### 

**Лекция 1**

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ**

**Понятие коррекционно-развивающей работы.**

## Принципы, цели и задачи коррекционно-развивающей работы

Обращаясь к понятию «коррекционно-развивающая работа» следует отметить, что термин «коррекция» как определенная форма психолого-педагогической деятельности впервые возникает в дефектологии применительно к вариантам аномального развития. Там он означает систему специальных педагогических мероприятий, направленных па преодоление или ослабление недостатков развития детей.

В дальнейшем, по мере развития прикладной возрастной психологии произошла своеобразная экспансия понятия «коррекция» на область нормального психического развития. Такое расширение сферы применения понятия обусловлено новыми социальными задачами, стоящими перед общеобразовательной школой в современных условиях. Речь идет о повышении морального и интеллектуального потенциала учащихся, формировании у всех без исключения детей разносторонних творческих возможностей, таким образом, произошло принципиальное изменение характера задач и адресата коррекционных воздействий – от исправления дефектов, лежащих за порогом нормального развития, к созданию оптимальных возможностей и условий для психического развития в пределах нормы.

В последнее время в психолого-педагогической литературе встречаются различные сочетания понятия «коррекционная работа» – «коррекционно-развивающая», «коррекционно-педагогическая», «коррекционно-воспитательная», «педагогическая коррекция», «психологическая коррекция», «психологическая коррекция и реабилитация» и др., отражающие различные подходы к коррекционной работе в общеобразовательной школе. При этом всеми авторами признается тот факт, что эффективность коррекционной работы с учащимися зависит от слаженности усилий широкого круга специалистов, в том числе школьных психологов.

Коррекционно-развивающая работа в современной психолого-педагогической литературе по проблемам школьной психологической службы рассматривается как одно из направлений деятельности практического психолога вобразовании. При этом, коррекционно-развивающая работа психолога в школе понимается как устранение отклонений в психическом и личностном развитии учащегося, работа по развитию способностей ребенка, формированию его личности. Многие исследователи считают, что коррекционная работа, проводимая школьным психологом, далеко выходит за рамки устранения отклонений, она должна носить целостный характер, ориентироваться на развитие личности и психического мира ребенка в целом.

В зависимости от конкретной ситуации, задач, стоящих перед психологом и особенностей класса (обычный общеобразовательный класс, класс с углубленным изучением предметов, инклюзивный класс и т. п.) коррекционно-развивающая работа выступает либо как вспомогательная, либо как основная деятельность школьного психолога.

Коррекционно-развивающая работа является неотъемлемой частью коррекционно-развивающего обучения, но это самостоятельное направление работы всех специалистов образовательных учреждений, работающих с проблемными школьниками.

Однако признания необходимости организации коррекционно-развивающей работы с проблемными учащимися массовой школы без рассмотрения специфики собственно коррекционно-развивающей работы, ее форм и методов, явно не достаточно. Анализ литературы по проблеме приводит к пониманию того, что как раз аспект специально организованной в массовой школе коррекционно-развивающей работы со всеми категориями проблемных учащихся остается наименее разработанным.

Коррекционно-педагогическую деятельность А. Д. Гонеев рассматривает «как составную часть профессионально-педагогической культуры учителя, как способ деятельности педагога по достижению цели преобразования личности ребенка, имеющего недостатки в развитии и поведении»[[1]](#footnote-1). Мы считаем, что деятельность педагогов, школьного психолога, других специалистов, работающих с проблемными учащимися, представляет особый вид профессиональной деятельности, направленный на преодоление или ослабление недостатков развития учащихся, а также на создание оптимальных возможностей и условий для психического и личностного развития учащихся со школьными трудностями.

## Принципы коррекционно-развивающей работы

В основу построения комплекса коррекционно-развивающей деятельностиположеныфундаментальные положения общей, возрастной и педагогической психологии:

1. Положение культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, исходя из которого ситуацию психокоррекции личности можно рассматривать в качестве опыта реальной жизнедеятельности.
2. Положение, разработанное в теоретической концепции В. И. Мясищева, согласно которому личность является продуктом системы значимых отношений, поэтому эффективная коррекция немыслима без включения в коррекционный процесс и самого ребенка, и его окружения.
3. Положение теории деятельности А. H. Леонтьева, состоящее в том, что позитивно влиять на процесс развития – значит управлять ведущей деятельностью, в данном случае – воздействовать на деятельность по воспитанию детей и на ведущую деятельность ребенка.
4. Положение теоретической концепции личности С. Л. Рубинштейна о формах психологических контактов между людьми.
5. Разработанное Д. Б. Элькониным положение о том, что коррекционный потенциал игры заключается в практике новых социальных отношений, в которые включается человек в процессе специально организованных групповых занятий.

Исходным принципом для обоснования целей и задач коррекционной работы, а также способов их достижения является *принцип единства диагностики и коррекции*. Так, К.М. Гуревич отмечает, что «желательно использовать результаты психологических диагностических исследований в школе не только для установления индивидуально психологического статуса учащихся, но и для выработки психолого-педагогических рекомендаций, имеющих своей целью исправление, коррекцию выявленных в исследовании недостатков психического развития. Задачи коррекционной работы могутбыть адекватно поставлены только на основании полной диагностики и оценки «зоны ближайшего развития» и тех корректирующих педагогических средств, которые следует применять, для того чтобы поднять ребенка на более высокий уровень психического развития»1.

Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова, А. Г. Лидерс выделяют еще три, на наш взгляд, чрезвычайно важных принципа, определяющих стратегию коррекционной работы: принцип «нормативности» развития, принцип «коррекции сверху вниз», принцип системности развития психической деятельности.

*Принцип «нормативности» развития* требует учета основных закономерностей психического развития, значения последовательных стадий развития для формирования личности ребенка. Этот принцип постулирует существование некоторой «возрастной нормы» развития, своеобразного эталона возраста. При определении стратегии коррекционной работы необходимо исходить из сопоставления идеального «эталонного» нормативного развития и конкретных особенностей того или иного варианта развития.

*Принцип коррекции «сверху вниз»*, сформулированный Л. C. Выготским, требует поставить в центр внимания «завтрашний день развития», а в качестве основного содержания коррекционной работы считать создание зоны ближайшего развития и деятельности ребенка.

Реализация *принципа системности развития* в коррекционной работе обеспечивает направленность на устранение причин и источников отклонений в развитии ребенка. Успех такого пути коррекции базируется на результатах диагностического обследования, итогом которого становится представление о системе причинно-следственных связей, иерархии отношений между симптомами и их причинами.

*Тактику* коррекционной работы, т. е. выбор средств, путей и способов достижения поставленной цели, определяет деятельностный принцип коррекции, исходящий из деятельностного подхода, раскрывающего деятельность как движущую силу развития (А.Н. Леонтьев), концепции ведущей деятельности (Д. Б. Эльконин), теории планомерного формирования человеческой деятельности (П. Я. Гальперин).

*Деятельностный принцип* коррекции, во-первых, определяет сам предмет приложения коррекционных усилий и, во-вторых, задает способы коррекционной работы через организацию соответствующих видов деятельности ребенка путем формирования обобщенных способов ориентировки. Коррекционная работа, таким образом, должна строиться не как простая тренировка умений и навыков, не как отдельные упражнения по совершенствованию психической деятельности, а как целостная осмысленная деятельность ребенка, вписывающаяся в систему его повседневных жизненных отношений.

**Цели и задачи коррекционно-развивающей работы**

Коррекционные цели и задачи определяются в зависимости от формы коррекции. Д. Б. Эльконин предлагает различать две формы коррекции: симптоматическую, направленную на симптомы отклонений в развитии, и каузальную, направленную на источники и причины отклонений. По его мнению, коррекционные цели должны быть сконцентрированы не столько на внешних проявлениях отставания в умственном и отклонений в личностном развитии, на их симптоматике, сколько на действительных первопричинах, порождающих эти нарушения.

*Задачи* коррекционной работы определяются педагогами, школьным психологом в каждом конкретном случае, при этом необходимо учитывать два момента: во-первых, психологические закономерности возраста, и, вовторых, индивидуально-типологические особенности школьников. К примеру, в начальном звене целесообразно проводить коррекцию когнитивной сферы, а также работу, направленную на развитие произвольной регуляции эмоционально-волевой сферы. В подростковом возрасте актуальны задачи освоения навыков эффективного общения, формирования навыков эмоциональной и поведенческой саморегуляции. В старшем школьном возрасте наиболее значима личностно-ориентированная коррекционно-развивающая работа.

Среди многообразия задач, решаемых в процессе коррекционной работы с учащимися группы риска, в качестве основных выделяются:

1) всестороннее психолого-педагогическое изучение личности ребенка;

2) выявление и изучение неблагоприятных факторов социальной среды;

3) преодоление микросоциально-педагогической запущенности, коррекция неадекватных методов воспитания;

1. помощь в решении психотравмирующих ситуаций;
2. совершенствование способов психической саморегуляции;

6) «терапия средой», т. е. создание в детском коллективе атмосферы принятия;

7) составление рекомендаций для родителей и воспитателей по индивидуализации общепедагогического подхода к детям группы риска.

Применительно к обучащимся с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) необходимо дополнить приведенные задачи следующими:

1. формирование адекватных способов поведения;
2. развитие коммуникативных умений;

3) развитие рефлексивных способностей;

4) позитивизация «Я-концепции».

Решению коррекционных задач способствует организация деятельности педагогов, школьного психолога, других специалистов, осуществляемая в разных формах с применением соответствующих методов психолого-педагогической коррекции.

### Формы и методы коррекционно-развивающей работы

Ученые и психологи-практики предлагают использовать разные *формы* организации коррекционного воздействия в коррекционно-развивающей работе с проблемными учащимися.

Так, коррекционная работа осуществляется в форме совместной деятельности учащихся на уроках и внеурочных мероприятиях и в форме коррекционно-развивающих групповых и индивидуальных занятий. Организация работы в виде совместной деятельности предполагает, что коррекция осуществляется со всем классом, и для учащихся она предстает как ряд внеучебных мероприятий с различным содержанием.

Особую роль исследователи отводят групповым психо-коррекционным занятиям, так как практика новых социальных отношений формирует тип внутригруппового восприятия, иную обратную связь между членами группы, что обеспечивает позитивную динамику личностных и индивидуально-психологических особенностей проблемных учащихся.

Остановимся на некоторых вопросах организации групповой работы школьного психолога с проблемными учащимися.

По мнению Б. Н. Алмазова, Н. В. Гавриловой, формы работы школьного психолога будут существенно различаться в зависимости от задач, которые он намерен решать. Для этого психологу нужно четко распределить задачи, которые он намерен решать лично, и при посредстве других работников школы или родителей.

Г.С. Абрамова выделяет групповую и индивидуальную формы работы, отмечая значение групповой работы в виде тренингов общения, помогающих освоить участникам конкретные формы поведения вне условий обучения.

Большой ряд авторов (Битянова М. Р., Овчарова Р. В., Прутченков А. С., Реан А. А., Рогов Е. И., Самоукина Н. В., Чистякова М. И. и др.) отдают предпочтение групповой форме организации психокоррекционного воздействия.

В современной специальной литературе одним из основных условий эффективности групповой психокоррекции считается ее проведение в малой группе. Под малой группой в социальной психологии понимается немногочис-ленная по составу группа с минимальным числом три человека; максимальное число определяется тем количеством людей, которые могут быть объединены в единой совместной деятельности. Такое понимание дает основание распространить понятие «малая группа» на школьный класс. Однако, несмотря даже на небольшую наполняемость некоторых классов, особенно классов КРО, реальные классные коллективы состоят из нескольких микрогрупп, и в случае проведения групповых коррекционноразвивающих занятий, как показывает наш опыт, эффективнее работать с микрогруппами учащихся.

На эффективность работы с микрогруппой учащихся с трудностями в обучении указывает и Т. И. Зубкова, при этом подчеркивается значение референтно-значимой группы для коррекции отношения к учебной деятельности у данной категории школьников.

В работе с проблемными учащимися необходимо использование всех трех форм коррекционного воздействия, что позволит сочетать индивидуальный и деятельностный подходы, которые в таком случае будут взаимно дополнять друг друга.

## Методы коррекционно-развивающей работы педагога

В литературе описан ряд приемов и методов психолого-педагогической коррекционной работы с отстающими учащимися с целью коррекции учебных умений: приемы формирования и доформирования отсутствующих способов, умений учиться (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина); обучение способам учебной и мыслительной деятельности с учетом индивидуальных различий (Н. А. Менчинская, И. С. Якиманская); прием устранения пробелов в знаниях учащихся, упрочение или стимулирование эффективных форм мотивации учения (А. К. Маркова, М. В. Матюхина, А.Б. Орлов) и др.

Разработаны методы коррекции познавательной деятельности, отношения к учебной работе учащихся с ЗПР (З. И. Калмыкова, И. Ю. Кулагина), методы коррекции общего отставания в учении, а также коррекции специфической неуспеваемости по языку и математике (Ю. 3. Гильбух) и др.

Многие авторы рассматривают методы коррекционно-воспитательной работы с проблемными учащимися с целью коррекции поведения и общения. Среди них можно выделить следующие: организация работы по интересам (Д. И. Фельдштейн, В. В. Комаров); организация положительных взаимоотношений с коллективом (А. Ф. Никитин); контактное взаимодействие (Л. Ф. Филонов, А. Д. Глоточкин); тренинговые и игровые коррекционные методы (А. С. Спиваковская, А. С. Прутченков); интегративная работа (Г. М. Потанин, В. Г. Косенко) и т. д.

Отечественной педагогикой накоплен большой опыт коррекционно-воспитательного воздействия. К его основным методам относятся требование, перспектива, поощрение и наказание, общественное мнение (Ю.П. Азаров, Л.М. Байтенова, Е.П. Белозерцев и др.).

Требование – наиболее распространенный в практике метод – обеспечивает стимулирование или торможение тех или иных поступков воспитанников путем проявления личного отношения педагога к воспитаннику в процессе обучения и воспитания. Требование представляет собой способ реализации норм поведения и деятельности в поступках и действиях детей.

Перспектива – исключительно действенный метод воздействия – обеспечивает стимулирование поведения детей путем выдвижения перед ними увлекательных целей, становящихся их личными стремлениями, интересами и желаниями. Этот метод способствует развитию у школьников целеустремленности – одного из важнейших качеств личности.

Поощрение и наказание – наиболее традиционные методы коррекционного воздействия – обеспечивают коррекцию поведения детей, т. е. дополнительное стимулирование полезных поступков и торможение нежелательных проявлений воспитанников путем расширения или ограничения их прав и обязанностей, морального влияния на них. Применение метода поощрения и наказания в силу его специфики требует особой осторожности, чуткости и такта педагогов, поскольку проблемные учащиеся массовой школы очень чувствительны к оценке их деятельности (не обязательно только учебной).

Общественное мнение является мощным методом воздействия, обеспечивает наиболее разностороннее и систематическое стимулирование деятельности детей. Данный метод позволяет использовать микросоциальное окружение ребенка в коррекционных целях.

К методам педагогической коррекции эмоциональных нарушений относятся метод коррекции через труд, метод коррекции путем рациональной организации детского коллектива, внушение и самовнушение, метод убеждения (В.П. Кащенко).

Останавливаясь на специфике отдельных методов педагогической коррекции, необходимо отметить, что эффективность коррекционной работы зависит не столько от самих используемых методов коррекции, сколько от того, в какой степени соответствует выбранный метод личностным особенностям педагога и насколько подходит он воспитаннику в конкретной жизненной ситуации.

**Методы коррекционно-развивающей работы школьного психолога**

Работа, проводимая школьным психологом с проблемными учащимися во всех трех формах, составляет коррекционный комплекс, состоящий из различных методов психолого-педагогического воздействия, каждый из которых имеет свои специфические механизмы коррекции. Вместе с тем, несмотря на различия в форме проведения и количестве участников, возможно выделение того общего, что, являясь основой коррекционного воздействия, объединяет все методы и приемы коррекции. Эти общие положения А. С. Спиваковская определяет как совокупность характеристик коррекционного воздействия. Поскольку материалы А.С. Спиваковской достаточно часто используются при анализе особенностей коррекционного воздействия, то мы лишь коротко остановимся на этих характеристиках.

1. Главным условием оказания адекватного психокоррекционного воздействия является реализация индивидуального подхода. Это значит, что при использовании разнообразных приемов коррекционного воздействия психолог не может оперировать такими понятиями как обобщенная норма (возрастная, половая и т. д.). Все данные о закономерных чертах, симптомах или свойствах должны быть использованы в контексте индивидуальных проявлений всех этих общих закономерностей в реальном поведении или психологическом облике ребенка, с которым планируется коррекционная работа.

С пониманием необходимости организации психолого-педагогической коррекции в соответствии с индивидуальным подходом тесно связано понятие «личное достижение», введенное Н. В. Цзеном, Ю. В. Пахомовым. Личное достижение подразумевает признание права самого участника коррекции «взять» из предоставляемых возможностей то, что наиболее сообразно ему с точки зрения его личностного развития. При таком понимании коррекционного процесса психологическая задача заключается в том, чтобы создать оптимальные условия для личностного развития.

1. Поскольку коррекция планирует не достижение каких-то конкретных результатов, а создает условия для всемерного личностного роста, то коррекционные приемы должны использовать естественные движущие силы психического и умственного развития. Такими силами являются деятельность человека и система его отношений.

Условия для личностного роста возникают в том случае, если коррекционный процесс расширяет возможности адаптивного поведения его участников, а для освоения этих новых возможностей требуется выход за пределы сложившихся форм поведения, т. е. проявление неадаптивной активности. Такая активность участников коррекции становится условием повышения их адаптивности за пределами коррекционного процесса.

1. Особое значение имеет понятие контакта с участниками коррекции. Речь идет о создании специфического взаимодействия между специалистом (в данном случае школьным психологом) и участниками коррекции. Прежде всего, специфичность контакта связана с признанием субъект-субъектного отношения, диалогичного общения (Л. A. Петровская). Иными словами, сам психолог становится активным субъектом воздействия. Независимо от того, с какой позиции начинается контакт, при успешной коррекции эта позиция сменяется позицией истинного равенства.
2. Собственно коррекция происходит в острые эмоционально-насыщенные моменты, которые достигаются в успешно организованном коррекционном процессе. Ярко эмоционально окрашенные переживания и создают возможность нового видения старых проблем, нового взгляда на жизненную ситуацию, самого себя, близких людей, на всю систему своих отношений, на свою деятельность, что способствует перевороту в сознании, распределении и перестройке элементов сознания и самосознания.
3. Коррекционный процесс носит творческий характер. Достижение нового взгляда, нового осознания, открытие новых путей для решения проблемных ситуаций – это и есть основа творческого подхода к личностному росту.
4. Существенной особенностью коррекционного воздействия является тот язык, на котором происходит общение между всеми участниками. Специфический язык коррекционного процесса имеет в виду не только речь, но и невербальную коммуникацию, поэтому в каждый момент коррекции психолог должен быть предельно искренним в своих эмоциональных проявлениях, чтобы его вербальный и невербальный язык соответствовали друг другу.

Рассматривая коррекционные методы в работе школьного психолога, отметим, что возможно выделение различных параметров, отличающих эти методы при организации коррекционно-развивающей работы в разных формах. Если подразделять методы по количеству участников, то можно выделить групповые и индивидуальные. Кроме того, можно выделить методы непосредственной и опосредованной коррекции в зависимости от предмета коррекционного воздействия. Наконец, коррекционные методы работы школьного психолога могут быть разделены в соответствии с теми формами организации коррекционно-развивающей работы, в рамках которой они применяются.

Останавливаясь отдельно на методах коррекционно-развивающей работы, отметим, что данным вопросом занимаются многие отечественные и зарубежные педагоги и психологи, исследующие проблемы школьных трудностей учащихся.

Наряду с методами общепедагогического порядка в коррекционно-развивающей работе школьного психолога с учащимися необходимо использование специальных психо-коррекционных методов и приемов. К наиболее распространенным методам коррекции в работе школьного психолога относятся психотехнические игры и упражнения, направленные на целостное развитие ребенка и решение конкретных психологических проблем. Такие игры и упражнения не являются строго направленными на развитие какой-то одной функции, они могут использоваться для снятия утомления, для повышения эмоционального тонуса, для создания эмоционально насыщенной атмосферы в группе.

Кроме того, в коррекционно-развивающей работе школьного психолога применяются методы и приемы, направленные на коррекцию и развитие определенных психических процессов или личностных особенностей. К ним относятся, например, приемы развития внимания, памяти, воображения, мыслительных процессов, коррекция замкнутости, тревожности, застенчивости, лживости и т. п.

В настоящее время достаточнохорошо известны и используются на практике довольно разнообразные методы психологической коррекции, такие как: различные виды групповой психотерапии (К. Роджерс, К. Рудестам), психодрама (Дж. Морено), игротерапия (Н. П. Аникеева, О. А. Карабанова), трансактный анализ (Э. Берн), социально-психологический тренинг (Л. А. Петровская), арттерапия (А. И. Захаров, М. И. Чистякова), психогимнастика (М. И. Чистякова, Г. Юнов), аутотренинг (Г. Шульц) и др. Краткая характеристика основных психокоррекционных методов приводится в приложении к данной главе.

### Процедура коррекционно-развивающей работы

Процедура собственно коррекционно-развивающей работы сложна, объемна и достаточно ответственна. Ее разработкой занимались и продолжают заниматься значительное количество отечественных и зарубежных исследователей.

Впервые процедура коррекционной, а точнее, диагностикокоррекционной деятельности была предложена Л. С. Выготским в виде схемы педологического исследования в применении к трудновоспитуемому и ненормальному ребенку. На основе этой схемы Й. Шванцара разработал свой экспериментально-психологический подход в диагностике развития личности, выражающийся в ряде этапов. С учетом указанных разработок, а также опыта московских школьных психологов, И. В. Дубровиной предложены этапы осуществления диагностико-коррекционной работы:

1. изучение практического запроса;
2. формулировка психологической проблемы;
3. выдвижение гипотез о причинах наблюдаемых явлений;
4. выбор методов исследования;
5. использование метода;
6. формулировка психологического диагноза, которая должна обязательно содержать и прогноз дальнейшего развития ребенка, причем прогноз как бы в двух направлениях: при условии, если с ребенком будет своевременно проведена необходимая работа, и при условии, если такой работы с ним своевременно проведено не будет;
7. разработка рекомендаций, программы психокоррекционной или развивающей работы с учащимися; 8) осуществление этой программы; 9) контроль за ее выполнением.

Анализ различных подходов к организации коррекционноразвивающей работы с учащимися, испытывающими школьные трудности, позволяет выделить три основных этапа коррекционно-развивающей работы: подготовительный, основной и заключительный.

Содержанием первого этапа является комплексная психологопедагогическая диагностика с целью выясненияособенностей поведения, характера, специфики учебной и познавательной деятельности, а также личностного развития учащихся.

Эффективная коррекционно-развивающая работа с учащимися возможна лишь в том случае, если она проектируется с учетом и на основании результатов психолого-педагогической диагностики.

Подытоживая все сведения, полученные в ходе анализа литературы и опыта практической работы педагогов и психологов, мы выделили ряд специфических особенностей, характерных для диагностики, проводимой для нужд коррекционно-развивающей работы:

* диагностика в этом случае требует применения набора разнообразных методик и экспериментов, направленных на изучение различных сторон психических процессов, свойств, личностных качеств и форм деятельности учащихся;
* диагностика как этап коррекционной работы требует включения в диагностический процесс не только отдельного ребенка, но и реально функционирующие группы, членом которых он является;
* диагностика и коррекция осуществляется на всем протяжении работы, поэтому коррекционные приемы являются одновременно и диагностическими для участников коррекции;
* диагностика в этом случае требует соблюдения принципа активности самих испытуемых, что означает личную заинтересованность самих участников во всех диагностических процедурах. В этих условиях диагностика психолога превращается в самодиагностику, когда участники коррекции ставят перед собой задачу анализа собственных психологических качеств, особенностей личности, характера социального поведения и т. д.;
* диагностика, проводимая для нужд коррекции, должна обладать не столько констатирующим, сколько эвристическим характером, т. е. дающим возможность понимания субъективного мира ребенка, группы детей, расширяющей диапазон психической реальности, как для психолога, так и для обследуемых.

На основе полученной в результате диагностики информации на каждого учащегося составляется индивидуальная социально-психологопедагогическая карта, позволяющая выявить и сформулировать проблему конкретного ребенка и в соответствии с проблемой прогнозировать перспективу коррекционной работы с ним. В литературе описано несколько вариантов карт психического развития учащихся, в том числе учащихся классов КРО. Несмотря на некоторые отличия, все варианты обязательно содержат: медицинские сведения о здоровье ребенка, отмечаются особенности учебной и познавательной деятельности, отражаются особенности поведения и общения.

Заключительным моментом на подготовительном этапе коррекционно-развивающей работы является планирование процесса коррекции, что предполагает вычленение определенных мер, направленных на создание условий, способствующих желаемым изменениям. Наиболее распространенным способом планирования коррекционной работы является построение коррекционно-развивающих программ.

Так как основной задачей коррекционной работы с учащимися является обеспечение позитивных сдвигов в психическом и личностном развитии ребенка, т. е. продвижение его относительно его возможностей, то построение коррекционно-развивающих программ предполагает совместное обсуждение педагогами, психологом, родителями сильных сторон в характере ребенка, его достижений, выяснение причин школьных трудностей, а также поиск резервов в развитии, наиболее плодотворных способов воздействия на него.

Таким образом, программа коррекционно-развивающей работы специалистов с учащимися должна отвечать следующим требованиям:

* программа должна учитывать возрастные особенности детей и зону их ближайшего развития;
* она должна сочетать в себе коррекционные возможности индивидуальной работы с ребенком и совместной деятельности детей;
* принятие решения о формах, методах и участниках коррекционноразвивающего процесса должно основываться на результатах комплексной психолого-педагогической диагностики, проводимой на этапе, предшествующем собственно коррекционному;
* в программе коррекционной работы должны быть учтены возможность и необходимость организации работы всех специалистов одновременно, последовательно или параллельно в разных формах, с использованием различных методов;
* программа коррекционно-развивающей работы должна учитывать необходимость оценки эффективности коррекционного воздействия как в процессе его реализации, так и по завершению.

На основном этапе работа проводится в соответствии с намеченными целью, задачами, программой работы в каждом конкретном классе с конкретными учащимися.

Коррекционно-развивающая работа подразумевает педагогическую

и психологическую составляющие. Коррекционно-развивающая работа школьного психолога в общеобразовательной школе, по мнению Р. В. Бурменской, О. А. Карабановой, А. Г. Лидерс, должна строиться по трем направлениям (или видам коррекционной работы по определению авторов): лекционно-просветительская работа, консультативно-рекомендательная и собственно коррекционная работа с учащимися.

При работе школьного психолога с проблемными учащимися все данные направления актуальны, однако особо выделяется работа школьного психолога непосредственно с учащимися.

Останавливаясь на вопросе организации психокоррекционной работы в школе, В. Г. Степанов указывает на два направления в собственно коррекционной работе школьного психолога: 1) с опорой преимущественно на индивидуальную и групповую психотерапевтическую работу; 2) посредством вмешательства в педагогический процесс (коррекция воспитательных воздействий и оптимизация взаимодействий учителей и школьников). Стратегия первого направления основана на поиске причин и условий появления трудностей у учащихся и выборе эффективных способов их устранения. Второе направление психокоррекции осуществляется при вмешательстве в педагогический процесс, и В. Г. Степанов считает такую коррекцию симптоматической, воздействующей не на причину, а на следствие. При этом подчеркивается позитивная роль подобной коррекции при условии соблюдения психолого-педагогических рекомендаций учителями и родителями.

Выделяя данное направление в коррекционной работе школьного психолога, Р.В. Овчарова особо отмечает его важность в работе в классах КРО. Она пишет, что создание классов педагогической поддержки, щадящей нагрузки, выравнивания требует систематического участия психолога в анализе учебно-воспитательного процесса в специализированных классах. Педагоги очень нуждаются в советах психолога по созданию оптимальных условий для работы с различными типами учащихся.

Отдавая предпочтение личному общению психолога с учащимися, мы признанием важность работы школьного психолога по изменению климата учебного коллектива в пользу дезадаптированного ученика. Необходимо умение психолога включиться в учебно-воспитательный процесс в качестве советчика, консультанта и организатора.

Непосредственно коррекционно-развивающая работа школьного психолога с учащимися проводится в форме различных занятий со всем классом, с группой учащихся, индивидуально с отдельными детьми. Содержание занятий зависит от тех целей и задач, которые решает психолог в процессе коррекции.

Практические психологи по-разному подходят к вопросу о количестве игр и упражнений, используемых в ходе занятия. Большинство психологов полагают, что наибольший развивающий эффект достигается не за счет увеличения разнообразия психокоррекционных приемов, а за счет наиболее полного использования потенциальных возможностей каждого из комплекса упражнений, включенных в коррекционное занятие.

Школьному психологу необходимо ориентироваться на использование сложных, многофункциональных упражнений, позволяющих решать сразу несколько задач. И вместе с тем, каждое упражнение должно быть проведено несколько раз: с усложнениями, с передачей функций ведущего от психолога кребенку и с другими возможными вариациями. Для учащихся группы риска каждый новый вид активности представляет определенную трудность, поэтому перегрузка занятий новизной и разнообразием может только усугубить трудности учащихся, что снизит эффективность и значимость проводимой работы.

По структуре коррекционно-развивающее занятие может быть разным в зависимости от типа занятия (тренинг познавательных способностей, занятие аутогенной тренировкой, коммуникативный тренинг и т. д.) и тех задач, которые решаются в процессе коррекции. В специальной литературе встречается много вариантов организации занятий, среди которых необходимо выделить следующие: структуру игрового занятия О. А. Карабановой и структуру группового коррекционно-развивающего занятия М. Р. Битяновой.

Каждое игровое занятие, по мнению О. А. Карабановой, независимо от этапа осуществления коррекционно-развивающей программы и конкретного содержания должно включать три части – вводную, основную и заключительную. Продолжительность занятия постоянна и не может быть изменена по желанию членов группы, кроме как в исключительных обстоятельствах. Вводная частьзанятиявключает ритуал приветствия, и планирование игр и упражнений, которым будет посвящено занятие. Основная часть занятия занимает большую часть времени и по своему содержанию представляет реализацию коррекционно-развивающей программы. Заключительная часть занятия – это своеобразное подведение итогов, рефлексия того, что было на занятии, и обеспечение условия для плавного перехода из мира свободы, фантазии и игры в мир реальности и обязанностей.

Единую универсальную структуру группового занятия с детьми в рамках школьной психологической практики предложила ввести М. Р. Битянова, аргументируя это тем, что усвоение структуры и привыкание к ней еще на этапе адаптации в первом классе облегчит учащемуся вхождение в новую деятельность на последующих этапах обучения. Данная структура включает следующие элементы: ритуал приветствия, разминка, рефлексия прошлого занятия, основное содержание занятия, рефлексия прошедшегозанятия, ритуал прощания.

На наш взгляд, предложенная структура удобна, приемлема в работе с учащимися всех возрастов, однако требует определенной доработки применительно к особенностям проблемных учащихся. На вопросах организации занятий с проблемными учащимися массовой школы мы остановимся подробнее в следующей главе.

Педагогическая составляющая коррекционной работы включает решение учебно-воспитательных задач. Так, основными задачами педагогической коррекционно-развивающей работы с учащимися младшего подросткового возраста являются:

1. Формирование у подростков положительного отношения к учебной деятельности значит формирование мотивов, побуждающих к этой деятельности и придающих ей определенный смысл; ведущими из них являются познавательные интересы.
2. Воспитание положительного отношения к учению возможно на базе достаточно высокой адекватной самооценки.
3. Отношение к учению у учащихся зависит от переживания эмоционального благополучия в школе, поэтому создание эмоционального комфорта является непременным условием эффективности коррекционноразвивающей работы.

К педагогическим рекомендациям по организации работы с данными школьниками относятся следующие:

1. Для развития познавательных интересов необходимо:

* использование методов преподнесения учебного материала, способствующих более эффективному усвоению программы;
* использование дополнительного «развивающего» материала, обращение к непосредственному опыту учащихся;
* опора на наглядность, применение игровых форм, разнообразие заданий на уроках;
* постоянная активизация действий каждого учащегося на уроках и т. д.

2. Формированию оптимальной самооценки способствуют:

* знакомство учащихся с критериями оценок;
* подробная и конструктивная интерпретация выставленной отметки;
* включение учеников в оценку результатов своей собственной учебной деятельности и деятельности одноклассников;
* безотметочное оценочное суждение в случае неудачных ответов; в таких случаях учитель должен высказывать оптимистическое суждение относительно возможностей ученика получить лучшую отметку и спросить его в следующий раз.

3. Для переживания эмоционального благополучия подростком на уроках и в школе в целом необходимо:

* снятие страха у учащихся перед предстоящей деятельностью; использование приемов подкрепления, персональной исключительности и других;
* развитие в детях веры в собственные силы, создание ситуаций успеха;
* создание положительной атмосферы доброжелательности и взаимопомощи в ученическом коллективе;
* установление личностного доверительного общения педагогов и учащихся.

Результатом, достигаемым на основном этапе, является положительная динамика в развитии корригируемых качеств учащихся, и в целом во всем личностном развитии участников коррекционноразвивающего процесса.

Содержанием третьего этапа коррекционно-развивающей работы является анализ динамики развития корригируемых качеств учащихся, проводимый на основе повторного диагностического обследования. Получаемая на этом этапе информация используется не только для оценки проведенной коррекционной работы, но и является основой для построения программ последующей психолого-педагогической коррекционноразвивающей работы.

В процессе реализации коррекционно-развивающей программы осуществляется текущий контроль за эффективностью коррекционного процесса и состоянием его участников. Формой получения информации в этом случае являются субъективные самоотчеты участников коррекции.

Проверка эффективности проведенной работы осуществляется поразному. К примеру, Г. С. Абрамовой для контроля за эффективностью коррекционной работы предложено применение принципов построения формирующего эксперимента.

Критериями эффективности коррекционного процесса в специальной литературе по вопросам психологической и педагогической коррекции принято считать объективные (связаны с анализом корректируемых факторов с использованием диагностических обследований) и субъективные (с использованием самоотчетов участников коррекционного процесса).

Таким образом, критерии эффективности коррекционноразвивающей работы требуют специальной разработки, и этот вопрос будет подробно освещен в данном пособии.

## Лекция 2

## ДЕТИ СО ШКОЛЬНЫМИ ТРУДНОСТЯМИ В МАССОВОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

### Школьные трудности учащихся,

### как психолого-педагогическая проблема

Проблема детей с определенными отклонениями в развитии, обучающихся в общеобразовательной школе, в последние десятилетия является очень актуальной. Как показывают данные ООН, ВОЗ о положении детей в мире, исследования Л. О. Бадаляна, В. Е. Кагана, И. А. Шашковой, М. Раттера и других специалистов, масштабы неблагополучия, порождаемого современной школой и обществом, среди детей и подростков весьма значительны. Так, различного рода психическими расстройствами страдают 5-15% детей; группа риска в отношении школьной дезадаптации и неуспеваемости в детских садах составляет 21,3%. Функциональные нарушения имеют 38% младших школьников; 15-20% детей школьного возраста находится в состоянии школьной дезадаптации; с проблемами средовой адаптации сталкиваются до 25% несовершеннолетних; контингент, требующий социально-педагогической поддержки, в среднем составляет 1012% от общего числа дошкольников и младших школьников. Тенденция семьи к разрушению, возрастанию семейной запущенности и депривации усиливается по мере взросления ребенка, затрагивая от 3 до 14% подросткового возраста. Показатели нездоровья у детей дошкольного возраста составляют 20%, у младших школьников 17%, в подростковой группе риска или «проблемных» – 29% детей. По данным Института возрастной физиологии РАО, количество детей со школьными проблемами в массовой школе неуклонно растет и колеблется от 35% до 60% (в экологически неблагоприятных регионах России количество детей со школьными трудностями может превышать 80%) .

Поскольку рассмотрение коррекционно-развивающей работы в общеобразовательной школе в качестве объекта научно-педагогического исследования невозможно без раскрытия понятия «дети со школьными трудностями», далее рассмотрим различные подходы, определяющие терминологическое обозначение данной категории учащихся.

В зависимости от подхода к изучению этих детей в разных странах предлагаются разные термины. В Чехии, например, данная группа первоначально изучалась медиками и определялась как дети «с минимальными повреждениями мозга» или «с минимальными мозговыми дисфункциями». В Германии использовалось понятие «дети с нарушениями поведения», поскольку, с одной стороны, учение рассматривается как важная форма поведения, а, с другой стороны, характерной особенностью этих детей является нарушение поведения в целом, что проявляется в трудности подчинения правилам, невыполнении указаний взрослых, негативизме, эмоциональной неустойчивости и срывах. В английской терминологии такие дети называются «дети с замедленным темпом развития», «дети с трудностями в обучении», причем второй термин в конце 60-х годов предложили американские педагоги и психологи, чтобы подчеркнуть отсутствие у детей каких-либо других значительных физических или психических недостатков, вызывающих затруднения в учебе.

В отечественной психолого-педагогической литературе встречаются также разные понятия, определяющие данную категорию учащихся: «неуспевающие» (Ю. К. Бабанский, А. М. Гельмонт, Н. А. Менчинская, Н. И. Мурачковский, Л. С. Славина, B. C. Цетлин и др.), «отстающие», «дети с отставаниями в учении» (Н. А. Менчинская, У. В. Ульенкова, Т. А. Шилова и др.); «дети с пониженной обучаемостью» (З. И. Калмыкова); «дети с пониженной успеваемостью» (Е. К. Иванова); «педагогически запущенные» (З. И. Калмыкова, И. В. Дубровина, Р. В. Овчарова и др.); «интеллектуально пассивные» (Л. В. Орлова, Л. С. Славина) и т. п. В последние годы стали употребляться понятия «дети, недостаточно восприимчивые к традиционным формам обучения» (Б. Н. Алмазов, Н. В. Гаврилова); «дезадаптированные учащиеся» (Е. И. Рогов, Л. В. Шибаева); «учащиеся группы педагогического риска» (Г. Ф. Кумарина); «учащиеся со школьными трудностями» (М. М. Безруких, С. П. Ефимова) и др.

Для обозначения трудностей обучения в массовой школе чаще всего используется понятие «неуспеваемость». Под неуспеваемостью понимается несоответствие подготовки учащихся требованиям содержания образования, фиксируемое по истечении какого-либо значительного отрезка процесса обучения. Исследователи, занимающиеся проблемой неуспеваемости, отмечают, что в ее основе лежит не одна причина, а несколько, и часто они действуют в комплексе. Некоторые к неуспевающим учащимся относят не только школьников, которые не усвоили один или несколько предметов и имеют неудовлетворительные отметки, но и так называемых «троечников», то есть учащихся, некачественно, поверхностно и с пробелами усваивающих школьную программу.

Однако понятием «неуспеваемость» невозможно охватить все школьные проблемы, так как кроме неуспевающих школьников в общеобразовательной школе встречаются другие группы учащихся, нуждающихся в специальной организации учебно-воспитательного процесса, например, отстающие в учении дети.

Отстающие в учении школьники тем отличаются от неуспевающих,

что их отставание заключается в невыполнении требований (или одного из них), которое имеет место на одном из промежуточных этапов внутри того отрезка учебного процесса, который служит временной рамкой для определения успеваемости. Так как неуспеваемость служит итогом процесса отставания, то профилактикой школьной неуспеваемости является преодоление всех форм отставания.

К проблемным учащимся в общеобразовательной школе относятся также интеллектуально пассивные учащиеся, которые характеризуются следующими особенностями: недостаточной сформированностью интеллектуальных навыков и умений, отрицательным отношением к интеллектуальной деятельности, отсутствием познавательного отношения к действительности. Л. В. Орлова выделяет 4 группы интеллектуально пассивных детей: 1) группа «операционально-технической» интеллектуальной пассивности; 2) группа «мотивационной» интеллектуальной пассивности; 3) группа «частичной»; 4) группа общей или «разлитой» интеллектуальной пассивности.

К учащимся со школьными трудностями относятся и учащиеся с пониженной обучаемостью. Пониженная обучаемость, по мнению Е. К. Ивановой, проявляется в особенностях процесса познания, выражается в утилитарном отношении к познавательным задачам, в поверхностности, в разобщенности и неустойчивости усваиваемых знаний, в неумении самостоятельно овладеть рациональными способами действий и слабой податливости их коррекции.

Все вышеперечисленные группы учащихся отличают разного рода трудности в учебной деятельности. Однако в реальной школе встречается много школьников с комплексными проблемами. Особую заботу и внимание требуют педагогически запущенные и дезадаптированные учащиеся.

К группе педагогически запущенных учащихся А. М. Прихожан относит детей, поведение которых значительно выходит за границы социальной нормы, и которые плохо поддаются и, более того, как правило, активно сопротивляются воспитательным воздействиям со стороны учителей и родителей. Поскольку педагогическая запущенность детерминирует неуспешность в учебной деятельности, но при этом обратная зависимость необязательна, т. е. неуспешность школьников в учении может быть обусловлена другими причинами, то педагогически запущенные учащиеся представляют лишь часть учеников общеобразовательной школы, нуждающихся в коррекционно-развивающей помощи.

Комплексно школьные проблемы данной категории учащихся отражаются в понятии «школьная дезадаптация», при этом исследователями выделяются две группы школьников: с неустойчивой школьной дезадаптацией и с устойчивой школьной дезадаптацией. Дети с неустойчивой школьной дезадаптацией отличаются, прежде всего, тем, что не могут успешно справляться с учебной нагрузкой. Как правило, школьная неуспеваемость сопровождается существенным изменением психосоматического здоровья детей и серьезными проблемами в сфере межличностных отношений. У детей с устойчивой школьной дезадаптацией помимо школьной неуспешности есть еще один признак – асоциальное поведение: грубость, хулиганские выходки, демонстративное поведение, побеги из дома, прогулы уроков, агрессия, высокая конфликтность (особенно с взрослыми) и т. д.

Наиболее полно характеризует учащихся общеобразовательной школы, нуждающихся в коррекционно-развивающем обучении, понятие «дети группы педагогического риска», которое введено в отечественную педагогику Г. Ф. Кумариной. К группе педагогического риска она относит детей, которые в силу физической и психической ослабленности, психосоциальной запущенности характеризуются дисгармоничным развитием, пониженной обучаемостью и работоспособностью, имеют худшее, чем сверстники, качество приспособительных, адаптационных механизмов, склонны к патологическим реакциям на перегрузки. Вместе с тем отмечается, что дети риска не имеют противопоказаний к обучению по массовым программам.

Выделяется четыре группы детей, причисляемых к контингенту риска: группа детей академического риска, группа детей социального риска, группа детей риска по здоровью, группа детей с комплексными проблемами. Перечисленные особенности детей группы педагогического риска предопределили целевое назначение компенсирующего обучения в массовой школе как способа активной коррекции и компенсации в образовательном процессе недостатков развития данной категории детей.

Поскольку коррекционно-развивающее обучение в условиях общеобразовательной школы включает систему компенсирующего обучения в качестве составляющей, то и учащиеся группы педагогического риска являются частью школьников, подлежащих охвату коррекционно-развивающей работой.

Наиболее полно очерчивает круг педагогических и психологических проблем учащихся современной массовой школы понятие «школьные трудности» (М. М. Безруких). Под школьными трудностями понимается весь комплекс учебных и не учебных проблем, возникающих при обучении детей в школе и приводящих к отклонениям в физическом и психическом здоровье, нарушению социально-психологической адаптации, снижению эффективности обучения.

Таким образом, проведенный анализ приводит к выводу, что наиболее четко проблемы учащихся, нуждающихся в коррекционноразвивающей помощи в массовой общеобразовательной школе, отражает понятие школьные трудности, поэтому в дальнейшем мы будем определять исследуемый контингент школьников как учащихся со школьными трудностями. Среди учащихся со школьными трудностями мы выделяем следующие категории:

* учащиеся группы педагогического риска, т.е. дети, которые в силу физической и психической ослабленности, психосоциальной запущенности характеризуются дисгармоничным развитием, пониженной обучаемостью и работоспособностью;
* школьники с ограниченными возможностями здоровья, имеющие слабовыраженные отклонения в развитии, которые нуждаются в специальных условиях обучения и воспитания в стенах массовой школы.

**Психолого-педагогическая характеристика учащихся**

### со школьными трудностями

К группе риска относят тех детей, которые по своим психофизическим показателям находятся между нормально развивающимися и детьми с патологией развития.

В силу генетических (наследственных), биологических (патология беременности, родовая травма, заболевания), социальных (неполная семья, неблагополучная семья, неправильное воспитание в семье) причин, часто переплетающихся, дети группы риска имеют стертые или малозаметные, с запозданием диагностируемые, отклонения в деятельности организма, прежде всего, нервной системы, что мешает им адекватно адаптироваться к школьной деятельности и социальным условиям жизни. Обучаясь в массовой общеобразовательной школе, дезадаптированные дети риска затрудняются в самостоятельном овладении познавательными процессами, становятся неуспевающими, а впоследствии и трудновоспитуемыми в поведении. В младших классах на первый план выступают затруднения в обучении, в средних и старших – трудности поведения.

Существует тесная связь между психофизиологическим развитием ребенка и его психическим здоровьем. 2-3 года, 6-7 лет, 12-14 лет являются критическими периодами развития детей и подростков и сопровождаются морфологическими, физиологическими, эндокринными перестройками. Трудности перестройки сопровождаются психологическими кризисами. Дети с биосоциальными факторами риска имеют больше шансов дезадаптироваться в эти критические периоды развития, которым свойственны функциональная нестабильность, повышенная ранимость, уязвимость.

При поступлении в школу ученик приспосабливается к новым общественно заданным формам деятельности и поведения. Ведущей деятельностью становится учение, а не игра. Переход на новый уровень социально-психологического реагирования происходит не моментально, а требует определенного временного интервала. У здоровых детей, не имеющих факторов риска развития, период адаптации занимает около двух месяцев. Индивидуальные колебания достижения адаптации очень изменчивы – от 3 до 16 недель. Успешность адаптации определяется в учебной деятельности в усвоении школьных норм поведения на уроке и перемене, взаимодействии с детьми класса и учителем. Неуспешность в этом вызывает эмоциональное неблагополучие ученика, ведет к снижению работоспособности его, как наиболее информативному показателю адаптации.

Исследования показали, что 56% первоклассников адаптируются к школе за 2 месяца обучения. Неустойчивая адаптация за 3-4 месяца характерна для 30% учащихся. 14% учеников дезадаптируются, их приспособительные механизмы перенапрягаются, наблюдается срыв нервной деятельности, возникают невротические и астенические расстройства.

Первые признаки дезадаптации у ученика должен заметить учитель, который фиксирует присущие дезадаптации признаки: отвлекаемость, двигательную расторможенность, непослушание, пассивность на уроке, скованность при ответах, растерянность при малейшем замечании, печальное, тревожное настроение, легкую смену окраски лица, переход к слезам, крику, раздражительность, застенчивость, страх перед ответом, письменным заданием, перед учителем, товарищами, занятость на уроке посторонними делами, ответы тихим голосом, жалобы на головные боли, боли в животе, одиночество на перемене, нежелание выходить из класса, недостаточное усвоение знаний при низкой учебной активности.

За последние годы наблюдается рост детей риска в дошкольном и школьном возрасте. Формирование состояний риска зависит от многих причин, которые могут быть сгруппированы в две большие группы биологических и психосоциальных факторов риска. Биологические факторы риска могут вызвать замедление в развитии, которое к началу школьного обучения может нивелироваться. Усугубляет прогноз сочетание нескольких факторов риска, в том числе биосоциальных. Благоприятные социальные факторы могут компенсировать биологические факторы риска, с возрастом социальные факторы риска сохраняют влияние на умственное развитие детей, а биологические факторы нивелируются.

Дети риска **–** это сборная по медицинским диагнозам группа. В каждом дезадаптированном ребенке надо видеть личность со своими индивидуальными особенностями темперамента (типы высшей нервной деятельности) и характера. Но все-таки есть общее у неуспевающих учеников, у школьников с пониженной обучаемостью.

Отставание в развитии психики, при исключении умственной отсталости, объясняется недоразвитием сложных форм психической деятельности, с преимущественным участием второй сигнальной системы мозга. Недостаточность словесной системы, слабость отвлекающей, обобщающей, ориентирующей, систематизирующей, регулирующей функции, особенно внутренней речи – вот основная симптоматика недоразвития познавательной деятельности отстающих в развитии младших школьников.

Для них типична недостаточность познавательной активности, слабость ориентировочного рефлекса, бедность любознательности. Характерной для всех детей с пониженной обучаемостью является низкая самостоятельность в действии, нецеленаправленность, слабость волевых усилий, эмоционального напряжения.

При исследовании памяти обнаруживается недостаточность словесно-смысловой памяти. Низкий уровень словесно-логического мышления, многоаспектного анализа отстающих учеников объясняется, в первую очередь, недостаточной подвижностью нервных процессов, их инертностью, косностью связей, трудностью переключения.

Состояния риска являются предболезненными факторами для ребенка. Поэтому диагностика их доступна не только врачу, но и средним медработникам, учителям, воспитателям, родителям. С помощью профилактических мер необходимо не допустить перехода этих состояний в болезненные формы. Состояние дезадаптации может установить учитель или родители. Чем раньше они обратятся к специалистам, тем больше вероятность предупреждения развития болезненных состояний.

Если дезадаптация школьника носит более тяжелый характер с клинически выраженными, болезненными расстройствами, то для решения вопроса о типе школы для обучения дезадаптированных детей направляют на медико-психологическую комиссию.

Дети риска имеют сниженную работоспособность, недостаточный самоконтроль в работе, низкую учебную мотивацию, недостаточную словесную организацию умственной деятельности, что обязательно проявляется в учебной деятельности на уроке. Поэтому обязательные нормативы продолжительности отдельных видов деятельности на уроке, рекомендованные для здоровых учащихся, для детей группы риска могут понижаться, а учитель имеет право на маневрирование этими нормативами.

Трудность урока определяется сочетанием мыслительной деятельности, насыщенностью учебными элементами и эмоциональным состоянием учащихся. На уроке низкой трудности воспроизводятся знания без изменений, как бы механическим запоминанием. Воспроизведение знаний с элементами логических операций свидетельствует о средней трудности урока. Высокая трудность урока связана с решением логических задач, с творческим применением знаний, с продуктивным мышлением.

Дети группы риска отличаются нарушением работоспособности при повышенной утомляемости на уроках повышенной трудности. Пониженная работоспособность детей риска, как правило, связана с соматическим хроническим неблагополучием, а также с особенностями мозговых дисфункций, с врожденной или приобретенной нервной слабостью.

Исследования нервно-психического состояния учеников группы риска показали, что темп работы, работоспособность таких учащихся в младшем школьном возрасте в 2-3 раза ниже, чем обычных детей, хотя работоспособность отдельных учеников и различается в 2-3 раза.

Активные методы обучения отодвигают наступление утомления, повышают в 2-3 раза работоспособность. Не механическое, многократное повторение, а осознанное, через продуктивную деятельность овладевание умственными навыками приводят к 20-ти кратному убыстрению их формирования (Н.Ф. Талызина, 1988).

При научно обоснованном учебно-воспитательном процессе, при правильной диагностике затруднений ребенка, индивидуально-дифференцированном подходе, используя неспецифические принципы реабилитационной педагогики, можно овладевать школьной программой год в год.

Отметим, что дети риска встречаются в начальном звене массовой общеобразовательной школы. В том случае, если детям вовремя не была оказана коррекционно-развивающая помощь, при переходе в среднее звено на имеющиеся трудности наслаиваются проблемы подросткового возраста и зачастую именно эти дети попадают в категорию девиантных учащихся, т.е. школьников с отклонениями в поведении и нарушениями социальной адаптации.

К школьникам сотклоняющимся поведением относятся психически здоровые дети (с отклонениями в пределах нормы), но имеющие проблемы (задержки, отставания) в нравственном, умственном, эмоциональноволевом развитии вследствие недостатков и просчетов воспитания (семейного или общественного), неблагоприятной ситуации развития в тот или иной период онтогенеза и в силу этого не поддающихся обычным мерам педагогического воздействия. В школьной практике таких учащихся чаще всего называют трудновоспитуемыми.

Многие отечественные и зарубежные ученые отрицают решающее влияние на поведение трудновоспитуемых детей генетического фактора, наследственной отягощенности их сознания и действий. Они считают, что природные предпосылки определенных особенностей психики, конечно, имеются, но действуют они не прямо, а через социальные факторы. Между тем немалое количество педагогов-практиков считают, что это не так и связывают появление трудновоспитуемых детей с наследственностью. И все-таки принято считать, что основные причины трудностей в воспитании отдельных школьников заключаются в неправильных отношениях в семье, в просчетах школы, изоляции от товарищей, в средовой дезадаптации вообще, стремлении утвердить себя любым способом и в любой малой группе. Часто действует совокупность, комплекс всех этих причин.

Педагогическая запущенность – это состояние, предполагающее устойчивые отклонения от нормы в нравственном сознании и поведении детей и подростков, обусловленное отрицательным влиянием среды и ошибками в воспитании. Педагогически запущенный – это такой ребенок, уровень невоспитанности которого выражается в несформированности важнейших социальных качеств личности, актуальных для соответствующего возраста. Черты педагогической запущенности могут проявляться отчетливо, но могут и скрываться за внешне благополучным поведением. Педагогически запущенный ребенок является психически нормальным и физически здоровым, но не обладает знаниями и умениями, необходимыми для нормальной жизнедеятельности. Педагогическая запущенность включает в себя три компонента. Во-первых, отклонения от нормы в поведении и учебной деятельности (неумелость, неуспешность, затрудненность), обусловленные тем, что индивидуальный опыт этих детей неполноценен, искажен, противоречив. Во-вторых, отставание в развитии памяти, мышления, воображения, эмоционально-волевых, нравственных свойств, черт и качеств личности. На эти отставания наслаиваются некоторые возрастные особенности – обостренное самолюбие, неустойчивость настроения, быстрая утомляемость, конфликтность и др. Втретьих, отклонения, искажения и противоречия в отношениях педагогически запущенных к себе и своим возможностям, сверстникам, учителям, родителям, окружающим явлениям. Все это значительно затрудняет и искажает их учебную деятельность и поведение.

Выделяют следующие факторы и обстоятельства, обуславливающие педагогическую запущенность.

1. Решающее влияние на психическое развитие ребенка, его последующее поведение, отношения, общение с окружающими оказывает психологический микроклимат семьи. Там, где нет взаимной любви, доверия, привязанности, дружбы между родителями и детьми, дети растут тревожными, раздражительными, непослушными, дисгармоничными, замкнутыми, даже несмотря на внешнюю тишину и порядок в семье.
2. Социальная позиция родителей, социальная обстановка в семье, которая существенна тем, что в ней формируется тот первичный социальный опыт ребенка, на основе которого он потом воспринимает и оценивает окружающую действительность. Формируется его избирательное отношение к влияниям жизни.
3. Особенности взаимоотношений с учителями. В том случае, если педагог усиливает свои требования по отношению к запущенному ребенку в связи с их невыполнением, стыдит его перед классом, «засыпает двойками», ученик еще больше замыкается в себе, а его протест приобретает демонстративный характер.
4. Неблагополучное положение ребенка в классном коллективе. Постоянные конфликты с учителями, разрыв дружеских отношений с одноклассниками создают душевную пустоту и сознание своего одиночества, заброшенности, которые побуждают педагогически запущенного пропускать занятия, искать поддержки, утешения и самоутверждения в асоциальных неформальных группах.

В. Г. Баженов выделяет три группы детей по степени педагогической запущенности.

В 1 группу входят школьники, степень педагогической запущенности которых незначительна. У них отрицательные черты и качества неустойчивы. Интерес к школе у них сохраняется, отношение к учебе в основном положительное. Нет конфликтов с учителями и сверстниками. Детей этой группы отличает легкая внушаемость, безволие, неустойчивость, неуверенность в себе. Им свойственны такие качества, как лень, неумение противостоять своим ситуативным отрицательным желаниям, рассеянность, неорганизованность, безынициативность, несамостоятельность. Положение таких детей в коллективе можно считать благополучным, они, как правило, не оказываются в изоляции.

Детей 2 группы характеризует низкая успеваемость, конфликтные отношения со сверстниками, учителями. Такие дети, как правило, живут в неблагополучных семьях. Их отличает показная грубость. Познавательные интересы их развиты недостаточно, в начальных классах они не освоили учебные действия. В основном у этих детей интересы направлены на внеучебную деятельность. Они отличаются легкой внушаемостью, а отсутствие нравственных убеждений способствует тому, что они легко поддаются отрицательному влиянию. Эмоционально-волевая сфера характеризуется недостатком выдержки, неумением владеть собой, вспыльчивостью, озлобленностью, недоброжелательностью. Однако конфликты со сверстниками не носят затяжного характера, а конфликты с учителями возникают из-за неуспеха в учебной деятельности.

Детей 3 группы характеризует отрицательное отношение к нравственным и правовым нормам. Они откровенно грубы по отношению к родителям, учителям и одноклассникам. Обстановка в семье, как правило, неблагополучная. Для таких детей характерна очень слабая успеваемость. Изолированность в классе они компенсируют в общении с себе подобными. Их отличает безволие, склонность к аффектным вспышкам, слабое развитие процессов торможения и тому подобное.

Следствием неправильного подхода к воспитанию и перевоспитанию педагогически запущенных учащихся выступает социальная запущенность детей и подростков.

Социально запущенные дети и подростки – это трудновоспитуемые и педагогически запущенные несовершеннолетние, у которых отсутствует профессиональная направленность, полезные навыки и умения, резко сужена сфера социальных интересов. Социально запущенные школьники не только плохо учатся, имеют хроническое отставание по предметам учебной программы и оказывают сопротивление воспитательным воздействиям, но, в отличие от педагогически запущенных, характеризуются глубоким отчуждением от семьи и школы, влиянием асоциальных криминогенных групп, серьезными социальными отклонениями.

Эти показатели выступают в качестве диагностических признаков социальной запущенности ребенка. Как правило, запущенные дети развиваются в особом социальном окружении, часто неполноценном по структуре, уровню социального общекультурного развития. Недостаточный уровень социокультурного развития родителей, особенно матери, низкая культура семейного общения, неадекватное отношение к ребенку становятся тормозом нормального развития культурнопознавательных потребностей ребенка, его речевой и информационной культуры. Представления об окружающем мире, социальный опыт не соответствует возрасту и возможностям ребенка. Ребенок не может проявить себя в среде сверстников как индивидуальность, совокупность качеств которой соответствует требованиям возрастной группы.

Основными проявлениями социальной запущенности в детском возрасте являются неразвитость социально-коммуникативных качеств личности ребенка, его низкая способность к социальной рефлексии, трудности в овладении социальными ролями. В случаях социальной запущенности оказываются недостаточно развитыми различные группы социально-коммуникативных качеств и свойств личности: интеллектуальные, нравственные, эмоциональные, волевые, поведенческие и собственно коммуникативные (речевые), связанные с бедностью словарного запаса, неразвитостью структуры речи, ее выразительности и информативности.

Социальная запущенность выражается в общей средовой дезадаптации детей, неадекватном поведении в социальных ситуациях, несоответствующей возрастным требованиям и индивидуальным психологическим потребностям активности в общении с окружающими. Внешняя симптоматика социальной запущенности в детском возрасте определяется следующим образом:

а) деформированность коммуникативных потребностей и социаль-

ных мотивов поведения – слабая активность и самовыражение в общении со сверстниками; невыраженное сопереживание к их доброжелательному и внимательному отношению; низкий уровень сотрудничества с детьми; равнодушное отношение к признанию собственных успехов; трудности взаимопонимания в отношениях со сверстниками;

б) неразвитость социально-коммуникативных качеств и свойств личности – ненаблюдательность, невнимательность в сфере отношений; несообразительность в социальных ситуациях; замкнутость, необщительность; эмоциональная тупость, неотзывчивость; нечуткость, неискренность, нетерпимость; враждебность, агрессивность; недостатки в развитии речи; бедность словарного запаса; низкий уровень общей осведомленности;

в) низкая способность к социальной рефлексии – неадекватное от-

ношение к социальному одобрению или неодобрению; недостаточный объем социально-этических знаний; разрыв между нравственным сознанием и поведением; повышенная подражаемость, внушаемость или упрямство, негативизм; реакции имитации и ухода – повышенная обидчивость и конфликтность; трудности общения с окружающими; неадекватное поведение, неадекватное отношение к себе и другим;

г) трудности в овладении социальными ролями – неприятие

многих социальных ролей в игровых и реальных отношениях; задержка на роли «маленького», «подчиненного» (ведомого); отказ от сюжетно-ролевых игр, предпочтение им несложных предметных игр; наполнение исполняемых ролей неадекватным содержанием; принятие на себя роли «шута», «клоуна»; жалобы на невключенность в игровые или реальные отношения со сверстниками; низкий социальный статус; робость, неуверенность, тревожность; вялость, подавленность, необоснованные страхи; повышенная конфликтность; зависимость или навязчивость-болтливость, двигательная и эмоциональная расторможенность (Р. В. Овчарова).

Предупреждение и ликвидация педагогической и социальной запущенности требуют комплексных социально-психологических и коррекционно-педагогических усилий всех специалистов массовой школы, работающих с данной категорией учащихся.

### Особенности детей и подростков

### с ограниченными возможностями здоровья

В настоящее время в массовой школе могут обучаться и действительно обучаются дети с различными отклонениями в развитии, причем обучение данной категории учащихся в условиях массового учебного заведения не всегда является свидетельством истинной интеграции.

Учитель массовой школы должен уметь работать со всеми учащимися своего класса, создавать условия для максимального развития каждого ребенка. Знание индивидуально-типологических особенностей своих подопечных, их сильных и слабых сторон поможет педагогу полнее реализовать личностно-ориентированный подход ко всем учащимся, особенно к такому нетипичному контингенту массовой школы, каким являются дети с ограниченными возможностями здоровья.

*Психолого-педагогическая характеристика умственно отсталых детей.* В массовой школе встречаются умственно отсталые учащиеся только с легкой степенью интеллектуальной недостаточности – дебильностью. Дети-дебилы отстают в развитии от нормально развивающихся сверстников. Они, как правило, позже начинают ходить, говорить, в более поздние сроки овладевают навыками самообслуживания. Эти дети неловки, физически слабы, часто болеют. Они мало интересуются окружающим: не исследуют предметы, не стремятся узнать о них у взрослых, равнодушны к процессам и явлениям, происходящим в природе и в социальной жизни. К концу дошкольного возраста словарь их беден, фразы односложны. Дети не могут передать элементарное связное содержание. Пассивный словарь также значительно меньше по объему, чем в норме. Они не понимают конструкций с отрицанием, инструкций, состоящих из двух-трех слов. Даже в школьном возрасте им трудно поддерживать беседу, так как они не всегда достаточно хорошо понимают вопросы собеседника.

Общение ребенка с нормально развивающимися сверстниками затруднено: его не принимают в игру, так как он не умеет играть.

Такой ребенок в условиях обычного детского сада испытывает стойкие затруднения в усвоении программного материала на занятиях по формированию элементарных математических представлений, развитию речи, ознакомлению с окружающим, конструированию. Он часто оказывается не готовым к школьному обучению.

Попадая в массовую общеобразовательную школу, такие дети сразу же начинают испытывать стойкие затруднения в усвоении таких учебных предметов, как математика, русский язык, чтение. Они часто остаются на второй год, но и при повторном обучении не усваивают программу. Необходимо провести обследование такого ребенка в психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), где в случае необходимости ему может быть рекомендовано обучение в специальной школе.

Несмотря на вышеперечисленные трудности, дети с незначительной умственной отсталостью все же имеют возможности для развития в условиях массовой школы, но лишь в том случае, если им будет постоянно оказываться соответствующая помощь. У них в основном сохранно конкретное мышление, они способны ориентироваться в практических ситуациях. У большинства из них эмоционально-волевая сфера более сохранна, чем познавательная, они охотно включаются в трудовую деятельность.

Дети с незначительной умственной отсталостью с 7-8 лет поступают в специальные (коррекционные) школы VIII вида, где обучение ведется по специальным программам. Такие дети могут также учиться в коррекционно-развивающих классах при массовой общеобразовательной школе.

Большинство юношей и девушек с незначительной степенью умственной отсталости к моменту выпуска из школы по своим психометрическим и клиническим проявлениям мало чем отличается от нормально развивающихся людей и благополучно трудоустраиваются.

*Дети с задержкой психического развития (ЗПР)* составляют до 60 % слабоуспевающих учащихся массовой школы. Общим для всех форм ЗПР является отставание в психическом развитии во всех сферах психической деятельности к началу школьного возраста.

Исходя из этиологического принципа, К.С. Лебединской было выделено четыре основных варианта задержки психического развития: конституционального происхождения, соматогенного происхождения, психогенного происхождения и ЗПР церебральноорганического генеза.

При ЗПР конституционального происхождения психическому инфантилизму часто соответствует инфантильный тип телосложения с детской пластичностью мимики и моторики. Эмоциональная сфера этих детей находится на более ранней ступени развития, соответствуя психическому складу ребенка более раннего возраста, отставания в интеллектуальной сфере при этом не наблюдается.

Соматогенная ЗПР характеризуется эмоциональной незрелостью, которая обусловлена хроническими заболеваниями, врожденными и приобретенными пороками соматической сферы. В замедлении темпа психического развития значительная роль принадлежит стойкой астении, снижающей общий и психический статус. Для таких детей характерно снижение познавательной деятельности при первично сохранном интеллекте.

ЗПР психогенного происхождения связана с неблагоприятными условиями воспитания, т.е. имеет социальные причины. В условиях безнадзорности, например, может формироваться патологическое развитие личности с ЗПР по типу психической неустойчивости (неумение тормозить эмоции и желания). В условиях гиперопеки психогенная ЗПР проявляется в формировании эгоцентрических установок, пассивности, отсутствии целеустремленности и самостоятельности. При грубой авторитарности у детей наблюдается невротическое развитие личности.

ЗПР церебрально-органического генеза имеет сходство с умственной отсталостью, поскольку в ее основе так же лежит органическое поражение мозга на ранних этапах онтогенеза. Для этой формы ЗПР характерно недоразвитие познавательной деятельности, но принципиальным отличием от умственной отсталости является возможность педагогической коррекции данного состояния.

Поступающим в школу детям с ЗПР свойственен ряд специфических особенностей. Они не вполне готовы к школьному обучению. У них не сформированы необходимые для школьного обучения умения и навыки, недостаточно знаний для усвоения программного материала.

Они не в состоянии без специальной помощи овладеть счетом, чтением и письмом. Им трудно соблюдать принятые в школе нормы поведения. Они испытывают трудности в произвольной организации деятельности. Эти трудности усугубляются ослабленным состоянием их нервной системы – у них наблюдается нервное истощение, следствием чего является быстрая утомляемость, низкая работоспособность, отказ от выполнения уже начатой деятельности. У таких детей часто возникают головные боли. Все это приводит к тому, что дети быстро утомляются, легко отвлекаются, у них понижена работоспособность.

У детей с ЗПР снижение работоспособности и неустойчивость внимания проявляются в зависимости от их индивидуальных особенностей. У одних детей наиболее высокий уровень напряжения внимания и работоспособности обнаруживается в начале выполнения задания и снижается к концу работы; у других – наибольшая работоспособность наступает через какое-то время после начала работа (т. е. им необходим период врабатывания); у третьих – отмечаются периодические колебания внимания и работоспособности на протяжении выполнения задания.

Внимание детей с ЗПР характеризуется неустойчивостью, повышенной отвлекаемостью, недостаточной концентрированностью на объекте. Недостатки внимания отрицательно сказываются на процессах ощущения и восприятия. У детей с ЗПР наблюдается более низкий, по сравнению с нормой, уровень восприятия. Существенными недостатками восприятия являются замедленный темп переработки получаемой ребенком информации, нарушение функций поиска. Особенно следует отметить недостатки пространственного восприятия, которое формируется в процессе взаимодействия зрения, двигательного анализатора и осязания. По мнению ряда зарубежных психологов, отставание в развитии пространственного восприятия является одной их причин трудностей в обучении, испытываемых детьми с ЗПР.

Изучение процессов памяти детей с данной патологией развития показало их недостаточную продуктивность, малый объем памяти, неточность и сложности в воспроизведении. Поэтому необходимо специально активизировать познавательную деятельность школьников с ЗПР путем усиления мотивации, сосредоточения внимания учащихся на задании.

У детей с ЗПР наблюдается отставание в развитии всех форм мышления. К началу школьного обучения у этих детей, как правило, не сформированы основные мыслительные операции – анализ, синтез, сравнение, обобщение. Это отчетливо проявляется в тех трудностях, которые испытывают дети в процессе решения арифметических задач, в овладении навыками чтения и письма.

Дети с ЗПР характеризуются сниженным уровнем познавательной активности, что проявляется в их недостаточной любознательности. Если большинство нормальных детей младшего школьного возраста обычно задает много вопросов о предметах и явлениях окружающего мира, то дети с ЗПР в этом отношения значительно отличаются от них: одни вообще не задают вопросы, а другие задают вопросы, касающиеся лишь внешних свойств предметов и явлений.

По характеру и качеству речи дети с ЗПР заметно уступают своим нормально развивающимся сверстникам. Устная речь детей с данной патологией развития содержит негрубые нарушения как произношения, так и грамматического строя. У таких детей недостаточно сформированы фонематический слух и фонематическое восприятие, беден словарный запас. Нарушено логическое построение связанных высказываний. Наблюдается застревание на второстепенных деталях и пропуск важного логического звена, нарушение передачи последовательности событий. Такие дети легко соскальзывают с одной темы на другую.

В письменной речи дети с ЗПР делают ряд специфических ошибок, которые могут быть вызваны недостаточным развитием лексикограмматической стороны речи; связаны с недоразвитием звукового анализа; отражают несформированность фонематического слуха. Дети с трудом усваивают правила выделения границ предложения. Но все эти особенности речевого развития детей с ЗПР могут проявляться неравномерно и в разной степени (Лифинцева Н. И., Ялпаева Н. В.).

Учебная мотивация детей с ЗПР отсутствует или выражена крайне слабо, не наблюдается положительного отношения к школе. Ведущей деятельностью для них остается игра. К началу систематического обучения у детей с ЗПР не формируется высшая форма игровой деятельности – сюжетно-ролевая игра, которая и готовит ребенка к выполнению нового вида деятельности – учебной. Даже при организации игры взрослыми или нормально развивающимися сверстниками эти дети не всегда оказываются в состоянии выполнить взятую на себя роль, переходят от одной роли к другой или занимаются подражанием.

Детей с ЗПР нередко ошибочно считают умственно отсталыми. Существуют некоторые особенности, которые помогают отграничить детей этих групп. У детей с ЗПР трудности в овладении элементарной грамотой, счетом сочетаются с относительно хорошо развитой речью, значительно более высокой способностью к запоминанию стихов и сказок и с более высоким уровнем развития познавательной деятельности. Такое сочетание для умственно отсталых детей нехарактерно.

Важным отличием детей с задержкой психического развития от умственно отсталых детей является то, что стимуляция деятельности этих детей, оказание им своевременной педагогической помощи позволяют выделить у них зону их ближайшего развития, которая в несколько раз превышает потенциальные возможности умственно отсталых детей этого же возраста (В. И. Лубовский). Дети с ЗПР всегда способны использовать оказанную им в процессе работы помощь, усваивают принцип решения задания и переносят этот принцип на выполнение других сходных заданий, т. е. они могут впоследствии выполнить самостоятельно то, что в данный момент выполняют с помощью педагога.

Дети с ЗПР фактически выпадают из учебного процесса, если с

ними не проводится коррекционно-развивающая работа. Такие дети нуждаются в специально организованном коррекционно-развивающем обучении, которое может осуществляться в специальных общеобразовательных школах-интернатах или в классах коррекционноразвивающего обучения при массовых общеобразовательных школах.

*Учащиеся с нарушенным слухом.* Среди детей с нарушенным слухом, подготовленных к обучению в условиях массового учебного заведения, выделяется три группы учащихся. Первую группу составляют дети с незначительным понижением слуха, которые обычно испытывают затруднения при восприятии лишь шепотной речи. Нередко ни они сами, ни окружающие не замечают этих затруднений.

Ко второй группе относятся дети, которые, независимо от степени имевшегося у них снижения слуха, в результате ранней систематической коррекционной работы к семи годам хорошо говорят, не испытывают значительных трудностей в устном общении со слышащими людьми, умеют читать и пишут печатными буквами. Уровень их общего и речевого развития оказывается заметно выше, чем у тех детей, которых психологомедико-педагогическая консультация (ПМПК) направляет в специальные (коррекционные) школы.

Третья группа – это дети, потерявшие слух в возрасте 5-6 лет или позже, так называемые позднооглохшие дети. Их устная речь формировалась на полноценной слуховой основе, вследствие чего она практически не отличается ни по структуре, ни по звучанию от речи слышащих сверстников. Однако вследствие внезапной потери слуха они утратили возможность воспринимать и понимать устную речь окружающих. При условии своевременно начатой и успешной работы по восстановлению устного общения эти дети могут учиться вместе со слышащими.

Если дети первой группы готовы к интегрированному обучению даже при отсутствии систематической помощи со стороны сурдопедагога, то дети второй и третьей групп могут обучаться в массовой школе только благодаря систематической интенсивной работе сурдопедагога и помощи родителей.

Возможность обучения неслышащего ребенка в массовой школе определяется не только достаточно высоким уровнем его общего и речевого развития, но и его психологической готовностью к общению и совместному обучению со слышащими сверстниками.

Интегрированное обучение может быть рекомендовано детям с нарушенным слухом в различном возрасте, но оно может быть реализовано только в том случае, если уровень их психофизического и речевого развития близок к нормальному. Однако даже в том случае, когда интегрированное обучение рекомендовано глухим и слабослышащим детям с высоким уровнем речевого развития, они сталкиваются с серьезными речевыми проблемами, с которыми во многих случаях не могут справиться самостоятельно. Им необходима грамотная коррекционная помощь со стороны педагога-дефектолога.

Наличие в массовом общеобразовательном учреждении ребенка с нарушением слуха требует особого отношения к нему со стороны педагога в ходе учебно-воспитательного процесса. Педагог должен помочь ребенку освоиться в коллективе слышащих детей, постараться подружить его со сверстниками. При этом важно избегать гиперопеки: не помогать там, где неслышащий ребенок может и должен справиться сам.

*Дети с различными нарушениями зрения* в массовой школе в настоящее время явление распространенное. Однако иногда возникает необходимость в обучении в условиях массовых учебных заведений и детей с тяжелыми нарушениями зрения. Выделяют следующие причины обучения детей с глубокими зрительными аномалиями в массовых учреждениях:

* родители хотят видеть своих детей каждый день, общаться с ними, влиять на их воспитание и обучение;
* многие семьи не получают финансовую помощь от района для направления ребенка в специализированное учреждение, находящееся в другом районе страны;
* родители не хотят, чтобы их детей считали инвалидами, резко отличающимися от нормально видящих детей (Н. Д. Шматко).

Учителя, имеющие в своем классе ребенка с тяжелыми зрительными нарушениями, должны обеспечить дифференцированный подход к ребенку. Условия обучения детей с нарушениями зрения в массовой школе обусловлены их возможностями использовать нарушенный зрительный анализатор в учебно-воспитательном процессе. Различия между слепыми и слабовидящими детьми во многом зависят от характера поражения зрения, происхождения дефекта, индивидуальных особенностей школьника. Перед началом обучения такого школьника очень важно выяснить, на какой основе оно будет проводится: тактильной или зрительной.

Не все дети с тяжелыми зрительными нарушениями могут обучаться в массовой школе вместе со зрячими детьми, их необходимо специально отбирать. В массовой школе могут обучаться лишь те слепые и слабовидящие дети, которые достаточно хорошо социально адаптированы и успешно справляются с программой специальной школы.

Включение ребенка с нарушением зрения в работу класса является весьма сложной задачей для учителя, для самого ребенка и для учеников. Существует целый ряд особенностей обучения ребенка со зрительной аномалией, о которых учитель должен постоянно помнить. Так, слепой или слабовидящий ребенок читает и пишет медленнее, чем зрячие ученики и не сможет успевать за классом. В связи с этим целесообразно использовать диктофон, на который можно записывать фрагменты уроков, прибор прямого чтения, компенсаторные механизмы памяти (устный счет) что будет способствовать поддержанию темпа работы на необходимом уровне. Кроме того, учитель должен помнить о том, что время зрительной работы у слабовидящего ребенка ограничено.

Для многих слепых и слабовидящих школьников характерен вербализм, поэтому словарную работу следует проводить не только на уроках родного языка, но и на других уроках тоже.

У детей с нарушением зрения большие трудности вызывает ориентация в пространстве, поэтому с ними необходимо проводить специальную работу по ориентировке, и в этом случае помощь может оказать тифлопедагог. Он же обеспечивает проведение специальных занятий, направленных на осязательное знакомство слепого или слабовидящего ребенка с новым объектом. Ребенку нужно помочь выделить главное, отделить главное от второстепенного. У многих детей с нарушениями зрения возникают проблемы в общении с другими людьми. Это может быть связано с неумением слушать собеседника, а также с небольшим опытом общения. У таких детей речь часто носит монологичный характер, диалога в общении не получается. В таких случаях необходима помощь школьного психолога.

Учитель, в классе которого находится слепой или слабовидящий учащийся, должен хорошо представлять себе эго индивидуальные особенности и возможности, то, чем они отличаются от возможностей его нормально видящих сверстников, с которыми ему придется учиться. Прежде всего учитель должен познакомиться с индивидуальными особенностями функционирования зрительной системы ученика. Слабовидение может сопровождаться дополнительными зрительными нарушениями (сужение периферического зрения, появление слепых пятен в поле зрения, трудности распознавания цветов и др.). Кроме того, учащиеся с одинаковой патологией зрительного анализатора (при одинаковой остроте и поле зрения) могут иметь разные возможности его использования. Один ученик выполняет задания с опорой на зрение, другой – на осязание, третий – на осязание и зрение. Нужно также учитывать то, что на состояние зрения ребенка временно могут влиять такие факторы, как усталость, освещение, эмоциональное возбуждение или, напротив, подавленность. Учитель должен разъяснять нормально видящим учащимся, что ребенок с дефектом зрения является таким же полноправным членом классного коллектива, как и они, но имеет свои индивидуальные особенности и потребности.

*Психолого-педагогическая характеристика детей с речевыми нарушениями*. В настоящее время в массовой школе учащиеся с речевыми нарушениями являются самым многочисленным контингентом детей с отклонениями в развитии. По данным нашего исследования до 50% первоклассников г. Белгорода поступают в школу с различными нарушениями речи от легкого расстройства произношения отдельных звуков до общего недоразвития речи.

Дети сречевыми нарушениями обычно имеют функциональные или органические отклонения в состоянии центральной нервной системы. Вследствие органического поражения мозга дети плохо переносят жару, езду в транспорте, долгое качание на качелях; жалуются на головные боли, тошноту и головокружения. У многих из них выявляются различные двигательные нарушения (нарушения равновесия, координации движений). Такие дети быстро устают; характеризуются раздражительностью, повышенной возбудимостью, двигательной расторможенностью. Они эмоционально неустойчивы, настроение у таких детей быстро меняется, может отличаться агрессивностью, навязчивостью, беспокойством. У них может наблюдаться заторможенность и вялость, но значительно реже. Таким детям трудно сохранять усидчивость, работоспособность и произвольное внимание на протяжении всего урока. Они могут проявлять двигательное беспокойство: во время урока ходить по классу или выбежать в коридор. На перемене эти дети излишне возбудимы, не реагируют на замечания, а после перемены с трудом сосредотачиваются на уроке.

Обычно у таких детей отмечаются неустойчивость внимания и памяти, особенно речевой, низкий уровень понимания словесных инструкций, недостаточность регулирующей функции речи, низкий уровень контроля за собственной деятельностью, нарушение познавательной деятельности, низкая умственная работоспособность.

Психическое состояние этих детей неустойчиво, в связи с этим работоспособность резко меняется. В период психосоматического благополучия такие дети могут достигать довольно высоких результатов в учебе.

Дети с функциональными отклонениями в состоянии центральной нервной системы эмоционально реактивны, легко дают невротические реакции и даже расстройства в ответ на замечание, плохую отметку, неуважительное отношение со стороны учителя и детей. Их поведение может характеризоваться негативизмом, повышенной возбудимостью, агрессией или, напротив, повышенной застенчивостью, нерешительностью, пугливостью. Все это в целом свидетельствует об особом состоянии центральной нервной системы детей, имеющих речевые нарушения (Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова).

Кроме того, следует отметить, что общая готовность к школьному обучению предполагает целостное, гармоничное развитие ребенка. Недоразвитие любой сферы, в том числе и речевой, будет иметь неблагоприятные последствия для его дальнейшего развития, если не предпринять необходимые психолого-медико-педагогические меры; дети с нарушениями речи из-за несформированности звуковой и лексикограмматической сторон речевой деятельности оказываются в числе стойко неуспевающих по родному языку и математике.

*Дети с церебральным параличом в условиях массовой общеобразовательной школы.* В последние годы дети с двигательными нарушениями стали поступать в массовые общеобразовательные учреждения. Чаще всего это дети со сколиозом, с врожденными вывихами бедер, косолапостью и детским церебральным параличом. Основными проявлениями двигательных нарушений у них бывают неустойчивая ходьба, замедленный темп ходьбы, неумение самостоятельно спускаться и подниматься по лестнице. Такие дети затрудняется без посторонней помощи одеться, раздеться, завязать бантик, застегнуть пуговицу и т. п. Наиболее выражены эти затруднения у детей с церебральным параличом. У них может быть поражена правая или левая рука, и они не могут совершать действия больной рукой; отмечаются нарушения координации движения: они ходят на широко расставленных ногах, походка их крайне неустойчива, а при испуге или волнении они могут упасть. Навыки самообслуживания у этих детей чаще всего недостаточно сформированы, предметно-практическая деятельность крайне ограничена, и они не готовы к овладению навыками рисования, письма.

У детей с церебральным параличом нередко отмечается неправильное произнесение тех или иных звуков. Такие дети лишены возможности свободно передвигаться и манипулировать с предметами, их общение ограничено, и поэтому они не могут к началу школьного обучения приобрести тот запас знаний и представлений об окружающем мире, который имеют их нормально развивающиеся сверстники. Сведения об окружающем часто носят формальный характер, они отрывочны, изолированы друг от друга. У большинства детей замедленно формируются такие операции, как сравнение, выделение существенных и несущественных признаков, установление причинно-следственной зависимости между предметами и явлениями окружающего мира, результатом чего является бедность запаса знаний и представлений, неточность имеющихся понятий, ограниченность активного и пассивного словаря. Недостаточность знаний и представлений об окружающем мире часто является следствием того, что со многими жизненными событиями и явлениями ребенок просто не встречался из-за вынужденной изоляции.

У детей с церебральным параличом из-за имеющейся у них патологии не только не сформированы двигательные навыки, но и отсутствуют правильные представления о движении. Следовательно, у них необходимо не только развивать тот или иной двигательный навык, но и воспитывать правильное представление о нем через ощущение движения.

Для успешной организации учебного процесса детей с церебральным параличом учителю необходимо знание особенностей их психофизического развития, а также типичных трудностей, возникающих при овладении учебным материалом и обусловленных характером заболевания. Педагогу важно понимать, почему возникло то или иное затруднение в обучении, на каком этапе оно возникло и как это отразится на усвоении программного материала. До начала учебно-воспитательной работы с аномальным школьником учителю необходимо провести подробную беседу с родителями об увлечениях ребенка, его интересах, склонностях, любимых занятиях, играх; выяснить, какие двигательные навыки у него развиты и в процессе какой деятельности он их активизирует. Кроме того, учитель должен выяснить, какие положительные черты характера имеются у ребенка, чтобы он мог опереться на них в процессе учебновоспитательной деятельности; необходимо также выявить негативные черты характера, которые потребуют особого внимания со стороны педагога. Установление тесного контакта и сотрудничества учителя с родителями является обязательным условием успешной адаптации ребенка с церебральным параличом к массовой школе.

*Особенности детей с психопатическими формами поведения.* Иногда среди учащихся массовой школы встречаются дети с психопатическими формами поведения.

Проблемы в поведении таких детей могут быть обусловлены как биологическими, так и социальными факторами. При этом биологические факторы должны учитываться лишь как исходные моменты. Они не являются решающими в процессе формирования личности ребенка. Степень психопатического состояния ребенка во многом зависит от того, в каких условиях протекает его развитие. При правильном педагогическом подходе и благоприятных социальных условиях психопатические особенности поведения детей можно полностью компенсировать. Если же развитие психопатического ребенка протекает в неблагоприятных условиях, у него могут возникнуть значительные патологические нарушения в характере и поведении.

У психопатических детей при полноценном умственном развитии наблюдается недоразвитие и своеобразные изменения в эмоционально-волевой сфере. Для одних детей характерна высокая возбудимость, сочетающаяся с выраженной экстравертированностью, подозрительностью, гневливостью, упрямством и педантичностью. В поведении склонны к жестокости, мстительности, крайне требовательны к окружающим (при эпилептоидной психопатии). В других случаях детям свойственна патологическая замкнутость, слабость эмоциональных привязанностей вплоть до черствости, выраженные трудности в налаживании неформального общения. При этом дети демонстрируют склонность к интеллектуальной деятельности (при шизоидной психопатии). В некоторых случаях наблюдается эгоцентризм, переоценка своих возможностей, подчеркнутое самоутверждение, что нередко приводит к конфликтам с окружающими. У таких детей часто отмечается повышенная возбудимость, склонность к аффективным вспышкам. Характерным для них является недоразвитие воли, что приводит к повышенной внушаемости, неустойчивому настроению. Их поведение может носить импульсивный характер (при неустойчивой психопатии). У детей с психопатическими чертами снижена работоспособность, они недостаточно внимательны, не умеют сосредоточиться, не способны преодолевать трудности в процессе обучения (Т. А.

Власова, М. С. Певзнер).

В ходе коррекционно-педагогической работы очень важно предупредить возможность появления пробелов в знаниях, так как педагогическая запущенность существенно затруднит дальнейшую работу с такими детьми. Большое значение имеет воспитание у психопатичных детей интеллектуальных интересов. Это повышает эффективность учебной работы и способствует торможению имеющихся примитивных влечений.

Коррекционно-воспитательные мероприятия с детьми данной группы должны включать такие виды работы, которые были бы направлены на выработку умения анализировать и правильно оценивать свои поступки. Учитывая, что эти дети недостаточно владеют своим поведением, проявляют неустойчивость, внушаемы и легко попадают под негативное влияние, педагогу необходимо постоянно ставить их в условия строго организованного режима и не выпускать из поля зрения. В работе с такими детьми очень важно сохранять спокойный, ровный тон, так как они легко возбудимы, часто раздражаются и доходят до аффективной вспышки по самому незначительному поводу. При этом педагогу необходимо помнить, что в период аффекта лучше переключить ребенка на какую-либо другую деятельность, чем уговаривать, а тем более наказывать его, так как наказание может только усилить возбуждение.

**Лекция 3**

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА**

## В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ

В современной психолого-педагогической практике работы с учащимися, испытывающими трудности в процессе обучения в массовой школе, признается необходимость проведения комплексной диагностики психолого-медико-педагогической направленности с целью выявления ведущих затруднений ребенка и определения эффективности проводимой коррекционно-развивающей работы. В диагностировании психического развития, также как и в коррекционно-развивающей работе, необходимо многоуровневое изучение психического развития ребенка, причем первым уровнем должна выступать именно педагогическая диагностика.

Назначение педагогической диагностики – опираясь на педагогические критерии определить актуальный уровень развития ребенка в сравнении с детьми данной возрастной группы, зону его ближайшего развития, своевременно обнаружить предпосылки возможных адаптационных нарушений или их начальные проявления, обосновать требуемые условия обучения или необходимость изменения существующих, определить вид и объем педагогической помощи.

Диагностическая деятельность учителей состоит в сборе информации из бесед с учащимися, родителями, изучении продуктов деятельности детей (рисунков, письменных работ), повседневных наблюдений за учащимися в ходе работы на уроке, в процессе опроса, во время перемен и внеурочной деятельности. Методы диагностической деятельности учителя достаточно широко представлены в современных исследованиях по данной проблематике (см. список литературы к данной главе). Мы остановимся лишь на некоторых, на наш взгляд, наиболее важных аспектах данного вопроса.

Педагогическая диагностика предпосылок школьных трудностей учащихся, приводящих к школьной дезадаптации, является насущной проблемой массовой школы. На настоящий момент педагогами вполне ясно осознается необходимость изучения не только детей, которые уже учатся в школе, но и тех, кто только поступает в неё. Важность данной работе обусловлена значимостью своевременности оказания необходимой педагогической помощи ребенку, недостаточно готовому к школьному обучению. В свое время еще П.П. Блонский утверждал по отношению к школьной неуспеваемости, что это явление, которое не возникает в школе, что неуспеваемость представляет собой следствие проблем, накопившихся в развитии ребенка на этапе его дошкольного детства. В еще большей степени это относится и к другим типам адаптационных нарушений – нарушениям здоровья, личностного развития. Поэтому очень важно как можно раньше выявить тех детей, которым показана коррекционная помощь.

Трудность данного направления диагностической работы обусловлена несколькими моментами. Во-первых, проведение диагностики детей перед поступлением в школу рассматривается родителями в качестве некого «вступительного экзамена» в учебное заведение и, как следствие, вызывает у них реакцию протеста. Во-вторых, родители не всегда в состоянии предоставить объективную информацию о развитии ребенка в дошкольном периоде. Эту информацию в школу должны передавать воспитатели детских дошкольных учреждений. В настоящее время еще не сформировались устойчивые связи между школами и ДОУ (дошкольными образовательными учреждениями), однако ведется активная работа в этом направлении. Одной из форм предоставления информации о дошкольном развитии ребенка – будущего первоклассника является педагогическая характеристика выпускника ДОУ.

**СХЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ**

**ВЫПУСКНИКА ДЕТСКОГО ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

ДОУ №\_\_\_\_\_\_ Дата заполнения характеристики\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 1. Сведения о ребенке и его семье.

Фамилия, имя ребенка\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Дата и год рождения\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Домашний адрес\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Время пребывания в детском саду\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Родители ребенка (фамилия, имя, отчество, образовательный уровень, род занятий)

Мать\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Отец\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Состав семьи\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Материальные условия жизни семьи (хорошие, удовлетворительные, плохие) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_

Жилищные условия\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

2. Сведения об условиях и особенностях развития ребенка в дошкольном возрасте.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

3. Готовность ребенка к школьному обучению (состояние здоровья, социальная и психолого-педагогическая готовность к школе, сформированность психологических и психофизиологических предпосылок учебной деятельности).

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Средством организации наблюдений воспитателей детских дошкольных учреждений могут служить специально подготовленные для них рекомендации. В приложении к данной главе приводится образец таких портативных рекомендаций, разработанных Г.Ф. Кумариной.

Психолого-педагогическая диагностика признаков адаптационных нарушений проводится с применением Карты-схемы изучения индивидуальных особенностей развития учащихся

(табл. 1).

Таблица 1. **Карта-схема изучения индивидуальных особенностей развития учащихся**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Причины школьных трудностей | Неблагоприятные показатели развития | Методы исследования |
| Биологические причины | 1. Пониженная работоспособность. 2. Неустойчивое эмоциональное состояние. 3. Повышенная утомляемость. | 1. Анализ индивидуальных медицинских карт. 2. Анализ протоколов медико-педагогических комиссий. 3. Анкетирование и собеседование с родителями. |
| Социальные причины | 1. Нарушения поведения.  2. Эмоционально-аффективная возбудимость.  3. Низкий социальный статус школьника в официальном детском коллективе. | 1. Наблюдение и анализ социальной среды развития (семья, референтная группа). 2. Социометрия. 3. Наблюдение за особенностями поведения и общения. |
| Психологические причины | 1. Плохое понимание учебного материала. 2. Неспособность качественно усваивать учебные предметы. 3. Неумение выполнять на должном уровне учебные действия. 4. Отрицательное отношение к учению. | 1. Диагностика познавательных процессов. 2. Диагностика отношения к учебной деятельности. |
| Педагогические причины | 1. Неполное освоение программы предшествующего обучения и воспитания. 2. Узкий кругозор. 3. Бедность активного словаря. | 1. Диагностика знаний, умений и навыков по программе предшествующего обучения и воспитания. 2. Собеседование, интерпретация базовых понятий. |

Как уже отмечалось, диагностика включает две части: педагогическую диагностику и психологическую диагностику, которые дополняют друг друга. Причем, если в процессе педагогической диагностики выявляются определённые проблемы обучения, поведения, психологического самочувствия, то в ходе психологической диагностики выявляются причины испытываемых школьниками трудностей.

Описание проблем и трудностей учащихся, выявленных на этапе педагогической диагностики, завершается выдвижением гипотезы о причинах школьных трудностей учащихся. С целью более глубокого и точного определения причин школьных трудностей проводитсяпсихологическая диагностика, позволяющая сочетать впечатления и мнения педагогов с заключениями, полученными в результате применения объективных методик.

Формулирование психологического диагноза осуществляется на основе данных педагогической и психологической диагностики, итоговым документом которой является индивидуальная психолого-педагогическая карта учащегося.

**ИНДИВИДУАЛЬНАЯ КАРТА УЧАЩЕГОСЯ**

Ф.И.О. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Дата рождения.

Дом. адрес\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Семья из\_\_\_\_человек.

Родители (Ф.И.О., дата рождения, место работы):

мать\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

отец \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Состояние здоровья ***\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_***

Краткая характеристика интеллектуального развития:

особенности памяти \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

особенности внимания \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

особенности мышления \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

речевое развитие ***\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_***

Краткая характеристика особенностей характера:

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Особенности поведения:

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\Особенности общения с взрослыми и сверстниками:

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Индивидуальная карта развития ребенка является отправным пунктом в организации коррекционно-развивающей работы, поэтому при ее оформлении необходимо опираться исключительно на данные психолого-педагогической диагностики, избегая заполнения без опоры на фактические данные (что иногда встречается в педагогической практике).

К наиболее часто используемым диагностическим методам относятся наблюдение, обучающий эксперимент, анализ продуктов деятельности, архивный метод, беседа, тестирование.

Наблюдение является целенаправленным и определенным образом фиксируемым восприятием исследуемого объекта. Несомненным достоинством наблюдения является возможность оценить ребенка в естественных, обычных для него условиях. Активное вмешательство в деятельность испытуемого с целью создания оптимальных условий, в которых выявляется исследуемый феномен, подразумевает обучающий эксперимент.

Анализ продуктов деятельности – рисунков, тетрадей, альбомов – является в педагогической практике чрезвычайно важным методом сбора информации о ребенке. Очень важно умело интерпретировать результаты анализа, особенно это касается творческих работ ребенка.

Метод беседы основан на получении информации в процессе двустороннего или многостороннего обсуждения с ребенком интересующих исследователя вопросов.

Тестирование относится к методам диагностики, для которых характерно измерение некоторой психологической переменной. В отличие от других методов диагностической работы с ребенком тестирование преимущественно используют психологи, а не педагоги.

**Психолого-педагогическая диагностика эффективности**

### коррекционно-развивающей работы в начальной школе

Анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблемесвидетельствует, что нет единых подходов к пониманию эффективности коррекционно-развивающей работы с проблемными учащимися массовой школы. Известно, что эффективность любой деятельности определяется тем эффектом, результатом, который достигается в конечном итоге этой деятельности. Учеными отмечается, что проблема результативности коррекционно-развивающей работы стоит довольно остро, и основной причиной этого является отсутствие необходимых объективных способов определения наличия или отсутствия позитивных сдвигов в поведении и особенностях личности детей в ходе работы с ними.

В отношении учащихся начальной школы большинством исследователей признается необходимость коррекции познавательной сферы детей, их общеучебных умений. Это направление коррекционно-развивающей работы обосновывается тем, что школьная дезадаптация учащихся младших классов связана с проблемами в учебной деятельности. Разумеется, индивидуальные программы работы с конкретными учащимися будут существенно различаться в зависимости от характера затруднений, испытываемых ребенком, следовательно, будут различаться и показатели результативности проведенной работы. Однако если речь идет о дезадаптированных школьниках, испытывающих стойкие трудности в процессе обучения,

или детях с ограниченными возможностями здоровья, т.е. особом контингенте учащихся начальных классов, нуждающемся в психолого-педагогическом сопровождении, то показатели результативности коррекционно-развивающей работы, на наш взгляд, будут связаны в целом с процессом школьной адаптации. Отсюда свидетельством успешности психолого-педагогического сопровождения проблемных учащихся начальных классов является готовность учащихся к обучению в основной школе (5-9 классы) по результатам начального обучения.

Психолого-педагогическая готовность ребенка со школьными трудностями к обучению в среднем звене школы является сложным образованием, предполагающем достаточный уровень развития мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер. Мы выделяем следующие компоненты психолого-педагогической готовности – личностную, учебную, эмоциональную и социальную готовность к обучению в среднем звене. Сформированность всех компонентов чрезвычайно важна как для успешности учебной деятельности в средних классах, так и для быстрой адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений.

В соответствии с компонентами мы выделили следующие критерии психолого-педагогической готовности проблемного ребенка к переходу в среднее звено школы:

1. Личностная готовность.
2. Учебная готовность.
3. Эмоциональная готовность.
4. Социальная готовность.

**Личностная готовность** подразумевает определенный уровень отношения ребенка к школе в целом, учебной деятельности в школе и дома, отношение к себе как ученику, другу и вообще человеку.

В процессе обучения в начальной школе изменяется отношение к учебной деятельности. У первоклассника сначала формируется интерес к самому процессу деятельности, затем развивается интерес к результату труда и только потом появляется заинтересованность содержанием учебной деятельности, возникает потребность приобретать знания. Психологи отмечают, что формирование интереса к содержанию учебной деятельности, приобретению знаний связано с переживанием школьниками чувства удовлетворения от своих достижений (И.В. Дубровина, Л.Ф. Тихомирова и др.). У детей, испытывающих трудности в процессе обучения с самых начальных этапов школьной жизни, затруднено, а подчас находится на критическом уровне формирование интереса к учебе. Педагогам известно, что стимулирует чувство удовлетворения от своих достижений вполне определенный успех ребенка, который признается к тому же значимыми взрослыми – учителем или родителями. Ребенок категории риска в школе находится в положении хронической неуспешности, которая зачастую без злого умысла подчеркивается учителями и родителями. Это приводит к формированию негативного отношения к учебной деятельности, сложной, требующей приложения дополнительных усилий по сравнению со сверстниками, и помимо этого приносящей ребенку одни огорчения.

Отсутствие учебных интересов, сознательного отношения к учению в среднем звене приводит к усугублению школьных трудностей проблемных учащихся. Исходя из этого сформированность учебных интересов, положительного отношения к учению и школе в целом мы рассматриваем важным показателем личностной готовности ребенка к переходу в среднее звено.

Вторым показателем личностной готовности является самооценка и уровень притязаний младшего школьника. Самооценка является личностным параметром умственной деятельности, выполняющим регулятивную функцию. Эффективность учебной деятельности школьника зависит не только от системы хорошо усвоенных знаний и владения приемами умственной деятельности, но и от уровня самооценки. Психологи отмечают тесную связь между успехами, достигнутыми в овладении учебной деятельностью, и развитием личности (А.И. Липкина, Е.И. Рогов).

Самооценка в младшем школьном возрасте формируется в первую очередь под влиянием оценок учителя. Детям важно, чтобы положительная оценка была общепризнанна. По мере взросления на самооценку школьника оказывают влияние неучебные характеристики, качества, проявляющиеся в процессе взаимодействия с одноклассниками. Однако положительное оценивание взрослыми результатов учебного труда в начальных классах по-прежнему остается ведущим фактором формирования самооценки ребенка. Самооценка и связанный с ней уровень притязаний как личностные параметры умственной деятельности позволяют судить о том, как проходит процесс развития личности младшего школьника под влиянием учебной деятельности.

У проблемных учащихся начальной школы формирование самооценки и уровня притязаний протекает с большими сложностями. Для них характерны крайние варианты самооценивания – либо неадекватно заниженная самооценка, когда ребенок убежден в своей абсолютной неспособности к учебе, либо чрезвычайно завышенная самооценка, носящая компенсаторный характер. Непосредственно связанный с самооценкой наиболее адекватный мотив учения – мотив достижения успеха – у проблемных детей также не формируется.

Адекватная самооценка своих способностей и возможностей, разумный уровень притязаний позволят проблемному учащемуся успешно адаптироваться к новым условиям среднего звена школы, поэтому коррекционно-развивающая работа в данном направлении должна вестись на протяжении всего обучения в начальном звене школы.

**Учебная готовность** подразумевает успешное освоение программного материала начальной школы, сформированность произвольности, рефлексии, мышления в понятиях, у ребенка должны быть сформированы основные компоненты учебной деятельности. Исходя из этого, показателями учебной готовности выступают, во-первых, успешность усвоения программой, во-вторых, достаточный уровень сформированности необходимых компонентов учебной деятельности и, в-третьих, способность к саморегуляции в учебной деятельности.

Успешность освоения программным материалом является тем показателем, который наиболее наглядно демонстрирует результативность учебной и коррекционной работы. Однако не всегда данный показатель является определяющим. Для многих детей категории риска, а особенно для учащихся с ограниченными возможностями здоровья, успехи в овладении программой сопряжены с большим напряжением моральных и физических сил и зачастую приводят к нежелательным последствиям в виде снижения психологического, а иногда психического и физического здоровья. Кроме того, выставление таким учащимся сердобольными учителями положительных (т.е. удовлетворительных) отметок не всегда является демонстрацией истинного усвоения ребенком образовательного стандарта.

Учебная готовность проявляется и в степени интеллектуального развития младшего школьника. В свое время Л.С. Выготский обращал внимание на интенсивность развития интеллекта в младшем школьном возрасте. Развитие мышления приводит к качественной перестройке восприятия и памяти, они превращаются в регулируемые, произвольные процессы. Д.Б. Эльконин отмечал, что память у младших школьников становится мыслящей, а восприятие – думающим. Коррекционно-развивающая работа с младшими школьниками обязательным, если не ведущим элементом должна включать развитие познавательных процессов ребенка, формирование умений самостоятельно рассуждать, делать выводы, сопоставлять, сравнивать, анализировать, находить частное и общее, устанавливать простые закономерности. Под влиянием обучения и специально организованной развивающей работы память должна развиваться как в направлении усиления удельного веса смыслового запоминания, так и в направлении сознательного управления своей памятью. Развитие внимания должно проводиться в сторону усиления произвольности, при этом необходимо отдавать отчет, что в начальных классах возможности волевого регулирования внимания ограничены, особенно у учащихся категории риска.

Трудности в формировании, развитии и совершенствовании познавательных процессов проблемных учащихся начальных классов делает данное направление коррекционно-развивающей работы наиболее актуальным, а полученные результаты – наиболее значимыми показателями эффективности всей коррекции в целом.

Еще одним показателем учебной готовности проблемных учащихся выступает саморегуляция, причем способность к саморегуляции, как и произвольность, у учащихся со школьными трудностями является наиболее слабым звеном и проходит лишь начальный этап формирования, распространяясь лишь на ситуации, связанные с выполнением учебной деятельности.

Показателями **эмоциональной готовности** учащихся начальных классов к средней школы выступает, на наш взгляд, нормальный уровень тревожности и эмпатийности учащихся. Наша позиция основывается на концептуальных взглядах Л.С. Выготского на роль эмоциональночувственной сферы детей в их познавательной деятельности и личностном развитии.

По мнению Л.С. Выготского, существует весьма определенная связь между развитием познавательной деятельности ребенка и развитием его эмоциональной сферы. Несформированность или нарушение эмоциональной сферы вызывает у ребенка затруднения в решении интеллектуальных заданий, что, в свою очередь, оказывает отрицательное влияние на развитие личности. И.В. Дубровина считает, что готовность или неготовность учащихся к следующему возрастному и образовательному этапу проявляется не только в степени успешности их учения, но и в тех переживаниях, которые отражают то, как именно эта успешность оценивается самими школьниками.

Отмечая особенности эмоционально-чувственной сферы детей с нарушенным развитием, Л.С. Выготский выделял следующие ее характеристики: недостаточная дифференцированность эмоциональных реакций, неадекватность и непропорциональность реакций на воздействия окружающей среды. Данные характеристики непосредственно связаны с тревожностью и способностью к эмпатии проблемных учащихся начальных классов, которые могут рассматриваться в качестве показателей эмоциональной готовности.

Четвертым критерием психолого-педагогической готовности проблемных учащихся начальных классов к переходу в среднее звено школы является **социальная готовность**. Социальную готовность мы связываем с внутренней позицией детей, т.е. отношением ребенка к объективным обстоятельствам его жизни и деятельности. Каждый переходный период характеризуется существенным изменением в содержании этой внутренней позиции тех аспектов жизнедеятельности школьника, которые вызывают наиболее сильные эмоциональные переживания. При переходе в средние классы наибольшие изменения во внутренней позиции связаны с взаимоотношениями с другими людьми, прежде всего со сверстниками.

В этом возрасте появляются притязания детей на определенное положение в системе деловых и личностных взаимоотношений класса, формируется достаточно устойчивый статус ученика в этой системе. На эмоциональное состояние ребенка все в большей степени начинает влиять то, как складываются его отношения с товарищами, а не только успехи в учебе и отношения с учителями.

Проблемные учащиеся находятся в невыигрышном положении и по данной позиции. В младшем школьном возрасте традиционно отношения между школьниками регламентируются нормами взрослой морали, т.е. успешностью в учебе. Слабоуспевающие, проблемные школьники одноклассниками воспринимаются через призму неодобрительного отношения к ним учителя, им гораздо сложнее завоевать расположение сверстников, даже демонстрируя качества настоящего товарища. Поэтому показателями социальной готовности мы рассматриваем статус ученика в классном коллективе и сформированность характерологических особенностей детей, способствующих оптимальному взаимодействию со сверстниками и взрослыми.

**Диагностика эффективности коррекционно-развивающей работы**

### с младшими подростками

Эффективность коррекционно-развивающей деятельности подразумевает наличие позитивных сдвигов в поведении и личностном развитии детей. Отсюда следует, что эффективность коррекционно-развивающей работы с младшими подростками группы риска должна определяться наличием или отсутствием позитивных сдвигов в корригируемых особенностях личности детей.

Поскольку младшие подростки группы риска представляют собой неоднороднуюгруппу школьников, поэтому эффективной будет лишь та работа, которая проводится с учетом испытываемых конкретным ребенком трудностей, а также причин, их порождающих. Из этого следует, что пути и способы коррекционно-развивающей работы с каждым учеником должны отличаться.

Подчеркивая необходимость дифференцированного подхода к учащимся со школьными трудностями, выбору направления коррекционноразвивающей работы, многие ученые и практики высказывают мнение, что приоритетным направлением является коррекция мотивационной сферы учащихся.

Особенно важна коррекция мотивации учебной деятельности учащихся группы риска. Исследователи, работающие с детьми данной категории, отмечают, что этих школьников отличает своеобразие личностных параметров умственной деятельности. Личностные отклонения, по мнению ученых, являются вторичными, т. е. образуются как следствие той общей неблагоприятной ситуации, в которой оказывается ребенок, имеющий низкую успеваемость. Причем, они считают, что коррекционную работу с учащимися, имеющимитрудностив обучении, необходимо начинать именно с отношений, так как эти личностные параметры умственной деятельности поддаются коррекции в первую очередь – прежде, чем интеллектуальные.

Необходимость и возможность коррекции деформированной системы отношений ребенка в своё время отмечал Л. С. Выготский. Он подчеркивал, что возникшее в процессе развития ребенка как вторичное образование, принципиально говоря, может быть профилактически предупреждено или лечебно-педагогически устранено.

Кроме того, в исследованиях по данной проблеме отмечается, что в работе с такими учащимися необходимы не только коррекция дефектных мотивационных установок, но и изменение внутреннего отношения ребенка, как к наличному уровню своих возможностей, так и к перспективе их развития.

Особенно остро проблема коррекции мотивационной сферы учащихся группы риска стоит в подростковом возрасте, так как при переходе в среднее звено школы на существующие у учащихся школьные трудности наслаиваются проблемы возраста.

На «отход от школы», «мотивационный вакуум», наблюдаемый на рубеже начальной и средней школы и в 6-7 классах, обращают внимание учителя и психологи; это явление широко описано в психологической литературе.

Кризисное состояние учащихся группы риска в отношении к учению также наступает при переходе из начального звена обучения в среднее, причем в средней школе положение с годами усугубляется.

В своей работе с учащимися классов КРО младшего подросткового возраста, имеющими задержку психического развития различного этиопатогенеза, мы рассматривали отношение к учению в качестве обобщенного критерия эффективности коррекционно-развивающей работы, проводимой психологом в сотрудничестве с другими специалистами. Нам представляется, что отношение к учению вообще может выступать в качестве критерия эффективности коррекционной работы психолога с любыми категориями проблемных учащихся массовой школы, поскольку данный феномен в нашем понимании наиболее полно демонстрирует школьный, личностный и эмоциональный статус учащегося.

Отметим, что в работах психологов и педагогов по проблеме отношения к учебной деятельности отсутствует терминологическое единство: объектом исследований являются и «положительное отношение к учению» (М. Н. Скаткин, В. А. Крутецкий и др.), и «склонность к учению» (В. В. Давыдов), и «познавательное отношение» (Л. И. Божович, В. С. Цетлин), и «эмоциональное отношение к учению» (Н. Г. Левандовский), и «эмоциональное состояние школьника» (А. Е. Ольшанникова) и т. д.

Не рассматривая особенности всех подходов к пониманию проблемы, остановимся на понятии «положительное отношение к учению», которое, на наш взгляд, в полной мере отражает сущность рассматриваемого вопроса.

Справедливости ради отметим, что в школьной практике (на это указывают в своих исследованиях и ряд ученых) существует упрощенное житейское представление о мотивации как общем положительном отношении к учению. По мнению В.Шрадера, отношение ученика к учению – это установившаяся у него позиция, которая определяет направленность и интенсивность его восприятия, мышления и действий в сфере обучения. Тем самым позиция личности по отношению к учению связана с ее эмоциональными компонентами. Эта внутренняя позиция ученика в известном смысле закономерно определяет его учебную позицию.

По определению И.Ю.Кулагиной, отношение к учению – это сложное мотивационное образование, структура которого обусловлена системой учебных мотивов школьника, а уровень определяется эмоциональным выражением доминирующих в этой системе мотивов. В данном определении предмет исследования понимается в соответствии с положениями Л.Н.Леонтьева о мотивах деятельности, их иерархической организации и эмоциональном выражении.

Под отношением к учению мы понимаем внутреннюю позицию ученика, связанную с мотивационными, когнитивными и эмоциональными компонентами учебной деятельности, определяющую направленность (положительную или отрицательную) и интенсивность усилий учащегося в этой деятельности.

По мнению Мясищева В.Н. отношения личности выражают связи субъекта с объективной действительностью и могут поэтому классифицироваться по объектам, на которые они направлены.

Мы в своей работе выделяем три группы отношений, взаимосвязанных и взаимозависимых, совокупность которых представляет отношение школь-ников к учению. Это общее отношение к школе (эмоциональное отношение к школе, которое мы связываем с переживанием эмоционального благополучия в школе); отношение к знаниям и к процессу овладения ими (познавательные интересы); отношение к себе, оценке себя как субъекта познавательной деятельности (самооценка).

Исходя из этого, критериями сформированности положительного отношения к учению мы рассматриваем:

1.Сформированность познавательных интересов.

1. Оптимальность самооценки своих способностей и возможностей.
2. Переживание эмоционального благополучия в школе.

Далее, при описании критериев положительного отношения к учению применительно к проблемным учащимся младшего подросткового возраста, будут рассмотрены уровни и показатели сформированности каждого критерия в отдельности.

## Критерии, показатели и уровни сформированности отношения к учению

**ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ИНТЕРЕСЫ**. Под познавательным интересом понимается относительно устойчивое стремление личности проникать в сущность явлений и овладевать способами добывания новых знаний.

У учащихся группы риска своеобразно развивается мотивация учения; учебные мотивы, отношение к учению складываются по-разному в зависимости от условий обучения и воспитания. В массовой школе при осложненном протекании учебной деятельности и низкой её продуктивности, у школьников замедлено формирование учебно-познавательных мотивов, для таких детей характерно отсутствие учебных интересов.

В подростковом возрасте появляются новые проблемы, связанные с возрастом. Подростки, особенно младшие, замечает А.К. Маркова, хотя и тяготеют к самостоятельности, пока не умеют сами организовывать свою умственную деятельность, не владеют в достаточной мере приемами осмысления материала, его запоминания, концентрации внимания. Предметная сторона учебной деятельности отступает на второй план, и ведущей стороной учения младших подростков, как отмечает Е.В. Новикова, становится мотивационно-потребностная, в ходе которой школьник овладевает миром социальных отношений.

Усугублению школьных трудностей могут способствовать и характерные для данного возраста неумение здраво оценить трудности предпринятой работы, неустойчивость устремлений, наклонность к внеучебным занятиям и увлечениям. Общеизвестен факт увлечения подростков молодежными сериалами, видео, компьютерными играми и т.п. в ущерб школьным занятиям и познавательному чтению. Наличие разнообразных и сильных внеучебных интересов подростков связано, как отмечают специалисты в области возрастной психологии, с такими особенностями подросткового возраста, как стремление к подвижным видам деятельности, расположение к совместным действиям и общению, всевозрастающее стремление к самостоятельности, эмансипации от взрослых. Обязательные требования к познавательным интересам учащихся 5-9х классов с учетом их возрастных особенностей были сформулированы B.C. Цетлин: 1)стремление узнавать новое, интерес к деятельности; 2)стремление к самостоятельному преодолению трудностей; 3) сохранение интереса к знаниям и различным видам деятельности при эпизодических внешних стимулах.

Учитывая данные требования, мы выделили четыре уровня сформированности познавательных интересов учащихся группы риска младшего подросткового возраста:

1. Оптимальный уровень.
2. Допустимый уровень.
3. Тревожный уровень.
4. Критический уровень.

Уровни сформированности познавательных интересов определяются по следующим показателям: 1) преобладающая у ученика группа мотивов; 2) особенности учебной деятельности учащегося.

Нами выделены четыре группы мотивов. Мотивы первой группы – собственно познавательные, или внутренние. Учащиеся характеризуют их так: «Учусь потому, что мне интересно узнавать что-то новое; испытывать радость, когда, получаются трудные задачи; эти знания помогают мне разобраться в окружающем мире и в себе; эти знания нужны мне в жизни». Мотивы второй группы – внешние и принятые: «Учусь, потому что знания нужны будут при поступлении на работу, при овладении профессией; без этих знаний я не смогу стать культурным человеком». Мотивы третьей группы – внешние и навязанные: «Учусь, потому что заставляют родители; потому что все друзья учатся; потому что работать еще не берут и никуда не денешься». Мотивы четвертой группы – внешние и не принятые: «Хожу в школу не учиться, а поиграть с друзьями; запросто могу прогулять уроки; никому эти занятия не нужны, без них можно прожить».

*Оптимальный уровень* сформированности познавательных интересов подразумевает, что у школьника преобладают мотивы первой группы. Для школьника характерно предвидение социальных последствий своей учебной деятельности, умение преодолевать препятствия для достижения цели.

Проявляет самостоятельность; в учебной деятельности наблюдается поиск нестандартных способов решения учебной задачи, выход в самообразовательную деятельность. Проявляет познавательную активность на всех или большинстве уроках.

*Допустимый уровень* сформированности познавательных интересов подразумевает, что у школьника преобладают мотивы второй группы.

Учебная деятельность включает не только воспроизведение по образцам учителя задач, способов действий, но и возникновение самостоятельно поставленных целей, а также выполнение действий по собственной инициативе. Проявляет активность на тех уроках, которые его больше привлекают.

*Тревожный уровень* сформированности познавательных интересов характеризуется преобладанием у школьника мотивов третьей группы, ведущим мотивом, имеющим отрицательное эмоциональное выражение, является мотив избегания наказания. Учебная деятельность характеризуется выполнением отдельных учебных действий по образцу и инструкции, а также простых видов самоконтроля и самооценки. Активность на уроках проявляется эпизодически.

*Критический уровень* подразумевает бедность и узость мотивов; у школьника преобладают мотивы четвертой группы. Не сформированы умения ставить цели, преодолевать трудности; учебная деятельность не сформирована; отсутствует умение выполнять действие по развернутой инструкции взрослого; отсутствует ориентация на поиск разных способов действия. На уроках пассивен.

Следующим критерием положительного отношения к учению является **САМООЦЕНКА СВОИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ВОЗМОЖНОСТЕЙ**.

В психологии под самооценкой понимается оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Вписываясь в систему ценностных ориентаций личности, самооценка относится к ядру личности и является важным регулятором ее поведения. От самооценки зависит взаимоотношения человека с другими людьми, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам, тем самым самооценка влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшее развитие его личности.

Процесс самопознания человека, в котором формируется самооценка, чрезвычайно сложен. Особенно труден этот процесс в подростковом возрасте, когда ребенок, как личность, ещё проходит период своего становления, и его оценочные способности только формируются.

По мнению психологов, важное новообразование подросткового возраста – качественно новый уровень самосознания. Самооценка становится важным фактором, влияющим на учебную деятельность подростка. Анализируя особенности этого возраста, Д.Б. Эльконин подчеркивает, что именно в начале подросткового возраста дети сензитивны к переходу в учебной деятельности на новый, более высокий уровень, когда для подростка раскрывается смысл учебной деятельности как деятельности по самообразованию и самосовершенствованию. Это, видимо, и есть возрастная особенность данного периода.

Анализ описания самочувствия, рефлексии и поведения подростков педагогами, психологами, врачами, писателями (Аксаков С.Т., Достоевский Ф.М., Кон И.С., Леви В.Я., Прихожан А.М., Буянов М.И., Сэлинджер Д.Д., Толстой Л.Н. и др.) подводит к выводу о дефиците у них позитивного отношения к себе.

Для педагогов и психологов всё более очевидным становится тот факт, что самооценка ребенка, его отношение к себе и восприятие себя во многом определяет его поведение и успеваемость. Данные исследований говорят о том, что неудовлетворительная успеваемость, не заинтересованность в учебе, низкая мотивация, плохое поведение во многом обусловлены отрицательным отношением к себе и заниженной самооценкой.

Особенно актуальна эта проблема применительно к учащимся группы риска, так как в большинстве случаев формирование самооценки данных школьников протекало на фоне и под влиянием неудач в учебе, а зачастую и негативного отношения к ним более успешных сверстников, учителей и родителей.

Показателями сформированности оптимальной самооценки служат такие её характеристики: 1) адекватность; 2)высота самооценки; 3) устойчивость самооценки.

Адекватность самооценки непосредственно зависит от развитости оценочных способностей: чем более сформирована у человека самооценочная способность, тем более правильной, т.е. соответствующей действительности, должна стать самооценка.

Адекватность самооценка школьника связана с ее высотой, т.е. степенью удовлетворенности тем требованиям, которые предъявляет себе личность.

Правильная, адекватная самооценка обычно достаточно высока, так как адекватное отношение к своим способностям и возможностям побуждает подростка к активности, направленной на формирование тех качеств, которые развиты недостаточно хорошо, к избавлению от недостатков. Вместе с тем, подросток правильно относится и к своим сильным сторонам, проявляет самокритичность, уверенность в себе, настойчивость в преодолении трудностей.

Однако адекватная самооценка подростка не всегда бывает высокой. Сегодня наибольшие опасения у психологов вызывают не те дети, у которых самооценка неадекватно высокая, а те, у которых она средняя, пусть даже адекватная возможностям. На подобной самооценке основываются и средние притязания. Притязания в психологии рассматриваются как устойчивая потребность в определенной положительной оценке, как уровень трудности тех задач, на осуществление которых претендует ребенок. Подростки со средними притязаниями ничего не хотят, ни к чему не стремятся, ни на что не реагируют. Поэтому у них оказываются, по существу, ограниченными пути к саморазвитию и самореализации.

Устойчивость самооценки является положительным признаком в случае, если характеризует сформированную высокую самооценку, так как устойчивая самооценка имеет тенденцию к самоподкреплению. Это относится как к высокой, так и к низкой самооценке, следовательно, устойчивость низкой самооценки является неблагоприятным показателем. Кроме того, неустойчивость, колебания самооценки, особенно в присутствии значимых лиц, может рассматриваться в качестве проявления эмоционального неблагополучия*,* поэтому также является неблагоприятным показателем.

*Оптимальный уровень* самооценки подразумевает, что у школьника сформирована устойчивая адекватно высокая самооценка. Учащиеся, обладающие такой самооценкой, отличаются уверенностью в себе, выраженной направленностью на достижение успехов в учебной деятельности. Такие подростки довольны собой, потому что оценки, получаемые от учителей и воспитателей, и их собственные самооценки чаще всего достаточно высоки в различных сферах общения и деятельности. Этих учащихся обычно характеризует достаточно высокий уровень притязаний, а также умеренное расхождение между притязаниями и самооценкой. Именно в этих случаях, по мнению психологов, притязания выполняют свою основную функцию – стимулируют личностное развитие.

*Допустимый уровень* самооценки подразумевает, что самооценка подростка устойчивая, высокая, но не в достаточной мере адекватная, т.е. завышенная. Для подросткового возраста вообще характерно завышение своих возможностей, поэтому неадекватно высокая самооценка подростка психологами не рассматривается как негативное явление.

Безусловно, завышенная самооценка имеет и отрицательное влияние на личностное развитие и учебную деятельность: школьники могут не реагировать на замечания окружающих, в результате чего ошибки могут закрепляться, а недостатки поведения могут превратиться в привычки. Но вместе с тем, данные психологических исследований показывают, что школьники с завышенной самооценкой и умеренным расхождением между самооценкой и притязаниями отличаются высоким уровнем целеполагания: они ставят перед собой достаточно трудные цели, основывающиеся на представлении о больших собственных возможностях, способностях, и прилагают значительные усилия на достижение этих целей. Психологи отмечают, что у всех школьников с таким вариантом самооценки довольно ровные и при этом высокие показатели социально-психологической адаптированности, поэтому такой вариант отношения к себе считается продуктивным.

*Тревожный уровень* самооценки предполагает наличие у подростка устойчивой средней и низкой самооценки, адекватной способностям. Как мы уже отмечали, такая самооценка, пусть даже адекватная способностям и возможностям, является неблагоприятной для личностного развития, негативно влияет на отношение к учению. Учащегося удовлетворяет его «средний» уровень, он не ждёт от себя никаких изменений, зачастую даже не хочет их.

*Критический уровень* включает несколько вариантов формирования самооценки подростков, но все они являются деструктивными с точки зрения личностного развития и отношения к учебной деятельности.

Устойчивая неадекватно низкая самооценка является проявлением неблагоприятного отношения к себе, свидетельствует о неблагополучии в личностном развитии. У учащихся формируется чувство неполноценности, которое может впоследствии преследовать человека всю жизнь. В случаях сочетания низкой самооценки с низкими притязаниями у подростков формируется позиция «маленького человека», эти школьники как бы смирились со своей малоценностью. Такие позиции отрицательно сказываются на отношении к учению: такие подростки пассивны, неуверенны, тревожны.

Другим критическим вариантом формирования самооценки является ее крайне высокое значение. Такая глобальная удовлетворенность собой по большей части носит ярко выраженный защитный характер. Психологи отмечают, что это именно те случаи, когда школьник закрыт, нечувствителен ни к своим ошибкам, ни к замечаниям и оценкам окружающих. Кроме того, подобная самооценка может выражать самые различные явления – инфантилизм, самодостаточность; может выступать как реактивное образование на какое-то сильное внешнее неблагополучие либо остро переживаемый внутренний конфликт. В любом случае такая самооценка непродуктивна для личностного развития и учебной деятельности.

Критический уровень включает неустойчивую, постоянно колеблющуюся самооценку, так как она присуща тревожным подросткам, испытывающим эмоциональный дискомфорт и неуверенным в своих силах и способностях, что неблагоприятно влияет на успешность в учебной деятельности и отношение к ней.

**ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ В ШКОЛЕ** является критерием отношения к школе и, в целом, к учению. Термином эмоциональное благополучие определяется удовлетворенность личности деятельностью, взаимоотношениями, руководством, защищенность личности в данном коллективе, ее внутреннее спокойствие.

Переживание ребенком эмоционального благополучия Божович Л. И. считает главным условием формирования личности. Исследования видных отечественных психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Д.Б. Эльконина и их последователей показали, что психическое развитие ребенка определяется его эмоциональным контактом с близкими взрослыми, особенностями его сотрудничества с ними. От того, как сложится опыт общения в детстве, зависит способность человека оценивать себя и регулировать свое поведение.

В подростковом возрасте на первый план выступает общение со сверстниками, поэтому эмоциональное благополучие школьников во многом определяется удовлетворенностью от взаимоотношений в детских коллективах.

Эмоциональное благополучие может выражаться в удовлетворении потребности в устойчивой положительной самооценке (Божович Л. И., Прихожан А.М.), потребности в психологическом комфорте (Липкина Л.И.). У Бернса Р. это обозначено как позитивная «Я-концепция», которая определяется тремя факторами: твердой убежденностью в одобрении со стороны других людей, уверенностью в способности к тому или иному виду деятельности и чувством собственной значимости. Автор приравнивает позитивную «Я-концепцию» к позитивному отношению к себе, к самоуважению, принятию себя, ощущению собственной ценности.

Таким образом, эмоциональное благополучие личности напрямую связано с самооценкой: лишь при высокой самооценке, позитивном отношении к себе человек способен переживать эмоциональное благополучие.

Мы выделяем четыре уровня эмоционального благополучия учащихся группы риска в школе:

1. Оптимальный уровень эмоционального благополучия.
2. Допустимый уровень эмоционального благополучия.
3. Тревожный уровень эмоционального благополучия.
4. Критический уровень эмоционального благополучия.

Обозначенные уровни определяются по следующим показателям:1) преобладающие эмоциональные реакции; 2) наличие школьной тревожности; 3) положение ребенка в классном коллективе.

Положительные эмоции у школьников возникают тогда, когда организм может справиться с влиянием среды, и устанавливается равновесие между организмом и средой. Отрицательные эмоции указывают на невозможность установления паритетного равновесия между организмом и средой. Следовательно, преобладание положительных эмоций свидетельствует об устойчивости организма к влияниям среды, внутреннем спокойствии, что является показателем эмоционального благополучия. И наоборот, преобладание отрицательных эмоций свидетельствует об эмоциональном неблагополучии школьника.

Если эмоциональные реакции проявляются как непосредственные последствия тех или иных событий, то настроение является сравнительно продолжительным, устойчивым психическим состоянием, проявляющимся в качестве положительного или отрицательного фона. Для подростков характерна неустойчивость настроения, которую большинство исследователей объясняют повышенной тревожностью подростков. Так, Н.П. Аникеева отмечает, что подростковый возраст вообще характеризуется пиком тревожности.

Тревожность – это тенденция человека испытывать постоянное беспокойство, склонность переживать различные ситуации как угрожающие. Тревожность, как отмечают специалисты, вызывается возможными или вероятными (т.е. необязательно реальными) неприятностями, изменениями в привычной обстановке. Высокий уровень тревожности обычно снижает эффективность деятельности, сопровождается неадекватным, противоречивым поведением. Отечественными психологами выявлена связь уровня тревожности подростков с эффективностью их учебной деятельности. Выявленная связь между уровнем тревожности, интеллектуальным развитием и успеваемостью доказывает, что чем выше уровень тревожности учащихся, тем ниже их успеваемость, тем медленнее происходит просмотр предъявляемой информации.

Возникновение ситуативной и личностной тревожности у подростков свидетельствует об отсутствии эмоционального благополучия в значимой сфере общения и деятельности, поэтому низкие и умеренные значения тревожности нами рассматриваются в качестве показателей эмоционального благополучия учащихся группы риска в ученическом коллективе и школе в целом.

Косвенным показателем эмоционального благополучия подростков является положение школьника в классном коллективе. Как показано во множестве исследований, межличностное общение является ведущей деятельностью в подростковом возрасте – деятельностью, в которой формируются личностные новообразования. Положение среди сверстников существенно влияет на отношение школьника к себе, к своей деятельности и ожидаемым результатам этой деятельности. Подростки с низким социальным статусом характеризуются межличностной тревожностью, отражающей переживание потребности в общении. И наоборот, чувство принятости в детском коллективе, защищенности, включенности в совместную деятельность способствует формированию положительного отношения к себе, уверенности в себе и своих силах, обусловливает переживание эмоционального благополучия.

*Оптимальный уровень* эмоционального благополучия школьника подразумевает преобладание положительных эмоций в учении и внеучебной деятельности: радость, удовлетворение, уверенность, гордость за достигнутые успехи, достоинство, удивление и др. Приятное эмоциональное состояние сопутствует всем видам деятельности, причем временные неудачи и негативные события школьной жизни не способны надолго выбить из колеи подростка.

Для подростка, с высоким уровнем эмоционального благополучия характерен низкий или нормальный уровень школьной тревожности (диагностирование полного отсутствия школьной тревожности или ее крайне низкого значения психологами рассматривается как неблагополучный показатель). Такие школьники испытывают эмоциональную удовлетворенность занимаемым статусом, имеют позитивный опыт взаимоотношений со сверстниками. По данным социометрии это те дети, которые довольно часто избираются одноклассниками, являются «предпочитаемыми».

*Допустимый уровень* эмоционального благополучия подразумевает преобладание спокойного эмоционального состояния у подростка, эмоциональное отношение к деятельности и к конкретным достижениям в ней носят положительный характер. Проявления сниженного настроения редки и эпизодичны.

Для данного уровня эмоционального благополучия характерна несколько повышенная школьная тревожность, что, как ранее отмечалось, вполне нормально для подросткового возраста.

Эти школьники имеют нормальным статус в детском коллективе и, в целом, довольны им. С большинством учащихся класса они имеют дружеские либо нейтральные отношения.

*Тревожный уровень* эмоционального благополучия определяется у тех школьников, у которых преобладает настороженное, тревожное состояние; часты отрицательные эмоции – страх, обида, досада, скука, беспокойство, огорчение, вспыльчивость, раздражение и др. Бывают отдельные депрессивные проявления, например, плач без особых на то причин. Для этих детей характерен высокий уровень школьной тревожности. Социальный статус школьников тревожного уровня невысок, они испытывают трудности в межличностных отношениях.

*Критический уровень* эмоционального благополучия школьника рассматривается нами как полное эмоциональное неблагополучие подростка в школе: преобладающими являются депрессивные настроения либо агрессия. Часты вспышки гнева, злости. Агрессия может проявляться и в отношениях с детьми, и по отношению к учителю.

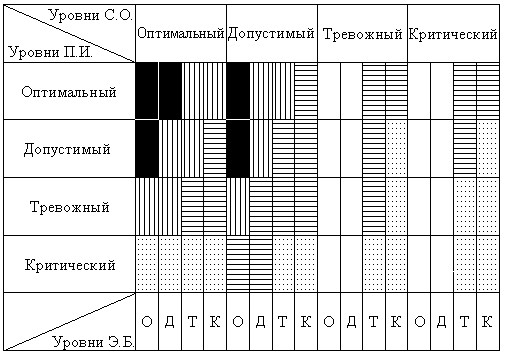
Для этих детей характерен высокий уровень школьной тревожности, либо диагностируется «чрезмерное спокойствие». Эта нечувствительность носит, по мнению психологов, компенсаторный, защитный характер: демонстрируемое в этом случае эмоциональное благополучие сохраняется ценой неадекватного отношения к действительности, поэтому не может рассматриваться как подлинное.

Как следствие проявления неадекватных эмоциональных реакций, агрессии, эти учащиеся имеют крайне низкий социальный статус, зачастую они являются «отверженными» в детских коллективах.

Таким образом, отношение к учению у учащихся группы риска может быть различным в зависимости от степени сформированности всех трех критериев: познавательных интересов, самооценки своих способностей и возможностей, эмоционального благополучия в школе. Отношение к учению может быть положительным, неопределенным (или противоречивым) и отрицательным. Причем, положительное отношение может быть различным в зависимости от интенсивности, т.е. степени выраженности положительного отношения у учащихся.

Таблица 2

**Матрица определения уровней отношения к учению**

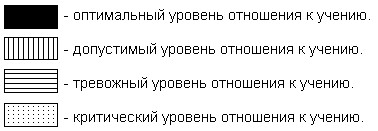


Условные обозначения:

П.И.– познавательные интересы.

С.О. – самооценка.

Э.Б. – эмоциональное благополучие.

О – оптимальный.

Д – допустимый.

Т – тревожный.

К – критический.

Выделяют четыре уровня отношения к учению учащихся группы риска младшего подросткового возраста: оптимальный, который характеризуется активно положительным отношением; допустимый, характеризующийся положительным отношением средней интенсивности; тревожный, характеризующийся неопределенным отношением к учению; критический уровень, характеризующийся отрицательным отношением к учению.

Для наглядности определения уровня отношения к учению у учащегося нами сделана матрица (см. табл.2), в которой учтены все возможные сочетания уровней сформированности выделенных критериев; таких сочетаний получилось 64. Однако реально встречаемых в школьной практике сочетаний значительно меньше. Так, например, абсурдным представляется сочетание у одного школьника высокого уровня эмоционального благополучия с критическим или тревожным уровнем самооценки, так как наличие подобной самооценки у подростка подразумевает существование внутреннего конфликта и эмоционального дискомфорта, что само по себе является признаком эмоционального неблагополучия.

## Лекция 4

## СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ

**С ПРОБЛЕМНЫМИ УЧАЩИМИСЯ МАССОВОЙ ШКОЛЫ**

### Технология коррекционно-развивающей работы с проблемными учащимися массовой школы

Технология коррекционно-развивающей работы с учащимися, испытывающими школьные трудности, представляет совокупность приемов и способов коррекционно-развивающей деятельности, в ходе которой решаются задачи: аналитико-рефлексивные, конструктивно-прогностические, организационно-деятельностные, оценочно-информационные, коррекционно-регулирующие (используется классификация задач Исаева И.Ф.).

Исходя из особенностей деятельности педагогов, психолога, других специалистов по коррекции, логической обусловленности и последовательности действий, операций в ее осуществлении, содержание перечисленных задач будет следующим.

1. Аналитико-рефлексивные задачи – включают задачи анализа и рефлексии коррекционно-развивающего процесса и его элементов; причин школьных трудностей учащихся, возникающих проблем; системы отношений в классах (имеем в виду различные сочетания отношений между психологом, учащимися, учителями, родителями).
2. Конструктивно-прогностические задачи – построение коррекционно-развивающей деятельности в соответствии с целями работы с учащимися группы риска, выработка и принятие психолого-педагогического решения; прогнозирование результатов и последствий принимаемых решений.
3. Организационно-деятельностные – задачи реализации оптимальных вариантов организации коррекционно-развивающей работы, сочетание многообразных видов работы педагогов, школьного психолога и других специалистов с учащимися группы риска.
4. Оценочно-информационные – задачи сбора, обработки и хранения информации об особенностях коррекционно-развивающего процесса, об индивидуально-психологических особенностях и перспективах развития учащихся; объективная оценка полученной информации.
5. Коррекционно-регулирующие – задачи коррекции хода, содержания и методов коррекционно-развивающей работы, установление необходимых коммуникативных связей, их регуляция и поддержка.

Используемая модель коррекционно-развивающей работы основой для построения имеет общепсихологическую модель деятельности со следующей структурой: мотив, цель, планирование, переработка текущей информации, оперативный образ, принятие решения, действие, проверка результатов, коррекция действия. Проектирование модели коррекционноразвивающей деятельности на основе общей модели деятельности требует насыщения ее основных компонентов специфическим содержанием, определяемым особенностями работы специалистов с проблемными учащимися. Причем под специфическим содержанием мы понимаем содержание коррекционно-развивающей работы специалистов с разными категориями учащихся.

**Этапы организации коррекционно-развивающей работы**

Организация работы осуществляется в три этапа: диагностикопрогностический, коррекционно-формирующий и оценочно-проективный.

**ДИАГНОСТИКО-ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ ЭТАП** включает следующие виды деятельности:

1. Комплексную психолого-педагогическую диагностику.
2. Разработку конкретных целей,задач, стратегий коррекционноразвивающей работы с учащимися.
3. Разработку плана и сценария осуществления коррекционноразвивающей работы совместно с учителямии родителями учащихся, построение индивидуальных коррекционно-развивающих программ.

Решение аналитико-рефлексивных задач осуществляется в ходе проведения диагностической работы. Комплексная психолого-педагогическая диагностика учащихся проводится с использованием разработанной нами диагностической программы, описанной в предыдущей главе.

Диагностическая работа с проблемными учащимися проводится по схеме, представленной на рис.2.



Рис. 2. Диагностическая работа с учащимися на диагностико-прогностическом этапе коррекционной работы

Прогноз пути и характера дальнейшего развития ребенка в отношении учащихся со школьными трудностями должен бытьвесьма осторожным. Прогноз в значительной мере зависит от условий, которые либо стимулируют, либо затормаживают развитие ребенка. Поэтому при формулировании прогноза необходимо учитывать, какая работа и в каком направлении будет проведена с ребенком. В работе с учащимися группы риска необходимо прогнозировать с позиций педагогического оптимизма, с «авансом доверия» (термин А. К. Марковой) к развитию каждого ученика.

Разработка целей и задач коррекционно-развивающей работы производится на базе полученных данных иисходя из диагноза и прогноза развития каждого учащегося, при этом основной целью работы психолога и педагогов с данной категорией детей является обеспечение позитивных сдвигов в психическом развитииребенка, целенаправленное продвижение относительно его собственных возможностей, стимулирование развития и саморазвития учеников.

Решение конструктивно-прогностических задач в процессе формулирования диагноза, прогноза развития, определения целей и задач коррекционно-развивающей работы проводится коллегиально под руководством школьного психолога.

Так же коллегиально осуществляется выбор стратегии воздействия на ребенка, причем в процессе выбора стратегии реализуется технологопедагогическое условие работы, а именно проведение личностноориентированной работы, поскольку выбор зависит от того, какие школьные трудности испытывает конкретный ребенок, и в чемэто проявляется.

1. Стратегия формирования, рассматриваемая нами как развитие, идущее извне, интервенция во внутренний мир ребенка выработанных обществом способов, приемов деятельности и норм оценок, выбирается в том случае, когда у ребенка необходимо сформировать какое-то качество, доселе отсутствующее или находящееся в зачаточном состоянии.
2. Стратегия коррекции как совокупность психолого-педагогических мер по устранению отклонений, нарушений, недостатков развития выбирается в том случае, если у ребенка необходимо уравновесить или заместить неадекватно сформированное качество или нарушенную функцию. Применительно к процессу коррекции неадекватного отношения к учению эта стратегия означает ослабление устойчивости уже сложившегося у учащегося отношения и с помощью его расшатывания формирование нового, желательного отношения.
3. Стратегия развития, понимаемая как усиление заложенных в ребенке возможностей, стимулирование активности, самостоятельности и ответственности, выбирается в случае наличия у ребенка необходимых качеств и свойств, которые необходимо развить в ходе проводимой коррекционно-развивающей работы.
4. Стратегия фасилитации рассматривается нами как помощь, способствование саморазвитию учащихся. Данная стратегия имеет цели, адекватные целям психологического сопровождения учащихся. Цель сопровождения – создавать условия для продуктивного движения ребенка по тем путям, которые он выбрал сам.

Все виды воздействий на ребенка осуществляются с помощью разного рода педагогических и психологических технологий, являющихся вариантами воплощения стратегий. Так кактехнология коррекционноразвивающей работы обязательным элементом имеют четкое планирование учебно-воспитательного процесса под цели коррекции, подчинение методов и средств работы этим целям, то планирование является наиболее важной деятельностью на диагностико-прогностическомэтапе.

Индивидуализация работы с проблемными учащимися как условие эффективности работы с данным контингентом школьников осуществляется при планировании педагогического процесса под цели коррекционноразвивающей работы и выборе методов и средствработы, адекватных этим целям. Данное условие реализуется при построении индивидуальных коррекционно-развивающих программ для каждого учащегося на основе индивидуальных карт психического развития.

Индивидуальные развивающие программы представляют собой систему целей (близких, отдаленных, конечных) развития, специфических для данного ребенка; совокупность помогающих воздействий и оптимальные способы их осуществления; этапы развития, их результаты. Поэтому индивидуальные программы развития детей имеют существенные различия.

В работе с проблемными учащимися необходимо исходить из понимания нескольких видов норм – предметной, социально-возрастной, индивидуальной. Поэтому построение программ осуществляется таким образом, чтобы в ходе индивидуального развития учащийся соответствовал предметной норме (усвоил школьную программу), находился в пределах возрастной нормы (включался в ведущую деятельность, был социально принят, имел необходимые психические новообразования возраста), соответствовал своей индивидуальной норме (соотношению уровней актуального, потенциального развития и саморазвития).

Учет всех видов норм позволяет разрабатывать и педагогическую, и психологическую часть программы, причем если педагогическая часть разрабатывается преимущественно с учетом предметной и возрастной норм учащегося, то психологическая часть строится на основе учета индивидуальных норм каждого ученика.

Решение аналитико-рефлексивных и конструктивно-

прогностических задач на подготовительномэтапе позволяет перейти к следующему этапу коррекционно-развивающей работы.

**КОРРЕКЦИОННО-ФОРМИРУЮЩИЙ ЭТАП** деятельности заключается в непосредственной реализации намеченных программ.

Решение организационно-деятельностных задач осуществляется в процессе всей работы, проводимой на данном этапе: с учащимися, педагогическим коллективом и родителями учащихся.

На этом этапе работа с учащимися проводится в форме организации совместной деятельности на уроках и внеурочных мероприятиях, групповых и индивидуальных занятиях. Модельработы с проблемными учащимися массовой школы предусматривает две части коррекционноразвивающей работы – педагогическую и психологическую, поэтому педагогическую часть на основном этапе работы осуществляют учителя, психологическую – педагог-психолог, причем координацию совместных действий выполняет психолог.

Непосредственная работа школьного психолога с учащимися ведется во всех трех формах, однако предпочтение отдается групповой работе. Этот выбор обусловлен рядом причин: во-первых, большими потенциальными возможностями групповой работы с точки зрения коррекционноразвивающего эффекта; во-вторых, соображениями чисто технических преимуществ. И, наконец, ролью референтно значимой для учащегося группы в формировании положительного отношения к учению. Как известно, X. Хекхаузен в исследовании мотивации деятельности выделил эффекты, способные изменить отрицательное отношение к деятельности на положительное, к которым отнес эффект изменения самооценки, эффект ориентации на относительные нормы и эффект референтной группы.

Коррекционные группы для работы с психологом комплектуются с учетом полученной диагностической информации, причем приоритетным считается стремление участников группы работать вместе, поскольку таким образом наиболее полно реализуется технолого-педагогическое условие по организации оптимального эмоционально-стимулирующего общения учащихся друг с другом и психологом.

Кроме групповых коррекционно-развивающих занятий непосредственная работа школьного психолога с учащимися осуществляется в форме организации совместной деятельности учащихся всего класса, причем данная работа может проводиться в привычных социально-педагогических формах взаимодействия учеников друг с другом и с учителями: классные часы, вечера отдыха, конкурсные мероприятия («А ну-ка, мальчики» и «А ну-ка, девочки»), выезд за город. Подобные мероприятия способствуют, во-первых, повышению психологической культуры учащихся; во-вторых, объединению всего класса в единую группу; в-третьих, переносу полученных новых способов поведения и общения в реальную обстановку класса и школы. Кроме того, поскольку участниками подобных мероприятий являются классные руководители и некоторые учителя, то такие формы работы могут использоваться в качестве демонстрационно-обучающих для педагогов, работающих с проблемными учащимися.Проявление педагогами новых форм взаимодействия с детьми на подобных мероприятиях способствует реализации нравственно-психологических условий развития и саморазвития учащихся.

Помимо групповых форм работы с некоторыми учащимися должна проводиться индивидуальная работа. Дополнительное использование индивидуальной формы проведения коррекционно-развивающих занятий в каждом конкретном случае определяется характером психологических трудностей, испытываемых ребенком или подростком. Мы придерживаемся мнения О. А. Карабановой, отмечающей, что в случае, когда проблемы ребенка концентрируются вокруг социального приспособления, показана групповая психокоррекция, когда же проблемы ребенка лежат в сфере эмоциональных отношений и эмоционального развития, более эффективной на начальных этапах оказывается индивидуальная психокоррекция.

Например, работа по преодолению тревожности у подростков проводится по следующим направлениям:

1. обучение подростка приемам и методам овладения своим волнением, беспокойством, тревожностью;
2. формирование у школьника необходимых умений и навыков, ведущих к повышению результативности деятельности, что снимает страх перед предстоящей деятельностью;
3. перестройка особенностей личности подростка, его самооценки и мотивации.

Если первое направление отрабатывается на индивидуальных занятиях, то два последующих – на групповых. Причем второе направление, а именно снятие страха перед предстоящей деятельностью путем отработки приемов повышения результативности деятельности, является актуальным для всех учащихся, испытывающих школьные трудности. Они в подавляющем большинстве не умеют продуктивно работать с учебными текстами, поэтому зачастую и не желают работать с ними. И одной из частных задач, решаемых в ходе коррекционно-развивающей работы, является научение подростков продуктивной работе с текстами учебников.

Другой пример: работа с агрессивным подростком, которая проводится по плану, предложенному В.В. Лебединским и др.

Таким образом, непосредственная работа школьного психолога с проблемными учащимися, реализующая технолого-педагогические и, частично, нравственно-психологические и индивидуально-личностные условия способствует самопознанию, формированию позитивного самоотношения, адекватной самооценки способностей и возможностей, создает предпосылки переживанию эмоционального благополучия в школе и косвенным образом влияет на формирование познавательных интересов учащихся (под косвенным влиянием имеем в виду развитие простейших учебных интересов, связанных с обогащением кругозора, развитием любознательности и т. п.).

Одновременно с непосредственной работой школьного психолога с учащимися проводится работа с учителями и семьями школьников, чтобы они могли выполнять свою часть коррекции.

В целях повышения квалификации и психолого-педагогической грамотности учителей, работающих с проблемными учащимися, и всего педагогического коллектива, поскольку проблема создания оптимальных условий для данного контингента учащихся касается всего коллектива, психолог обязан участвовать в разработке и проведении педсоветов. Данная форма работы с учителями решает следующие задачи:

а) обогащение педагогов теоретическими знаниями по проблеме;

б) выработка коллективного решения педагогов по выполнению кон-

кретных задач работы с учащимися группы риска.

Кроме того, желательно проведение ряда педагогических семинаров по данной проблематике (примерная тематика семинаров: «Проблемы общения с учащимися в деятельности учителя», «Диагностика в учебном процессе», «Методы развития познавательной деятельности учащихся», «Взаимодействие учителя и ученика в учебном процессе», «Проблемы коррекционно-развивающего обучения», «Проблемы сохранения здоровья учителя и ученика: психическое здоровье в контексте психологической службы» и др.).

Наиболее продуктивной формой коллективной работы учителей является организация творческой группы. Плановые заседания проводятся один раз в четверть, текущие вопросы решаются в ходе индивидуальных и групповых консультаций учителей с психологом и заместителем директора по учебно-воспитательной работе, курирующим работу с данными школьниками. На заседаниях творческой группы вырабатываются и утверждаются основные положения коррекционно-развивающей работы с учащимися, а в соответствии с ними и некоторые педагогические рекомендации.

Работа педагогов строится в соответствии с разработанными рекомендациями и с учетом индивидуально-психологических особенностей учащихся, что способствует реализации выделенныхпсихологопедагогических условий.

**ОЦЕНОЧНО-ПРОЕКТИВНЫЙ ЭТАП** деятельности заключается в анализе результатов проведенной работы и проектировании последующей работы с учащимися.

Оценочно-информационные педагогические задачи решаются при анализе динамики развития учащихся, который проводится на базе повторного диагностического обследования.

Обсуждение эффективности проделанной работы, сопоставление прогнозируемого и полученного результата педагогами и психологом проводится в форме «круглого стола». Данная форма совместной работы всех учителей, работающих в классе, психолога, администрации школы дает возможность обсудить итоги проведенной педагогической и психологической части коррекционно-развивающей работы, представить и обсудить собственный опыт работы, познакомиться с опытом работы коллег. Полученная в ходе работы «круглого стола» информация может использоваться не только для оценки эффективности проделанной работы, но и для построения плана последующей коррекционно-развивающей работы.

Таким образом, решение на заключительном оценочно-проективномэтапе оценочно-информационных, аналитико-рефлексивных и частично конструктивно-прогностических задач позволяет рассматривать этот этап в качестве подготовительного для реализации дальнейшей коррекционноразвивающей работы в конкретном классе.

**Специфика проведения групповых коррекционно-развивающих занятий**

Так как эффективность групповой работы многими практическими психологами связывается с ее проведением в малой группе, и это подтверждается нашим собственным опытом работы, то коррекционные группы лучше формировать по 5-7 человек в каждой.

Групповые занятия проводятся во внеурочное время, одинразв неделю с каждой группой. Продолжительность одного занятия 45-55 минут.

Поскольку при построении программы групповой коррекционноразвивающей работы мы вслед за учеными (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов и др.) рассматриваем ведущую деятельность в качестве основного механизма формирования психологических новообразований в возрастном развитии школьников, то в работе с учащимися младшего подросткового возраста необходимо опираться на организацию различных форм общения как ведущей деятельности подросткового возраста.

Основное содержание коррекционно-развивающих занятий психолога с группой детей составляют игры и упражнения, направленные на оптимизацию общения подростков, способствующие целостному развитию учащихся и решению конкретных проблем каждого ребенка в соответствии с индивидуальными программами развития. Вместе с тем еще одним необходимым элементом всех занятий являются психотехники, направленные на развитие групповых структур, поддержание благоприятного внутригруппового климата, сплочение и поддержание групповой динамики созданной коррекционно-развивающей группы.

В работе с младшими подростками надо исходить из психологических особенностей возраста, делая упор на пробуждение интереса и развитие доверия к самому себе, на постепенное осознание подростком своих возможностей и способностей, развитие и укрепление у учащихся уверенности в себе, чувства собственного достоинства. Работа в группах строится таким образом, чтобы способствовать удовлетворению потребности детей в благоприятном и доверительном общении друг с другом и с взрослым. Такая постановка работы способствует не только эмоциональному комфорту на занятиях, но еще влияет на формирование позитивного отношения к себе, адекватного самооценивания, снимает повышенную тревожность подростков, связанную с межличностными отношениями.

Использование полученных знаний и навыков психической саморегуляции, опыт позитивного общенияспособствует тому, что переживание эмоционального благополучия на занятиях распространяется и на учебные занятия. Поскольку перенос нового позитивного опыта, полученного подростком на групповых занятиях, в реальную практику школьной жизни осуществим лишь при условии готовности учителей и родителей реализовать новые способы общения и взаимодействия с ним, принять и поддержать подростка в его саморазвитии, то с учителями и родителями параллельно проводится соответствующая работа, которая будет описана далее.

Общей целью проводимых групповых коррекционно-развивающих занятий с учащимися группы риска является развитие личностных особенностей учащихся, способствующее формированию положительного отношения к учению. Наряду с основной целью ставятся и сопутствующие: помощь детям в процессе самопознания, развитие их способности эффективно взаимодействовать с окружающими, развитие способности наиболее успешно реализовывать себя в поведении и общении. Данные цели конкретизируются в частных задачах, решаемых в процессе осуществления групповой и индивидуальной коррекционно-развивающей работы.

Программа и структура коррекционно-развивающих занятий состоит из трех блоков: вводного, формирующего и закрепляющего. Основными задачами **ВВОДНОГО БЛОКА** являются:

* установление позитивных отношений подросток-психолог, подросток-подросток, подросток-группа;
* создание положительной установки на участие в работе коррекционно-развивающей группы;
* постановка цели совместной деятельности;
* формирование мотивации совместной деятельности.

**ФОРМИРУЮЩИЙ БЛОК** занимает центральное место в групповой коррекционно-развивающей работе. Основные задачи этого блока реализуют общие цели групповой работы по отношению к каждому участнику и включают:

* формирование адекватных способов поведения в различных ситуациях, расширение поведенческого репертуара подростка за счет социально одобряемых и соответствующих социальным ожиданиям форм поведения;
* развитие коммуникативных умений, обогащение сферы социальных мотивов, формирование направленности подростка на сверстника, расширение и обогащение позитивного опыта совместной деятельности и форм общения со сверстниками;
* развитие способности к осознанию себя и своих возможностей, позитивизация «Я-концепции», коррекция самооценки и уровня притязаний в направлении их большей адекватности и реальности при общей положительной окрашенности, преодоление неуверенности в себе;
* формирование предпосылок и навыков регуляции эмоциональных состоя-ний, преодоление повышенной тревожности, страхов, фобических реакций;
* развитие способности к эмпатии, пониманию и сопереживанию чувствам другого человека; развитие рефлексивных способностей.

По ходу работы с группами учащихся решаются коррекционно– регулирующие педагогические задачи, что способствует необходимой коррекции хода, содержания и методов проводимой работы.

**ЗАКРЕПЛЯЮЩИЙ БЛОК** групповой работы с учащимися призван обеспечить обобщение сформированных в процессе проведенной работы адекватных способов коммуникации и поведения подростка и создать условия для их переноса в реальную жизнь и школьную практику. Основная нагрузка завершающего блока, таким образом, падает на обеспечение условий для переноса и закрепления достижений подростка в реальной учебной деятельности и отношениях.

Групповая работа школьного психолога с учащимися группы риска осуществляется с использованием разнообразных методов коррекционноразвивающей работы: различных видов групповой психотерапии, игротерапии, психогимнастики, гетеро и аутотренинга и др.

Рассмотрим, на наш взгляд, наиболее эффективные методы и приемы коррекционно-развивающей работы с учащимися группы риска.

Универсальным средством самопознания, обучения общению является игра. Психологи относят игру к интрогенному поведению, то есть поведению, детерминированному внутренними факторами личности (потребностями, интересами), в отличие от экстрогенного поведения, определяемого внешней необходимостью. При этом потребность личности в игре и способность включаться в игру характеризуется особым видением мира и не зависит от возраста человека.

Коррекционно-развивающий эффект игры достигается за счет следующих ее особенностей:

* в игре человек, отражая действительность, получает возможность применить и действительность, и формы своего взаимодействия с ней;
* в игре возникают возможности преодоления тех препятствий и ограничений, которые вне игровой реальности воспринимаются как непреодолимые;
* возникающий в игре опыт может быть перенесен в реальную жизнь;
* в игровой ситуации человек может легче, чем в реальной жизни ориентироваться на поиск новых идей, способов и форм поведения;
* участники игры получают удовольствие от самого процесса игры, а не от результата;
* поскольку любая игра содержит в себе элемент фантазии, ее участники получают возможность актуализации своих скрытых потенций;
* участники игры могут посмотреть друг на друга как бы со стороны, психологически оценить особенности своего и эффективность чужого поведения;
* выполняя определенную роль, человек испытывает чувства, диктуемые ролью, он понимает чувства других партнеров, их личностные свойства, ценности и т. д.;
* близость игры к повседневной жизни повышает активность участников в процессе игры, в то же время наличие правил поведения в игре делает ее участников более целенаправленными и дисциплинированными.

В ходе групповой работы нами использованы разнообразные игры, в том числе авторские, например, «Вавилонская башня», «Эмоциональный вернисаж» и др. (см. приложение)**.**

На занятиях проводятся ролевые игры, посредством которых решается несколько задач: развитие необходимых для успешной коммуникации личностных характеристик (эмпатии, рефлексии и др.), активное обучение общению, изменение отношения подростков к определенным видам деятельности и к себе самому и т. д. Ролевые игры ведут свою историю от техники психодрамы Дж. Морено, по своей сути представляют развитие сюжетной детской игры; направлены на решение внутренних конфликтов индивида в ситуации отработки навыков выполнения определенных социальных функций.

Используемые на занятиях ролевые игры (см. приложение к главе V)позволяют подросткам побывать в роли «учителя», «отличника», «неуспевающего», «лидера», «аутсайдера» и т. п., пережить своеобразие той или иной роли, выйти за рамки сложившихся личностных стереотипов, получить опыт «тренинга сензитивности» (по терминологии Петрусинского В. В.).

Кроме того, на групповых занятиях эффективно использование элементов психогимнастики. Психогимнастика как одно из направлений коррекционной работы направлена на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка, как познавательной, так и эмоционально-волевой. Разработанный М. И. Чистяковой курс специальных упражнений, этюдов, игр, направленный на психомоторику при наличии двигательных расстройств, может применяться в качестве вспомогательного средства, выполняя релаксационную функцию.

Ведущим методом в групповой работе является игровой тренинг.

Игровым тренингом мы условно называем систему игровых упражнений, направленных на самопознание, обучение общению, отработку физиологической релаксации и элементов психической саморегуляции, снятие состояния повышенной тревожности и т. д. Приоритет отдается многофункциональным играм и упражнениям, направленным одновременно и на развитие самоанализа и самопознания, и на формирование социальных навыков, и на динамичное развитие группы.

Игровой тренинг проводится по особой методике, в основу которой нами положены разработанные Л. А. Петровской практические процедуры тренинговой работы. В ходе групповой работы соблюдаются следующие принципы: принцип диалогизации взаимодействия, т. е. равноправного межличностного общения на занятиях группы; принцип постоянной обратной связи, для чего психологом создаются условия, обеспечивающие готовность участников говорить другим о них самих и слушать мнение о себе; принцип самодиагностики, помогающий подростку познать себя и особенности своей личности; принцип оптимизации развития, т. е. стимулирование психологом саморазвития подростков, направление их усилий в нужное русло; принцип изолированности, т. е. обеспечение полной уверенности учащихся в том, что никто не узнает о происходящем в группе, никто не подслушивает занятия и т. п.

Групповые занятия проводятся в специально оборудованном помещении – кабинете психологической разгрузки, который должен находиться в тихом месте школы, иметь обстановку, способствующую эмоциональному раскрепощению ребят, созданию благоприятной и доверительной атмосферы (в кабинете желательно иметь ковер, кресла, несколько столов, которые при необходимости можно сдвигать вместе, в помещении должна иметься возможность свободного передвижения участников, их расположения по кругу, объединения попарно).

1. [↑](#footnote-ref-1)