсуждении со студентами ощущений, которые они испытывали во время игры, многие обращали внимание на такие явления, как обострение слухового восприятия при отсутствии зрения и другие проявления человеческой психики.

В качестве дополнительной подготовки рекомендуется использовать занятия по аутогенной тренировке.

4.1. Зрительные игры

Примечание переводчика и составителя

При проведении подготовительных занятий целесообразно ввести участников игр в мир ощущений человека (с учетом возраста играющих), показать роль *органов чувств* (или анализаторов) и *наружных рецепторов*, воспринимающих раздражения, действующих на организм извне: рецепторы кожи, глаза, уха, языка и носовой полости. Благодаря органам чувств (они делятся на две группы – органы внутренних ощущений и внешних чувств: 1) органы кожного чувства, 2) чувства земного тяготения, гравитации и равновесия, 3) слуха, 4) зрения, 5) вкуса и 6) обоняния) нервная система получает раздражения из внешней среды, а также от органов самого тела и воспринимает эти раздражения в виде *ощущений*.

Возникающее в рецепторах возбуждение поступает в кору полушарий головного мозга и сигнализирует обо всех изменениях, которые происходят в организме и во внешней среде. Эти возбуждения являются *причиной деятельности* различных органов. Опыты на собаке показали, что если ее лишить всех внешних рецепторов (в органах зрения, слуха и т.д.), т.е. прекратить поступление в головной мозг возбуждения, то животное впадает в состояние постоянного сна. Оно просыпается лишь от чувства голода и физиологических потребностей.

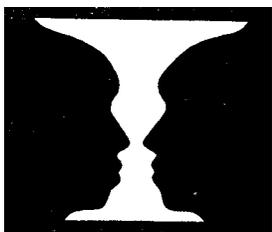
Важной особенностью рецепторов является их *специфичность*, т.е. способность возбуждаться лишь от действия строго определенного раздражителя. Так, рецепторы глаза возбуждаются светом, рецепторы уха – звуком. Чувствительность глаза к специфическому раздражителю настолько велика, что человек

различает в темноте свет свечи, находящейся в двух километрах от него.

Всякое ощущение, получаемое от раздражения одного органа чувств, проверяется другими органами, при восприятии раздражений происходит их *различение* или *анализ*. У лиц с ограниченными возможностями могут быть поражены определенные органы, но аналитические способности с опорой на ощущения других органов чувств могут дать вполне объективную информацию об окружающей среде.

Вместе с тем важно обратить внимание участников на субъективность наших ощущений и на их относительность. Наиболее наглядно это можно продемонстрировать на примере зрительных ощущений – зрительных иллюзий (ошибок, обманов). Большинство иллюзий зрения возникает не из-за оптических несовершенств глаза, а из-за ложного суждения о видимом, таким образом, обман наступает при осмыслении зрительного образа.

Например, при восприятии фигуры и фона мы склонны видеть прежде всего пятна меньшей площади, а также пятна более яркие, «выступающие», причем чаще всего фон нам кажется лежащим дальше от нас, за фигурой. Чем больше контраст яркости, тем лучше заметен объект и тем отчетливее видны его контур и форма. Примеры проиллюстрируем на следующих рисунках:



В первую очередь большинство видит на левом рисунке вазу, а затем два силуэта. То же произойдет и при изменении яркости фигуры и фона.

На следующем рисунке даны изображения двух женщин, очень старой и молодой, причем они имеют одно и то же головное убранство (темная шапочка и светлая шаль), но так как черты лица старой женщины представлены полнее, чем молодой, первая видна бо-



лее отчетливо, чем вторая. Многие лицо молодой женщины начинают видеть только после продолжительного рассматривания рисунка. У некоторых эффект восприятия обратный.

(Литература: *Артамонов И.Д.* Иллюзия зрения. – М.: Наука, 1969. – С. 84–86.)

Посредством зрительных игр:

- расширяется область зрительного восприятия;
- устанавливается различие между передним и задним планами;
- тренируется зрительно-моторная координация;
- достигается постоянство восприятия;
- воспринимаются локализуемые предметы в пространстве;
- устанавливаются пространственные связи;
- происходит восприятие различных форм, их группировка;
- распознаются цвета;
- тренируется зрительная память.

4.1.1. Исследование пространства (зрительная память)

Участники ходят с открытыми глазами по комнате и все запоминают, потом они закрывают глаза и рассказывают об увиденном, открывают глаза и проверяют, так ли они запомнили.

- Игра на восприятие.

4.1.2. Поиск двойных предметов в помещении. Образование предметных пар

Ведущий прячет в помещении парные предметы по количеству участников, например 2 железные крышки от бутылок, 2 спички и т.д. Каждый, кто найдет пару, прекращает поиск и дожидается, пока другие отыщут свою пару предметов.

Предметы могут быть одинаковыми не только качественно, они могут объединяться логически и функционально: например, болт и гайка, нож и вилка, кубик и кружка для кубика, пивная крышка и стакан для пива.

- Рекомендуемый возраст – 4 года (сконцентрироваться, вспомнить). Игра на восприятие.

4.1.3. Фотограф и фотоаппарат

Два игрока выбирают роли. Участник А – фотограф ведет участника Б – фотоаппарат. На камере есть «кнопка» (пуговица), на которую нужно нажимать, когда игрок Б должен открыть или закрыть глаза.

Фотограф (А) ведет участника Б (фотоаппарат) с закрытыми глазами по помещению в поисках сюжета. Когда сюжет найден, устанавливается камера и нажимается «кнопка». Участник Б открывает на короткое время глаза – «съемка» – и после нажатия «кнопки» снова закрывает их. После нескольких снятых сюжетов партнеры меняются ролями.

- Нахождение предметов в помещении, восприятие «вслепую», развитие доверия, концентрация, разрушение боязни прикосновения.
- Ведущему следует идти медленно, предупреждая «слепого» об опасности (край, ступенька и т.д.).

4.1.4. Глаз сыщика

Участники разбиваются на пары, садятся напротив друг друга и внимательно смотрят: во что одет партнер или партнерша, на какой руке у него кольцо, часы? Какая прическа? Потом оба отворачиваются и изменяют три вещи в своей внешности (надевают кольцо на другую руку, закатывают рукава свитера и т.д.). Затем они опять поворачиваются лицом к друг другу и стараются найти изменения в партнере.

- Восприятие (общее), визуальная память, игра на восприятие

4.1.5. Угадать изменения

4 участника стоят или сидят в помещении. Один выходит, и тогда оставшиеся в группе что-либо изменяют (прическу, носки, шарфик, шляпу и т.д.); вышедший должен угадать изменения.

- Восприятие (общее), визуальная память, игра на восприятие

4.1.6. Координация: рука – глаз

Участникам предлагается:

- бросать жестяные банки;
- поставить в центре комнаты корзину для бумаг и попытаться попасть в нее теннисными или поролоновыми мячами;

- подвесить к потолку шину и попытаться забросить в нее мячи;
- поставить один стул на другой сиденьем вниз так, чтобы ножки торчали вверх. На ножки стула можно набрасывать кольца.

4.1.7. Игра в убийцу

«Убийца» определяется путем жеребьевки (на одной из бумажек нарисован крест, но никто не должен знать, кто его вытянул). «Убийца» может убивать взглядом. Он подмигивает кому-нибудь, игрок, заметивший этот взгляд, падает через 10 секунд с криком: «Убит!». «Живые» игроки начинают высказывать свои подозрения, если уверены, что опознали «убийцу». Когда три игрока скажут: «У меня есть подозрение», они называют имя подозреваемого. В случае ошибки они с криком выбывают из игры. «Убийца» выигрывает, если «убивает» всех.

4.1.8. Вода в стакане

Для игры понадобится чайник с водой и стакан. Участникам завязывают один глаз, и они пытаются налить воду в стакан. Интересно, что получится?

4.2. Игры на самовосприятие и равновесие

Данные игры тренируют глубинное восприятие и дают представление о взаиморасположении частей тела. Они

- сообщают о координации мышц, о степени напряженности мускулатуры;
- помогают распознавать взаиморасположение конечностей и суставов;
- способствуют восприятию направления и скорости движения;
- помогают ощутить и оценить собственные силы при сохранении позы, преодолевая сопротивление;
- дают информацию о степени напряженности мускулатуры, учат сознательно управлять напряжением и расслаблением;
- тренируют вестибулярный аппарат;
- развивают статическое и динамическое равновесие;

- учат сохранять равновесие на различных плоскостях (на уменьшенных опорных плоскостях, на неустойчивых поверхностях, на приподнятых поверхностях);
- тренируют умение балансировать с предметами в сочетании с движением.

4.2.1. «Окаменеть!»

Участники двигаются под музыку по комнате. Музыка внезапно прекращается, и все застывают как окаменевшие. Пока музыка вновь не заиграет, все должны сохранять неподвижность и принятую позу.

4.2.2. Смена места

Игроки разбиваются на две команды и располагаются друг за другом справа и слева от центра на гимнастической скамейке или бревне. Находясь все время на скамейке или бревне, обе команды должны поменяться местами. Крайний игрок правой команды меняется местом с игроком левой. Второй игрок левой команды меняется со вторым игроком правой и т.д., до тех пор пока все игроки не поменяются местами. Выбор меняющихся игроков определяет группа перед началом игры. Если один из игроков соскочил со скамейки или коснулся пола, то обе команды занимают исходную позицию, и игра начинается сначала. Сложность игры зависит от ширины скамейки.

В этой на первый взгляд несложной игре заложены широкие возможности получения опыта взаимодействия и контакта:

- допуск телесного контакта;
- развитие коммуникативных способностей и оперативного реагирования;
- формирование бережного и осторожного отношения друг к другу;
- развитие чувства взаимозависимости в рамках группового взаимодействия.

4.2.3. Двустороннее движение

По перевернутой гимнастической скамейке, бревну или вплотную к стене передвигаются навстречу друг к другу два игрока. Необходимо решить задачу: каким образом можно поменяться местами, не покидая скамейки или бревна? (См. Смена места.)

4.2.4. Пройти по веревочке

По середине комнаты растянута веревка, по которой проходит каждый участник. Особенность упражнения – при перемещении игрок использует перевернутый бинокль (на удалении).

4.2.5. Спина к спине

Участники садятся на пол спиной к спине (сконцентрироваться на ощущениях спины партнера). Оба партнера крепко упираются спинами, фиксируют подошвы на полу и пытаются встать, опираясь лишь на спину партнера.

- Развитие навыка чувствовать, осязать, концентрироваться, тренировка тела, телесный контакт, тренировка навыков партнерства, игра на движение и ловкость.

4.2.6. Различить гири («Слепая продавщица»)

Слепая продавщица должна поставить ряд из гирь: от самой легкой до самой тяжелой. Не разрешается ощупывать гири, так как их можно различить по размеру и весу.

4.2.7. Подъем

Два участника садятся на корточки на пол спиной к спине, зацепившись руками. Делается попытка встать. С небольшой тренировкой упражнение удастся. В процессе тренировки вы замечаете заинтересованного зрителя. Пригласите его к сотрудничеству и попытайтесь подняться втроем. Это может продолжаться достаточно долго, пока не включится второй зритель. Попытка встать уже вчетвером – значительное достижение. Поток увлеченных происходящим зрителей приводит к попытке массового подъема. Чтобы попытка оказалась успешной, следует с самого начала сидеть на корточках, плотно прижавшись спиной друг к другу, и пытаться встать быстро и одновременно. Приземление намного легче вставания.

- Развитие навыка чувствовать, осязать, концентрироваться, тренировка тела, игра на равновесие.

4.2.8. Удерживать равновесие

Два участника располагаются на ровной поверхности на расстоянии вытянутой руки друг против друга. Исходное положение

ние: ноги вместе, ладони прижаты к ладоням партнера в течение всей игры. Цель – не разрывая контакта вывести противника из равновесия, не допуская при этом резких и неожиданных движений. По своему характеру игра похожа скорее на танец, чем на борьбу.

- Концентрация, быстрое реагирование, тренировка тела, игра на равновесие.

4.2.9. Бег в парах

Пары участников становятся на матерчатый коврик так, что у каждого одна нога стоит на коврике партнера. Игроки пытаются найти совместный ритм для скольжения и продвижения по полу.

4.3. Слуховые игры

Приводимые ниже игры

- тренируют умение распознавать среди шумов основной звук;
- помогают концентрироваться на услышанном;
- тренируют слуховую память, способность запоминать последовательность букв или слов;
- учат распознавать сходство или различие звуков и тонов, правильно их классифицировать (важно для развития речи);
- облегчают восприятие смысловых связей, распознавание и понимание услышанного;
- способствуют слуховой локализации, т.е. определению источника шума или звука.

4.3.1. Звуковой круг

Один из участников начинает производить какой-либо «телесный звук» (например, стучать, шаркать ногами, шелкать пальцами). Все остальные участники повторяют его действие, пока кто-нибудь не предложит другое. Все начинают повторять новый звук и т.д.

- Импровизация, концентрация.

4.3.2. Звуковая память (игра в парах)

Каждый из участников получает «звуковую коробочку» (для этого можно использовать пластмассовые футляры для фото-пленки) и с завязанными глазами должен найти своего партнера. Каждые две «звуковые коробочки» имеют аналогичные наполнители, поэтому издадут одинаковые звуки.

- Ориентация «вслепую» (с закрытыми или завязанными платком глазами); концентрация на тех ощущениях, которые испытывают слепые или слабовидящие; концентрация.

4.3.3. Курица и цыплята

Пары договариваются об определенном звуке (например, подражание звукам, которые издают различные птицы). Одни из игроков (В – цыпленок) закрывает глаза (или завязывает платком глаза). Другой участник (А – курица) ведет В через комнату. Расстояние между двумя игроками (А и В) может быть значительным, и В должен найти А, ориентируясь на звуки, который издает последний. (Смена ролей.)

- Ориентация «вслепую» (с закрытыми или завязанными платком глазами); концентрация на тех ощущениях, которые испытывают слепые или слабовидящие; концентрация.

4.3.4. Гудящие ворота

Пары воспроизводят различно звучащие ворота, которые должны иметь постоянное местонахождение в комнате. Двум участникам завязывают глаза, и они двигаются по комнате, направляемые воротами. Участники молча проходят ворота, концентрируя свое внимание на характере звучания. Для привлечения внимания гудящим воротам разрешается недолго звучать громче, чем другие.

- Ориентация «вслепую» (с закрытыми или завязанными платком глазами); концентрация на тех ощущениях, которые испытывают слепые или слабовидящие; концентрация.

4.3.5. Представление желаемого места

Участники образуют круг, в центре которого садится один из игроков и заказывает какое-нибудь место или ситуацию. Остальные участники пытаются представить это место только с помощью звуков (без слов). Желаемые места могут быть: концерт, несчастный случай, футбольный стадион, зубной врач и т.д.

- Определение «вслепую», концентрация, развитие фантазии, импровизация.

4.3.6. Таинственные шаги

Как слышатся звуки приближающихся или удаляющихся шагов? Один участник входит в комнату или в круг участников, а потом опять выходит. Остальные с закрытыми глазами определяют момент изменения направления.

- Определение звуков «вслепую», концентрация.

4.3.7. Звучащая загадка

За загородкой (ширмой) один из игроков производит различные шумы. Группа должна угадать, какие действия производятся и какие материалы участвуют при этом (например, колоть орехи, наполнять стакан водой, резать ножницами лист бумаги, застегивать молнию и т.д.). Тот, кто первым отгадает шум, продолжает игру за загородкой.

- Концентрация.

4.3.8. Распознать звуки

Участникам проигрывается кассета с записями звуков различных ситуаций. Задача заключается в их определении.

4.3.9. Истории со словами-стимулами

Один из участников рассказывает какую-либо интересную историю. Как только в ней появляется заранее оговоренное слово, все слушатели должны очень быстро выполнить определенное действие. Например, при слове «пожар» все быстро встают и бегут к дверям.

4.3.10. Грохочущий оркестр

Для проведения игры следует найти предметы, с которыми можно производить звуки, шумы и звон. Участники разделяются на группы по характеру звучания: дребезжание, шуршание, топание, хлопанье, треск, звон, вой, скрип, стук и т.п. Каждая группа по команде и на заданную тему «играет» дребезжащую, стучащую и т.п. музыку.

4.3.11. Исследование звуков в комнате

Участники ходят по комнате, и путем проб каждый подбирает себе какой-нибудь звук. Один из игроков начинает произносить звук, остальные участники постепенно вступают со своими звуками. Некоторое время музицируют все вместе, а потом звуки постепенно затихают. Вступление и затихание – без предварительной договоренности.

4.3.12. Звуковая импровизация

Участники разбиваются на группы по трое. Каждой группе задается ситуация, которую нужно изобразить с помощью звуков, например взлом, на приеме у зубного врача, в пещере ужаков и т.д.

4.4. Игры на осязание

Области осязательного восприятия:

- руки – это одновременно орган и орудие осязания;
- ноги (ступни) – обладают способностью точно различать, особенно это свойство проявляется у людей, у которых ампутированы руки. Пальцы на ступнях и сами ступни могут заменить пальцы на руках и руки, так как люди с недугом могут ими нарисовать, написать, смастерить и т.д.;
- рот, язык, губы, нёбо – очень чувствительны при исследовании различных форм, фактур, предметов, обладают высокой способностью различать.

Благодаря осязательному восприятию исследуются:

- фактура поверхности (неровная, гладкая);
- консистенция (желеобразная, плотная, мягкая, твердая);
- температура (холодная, прохладная, нейтральная, теплая);
- геометрические формы, вес, пропорции.

Познавательное восприятие способствует получению информации о предмете с целью его познания.

Восприятие боли осуществляется через кожные покровы (от прикосновений или движений). Боль содержит важную информацию об окружающем мире. Поэтому прикосновения с целью такого восприятия являются, как правило, осторожными. Ощущение легкой боли обозначает предостережение, боль от укола

или ожога, т.е. угроза раны, служит запуском дальнейших моторных действий.

4.4.1. Слепая змея

Участники кладут одну руку на плечо впереди идущего, закрывают глаза, а второй рукой ощупывают стены комнаты.

- Восприятие «вслепую», навык чувствовать, осязать, концентрироваться, доверять.

4.4.2. Осязательная память (игра в парах по нахождению партнера)

Участники завязывают глаза и получают предмет для осязания. Они должны найти партнера с аналогичным предметом.

- Ориентировка и восприятие «вслепую» (с закрытыми глазами), концентрация, ощупывание, способность почувствовать. Игра на восприятие.

4.4.3. Повторить статую

Первый участник изображает статую, второй исследует ее с закрытыми глазами и пытается повторить.

Участники разбиваются на пары. Игрок А занимает необычную позу, изображая памятник (встает, садится, ложится), в то время как игрок В с закрытыми глазами исследует позу и пытается точно повторить ее уже с открытыми глазами. После сравнения происходит смена ролей.

- Навык воспринимать «вслепую», чувствовать, осязать, концентрироваться, эмпатически действовать, проявлять обоюдный интерес; телесный контакт, интерактивная игра.

4.4.4. Играем в почту

Группа участников, располагаясь вплотную друг за другом, рассаживается на полу. Первый и последний игроки получают по листу бумаги с карандашом. Последний из ряда игрок рисует какую-либо простую фигуру, которую он впоследствии «рисует» пальцем на спине впереди сидящего игрока, а тот, в свою очередь, рисует на спине сидящего перед ним и т.д. Ставить уточняющие вопросы не разрешается, хотя игрок может попросить еще раз нарисовать фигуру.

Первый в ряду игрок «переносит» рисунок со своей спины на лист бумаги, после чего рисунки сравниваются. Участники меняются местами.

Возможен вариант: рисовать на ладони с закрытыми глазами.

- Навык воспринимать «вслепую», чувствовать, осязать, концентрироваться, телесный контакт, моторная сенсорика, расслабление, покой. Игра на восприятие; рекомендуемый возраст с 8 лет.

4.4.5. Пройти по веревочке

Веревка (длиной 10 м) укладывается на пол (в круг, зигзагообразно, петлей). Участники должны пройти по веревке в носках или босиком с закрытыми глазами.

- Навык воспринимать «вслепую», чувствовать, осязать, концентрироваться, телесный контакт, моторная сенсорика, расслабление, покой. Рекомендуется использовать в сочетании с другими играми.

4.4.6. Исследовать коробки с предметами для осязания

Участники садятся парами напротив друг друга. Каждая пара получает коробку с похожими предметами для осязания и описывает свои ощущения, остальные слушают.

4.4.7. Наполнить мешки

Каждая пара участников получает мешок с предметом. Один партнер кладет второму игроку мешок на предплечья, спину, лицо, ноги. Второй партнер не имеет права использовать руки. Исследуются форма, материал и сам предмет, находящийся в мешке. После определения содержимого пары меняются мешками.

4.4.8. Осязать и нарисовать предмет

Каждая пара получает предмет для осязания «вслепую». Через некоторое время предметы убираются, участники рисуют то, что ощутили. Игра завершается сравнением рисунка с предметом.

4.4.9. Ощутить фактуру поверхности

Участникам предлагается рассортировать различные виды бумаги: промокательную, газетную, наждачную различной зернистости, писчую.

4.4.10. Классификация по фактурам и температурам

Участникам предлагаются заранее подготовленные картонки, покрытые металлом, поролоном, пластиком, пенопластом, с целью классифицировать их «вслепую» по фактуре и температуре. Игра заканчивается сравнением полученных ответов с правильным.

4.5. Вкусовые игры

В повседневной жизни можно найти много примеров эмоционального восприятия вкусовых ощущений: «так бы тебя и скушал», «меня от этого тошнит», «сладкий ребенок», «кислая физиономия», «кому-то здорово насолить», «сделать постное лицо», «сладко зевнуть», «горькая участь».

Спектр вкусовых ощущений содержит четыре основных компонента:

сладкий и соленый (воспринимается кончиком языка);

кислый (воспринимается основанием языка);

горький (воспринимается краем языка);

великое множество смешанных ощущений (апельсин на вкус *сладкий и кислый*, грейпфрут на вкус *кислый, сладкий и горький*).

Как подчеркивает Кюкельхаус (Kukelhaus, 1956), важно почувствовать оттенки в почти одинаковых веществах, ощутить их различие и многообразие. «Нет особого искусства в том, чтобы отличить сладкое от соленого и соленое от горького. Не в этом состоит смысл ощущений. А состоит он, скорее, в том, чтобы отличать сладкое от сладкого, горькое от горького, и в том, чтобы различить горькое в сладком и кислое в соленом».

4.5.1. Угадать сорт хлеба

Различные сорта хлеба разрезать на маленькие кусочки. Каждый участник с закрытыми глазами берет кусочек и определяет сорт хлеба. Затем пытается описать вкусовые ощущения от

различных сортов хлеба: ржаной и пшеничный хлеб, хлеб из муки грубого помола...

Возможны варианты в выборе продуктов.

4.5.2. Чайная лавка

Вместе с детьми завариваются различные сорта чая (мятный, лимонный, шиповниковый). После охлаждения чай пробуют с закрытыми глазами (чтобы цвет чая не мешал определению вкуса).

Можно разлить чай в пластиковые стаканчики, закрыть их крышками с отверстием для соломинки и пить через соломинку (чтобы исключить запах).

4.5.3. Насколько сладко сладкое?

Исследуются на степень сладости: сахар, мед, сироп, фруктовый сахар, фрукты, кисло-сладкие фрукты (апельсины).

4.6. Игры с запахами

Нос и чувство обоняния используются в символической форме для характеристики эмоционально напряженных условий, описания симпатий или антипатий или настроения в группе:

- *я его на дух не переношу* – кто-то нам явно несимпатичен;
- под выражением *быстро испариться* – не обязательно подразумеваются духи;
- *дело плохо пахнет* – это относится не к запаху, а к эмоциональному настроению;
- *в воздухе запахло паленым* – в переносном смысле подразумевается неприятная социальная ситуация.

Обоняние обладает защитной функцией. Например, испорченную пищу можно часто узнать по запаху.

Запахи обладают разными качествами. Они подразделяются на:

- цветочные (пахнут розой);
- эфирные (пахнут грушей);
- мускусные (пахнут мускусом);
- камфорные (пахнут эвкалиптом);
- тухлые (пахнут сероводородом);
- жалящие (пахнут муравьиной кислотой, уксусом).

Переживания запахов обладают длительным и глубоким действием. Давно прошедшие события легко вспоминаются, если возникает определенный запах.

4.6.1. Парфюмерные детективы

Флакончики с различными духами ставятся в ряд. Вата пропитывается содержимым одного флакона. «Детектив» должен определить, какому флакончику соответствует запах.

4.6.2. Тест на запахи

Группа садится в круг, глаза завязаны или закрыты. По кругу в одном направлении передаются заранее подготовленные стаканчики с запахами: лимон, цветы, пряности и т.п. Каждую емкость нюхают один раз, затем выставляют на круг. Участники определяют содержимое.

4.6.3. Ходим по комнате

Группа участников ходит по комнате в разных направлениях с разной скоростью. Каждый выбирает свой темп. При этом игроки обмениваются взглядами, улыбаются и протягивают друг другу руку, говоря при этом «Здравствуй!» и т.п.

- Преодоление страха прикосновения, работа в команде.

4.6.4. Апельсин отправляется в путешествие

Группа участников образует круг. По команде участник зажимает апельсин подбородком, поворачивается к своему соседу справа и передает апельсин, не касаясь его руками. Второй участник пытается повторить это действие. Игра длится до тех пор, пока апельсин не окажется у первого игрока. Если апельсин падает, то игру продолжает тот участник, кто последним смог его удержать.

Вариации: апельсин передается посредством локтевого сгиба. Во время игры могут быть использованы несколько апельсинов.

- Преодоление страха прикосновения, работа в команде.

4.7. Игры на знакомство

Все участники находятся в одном ряду. Порядок расстановки группы определяется по различным критериям. Группа может выстроиться по критерию, который определил руководитель игры, например: в соответствии с начальными буквами имен участников (Анна и т.д.). Затем игроки перестраиваются по другому критерию: в соответствии с днем рождения (январь – декабрь).

Другие возможные критерии: размер обуви, возраст, вес, количество детей...

- Восприятие, запоминание имен, знакомство, быстрая реакция, спонтанная деятельность, активизация при плохом настроении, разбивка на подгруппы, игра на движение.

4.7.1. Круг жестов

Группа участников образует круг. Игрок входит в круг и, одновременно показав жест и назвав свое имя, выходит из круга. Группа повторяет его движение. Игра продолжается по кругу.

- Запоминание имен, знакомство, быстрая реакция, спонтанная деятельность, активизация при плохом настроении, разбивка на подгруппы, игра на движение.

4.7.2. Шарик имен

Группа участников образует круг. У каждого в руке стаканчик из-под йогурта. У одного из игроков в стаканчике – шарик от настольного тенниса. Он называет имя и подбрасывает шарик вверх. Названный должен поймать своим стаканчиком шарик. Называются имена всех участников.

- Запоминание имен, знакомство, быстрая реакция, спонтанная деятельность, активизация при плохом настроении, разбивка на подгруппы, игра на движение.

4.8. Игры на образование пар

4.8.1. Вытаскивание нитей

Для образования пар руководитель игры держит в кулаке шерстяные нити или веревочки длиной до одного метра (на половину количества участников) так, что концы свешиваются

справа и слева. Каждый из участников хватается конец нитки (веревки) и, не выпуская его, отыскивает свою пару.

- Восприятие, ловкость, телесный контакт, активизация при плохом настроении, разделение на подгруппы. Игра на развитие ловкости.

4.8.2. Восприятие. 7 тайн

Участники образуют пары. Один из игроков выбирает роль ведущего, другой – ведомого (он играет с закрытыми или завязанными глазами). Задачей ведущего является помочь своему партнеру разгадать семь тайн ближайшего окружения (историй). Поскольку последний не может видеть эти секретные объекты, то ведущий должен активизировать различные возможности восприятия: ощущение, обоняние, слух, вкус. Для этого ведущий осторожно проводит партнера по местности, останавливаясь у одной из тайн, обращает на нее внимание партнера и предоставляет ему достаточно времени для ее всестороннего восприятия.

Возвращаясь к исходному пункту, ведомый партнер снимает повязку с глаз и пытается уже с открытыми глазами снова раскрыть тайны, причем ведущий подтверждает или исправляет его открытия. Потом происходит смена ролей. Тренировка становится более интенсивной, когда оба партнера во время определения сохраняют молчание.

Комментарий. Исходя из опыта, время на раскрытие тайн каждой парой весьма различно. В целях его ограничения следует определить время проведения, например 10 минут для восприятия и 10 минут для опознания.

При лимите времени можно сократить число тайн (загадок), а не принуждать к скорейшему завершению игры (с 8 лет).

4.8.3. Сколько рук

Один из игроков встает в середину и закрывает глаза. Другие кладут на «слепого» одну или обе руки. Задача «слепого» – сосчитать количество рук, его коснувшихся. После окончательного подсчета другой участник может проверить свои способности в ощущении прикосновений.

Комментарий. Перед началом игры следует назвать и исключить от прикосновений зоны-табу. Необходимо также обратить внимание участников игры, что для ощущения прикосновений и их подсчета необходима спокойная атмосфера и концентрация. Во время игры следует сохранять тишину (с 8 лет).

Literaturempfehlungen

1. «Psychomotorische Spiele für Kinder in Krippen und Kindergärten», Sabine Herm, VIPP Verlag. ISBN 3 – 924830 – 19 – 3.
2. «Kinder erleben die Sinne» (Kinder fördern von 3-6 J.), Gabriele Roß / Ulla Häusler, Pattloch Verlag. ISBN 3 – 629 – 00236 – 6.
3. «RIECH- und SCHMECK-SPIELE» Sinn-volle Frühpädagogik Wolfgang Löscher, Don Bosco Verlag. ISBN 3 – 7698 – 0490 – 2.
4. «HÖR –SPIELE» Sinn-volle Frühpädagogik, Wolfgang Löscher, Don Bosco Verlag. ISBN 3 – 7698 – 0462 – 7.
5. «TAST – SPIELE» Sinn-volle Frühpädagogik, Rudolf Seitz, Don Bosco Verlag. ISBN 3 – 7698 – 0489 – 9.
6. «SEH – SPIELE» Sinn-volle Frühpädagogik, Rudolf Seitz, Don Bosco Verlag. ISBN 3 – 7698 – 0461 – 9.
7. «666 Spiele» für jede Gruppe, für alle Situationen, Ulrich Baer. ISBN 3 – 7800 – 6100 – 7.
8. «Praktische Elebnispädagogik», Annette Reiners neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele. ISBN 3 – 929221 – 06 – 3.
9. «Spiks», Michael Baumgartner/ Gisela Färber/ Franz Michels, Spielekartei für Sonder- und Heilpädagogik, Verlag modernes lernen Dortmund. ISBN 3 – 8080 – 0263 – 8.

5. Краткий словарь основных терминов по специальной педагогике

(по материалам немецкой специальной литературы)

Пунге Беате / Beate Punge, Светлана Колкова

Begriffe

- 5.1. Assistenz – Ассистент
- 5.2. Behinderung – Инвалидность
- 5.3. Behinderte – Инвалиды
- 5.4. Betreuung – Обслуживание
- 5.5. Enthospitalisierung – Деинституциализация
- 5.6. Ergotherapie (Beschäftigungs- und Arbeitstherapie) – Трудотерапия
- 5.7. Erlebnispädagogik – Педагогика переживаний
- 5.8. Förderung – Содействие
- 5.9. Frühförderung – Содействие в раннем развитии
- 5.10. Fürsorge – Попечение
- 5.11. Heilpädagogik – Лечебная педагогика
- 5.12. Interaktion – Интеракция
- 5.13. Partizipation – Участие
- 5.14. Pflege – Патронаж
- 5.15. Rehabilitation – Реабилитация
- 5.16. Rehabilitationspädagogik – Реабилитационная педагогика
- 5.17. Sonderpädagogik – Специальная педагогика
- 5.18. Sonderschulen – Специальные школы
- 5.19. Sozialpädagogik – Социальная педагогика
- 5.20. Basale Stimulation – Базальное стимулирование
- 5.21. Sensorische Integration – Сенсорная интеграция

5.1. Assistenz

Der Begriff der Assistenz in der Behindertenarbeit geht von einer emanzipatorischen Rollenverteilung zwischen Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten aus.

Mit Hilfe von Assistenz durch andere Personen werden Menschen mit Behinderung in die Lage versetzt, Dinge zu tun, die sie allein nicht tun könnten.

Das Maß und die Art und Weise der Assistenz wird von den Behinderten und deren Erfordernissen bestimmt, nicht von der Gesellschaft, der betreuenden Institution oder anderen Personen. Zentrales Anliegen der Assistenz ist «Hilfe zur Selbsthilfe».

Ассистент

Понятие *ассистент* в работе с инвалидами исходит из эмансипационного распределения ролей между людьми с различными способностями.

С помощью ассистента люди с инвалидностью приобретают способность производить такие действия, которые они не в состоянии делать самостоятельно.

Объем, вид и способ ассистирования определяются инвалидом в соответствии с его потребностями, а не обществом, не инстанциями или другими лицами, осуществляющими обслуживание.

5.2. Behinderung (5, S. 9)

Von Behinderung spricht man, wenn ein gesundheitlicher Schaden zu funktionellen Einschränkungen führt und diese Einschränkungen soziale Beeinträchtigungen zur Folge haben.

Инвалидность

Под *инвалидность* понимается такое состояние, когда вследствие ущерба здоровья возникают функциональные расстройства, которые, в свою очередь, ведут к социальным ограничениям.

5.3. Behinderte (2, S 50)

Behinderte sind Personen, die aufgrund körperlicher, geistiger oder seelischer Schäden in einem Lebensbereich, insbesondere Erziehung, Schulbildung, Berufsbildung, Erwerbstätigkeit, Kommunikation, Wohnen und Freizeitgestaltung, durch wesentliche Funktionsausfälle nicht nur vorübergehend erheblich beeinträchtigt sind und deshalb besonderer Hilfe durch die Gesellschaft bedürfen.

Инвалиды

Инвалиды – лица, которые вследствие физического, умственного или психического ущерба постоянно испытывают значительные препятствия в своей жизнедеятельности, особенно когда это касается воспитания, образования, профессиональной подготовки и трудоустройства, коммуникации, повседневной жизни и досуга, и в этой связи нуждаются в особой помощи со стороны общества.

5.4. Betreuung

Der Begriff *Betreuung* betont vor allem die pädagogischen und sozialen Hilfeleistungen, die Menschen in helfenden Berufen und Institutionen anderen gegenüber ausüben.

Обслуживание

Термин *обслуживание* акцентирует внимание, прежде всего, на помощи в педагогических и социальных услугах, которые оказывают специалисты помогающих профессий и учреждения по отношению к другим (например, клиентам).

5.5. Enthospitalisierung

Enthospitalisierung bezeichnet einen langfristigen gesellschaftlichen Prozeß der Auflösung von Einrichtungen wie Anstalten, Pflegeheimen und Kliniken, in denen Menschen mit Behinderungen in der Vergangenheit untergebracht waren. Sie leben heute vor allem in Wohnheimen, kleineren Wohngruppen oder in Einzelwohnungen.

Деинституционализация

Деинституционализация обозначает длительный общественный процесс ликвидации стационарных учреждений типа: интернаты, дома инвалидов и престарелых, клиники, в которых в прошлом помещались инвалиды. Сегодня они живут, прежде всего, в жилищных сообществах, небольших группах или в отдельных квартирах.

5.6. Ergotherapie (Beschäftigungs- und Arbeitstherapie) (4, S. 88)

Meist medizinisch verordnete und überwachte Therapie, vor allem in den Aufgabengebieten Orthopädie/ Unfallchirurgie, Psychiatrie und Neurologie u.a.

Ergotherapeuten arbeiten selbständig in eigenen Praxen, in Alters- und Pflegeheimen, in der beruflichen Rehabilitation und in sonder- und heilpädagogischen Einrichtungen wie Kindergärten, Schulen, Werkstätten für Behinderte, Heimen, u.a.

Трудотерапия

Вид терапии, преимущественно назначаемой по медицинским показаниям и под медицинским контролем, входящей, прежде всего, в круг обязанностей таких отраслей медицины, как ортопедия (хирургия несчастных случаев), психиатрия и невропатология и др.

Трудотерапия имеет самостоятельную практику в домах для престарелых и интернатах, учреждениях профессиональной реабилитации, а также в специальных и лечебно-педагогических комплексах, таких как детские сады, школы, инвалидные мастерские и т.д.

5.7. Erlebnispädagogik (2, S. 112); (3, S. 78)

Erlebnispädagogik wird vor allem in der außerschulischen Jugendarbeit, in der Sozialarbeit und auch in einigen Bereichen der Sonderpädagogik eingesetzt, um durch authentische (nicht gespielte oder konstruierte) intensive Erlebnisse persönliche Wachstumsprozesse in Gang zu setzen.

Ziel der Erlebnispädagogik ist es, die Bereitschaft zu fördern, sich auf das aktive Erleben einzulassen (= zu lernen, sich entsprechend der erlebten Situation zu verhalten). Viele Aktivitäten in der Erlebnispädagogik sind nur in der Gruppe zu realisieren.

Durch die nachträgliche Aufarbeitung des Erlebten werden Gefühle, Gedanken, Probleme und Ängste verfolgt und in ihrer Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung faßbar.

Педагогика переживаний

Педагогика переживаний – это, прежде всего, внешкольная молодежная и социальная работа, охватывающая в том числе некоторые области специальной педагогики и базирующаяся на аутентичных (не наигранных или конструируемых) интенсивных переживаниях в целях их включения в процесс личностного роста.

Целью педагогики переживаний является развитие (научение) способности действовать соответственно ситуации. Многие активные формы педагогики переживаний возможно реализовать лишь при групповом взаимодействии.

Посредством последующего анализа пережитого – чувств, мыслей, проблем и страхов – определяется их значение для развития личности.

5.8. Förderung (1, S. 82)

Im sprachlichen Sinne bedeutet Förderung «helfend bewirken, daß sich jemand oder etwas entwickelt».

Содействие

В смысловом значении *soдействие* обозначает «помогать кому-либо или в чем-либо в развитии».

5.9. Frühförderung (1, S. 89)

Unter Frühförderung versteht man einen Komplex medizinischer, pädagogischer, psychologischer und sozialrehabilitativer Hilfen, die darauf gerichtet sind, die Entwicklung eines Kindes in den ersten Lebensjahren unterstützend zu begleiten, wenn diesbezüglich Auffälligkeiten und Gefährdungen vorliegen.

Содействие в раннем развитии

Под *soдействием в раннем развитии* понимается комплекс медицинской, педагогической, психологической и социально-реабилитационной помощи в развитии ребенка в первые годы жизни.

5.10. Fürsorge

Der Begriff Fürsorge entstammt dem kirchlichen Bereich und bedeutet «Hilfe für Schwächere». In der modernen Gesellschaft wird er zunehmend durch den Begriff Sozialarbeit ersetzt.

Попечение

Термин *попечение* восходит к церковной практике и обозначает «помощь слабым». В современном обществе заменен термином «*социальная работа*».

5.11. Heilpädagogik (1, S. 123)

«Heilpädagogik» wird heute ganz allgemein als «Theorie und Praxis der Erziehung unter erschwerten personalen und sozialen Bedingungen» verstanden.

Häufig wird Heilpädagogik synonym zu «Sonderpädagogik», «Behindertenpädagogik», «Rehabilitationspädagogik» u.a. verwendet.

Лечебная педагогика

Лечебная педагогика сегодня понимается как «теория и практика воспитания в отягчающих условиях: личностных и социальных».

Часто термин «*лечебная педагогика*» употребляется как синоним лечебной педагогики, педагогики инвалидности, реабилитационной педагогики и т.п.

5.12. Interaktion (1, S. 156)

Als Interaktion bezeichnen wir den Austausch von Gedanken, Gefühlen und Informationen zwischen zwei oder mehreren Personen.

Interaktionen sind die Grundlage für gemeinsam ausgeführte Handlungen.

Интеракция

Под *интеракцией* понимается обмен мыслями, чувствами и информацией между двумя и более индивидами.

Интеракция – основа для совместных действий.

5.13. Partizipation

In Pädagogik und Sozialarbeit gewinnt das Prinzip der Partizipation zunehmend an Bedeutung. Man versteht darunter die Mitwirkung Betroffener (z.B. Menschen mit Behinderung) an Entscheidungsprozessen, die das persönliche, berufliche oder soziale Leben betreffen.

Участие

В педагогике и социальной работе принцип *участия* приобретает все большее значение. Под этим понимается совместное действие клиента (например, лица с инвалидностью) в процессе принятия решения касательно личной, профессиональной или социальной жизни.

5.14. Pflege (1, S. 222)

Unter Pflege versteht man eine spezifische soziale Interaktion, die generell von einem umsorgenden Charakter gekennzeichnet ist und zum Teil auch medizinischen Vorgaben folgt.

Pflege als alltägliches Konzept meint dabei die behütende Sorge um eine andere Person, die nicht unbedingt krank, aber der besonderen Aufmerksamkeit eines anderen bedürftig ist.

Патронаж

Под *патронажем* понимается специфическая социальная интеракция, характер которой определяется потребностями клиента и частично предполагает медицинские предписания.

5.15. Rehabilitation (2, S. 298)

Rehabilitation bezeichnet sämtliche (pädagogischen, psychologischen, medizinischen, beruflichen und sozialen) Maßnahmen zur (Wieder-)Eingliederung von kranken und behinderten Menschen in die Gesellschaft.

Реабилитация

Под *реабилитацией* понимается комплекс (педагогических, психологических, медицинских, профессиональных и социальных) мероприятий для (ре)интеграции больных и инвалидов в общество.

5.16. Rehabilitationspädagogik (1, S. 245)

Dieser Begriff wurde in ausdrücklicher Abhebung von «Heil- und Sonderpädagogik» benutzt und ist ein Synonym für diese älteren Fachbezeichnungen und die neueren Fachtermini wie Behinderten- und Integrationspädagogik oder auch spezielle Pädagogik.

Реабилитационная педагогика

Данное понятие употребляется для усиления смыслового значения «лечебной и специальной педагогики», является синонимом устаревших профессиональных терминов и неологизмом типа «инвалидная» или «интегративная педагогика».

5.17. Sonderpädagogik (2, S. 316)

Sammelbezeichnung für alle wissenschaftlich – theoretischen und erziehungspraktischen Bemühungen, um bei behinderten und verhaltungsgestörten Kindern und Jugendlichen optimale Erziehungserfolge zu erzielen.

Специальная педагогика

Обобщающий термин для всех видов научных, теоретических и практических воспитательных усилий по отношению к детям-инвалидам и подросткам с проблемным поведением для достижения оптимального воспитательного результата.

5.18. Sonderschulen (2, S. 317)

Für Kinder und Jugendliche, die aufgrund einer Behinderung in normalen Schulen nicht optimal gefördert werden können, wurden Sonderschulen eingerichtet.

Es gibt z.B. Sonderschulen für Geistigbehinderte, Lernbehinderte, Sehgeschädigte, Hörgeschädigte und Körperbehinderte.

Специальные школы

Для детей и подростков, для которых в связи с инвалидностью в нормальных школах не могут быть созданы оптимальные условия для развития, создаются *специальные школы*. Например, существуют специальные школы для умственно отсталых, детей со сложностями в обучении, слепых и слабовидящих, глухих и слабослышащих и с различными физическими ограничениями.

5.19. Sozialpädagogik (1, S. 270)

Sozialpädagogik hat als erziehungs- und sozialwissenschaftliche Disziplin alle pädagogischen Handlungen und Einrichtungen zum

Gegenstand, die sich mit der Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft befassen.

Der Modus dieser Handlungen ist weit gefaßt und schließt Unterstützung, Beratung, Begleitung, geplantes und strukturiertes Zusammenleben, Vermittlung von Informationen, sozialen Ressourcen und materiellen Hilfen, Reflexion und Bildung, Planung und Öffentlichkeitsarbeit ebenso ein wie die soziale Organisiertheit und Institutionalisierung dieser Handlungen.

Социальная педагогика

Социальная педагогика является воспитательной и социально-научной дисциплиной, охватывающей всю совокупность педагогической деятельности и учреждений, которые распространяются на отношения между индивидом и обществом.

Способ этого действия весьма широк и включает: поддержку, консультирование, сопровождение, планируемое и структурированное совместное проживание, предоставление информации, социальные ресурсы и материальную помощь, рефлексии и образование, планирование и работу с общественностью, в том числе социальную организацию и институционализацию этих действий.

5.20. Basale Stimulation (4, S. 61)

Als basale Stimulation bezeichnet man die Anbahnung von Reaktionen bei schwerst entwicklungsbehinderten körperbehinderten Kindern durch verschiedenste Reize.

Damit sollen diesen Kindern Erfahrungen ermöglicht werden, die sie aufgrund ihrer Behinderung im frühkindlichen Stadium nicht machen konnten.

Базовое стимулирование

Обозначает увязку реакций детей со значительно ограниченными возможностями здоровья с различными раздражителями: холод – тепло, сухое – мокрое (т.е. различные стадии сенсомоторного развития с раннего (грудного) этапа развития). Таким образом, ребенку предоставляется возможность получить опыт, который на ранних стадиях развития невозможен из-за инвалидности.

5.21. Sensorische Integration (4, S. 582)

Die Integration sensorischer Reize ist ein neurophysiologischer Vorgang im Zentralnervensystem. Integration meint dabei die Vereinigung von zwei oder mehr Funktionen oder Prozessen zu Einheiten.

Diese Einheiten ordnen und organisieren die vielfältigen sensorischen Eindrücke und sind Voraussetzung für die gelingende Anpassung an die Umwelt.

Сенсорная интеграция

Интеграция сенсорных ощущений осуществляется на уровне нейрофизиологического процесса центральной нервной системы. При этом *интеграция* обозначает объединение двух или нескольких функций, или процесс объединения, который упорядочивает и организует многообразные впечатления и создает предпосылки для успешного приспособления к окружающей среде.

Literatur

1. Wörterbuch Heilpädagogik. Konrad Bundschuh, Ulrich Heimlich, Rudi Krawitz, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1999.
2. Kleines Pädagogisches Wörterbuch: Grundbegriffe- Praxisorientierungen-Reformideen, Josef A. Keller / Felix Novak, Herder, Freiburg – Basel – Wien, 1993.
3. Lexikon Erziehung: Grundbegriffe zu Entwicklung, Familie und Schule, Dorothee Kraus-Prause / Jobst Kraus / Eva Nonnenmacher. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, 1995.
4. Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete, Herausgegeben von Gregor Dupuis und Winfried Kerkhoff, unter Mitarbeit von 114 namhaften Fachleuten. Edition Marhold, Wissenschaftsverlag Volker Spiess GmbH, Berlin, 1992.
5. Ratgeber für Behinderte: Einander verstehen miteinander leben. Herausgeber: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, Bonn, 1993.

6. Spieltherapie als Methode der Integration und Rehabilitation: Lehrmaterial

- **Theodor Düsseldorf (bearbeitet von Siegfried Zoels):**

Chancengleichheit zwischen Behinderten und Nichtbehinderten – Die Verantwortung von Politik und Politikern. Zur Situation in der Bundesrepublik Deutschland

Die Grundlinien der Einbeziehung von Menschen mit Behinderungen in die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland werden dargestellt mit dem Schwerpunkt: Integration im Kindergarten, in der Schule, in der Hochschule und im Bereich der Weiterbildung. Außerdem werden Aspekte der Menschen mit Behinderungen in der Familie dargelegt.

Hervorgehoben werden die weiterführenden Ansätze des kürzlich verabschiedeten Sozialgesetzbuches IX, das besonderen Wert legt auf die Teilhabe behinderter Menschen am Leben in der Gesellschaft.

- **Siegfried Zoels:**

Vom Invaliden zum Partner – Vom Mitleid zu Assistenz und Teilhabe. Eine individuelle Widerspiegelung der gesellschaftlichen Neuorientierung der letzten Jahrzehnte

In den letzten 40 Jahren haben sich grundlegende Veränderungen im allgemeinen Verständnis vom «Menschen mit Behinderungen» vollzogen. Der Verfasser beschreibt diese Veränderungen, wie er sie seit 1969/70 erlebt hat:

- Die Betreuung von Kindern mit Behinderungen in Heimen und die sich dort vollziehenden Veränderungen,
- die Einbeziehung von Menschen mit Behinderungen in Fortbildungsworkshops für Industriedesigner und die daraus entwickelten UNESCO-Kreativitätswrkshops,
- die Öffnung der Kindertagesstätten hin zu einer Vielfalt von unterschiedlichen Ansätzen, einschließlich der Integration von Kindern mit Behinderungen in Regelkindertagesstätten,
- die Entwicklung innovativer Methoden zusammen mit Menschen mit Behinderungen und die Übertragung dieser Methoden in andere Bereiche des gesellschaftlichen Zusammenlebens.

• **Siegfried Zoels:**

Die Förderung der Entwicklung von Kindern mit Behinderungen durch Spiel und Spielzeug (inhaltliche Konzeption der Arbeit des Vereins «Fördern durch Spielmittel – Spielzeug für behinderte Kinder e.V.»)

Die Konzeption und die Grundsätze der Arbeit des Vereins werden vorgestellt. Die Projekte des Vereins werden erläutert:

- Internationale UNESCO-Kreativitätswrkshops, in denen Teilnehmer aus aller Welt innovatives Spielzeug entwickeln,
- Integrationsworkshops, in denen Menschen mit Behinderungen Spielzeugentwürfe weiterentwickeln und eigenständig Produktlösungen erarbeiten,
- Workshops für Eltern und Erzieher, in denen die Teilnehmer angeregt werden, die Sinne zu trainieren und Spielmittel bei der Frühförderung von Kindern gezielt einzusetzen,
- «Arbeit und Bildung für geistig behinderte Schüler und Schülerinnen». In diesem Projekt werden Schüler auf die spätere Berufstätigkeit vorbereitet.
- Im nächsten Jahr wird der Verein eine Ludothek eröffnen, in der Spielzeuge ausgeliehen werden kann. Zugleich werden die Spielmittel hinsichtlich ihrer therapeutischen Eignung getestet.

• **Reimunde Steudel:**

Methodische Materialien zur integrativen Erziehung

Vorgestellt werden Spiele, durch die verschiedene Sinne auf unterschiedliche Weise trainiert werden:

- Spiele zum Riechen und Schmecken,
- Hör-Spiele,
- Tast-Spiele,
- Seh-Spiele.

• **Beate Punge / Swetlana Kolkowa:**

Kurzes, zweisprachiges Wörterbuch der wichtigsten Grundbegriffe aus der Sonderpädagogik (nach der deutschen Fachliteratur)

Eine Auswahl von 21 wesentlichen Begriffen der Sonderpädagogik werden in deutscher und in russischer Sprache erläutert.

7. Using Play Therapy as a Method of Integration and Rehabilitation: Teaching Material

- **Theodor Düsseldorf (revised by Siegfried Zoels):**

The political responsibility of politicians and policy to create equal opportunities between people with and without special needs: On the situation in the Federal Republic of Germany.

This offers a report on how people with special needs are integrated into society in Germany, with the main emphasis placed on integration in kindergarten, school, college and further education. In addition, aspects of people with special needs within the family are dealt with.

Prominence is also given to those prescriptive approaches in the recently passed *Sozialgesetzbuches IX* (German Social Law Code), which places a particular value on facilitating the participation of people with special needs in the life of the community.

- **Siegfried Zoels:**

From invalid to partner – From sympathy to help and participation. A personal view of a new societal orientation emerging over the past decades.

Over the last 40 years, a sea-change has taken place in our general understanding of «disabled people». The author describes these changes from a personal point of view, drawing on his active experience in the area from 1969/1970. The themes given special attention are:

- Caring for children with special needs in homes and the process of change taking place there
- Including people with special needs in further training workshops for industrial designers and the UNESCO Creativity Workshops deriving from them
- Opening up of kindergartens and day-care centres to a whole range of new impulses, including the integration of children with special needs in normal kindergartens and day-care facilities

- Developing more innovative methods together with people with special needs and transferring these methods into other areas of communal life in society.

• **Siegfried Zoels:**

Using play and toys to promote development in children with special needs (The conceptual approach underlying the work of the Berlin-based organisation «Toys for Children’s Rehabilitation» (Fördern durch Spielmittel – Spielzeug für behinderte Kinder e.V.)

The principles behind the organisation’s work are presented, together with details of the projects they have been and are involved in:

- International UNESCO Creativity Workshops, where participants from all over the world meet to design innovative toys
- Integration Workshops where people with special needs further develop toy designs and develop independent product solutions
- Workshops for parents and carers encouraging participants to develop and train their own senses and become aware of the conscious use of toys for early development
- «Work and Training for mentally handicapped pupils» – a project preparing school pupils for their later entry into the world of work.

Next year, «Fördern» plans to open a *Ludothek*, providing the chance for toys to be borrowed, and combining this with testing toys for their therapeutic qualities.

• **Reimunde Steudel:**

Methodological material for integrative education

Games are presented that are designed to train our different senses in a variety of ways:

- Games for the sense of smell and taste, and
- Hearing
- Touching
- Seeing.

• **Beate Punge/Svetlana Kolkova:**

A brief bilingual dictionary (German-Russian) giving the most important terms from the special educational area (based on German specialist literature).

A selection of 21 key terms in educational rehabilitation explained in German and Russian.

Translated by Andrew Boreham

8. Приложение

Концепция интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями)

По материалам Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. 29–31 января 2001 года (Бюро ЮНЕСКО в Москве, Министерство образования Российской Федерации, Институт коррекционной педагогики РАО)

Выражая приверженность положениям и нормам международного гуманитарного права, а также российского законодательства, провозглашающим право каждого ребенка, в том числе имеющего умственный или физический недостаток, на получение образования,

отмечая заинтересованность ряда государственных структур России федерального, муниципального, районного уровней в решении проблемы интеграции детей-инвалидов в среду здоровых детей,

признавая эффективность деятельности родительских ассоциаций и неправительственных организаций в осуществлении права детей-инвалидов на образование в условиях обычной школы,

опираясь на данные многолетних отечественных и зарубежных исследований и позитивную положительную отечественную и зарубежную практику интегрированного обучения детей-инвалидов в обычных детских садах и школах,

участники Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (с особыми образовательными потребностями), собравшиеся 29—31 января 2001 года в Москве, приняли следующую Концепцию включения лиц с ограниченными возможностями здоровья разных категорий в образователь-

ное пространство образовательных учреждений общего типа — дошкольных учреждений, школ, средних специальных и высших учебных заведений.

1. Каждый человек, независимо от состояния здоровья, наличия физического или умственного недостатка, имеет право на получение образования, качество которого не отличается от качества образования, получаемого здоровыми людьми.

2. Реализация идеи интеграции как одной из ведущих тенденций современного этапа в развитии отечественной системы специального образования (коррекционной помощи, абилитации и реабилитации и др.) не означает ни в коей мере необходимости свертывания системы дифференцированного обучения разных категорий детей. Эффективная интеграция возможна лишь в условиях постоянного совершенствования систем массового и специального образования. В этой области принципиально важна продуманная государственная политика, не допускающая «перекосов» и «перегибов». Необходимо взвешенное сочетание принципов интеграции и профессионального воздействия в специально организованных условиях.

3. Наиболее важными периодами развития детей-инвалидов являются младенческий, ранний и дошкольный возрасты, особенно *младенческий, ранний*. Данные периоды жизни детей-инвалидов требуют от государства и общества и семьи повышенного внимания, так как именно в это время имеется уникальная возможность преодолеть последствия того или иного сенсорного или интеллектуального нарушения и избежать формирования особой позиции в среде здоровых путем нормализации жизни ребенка в семье и включения родителей в процесс (ре)абилитации. Необходимо достроить систему специального образования для детей-инвалидов и детей с отклонениями в развитии, дополнив ее недостающим звеном — ранним выявлением (с периода новорожденности) и ранней (с первых дней жизни) комплексной медико-психолого-педагогической коррекционной помощью.

4. Медицинские, социальные и образовательные учреждения должны обеспечивать родителей всей полнотой информации о различных путях медицинской и психолого-педагогической (ре)абилитации.

5. Работа с семьей начинается с момента обнаружения у ребенка того или иного физического или интеллектуального нарушения и осуществляется специалистами центров раннего вмешательства, лечебной педагогики, абилитационных и реабилитаци-

онных медико-педагогических, сурдологических центров, сурдологопедических отделений детских поликлиник, включая группы кратковременного пребывания при специальных дошкольных учреждениях.

6. С раннего возраста специалисты помогают родителям включать детей с умственными и физическими недостатками в пространство общения здоровых детей и налаживать взаимоотношения родителей. Специалисты привлекают родителей в качестве полноценных партнеров при составлении индивидуальной программы (ре)абилитации.

7. Все дети с момента выявления отклонения в развитии должны быть обеспечены необходимыми техническими средствами: манежами, массажерами, современными средствами звукоусиления (в том числе цифровыми слуховыми аппаратами) и т. д.

8. В раннем и *дошкольном возрасте* по желанию родителей осуществляется включение детей с умственными и физическими недостатками в дошкольные образовательные учреждения общего типа по месту жительства. До включения каждого ребенка в учреждение специалисты проводят подготовительную работу с педагогическим коллективом и родителями здоровых детей.

9. Форма и степень участия специалиста в поддержке определяются в каждом отдельном случае, исходя из особенностей нарушения и личности ребенка.

10. *Роль родителей* в процессе (ре)абилитации качественно изменяется: они включаются в жизнь детского коллектива группы, коллектива педагогов и родителей и приобретают возможность получать более полную информацию о своем ребенке и участвовать в принятии решения о выборе оптимальной модели интеграции. Родителям следует предоставлять право присутствовать на всех групповых занятиях воспитателей и на индивидуальных занятиях специалистов.

11. Одним из путей налаживания качественно нового взаимодействия между специальным и массовым образованием является создание и развитие принципиально новых образовательных учреждений — учреждений комбинированного типа, включающих в себя дошкольные группы или классы как для нормально развивающихся детей, так и для детей с определенным нарушением развития. Именно в этих учреждениях могут быть созданы наиболее адекватные условия для проведения целенаправленной работы по интеграции каждого ребенка в социокультурную среду, независимо от степени отклонения, на основе реализации

различных моделей (полная, частичная, временная интеграция, смешанные группы и др.).

12. Все нуждающиеся дети обеспечиваются современным оборудованием и техническими средствами для обучения в дошкольных и школьных образовательных учреждениях: инвалидными колясками, специально оборудованными местами для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, устройствами для чтения, необходимыми слабовидящим детям, современными средствами звукоусиления (в том числе цифровыми аппаратами) и радиосистемами (радиоаппаратурой) для детей с нарушением слуха и т.д. Образовательные учреждения должны быть оборудованы пандусами и/или лифтами.

13. Все дети-инвалиды и дети с ограниченными возможностями здоровья *школьного возраста* имеют право на обучение в общеобразовательных школах по месту жительства. При этом, как правило, в более благоприятных условиях оказываются те дети, которые переходят в школу вместе со своими сверстниками из детского сада.

14. Каждому ребенку должно быть предоставлено право развиваться в своем персональном темпе. В зависимости от степени выраженности умственной или физической недостаточности дети с особыми потребностями получают образование в полном или неполном объеме программы общеобразовательной школы.

15. Все дети с ограниченными возможностями здоровья должны получать дополнительную помощь на индивидуальных занятиях со специалистами в соответствии с их проблемами. Часть детей с особыми потребностями пользуется поддержкой специалиста на уроках.

16. Родители принимают активное участие в процессе (ре)абилитации детей. Они имеют право присутствовать на всех уроках и на индивидуальных занятиях специалистов, принимают участие в подготовке и проведении всех внеклассных и внешкольных мероприятий.

17. Помимо интегрированного образования одного ребенка с ограниченными возможностями здоровья в обычном классе, используется форма группового обучения детей-инвалидов одной категории в спецклассе массовой общеобразовательной школы. В этом случае спецкласс обеспечивается необходимым оборудованием для полноценного осуществления общеобразовательного процесса. Следует предусмотреть систематическое участие детей из специальных классов в проведении общешколь-

ных праздников, совместных уроков (рисования, труда, ритмики, физкультуры, домоводства и др.), экскурсий, походов и т.д.

18. Эффективное интегрированное обучение возможно лишь при условии специальной подготовки и переподготовки кадров педагогов общеобразовательных и специальных (коррекционных) учреждений. Целью такой подготовки является овладение педагогами массовых школ и детских садов основными методами воспитания и обучения детей с физическими и умственными недостатками, что обеспечит возможность их полноценного образования. Учителя-дефектологи должны быть специально подготовлены к оказанию коррекционной помощи в условиях интегрированного обучения.

19. Часть таких специалистов уже успешно работает в центрах раннего вмешательства, абилитации, реабилитации, лечебной педагогики, сурдопедагогических и медико-педагогических центрах и сурдологопедических кабинетах детских поликлиник, а также в спецгруппах и спецклассах детских садов общего и комбинированного типа и массовых общеобразовательных школ. Они могут стать (а некоторые уже стали) консультантами воспитателей и учителей общеобразовательных учреждений. Других специалистов, в том числе и учителей-дефектологов специальных учреждений и специалистов психолого-медико-педагогических консультаций (ПМПК) специальных школ, необходимо готовить через систему профессиональной подготовки и переподготовки кадров.

20. Интегрированное обучение предполагает право получения лицами с ограниченными возможностями здоровья профессионального образования (на всех уровнях, включая и высшее) в общеобразовательном пространстве. При этом реализуются как образовательные профессиональные программы (в соответствии с государственным стандартом), так и реабилитационные мероприятия (компенсация ограничений жизнедеятельности).

21. Введение в широкую практику интегрированного образования детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется постепенно, по мере подготовки квалифицированных кадров и изменения отношения общества к детям-инвалидам.

22. Интегрированное обучение строится на основе Закона РФ «Об образовании». Базовым правовым документом для *реализации* программы интегрированного обучения должен стать Закон РФ «Об образовании лиц с ограниченными возможностя-

ми здоровья», который пока существует на уровне проекта. Однако и принятие этого Закона не решает всех аспектов проблемы правовой регуляции процесса интегрированного обучения. Сохраняется необходимость разработки подзаконных актов, направленных на:

- определение статуса интегрированного ребенка, в том числе обеспечение его специальным образовательным полисом, позволяющим получать коррекционную помощь в объеме, гарантированном в специальном учреждении;
- определение статуса общеобразовательных детских учреждений, принимающих интегрированного ребенка, и различных центров, осуществляющих абилитацию, реабилитацию и интеграцию лиц с особыми образовательными потребностями, независимо от форм собственности;
- внесение дополнений в статус специальных учреждений за счет оказания коррекционной помощи интегрированным детям;
- внесение изменений в нормативные документы, регулирующие материально-техническое обеспечение массовых общеобразовательных учреждений в целях создания в них соответствующих условий для воспитания и обучения детей-инвалидов и детей с отклонениями в развитии.

23. Учитывая новизну, социальную значимость, сложность, комплексность проблем, решаемых в рамках интегрированного образования, необходимо предусмотреть проведение фундаментальных и прикладных научных исследований междисциплинарного характера. Особое внимание следует уделять созданию программ обучения родителей.

24. Реализация интегрированного обучения требует согласованных и безотлагательных действий со стороны министерств образования, здравоохранения, труда и социального развития.

25. Для внедрения концепции интегрированного обучения в повседневную практику необходимо формирование адекватного отношения общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья. С этой целью важно объединение усилий широких слоев общественности, СМИ, благотворительных, неправительственных, религиозных организаций, коммерческих структур и др.

26. Особая роль принадлежит объединениям родителей и объединениям самих лиц с физическими и умственными недостатками. Эти организации имеют право участвовать в принятии решений, касающихся всех аспектов деятельности по интег-

рированному образованию. Органы исполнительной власти и местного самоуправления должны оказывать всестороннюю поддержку деятельности этих общественных формирований.

Литература

Актуальные проблемы интегрированного обучения: Материалы Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (с особыми образовательными потребностями). 29–31 января 2001 года / Ред. совет: Н.Н. Малофеев, В.В. Колков, Л.С. Лазгиева – М.: Права человека, 2001. – С. 8–13.

Игровая терапия как метод интеграции и реабилитации
Учебное пособие

Ответственный за выпуск *И. Зайцев*
Корректор *М. Крючкова*
Компьютерная верстка *Н. Котовщикова*

ИД № 02184 от 30.06.2000.
Формат 60X90/16. Печать офсетная. Заказ №

Издательство «Права человека»,
119992, Москва, Zubovskiy bulvar, 17

Фабрика офсетной печати, г. Обнинск, ул. Королева, 6

С вопросами и предложениями просим обращаться
в издательство «Права человека»

адрес:

119992, Москва, Зубовский бульвар, 17, офис 30

факс:

(095) 246-97-20

адрес для почтовых отправлений:

101000, Москва, Главпочтамт, а/я 207

электронная почта:

hrpubl@oss.ru

веб-сайт

www.hrpubl.org