Коррекционная педагогика

Курс лекций

## Содержание

**Введение Курс лекций**

**ЛЕКЦИЯ №1-2 «**Коррекционная педагогика в системе наук о чело- веке**»…** 4

**ЛЕКЦИЯ № 3-4.** «Ребенок с отклонениями в развитии и поведении

– объект и субъект коррекционно-педагогической деятельности» 19

**ЛЕКЦИЯ № 5-6.** «Отклонения в развитии и поведении подростков и специфика коррекционной работы с ними»… 43

**Введение.** В современной социокультурной ситуации, сложившейся в обществе, сохраняется тенденция увеличения количества детей, находящихся в пограничном состоянии между нормой и патологией. Обычно такие дети обучаются в массовых общеобразовательных учреждениях. Педагогу необ- ходимо обладать некоторой суммой знаний об особенностях развития таких детей, методикой коррекционной работы с ними.

**Курс лекций**

# ЛЕКЦИЯ №1-2

Тема: «Коррекционная педагогика в системе наук о человеке»

## План лекции:

1. Предмет и задачи курса коррекционной педагогики.
2. Взаимосвязь коррекционной педагогики с другими отраслями знаний.
3. Становление и развитие коррекционной педагогики как науки.
4. Сущность коррекционно-педагогической деятельности с детьми и подростками.
5. Принципы организации коррекционно-педагогической деятельности.
6. Содержание и основные направления коррекционно-педагогической деятельности.

## Предмет и задачи курса коррекционной педагогики.

Любая отрасль знания вырастает из конкретной реальной действитель- ности, является ее отражением, систематизирует знания о ней. Теоретические знания не могут развиваться сами по себе, в отрыве от практической дея- тельности, поэтому между наукой и практикой существует тесная связь. Тео- рия, являясь основой для практической деятельности, дает возможность ее направлять и совершенствовать. В то же время педагогическая практика про- веряет теоретические положения, выверяет их достоверность, заставляет вно- сить коррективы в структуру и логику научного исследования. Коррекцион- ная педагогика в научно-теоретическом плане выверяет свой предмет и объ- ект своего исследования, отрабатывает свой понятийный аппарат в сущест- вующей в педагогической практике коррекционно-развивающей деятельно- сти с детьми и подростками в общеобразовательной школе.

Коррекционная педагогика возникла на стыке общей и специальной педагогики, которые помогли сформировать ей определенную научно- теоретическую базу. В качестве объекта исследования педагогической науки выступают те явления действительности (обучение и воспитание), которые обусловливают развитие человеческого индивида. Предметом общей педаго- гики является образование как реальный целостный процесс, организуемый в специально созданных социальных институтах (семье, образовательных, вос- питательных учреждениях), изучение его сущности, закономерностей, тен- денций, и перспектив развития, влияния их на формирование личности чело- века (ребенка, подростка, юноши). Причем развитие его проходит в пределах нормы. В то же время специальная педагогика занимается исследованием теории и практики специального (особого) образования лиц с отклонениями в физическом и психическом развитии, для которых образование в обычных

педагогических условиях, определяемых существующей культурой, при по- мощи общепедагогических методов и средств затруднительно или невозмож- но (Н.М. Назарова).

Вместе с тем как в общей и специальной педагогике, так и в современ- ной педагогической практике существует немало моментов, когда бывает трудно дать однозначный диагноз отклонениям в развитии и поведении ре- бенка. Это происходит тогда, когда дефект неярко выражен, а аномалии в развитии имеют негрубые формы, когда тот или иной недостаток находится в пограничной области между нормой и патологией. Это может быть тогда, ко- гда ребенок имеет затруднения в освоении учебной программы в общеобра- зовательной массовой школе, но резко опережает детей в развитии и обуче- нии во вспомогательной школе, когда в ликвидации недостатков в его разви- тии нужны не специальное медицинское лечение, не активное вмешательство дефектологов, логопедов и психологов, а обычная коррекция его познава- тельных возможностей, изменение условий общего и семейного воспитания, предупреждение и частичное исправление его поведения и помощь в освое- нии социальных норм и нравственных ценностей.

В современной педагогической науке понятия «недостаток в развитии» и «отклонение от нормы» (как и само понятие нормы) является предметом научной дискуссии. Так, в специальной педагогике понятие «недостаток»,

«отклонение в развитии» используют тогда, когда возникает несоответствие возможностей данного человека (в том числе и ребенка) общественным со- циальным ожиданиям, школьно-образовательным нормативам успешности, установленным в обществе нормам поведения и общения, т.е. когда налицо ограничение социальных возможностей. К физическим недостаткам относят подтвержденные в установленном порядке временные или постоянные не- достатки в развитии или функционировании органов (органа) человека либо хроническое соматическое или инфекционное заболевание. Психический не- достаток рассматривается как подтвержденный в установленном порядке временный или постоянный недостаток в психическом развитии человека, включая нарушение речи, эмоционально-волевой сферы, а также нарушения умственного развития, задержку психического развития, создающие трудно- сти в обучении. Недостатки в социальной и педагогической сфере трактуют- ся как отклонения от нормы.

В общей и коррекционной педагогике недостаток ассоциируется с не- соответствием психофизиологического и общего развития ребенка установ- ленной норме развития для данного возраста или соответствующего вида де- ятельности. Кроме того, под недостатком может пониматься отставание от нормы развития в освоении общеобразовательных программ или учебных знаний в той или иной предметной области. Здесь в качестве педагогической нормы выступает стандарт образования. Отклонения в освоении соотносятся с неуспеваемостью, отставанием в обучении, задержкой в общем развитии. Социальные отклонения соотносятся с несоответствием действий и поступ- ков, поведения ребенка общепринятым социальным нормам, правилам пове- дения. Они проявляются в нарушениях дисциплины, невыполнении поруче-

ний или учебных заданий, этических норм и правил, трудновоспитуемости, социально-педагогической запущенности, склонности к правонарушениям и др.

Таким образом, областью научных интересов коррекционной педагоги- ки является своевременное эффективное выявление, предупреждение и пре- одоление недостатков в развитии и отклонений в поведении детей и подрост- ков, адекватная интеграция их в социальную среду. Необходимо заметить, недостаток, отклонение в развитии и поведении являются временной, пере- менной величиной в организации педагогического процесса с данной катего- рией детей и подростков, а, следовательно, поддаются изменению, коррек- ции.

***Предметом исследования коррекционной педагогики*** *является про- цесс обучения и воспитания детей и подростков с недостатками в развитии и отклонениями в поведении, испытывающими временные адаптационные трудности и сложности в освоении образовательных программ. Для преодо- ления этих трудностей необходимы своевременное проведение диагностико- профилактической и коррекционно-педагогической работы, способствую- щей эффективному развитию и формированию личности данной категории детей и подростков в условиях функционирования общеобразовательной школы.*

Исходя из сложившейся социально-педагогической ситуации, в кото- рой оказываются дети с недостатками в развитии девиациями (*девиация – отклонение*) в поведении, коррекционная педагогика призвана помочь в ре- шении следующих задач:

1. Определить природу и сущность недостатков в развитии и отклонений в поведении детей и подростков, выявить причины и условия их появления.
2. Изучить историю становления и развития коррекционно- педагогической деятельности с детьми с недостатками в развитии и девиа- циями в поведении.
3. Выявить ведущие тенденции в профилактике и педагогической коррек- ции отклонений в развитии и поведении детей и подростков.
4. Разработать технологии, совокупность методов, приемов и средств кор- рекционно-педагогического воздействия на личность ребенка с недостатками в развитии и отклонениями в поведении.
5. Провести анализ опыта коррекционно-развивающего образования де- тей с отклонениями в развитии и поведении в условиях массовой школы.
6. Определить организационно-педагогические основы функционирова- ния классов компенсирующего и коррекционно-развивающего обучения.
7. Создать необходимую учебно-методическую базу в подготовке учителя к коррекционно-педагогической работе с детьми и подростками с недостат- ками в развитии и девиациями в поведении.

Непременным условием выделения и функционирования любой науки является создание в ней собственного понятийного аппарата. Поскольку кор- рекционная педагогика является одной из отраслей педагогических знаний,

то в ней наряду с собственной специфической терминологией используются и общепедагогические категории и понятия.

В коррекционной педагогике, так же как и в общей, ведущими педагоги- ческими категориями являются *обучение, воспитание, развитие.*

**Воспитание** – *специально организованная деятельность педагогов и воспитанников в едином педагогическом процессе, целенаправленное и орга- низованное управление процессом формирования личности или отдельных ее качеств.*

Воспитание детей с отклонениями в развитии и поведении осуществля- ются в рамках единого педагогического процесса и направлено на формиро- вание в ребенке гуманистических, общечеловеческих ценностей, активной гражданской позиции, нравственно-положительных черт и качеств. В воспи- тании используются как общепедагогические методы и приемы, так и специ- альные меры воздействия на личность ребенка с недостатками в развитии и отклонениями в поведении в зависимости от степени и структуры недостат- ка, сущности и характера отклонения, с учетом его индивидуальных и воз- растных особенностей.

**Обучение** – *специфический способ образования, процесс активного це- ленаправленного взаимодействия обучающего и обучаемого, в результате которого у обучающегося формируются определенные знания, умения, навы- ки, опыт деятельности и поведения, а также личностные качества.*

Обучение в коррекционной педагогике носит специфический характер, определяемый глубиной и характером недостатка. Причем общедидактиче- ские методы и приемы, организация учебного процесса дифференцируются в зависимости от степени отставания или педагогической запущенности дан- ного ребенка.

Обучение и развитие – два взаимосвязанных явления. Развивающий ха- рактер обучения детей с отклонениями в развитии и поведении предполагает учет зоны ближайшего развития воспитанника (по Л.С. Выготскому), тот за- пас потенциальных возможностей, формирующихся функций, которые ребе- нок не в состоянии реализовать самостоятельно в настоящий момент, но ус- пешно их использует при непосредственной помощи учителя. Обучение ак- тивизирует переход зоны ближайшего развития в ее актуальное развитие, ко- гда поддержка учителя помогает раскрыться внутренней активности ребенка, повышает уровень его самостоятельности. Обучения ведет за собой развитие. К сугубо специальным педагогическим понятиям относятся «коррек-

ция», «компенсация», «реабилитация», «адаптация».

**Коррекция** – (от лат. *correctio* - исправление) – *система специальных и общепедагогических мер, направленных на ослабление или преодоление пси- хофизического развития и отклонений в поведении у детей и подростков.*

Коррекция может выступать как самостоятельное педагогическое явле- ние, как специфические действия, направленные на частичное исправление недостатка или преодоление дефекта, в то же время коррекция может быть составной частью учебно-воспитательного процесса и выступать как педаго-

гическое явление, направленное на изменение формирующейся личности ре- бенка.

В рамках единого педагогического процесса коррекция выступает как совокупность коррекционно-воспитательной и коррекционно-развивающей деятельности.

**Коррекционно-воспитательная деятельность** охватывает всю сово- купность мер педагогического воздействия на личность ребенка с недостат- ками в развитии и отклонениями в поведении. Она направлена на изменение познавательных возможностей ребенка, его эмоционально-волевой сферы, улучшение индивидуальных личностных качеств, на развитие его интересов и склонностей, трудовых, художественно-эстетических и иных способностей. **Коррекционно-развивающее обучения** – это система мер дифференци- рованного образования, позволяющая решать задачи своевременной помощи детям, испытывающим трудности в обучении и школьной адаптации. основ- ная задача данной работы – систематизация знаний, направленных на повы- шение общего уровня развития ребенка, восполнения его предшествующего развития и обучения, развитие недостаточно сформированных умений и на- выков, коррекцию отклонений в познавательной сфере ребенка, подготовку

его к адекватному восприятию учебного материала.

**Компенсация** – (от лат. compensatio - возмещение, уравновешение) – *это сложный, многоаспектный процесс перестройки или замещения нару- шенных или недоразвитых функций организма.*

В процессе компенсации в организме ребенка происходит формирование новых динамических систем и условных связей, перестройка нарушенных или ослабленных функций.

Компенсаторные возможности организма ребенка проявляется на фоне мобилизации резервных ресурсов, активизации защитных средств, сопротив- ления наступлению патологических процессов в организме. В то же время сопротивляемость дефекту, его компенсация усиливаются при активизации социальных факторов действенной помощи ребенку со стороны педагогов, родителей.

**Адаптация школьная** (от лат. adaptio – приспособлять) – *это процесс приспособления ребенка к условиям школьной жизни, к ее нормам и требова- ниям, к активной познавательной деятельности, усвоению необходимых учебных знаний и навыков, полноценному усвоению картины мира.*

Дети с недостатками в развитии и отклонениями в поведении не готовы к школе, к изменениям своей жизнедеятельности, к требованиям педагогов в силу своего общего развития (точнее, его недостатков) или же ошибок и не- благополучия семейного воспитания. Так возникает проблема школьной де- задаптации, результатом которой является хроническая неуспеваемость, от- ставанием по ряду предметов в освоении школьной программы, сопротивле- ние педагогическому воздействию, негативное отношение к учению, пропус- ки занятий, побеги из школы и дома, педагогическая запущенность, асоци- альное поведение.

**Реабилитация социальная** (от лат. rehabilitatio – восстановление) – *это процесс включение ребенка с отклонениями в развитии и поведении в соци- альную среду, в нормальную общественно полезную деятельность и адек- ватные взаимоотношения со сверстниками.*

Процесс реабилитации – это сложное и многогранное явление поскольку полноценное возвращение в социум происходит через медицинскую реаби- литацию (лечении недостатков, ликвидация последствий дефекта), психоло- гическую реабилитацию (снятие психологических комплексов, восстановле- ние психических процессов), педагогическую реабилитацию (восстановление утраченных учебных умений, познавательных навыков, формирование инди- видуальных личностных качеств). Реабилитация – это своего рода итог всей коррекционно-педагогической деятельности.

Таким образом, коррекционная педагогика как отдельная отрасль науч- ного знания имеет свой предмет исследования, своя понятийный аппарат и р решает свои специфические задачи.

1. **Взаимосвязь коррекционной педагогики с другими отраслями знаний.** Коррекционная педагогика как одна из отраслей педагогической науки тесно взаимосвязана со всем блоком психолого-педагогических и специаль- ных дисциплин. Коррекция, являясь составной частью единого педагогиче- ского процесса, опираясь на него, имеет самую тесную взаимосвязь с *общей педагогикой*, определяющей цели, содержание, формы и методы обучения и воспитания подрастающего поколения, разносторонне развитие личности ре-

бенка.

Вместе с тем, используя арсенал общей педагогики, ее категориальную систему, принципы, методы и формы организации учебно-воспитательного процесса, передовой педагогический опыт, коррекционная педагогика вносит существенные поправки в методику и технологию применения педагогиче- ских знаний, в содержание обучения и воспитания детей и подростков в со- ответствии с природой и характером имеющихся у них отклонений в разви- тии и поведении, разрабатывает свои приемы и методы коррекционного воз- действия на ребенка и социальную среду, его окружающую.

Построение коррекционно-педагогической деятельности с детьми и подростками, организацию дифференцированного обучения и индивидуаль- ного воспитания невозможно осуществить, не зная природы недостатка в раз- витии ребенка, не выяснив и не изучив причины его отклонений в поведении. Одним словом, без знаний основ *общей психологии* человека трудно органи- зовать эффективную коррекционную работу, тем более что результаты ис- следования закономерностей психического развития ребенка показывают, что они идентичны как для нормы, так и для патологии. Вместе с тем для де- тей с недостатками в развитии характерны такие особенности психики, кото- рые не всегда можно встретить у нормальных детей: задержка общего психи- ческого развития, замедленность, слабость и малоподвижность нервных про- цессов, неразвитость сенсорных анализаторов, неполное (фрагментарное) восприятие окружающего мира и др.

Такое диалектическое единство общего и особенного, обыденного и необычного в психическом состоянии детей и подростков подводит нас к констатации взаимосвязи коррекционной педагогики и *философии*. кропот- ливая коррекционная работа, повседневное педагогическое воздействие на недостаток в психическом и физическом развитии приводят к проявлению философской закономерности перехода количества в качество, к уменьше- нию отклонения или компенсации физического недостатка за счет активиза- ции деятельности здоровых органов или имеющих незначительное недораз- витие.

В коррекционной педагогике послеживается тесная взаимосвязь с *со- циальной педагогикой*, предметом которой является исследование воспита- тельных сил общества и способов их актуализации, путей интеграции воз- можностей общественных, государственных и частных организаций в целях создания условий для развития позитивной самореализации человека.

*Социология* помогает в изучении закономерностей становления, функ- ционирования и развития общества в целом, социальных отношений и соци- альных общностей.

Таким образом, мы видим довольно разностороннюю взаимосвязь кор- рекционной педагогики с философскими и социально-педагогическими нау- ками, которая обуславливается и определяется теми задачами, которые при- звана решать коррекционная педагогика.

Кроме того, коррекционно-педагогическая деятельность будет тогда эффективной, когда она будет опираться на знания в области *медицинских наук*. С медицинской точки зрения базой для коррекционной педагогики мо- жет быть *педиатрия*, которая изучает здоровье ребенка и процессы его раз- вития, физиологию, патологию, методы профилактики и лечения заболева- ний, угрожающих его гармоничному развитию или представляющих опас- ность для жизни детского организма.

*Психиатрия*, изучающая вопросы этиологии, патогенеза, патоморфоло- гии, диагностики, терапии и профилактики психических болезней, поможет коррекционной педагогике найти правильное направление, выбрать верное решение при работе с детьми и подростками, имеющими отклонения в пси- хическом развитии. При коррекции и реабилитации нарушенных психиче- ских функций не обойтись без планомерных психических воздействий на че- ловека, т.е. без *психотерапии*, которая выступает как комплекс психических воздействий на больного, направленных на повышение его сил в борьбе с болезнью, на создание охранительно-восстановительного режима, исклю- чающего психическую травматизацию.

Мы только назвали и обозначили перечень тех областей научных зна- ний, с которыми взаимосвязь коррекционной педагогики наиболее ощутима, но природа любого психобиологического и физического явления многогран- нее, а сферы их межнаучных контактов разнообразнее и богаче. Но задача коррекционной педагогики состоит в том, чтобы дать общее представление, обозначить общий контур, представить ведущие направления и тенденции, присущие данной области научных знаний.

## Становление и развитие коррекционной педагогики как науки.

История становления и развития коррекционной педагогики как само- стоятельной отрасли научного знания чрезвычайно непродолжительна. Если история возникновения отечественной системы специального образования составляет чуть более полувека, то отдельные отрасли специального обуче- ния, такие, например, как обучение детей с задержкой психического разви- тия, насчитывает лишь 20-25 лет (Н.Н. Малофеев). Следовательно, появление собственно коррекционной педагогики можно отнести ко второй половине XX века. Термин «педагогическая коррекция» в российской педагогике ут- вердился на рубеже XIX-XX веков.

В конце 80-х - начале 90-х гг. XX столетия в связи с кардинальными пе- ременами в социально-политической жизни страны возникла острая необ- ходимость переосмысления всей ситуации, сложившейся в социально- педагогической и образовательной сферах государства. Детальному анализу подверглась и область специального образования. На смену понятию «де- фектология» вначале пришло понятие «коррекционная педагогика». Одна- ко научно-теоретическое осмысление этой специфической области педаго- гического знания, глубокий историографический анализ накопленного опы- та (Н.Н.Малофеев, Н.М.Назарова и др.) дали возможность четко обозна- чить предмет и объект деятельности специальной педагогики.

Термин «коррекционная педагогика» как учебный предмет и самостоя- тельная область педагогического знания стал использоваться в целях обо- значения сферы педагогической помощи обычным детям и подросткам, ис- пытывающим адаптационные трудности в образовательных учреждениях общего назначения. В данном случае понятие «коррекция» относится преж- де всего к социальной и образовательной среде общеобразовательной шко- лы, которая дискомфортна для определенного круга детей, испытывающих школьную дезадаптацию, имеющих задержку в общем развитии и девиации в поведении (Н. М. Назарова).

В качестве понятия, обозначающего самостоятельную область педаго- гического знания, термин «коррекционная педагогика» появляется в работах Г. Ф. Кумариной (1988) и определяется как область педагогического знания, предметом которого является разработка и реализация в образовательной практике системы условий, предусматривающих своевременную диагно- стику, профилактику и коррекцию педагогическими средствами нарушений социально-психологической адаптации индивидов, трудностей в освоении соответствующих возрастным этапам развития социальных ролей.

В середине 90-х гг. понятие «коррекционная педагогика» все чаще ис- пользуется в области профилактики, психолого-коррекционной и коррек- ционно-педагогической работы с девиантными подростками, детьми груп- пы риска (А. Д. Гонеев, Р. В.Овчарова, И.А.Невский, Г.М.Потанин и др.). В качестве задач коррекционной педагогики в области предупреждения и преодоления отклонений в развитии и поведении подростков обозначаются задачи своевременного выявления основных дефектов и недостатков в раз- витии учащихся, в их знаниях, умениях и навыках, поведении, отношении к

обществу; установление причин, их вызвавших; нейтрализация и устранение этих причин; адаптация и реабилитация отстающих учащихся.

Однако еще в начале столетия В. П. Кащенко отмечал, что детская исклю- чительность (не только склонность к правонарушениям, но и исключитель- ность характера, исключительность интеллекта, даже физическая исключи- тельность) в существе своем социальна. Бороться с нею, исцелять, лечить, корригировать ее возможно прежде всего педагогическими мероприятиями, т. е. воздействием не на организм ребенка, а на его социальную сущность. Это не означает игнорирования медико-биологических аспектов, ровно как не умаляет значения совершенствования общественных отношений всей среды, в которой происходит становление и развитие личности.

В любом случае, подчеркивал ученый, учителю приходится иметь дело с различными случаями детской исключительности, со сложными или с бо- лее легкими отклонениями от нормы, и работа даже с этой категорией де- тей будет идти безусловно успешнее, если педагог сможет учесть богатый опыт специальных медико-педагогических учреждений, если он, по мере сил и возможностей, *будет учитывать требования коррекционной педаго- гики».* Обосновывая сущность и задачи коррекционной педагогики, В. П. Кащенко отмечал, что возникла она как самостоятельная ветвь общей педагогики, потому что оказалось совершенно неизбежным выделение не- которой вполне определенной категории детей из нормальной народной школы. Коррекционная педагогика строит свою работу на внимательном учете разных типов исключительности, стремится в своих требованиях к ребенку исходить из его индивидуальных интересов, учитывать его индиви- дуальные силы, в учебно-воспитательном процессе опирается на принцип педоцентризма. Уже в то время «Коррективная педагогика» задумывалась ученым как руководство, как учебное пособие для широкого круга учите- лей, воспитателей, специалистов-дефектологов, родителей детей с недос- татками характера и дефектами в поведении.

## Сущность коррекционно-педагогической деятельности с детьми и под- ростками.

**Коррекционно-педагогическая деятельность** – это сложное психо- физиологическое и социально-педагогическое явление, пронизывающее весь образовательный процесс (обучение, воспитание и развитие), выступающее как его подсистема, куда входят объект и субъект педагогической деятельно- сти, ее целевой, содержательный, операционно-деятельностный и оценочно- результативный компоненты. Наряду с коррекционно-развивающей, коррек- ционно-профилактической существует и воспитательно-коррекционная, кор- рекционно-образовательная деятельность, которые в своем интегративном единстве и объединяют общее понятие «коррекционно-педагогическая дея- тельность».

Исходя из существующего положения и трактовки коррекционной ра- боты, правомерно говорить о коррекционно-педагогическом процессе как со-

ставной части единого образовательного процесса, в который входит обуче- ние, воспитание и развитие ребенка.

Коррекция как особая форма психолого-педагогического воздействия теоретически базируется на следующих фундаментальных положениях:

* + положения о том, что позитивно влиять на процесс развития – значит управлять ведущей деятельностью, в данном случае воздействовать на дея- тельность по воспитанию подростков и на их ведущую деятельность (теория деятельности А.Н. Леонтьева);
  + положения о социальной ситуации развития Л.С. Выготского как еди- ницы анализа динамики развития ребенка, т.е. совокупности законов, кото- рыми определяется возникновение и изменение структуры личности ребенка на каждом возрастном этапе;
  + положения о формах психологических контактов между людьми, раз- работанном С.Л. Рубинштейном;
  + положении, разработанном в теоретической концепции В.Н. Мясищева, согласно которому личность является продуктом системы значимых отноше- ний, поэтому эффективная коррекция немыслима без включения в коррекци- онный процесс самого ребенка и его окружения;
  + положении, разработанном Д.Б. Элькониным о том, что коррекцион- ный потенциал игры заключается в практике новых социальных отношений, в которые включается человек в процессе специально организованных груп- повых коррекционных занятий.

Наиболее глубоко психолого-педагогическую сущность коррекционной деятельности и ее профилактическую направленность раскрыли психологи и психотерапевты С.А. Бадмаев, Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, Ф.Г. Ли- дерс, Ф.С. Спиваковская и др., которые видят коррекцию как особым обра- зом организованное психологическое воздействие, осуществляемое по отно- шению к группам повышенного риска и направленное на перестройку, ре- конструкцию тех неблагоприятных психологических новообразований, кото- рые определяются как психологические факторы риска, на воссоздание гар- моничных отношений ребенка со средой.

С этой точки зрения **коррекционно-педагогическая деятельность –** это планируемый и особым образом организуемый педагогический процесс, реализуемый с детьми и подростками, имеющими незначительные отклоне- ния в развитии и поведении, и направленный не только на исправление и ре- конструкцию индивидуальных качеств и недостатков поведения несовер- шеннолетних, но и создание необходимых условий для их личностного раз- вития, адекватной интеграции в социум. При коррекции девиаций в поведе- нии и отклонений в развитии важно учитывать, что взаимодействие субъек- тов педагогического процесса своей конечной целью имеет усвоение воспи- танниками опыта, накопленного обществом (как стратегическая задача) и ос- воение положительных нравственных норм и правил, культуры поведения (тактическая задача).

По мнению отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонть- ев, Д.Б. Эльконин) цель коррекционной работы должна определяться пони- манием закономерностей психического развития ребенка как активного дея- тельностного субъекта этого процесса, реализуемого в сотрудничестве со взрослыми в форме усвоения общественно-исторического опыта путем его интериоризации (*И. (лат. внутренний) - формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности.* ).

При формулировке коррекционно-педагогических целей необходимо иметь в виду, что цели коррекции должны:

* формулироваться в позитивной, а не в негативной форме;
* быть реалистичны и соотноситься с продолжительностью коррекцион- ной работы;
* быть привлекательны и оптимистичны, вызывать желание и стремле- ние у ребенка их достигнуть;
* учитывать индивидуальные и психологические возможности ребенка, коррелировать с существующими социально-педагогическими условиями и микросоциумом подростка.

## Принципы организации коррекционно-педагогической деятельности.

Цели и задачи педагогического процесса должны опираться на основ- ные правила, ведущие идеи, основополагающие требования к деятельности и поведению, вытекающие из закономерностей педагогического процесса, т.е. на педагогические принципы. В педагогической науке принципы – это осно- ва, первоначало, в них отражаются требования к организации педагогической деятельности (в т.ч. и к коррекционно-педагогической), определяются ее на- правления, конечная цель и результат деятельности. Принципы способствуют интеграции различных средств, форм, методов и приемов в целостную сис- тему, определяют стратегическое напарвление целостного подхода к реше- нию задач коррекционно-педагогического процесса.

В психолого-педагогической литературе существуют различные под- ходы к классификации принципов коррекционной деятельности. Основанием для классификации ряд исследователей определяет диагностическую либо профилактическую направленность коррекционного процесса, другие – особенности психического развития ребенка и своеобразие межличностных отношений детей с отклонениями в развитии и поведении.

При организации и проведении коррекционно-педагогической деятель- ности в значительной степени нужно опираться на общепедагогические принципы. Сначала остановимся на рассмотрении общепедагогических принципов, а затем определим группу коррекционно-педагогических прин- ципов, создающих базу для педагогической коррекции отклоняющегося по- ведения и развития детей и подростков.

## Общепедагогические принципы

1. *Принцип целенаправленности педагогического процесса.*
2. *Принцип целостности и системности педагогического процесса.*
3. *Принцип гуманистической направленности педагогического процесса.*
4. *Принцип уважения к личности ребенка в сочетании с разумной требо- вательностью к нему.*
5. *Принцип опоры на положительное в человеке, на сильные стороны его личности.*
6. *Принцип сознательности и активности личности в целостном педаго- гическом процессе.*
7. *Принцип сочетания прямых и параллельных педагогических действий*

## Специфические принципы коррекционно-педагогической деятельности

1. Ведущим в системе целенаправленной коррекционно-педагогической деятельности является принцип *единства коррекционных, профилактиче- ских и развивающих задач*, где системность и взаимообусловленность задач отражает взаимосвязь развития различных сторон личности ребенка и их **ге- терхронность**, т.е. неравномерность развития. Каждый человек находится на разных уровнях развития в различных состояниях в одном и том же возрас- тном периоде. Поэтому при определении целей и задач коррекционно- педагогической деятельности необходимо исходить из ближайшего прогноза развития ребенка, а не сиюминутной ситуации его отклоняющегося поведе- ния. Своевременно принятые превентивные (профилактические) меры позво- лят избежать ненужных осложнений в его развитии и поведении, а следова- тельно, необходимости развертывания в дальнейшем полномасштабных спе- циальных коррекционных мероприятий. Вместе с тем любая программа кор- рекции развития воспитанника должна быть направлена не столько на кор- рекцию отклонений в развитии и поведении, на их предупреждение, сколько на создание благоприятных условий для наиболее полной реализации потен- циальных возможностей гармонического развития личности ребенка.
2. Реализация *принципа единства диагностики и коррекции* обеспечивает целостность педагогического процесса. Невозможно вести эффективную и полноценную коррекционную работу, не зная исходных данных об объекте.
3. *Принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка* в коррекционно-педагогическом процессе целесообразнее рассматривается как *принцип «нормативности»* развития личности, как последовательность сме- няющих друг друга возрастов.
4. *Деятельностный принцип коррекции* определяет тактику проведения коррекционной работы и способы реализации поставленных целей, подчер- кивая, что исходным моментом в их достижении является организация ак- тивной деятельности ребенка, создание необходимых условий для его ориен- тировки в сложных конфликтных ситуациях, выработка алгоритма социально приемлемого поведения. При планировании и организации коррекционно- педагогической деятельности следует выбирать наиболее адекватные целям и задачам коррекции модель деятельности, чтобы в ее содержании, формах и методах реализации были посильно сложные ситуации, которые ребенок в состоянии был бы разрешить, а разрешение их направляло бы его в положи- тельное русло развития. Принцип деятельностного подхода является методо- логическим принципом построения процесса коррекции.
5. *Принцип комплексного использования методов и приемов коррекцион- но-педагогической деятельности.* Ни в психологии, ни в педагогике не суще- ствует универсальных приемов воздействия, способствующих переориента- ции, изменению направленности личности, резкому изменению поведения детей и подростков. Поэтому в коррекционной педагогике необходима некая совокупность способов и средств, методов и приемов, учитывающих индиви- дуально-психологические особенности личности, состояние социальной си- туации, уровень материально-технического и учебно-методического обеспе- чения педагогического процесса, подготовленность учителей к его проведе- нию. Должна при этом присутствовать и определенная логика и последова- тельность применения педагогических методов и коррекционных приемов, ступенчатость воздействия на сознание ребенка, его эмоционально- чувственную сферу, вовлечение его в активную индивидуальную или груп- повую деятельность со сверстниками или взрослыми.
6. *Принцип интеграции усилий ближайшего социального окружения.* Ре- бенок не может развиваться вне социального окружения, оно активный его компонент, составная часть системы его целостных социальных отношений. Его отклонение в развитии и поведении есть не только результат его психо- физиологического состояния, но и активного воздействия на них родителей, ближайших друзей и сверстников, педагогического и ученического коллек- тивов школы, т.е. сложности в поведении – следствие отношения ребенка с ближайшим окружением, форм и способов их совместной деятельности и общения, характера межличностных контактов с социумом. Следовательно, успех коррекционной работы с детьми и подростками без сотрудничества с родителями или с другими взрослыми, без опоры на взаимоотношения со сверстниками в зависимости от характера отклонений в развитии и поведе- нии оказывается либо недостаточно эффективным, либо попросту безрезуль- татным.

Таким образом, основополагающие положения системы коррекцион- но-педагогической деятельности формирует ее базу, определяют логику кор- рекционного процесса, намечают общую стратегию и конкретную тактику на соответствующих ступенях управления процессом педагогической коррек- ции развития и поведения детей и подростков.

## Содержание и основные направления коррекционно-педагогической деятельности.

Поскольку коррекционно-педагогическая деятельность – составная часть единого педагогического процесса, то она должна обладать определенным

«рабочим полем», быть очерчена «кругом влияния», сферой своего воздейст- вия, иметь определенную структуру и направления воздействия.

Во-первых, в рамках концепции коррекционно-развивающего образова- ния и воспитания детей и подростков коррекционно-педагогическая деятель- ность занимает центральное положение в едином педагогическом процессе.

Во-вторых, коррекционная деятельность, являясь одной из составных частей общего образования, в то же время имеет свою специфическую на- правленность при осуществлении учебно-воспитательного процесса.

В-третьих, по объему и значимости коррекционно-педагогического про- цесса в системе общего образования ему отводится довольно заметное место на пересечении составляющих образовательного процесса (обучение, воспи- тание, развитие).

В-четвертых, коррекция как самостоятельная единица педагогического процесса должна иметь самостоятельный выход , взаимодействовать с соци- альной средой, поскольку для коррекционно-педагогического процесса она является не компонентным элементом, а окружающей сферой, той самой границей поля взаимодействия и взаимовлияния компонентов единого педа- гогического процесса.

Система коррекционно-педагогической работы направлена на то, чтобы реабилитировать и социально адаптировать школьника с отклонениями в развитии и поведении к реалиям окружающего мира, сделать его полноправ- ным и активным членом общества.

А теперь обозначим ведущие стратегические направления этого процес- са. Основные направления коррекционной работы могут быть обозначены как стратегические направления:

* 1. корректирующее воздействие на ребенка средовыми факторами (при-

родными, социальными) – т.е. «терапия средой»;

* 1. специфическая организация учебного процесса (его коррекционная на- правленность);
  2. целенаправленный подбор культурно-массовых и оздоровительных ме- роприятий;
  3. психогигиена общения и семейного воспитания.

В коррекционно-педагогической работе с детьми и подростками с от- клонениями в развитии и поведении выделяются следующие направления коррекционной деятельности:

1. нормализация и обогащение отношений ребенка с окружающим миром, прежде всего с педагогами и детским коллективом;
2. компенсация пробелов и недостатков в его общем развитии, усиление деятельности в той области, которую он любит, в которой он может добиться хороших результатов (компенсация в области интересного дела, увлечение спортом, техникой, музыкой и т.д.);
3. восстановление у ребенка положительных качеств личности, которые получили незначительную деформацию (девиацию);
4. постоянная стимуляция положительных качеств, не утративших соци- альной значимости;
5. интенсификация положительного развития личности, формирование ведущих положительных качеств;
6. усвоение и накопление социально-ценного жизненного опыта, обога- щение практической деятельности в различных сферах жизни;
7. накопление навыков нравственного поведения, здоровых привычек и потребностей на основе организации деятельности учащихся по удовлетво- рению их интересов;
8. исправление как преодоление отрицательного, т.е. ликвидация пробе- лов в формировании положительных качеств, искоренение отрицательных качеств и вредных привычек.

В коррекционно-педагогической деятельности существует определенный инструментарий: методы, приемы и средства достижения поставленной цели, реализации конкретных задач; осуществление соответствующих мероприя- тий по различным направлениям деятельности. В коррекционно- педагогической деятельности выделяются группа методов: переубеждения, принуждения, приучения, «реконструкции» характера, «взрыва», переключе- ния, поощрения и наказания (А.И. Кочетов).

Вместе с тем педагоги и психологи выделяют и специфические методы коррекции отклонений в поведении и развитии детей и подростков:

1. суггестивные (суггестия – внушение, намек) и гетеросуггестивные мето- дики психокоррекции, построенные на самовнушении и педагогическом вну- шении;
2. дидактические методики коррекции, включающие разъяснение, убежде- ние и иные приемы рассудочно аргументированного воздействия;
3. метод «сократического диалога»;
4. методики обучения саногенному мышлению, направленные на управле- ние собой, на укрепление своего нервно-психического здоровья, саморефлек- сию;
5. методики групповой коррекции, разыгрывание ролевых ситуаций;
6. методы конгруэнтной коммуникации; метод разрушения конфликтов; метод арттерапии; метод социальной терапии; метод поведенческого тренин- га и т.д.

Все эти методы и методики коррекция развития и поведения ребенка являются важным инструментом в преодоление существующего недостатка у ребенка, по реабилитации его личности и осуществлению успешной адап- тации и интеграции ребенка в социум.

Содержательная часть коррекционно-педагогической деятельности должна быть направлена не только на ликвидацию пробелов в познаватель- ной деятельности, но и на формировании мировоззрения, социально значи- мых знаний, умений и навыков; вся коррекционно-педагогическая деятель- ность должна быть практико-ориентирована нацелена на высокий уровень результативности; она должна быть пронизана идеей сотрудничества и взаи- модействия между объектом и субъектами коррекционно-педагогического процесса, между ученическим и педагогическим коллективом; коррекцион- но-педагогическая деятельность должна опираться на прочную базу коорди- наций усилий школы, семьи и социума в решении задач предупреждения, преодоления недостатков в развитии и поведении детей и подростков, в фор- мировании у них социально значимых качеств личности. Только таким обра- зом, при сохранении строгой последовательности всех элементов и этапов деятельности (от постановки цели до достижения конечного результата, сравнения намеченных рубежей и достигнутого результата до самооценки и самоанализа всего процесса коррекционной деятельности) можно говорить о

результативности коррекционно-педагогической деятельности, о ее психоло- го-педагогической значимости в едином педагогическом процессе общеобра- зовательной школы.

# ЛЕКЦИЯ № 3-4

Тема: «Ребенок с отклонениями в развитии и поведении – объект и субъект коррекционно-педагогической деятельности»

## План лекции:

1. Понятия «норма» и «аномалия» в психическом и личностном развитии ре- бенка.

а) Проблема «норма-аномалия» как междисплинарная проблема. б) Психологический аспект проблемы «норма-аномалия».

в) Кризисы развития детей школьного возраста.

г) Психическое здоровье и факторы риска в детском возрасте. д) Критерия явления «норма-аномалия».

1. Возрастные и индивидуальные особенности детей с отклонениями в разви- тии и поведении.
2. Причины и условия деформации личностного развития ребенка.

## Понятия «норма» и «аномалия» в психическом и личностном разви- тии ребенка.

### а) Проблема «норма-аномалия» как междисплинарная проблема.

Понятие «аномалия» в переводе с греческого означает отклонение от нормы, от общей закономерности, неправильность в развитии. В таком зна- чении это понятие существует в педагогической и психологической науках.

Вопрос об аномалиях в развитии психических процессов, в поведении человека может рассматриваться только в контексте знаний о нормальных параметрах этих процессов и поведения. Проблема нормы и ее вариантов - одна из самых сложных в современной психологической науке. Она включа- ет в себя такие вопросы, как норма реакции (моторной, сенсорной), норма когнитивных функций (восприятия, памяти, мышления и др.), норма регу- ляции, эмоциональная норма, норма личности и т.д. Сюда же относятся во- просы половых и возрастных различий. Одно из основных значений термина

«норма» *(от лат. norma)* - установленная мера, средняя величина чего-либо. Понятие нормы относительно постоянно. Его содержание зависит от культу- ры и существенно меняется со временем.

Проблема *критериев нормы*, нормального развития человека приобре- тает особую актуальность в контексте коррекционно-развивающей деятель- ности, решения задач воспитания и перевоспитания. В практической психо- логии и педагогике сегодня «работающими» являются понятия ***предметная норма*** - знания, умения и действия, необходимые ученику для овладения данным предметным содержанием программы (отражается в стандартах об- разования); ***социально-возрастная норма*** - показатели интеллектуального и личностного развития школьника (психологические новообразования), кото-

рые должны сложиться к концу определенного возрастного этапа; ***индивиду- альная норма*** - проявляется в индивидуальных особенностях развития и са- моразвития ребенка (А. К. Маркова). Категория ***нормы психического разви- тия,*** по убеждению практиков, позволяет определить подходы к решению коррекционно-развивающих задач.

Проблема ***психологической нормы*** - междисциплинарная. Ею за- нимаются различные отрасли психологической науки: дифференциальная психология, психология развития (детская), педагогическая психология, пси- хология личности, нейропсихология и др. Соответственно существуют и раз- личные подходы к этой проблеме. Обратимся к наиболее значимым, на наш взгляд, позициям, представленным в нейропсихологии, детской психологии, психологии личности.

Современная отечественная нейропсихология, созданная трудами вы- дающегося отечественного нейропсихолога А. Р. Лурия и его учеников, опи- рается на одно из центральных положений теории мозговой ориентации высших психических функций о том, что мозг при реализации любой психи- ческой функции работает как парный орган. Иначе говоря, при осуществле- нии любой психической функции «задействованы» оба полушария головного мозга, но каждое играет свою роль. Мозг функционирует как единая интегра- тивная система, субстрат психических процессов. А межполушарная асим- метрия обусловливает особенности протекания различных психических про- цессов.

В психологии в большинстве случаев используется понятие лево- правополушарность, рассматриваемое как лево-праворукость, т.е. предпочте- ние правой, левой руки или их равенство в различных актах. Многочислен- ными зарубежными и отечественными исследованиями получены факты, свидетельствующие о связи полушарности (рукости) с эмоционально- личностными и познавательными особенностями человека. Так, отмечена связь между рукостью и уровнем невротизации. Мужчины-правши имеют более низкие показатели нейротизма, чем левши и амбидекстры (равенство рук). Леворукие мужчины отличаются большей эмоциональностью, но име- ют более низкие показатели социальной адаптированности и уровня само- контроля по сравнению с праворукими.

Установлена связь ручной доминантности с познавательными процес- сами. Есть данные о том, что лица с доминированием левой руки чаще обна- руживают художественный тип мышления по сравнению с праворукими. Они решают одни и те же задачи (интеллектуальные и др.) различными спо- собами. Причем лица с доминирующим левым полушарием более успешно решают вербально-логические задачи, а правым - наглядно-образные позна- вательные задачи (Е.Д.Хомская). Многообразие и неоднозначность экспери- ментальных данных свидетельствуют о сложности проблемы, но вместе с тем за многочисленными фактами, связанными с правшеством-левшеством, стоит сложная психологическая реальность, имеющая немаловажное практическое значение.

Связь типа межполушарной организации мозга с индивидуальными особенностями психических процессов и состояний человека в течение дли- тельного времени исследовалась группой ученых МГУ под руководством профессора Е.Д.Хомской. Установлена закономерная связь типа доминиро- вания не только с особенностями протекания того или иного психического процесса или состояния, но и с целым комплексом психических функций и эмоционально-личностных качеств. Каждое полушарие имеет свою стра- тегию, свой способ переработки информации и регуляции психических про- цессов. Стратегия переработки информации левым полушарием характеризу- ется как вербально-логическая, абстрактно-схематическая, аналитическая, сознательная. Способы же регуляции психических процессов и состояний характеризуются произвольностью и вербальностью. Правому полушарию свойственны наглядно-образная, непосредственно-конкретная, протекающая, скорее, на бессознательном уровне (интуитивная) стратегия переработки ин- формации и непроизвольный, образный способ регуляции психических про- цессов. Ученые говорят об относительности в преобладании того или иного

«набора» стратегий, поскольку правое и левое полушария функционируют всегда совместно. Но вместе с тем люди с различным типом доминирования различаются по ряду психологических показателей. Это особенности регуля- ции познавательных, эмоциональных и двигательных процессов. Так, у «чис- тых» правшей в эмоционально-личностной сфере положительные эмоцио- нальные системы преобладают над отрицательными, что проявляется и в эмоциональной реактивности, и в самооценке своего эмоционального со- стояния.

У леворуких и левшей двигательные, познавательные и эмоциональные процессы протекают более замедленно, механизмы произвольного контроля психических процессов менее успешны. В эмоционально-личностной сфере преобладают функции отрицательной эмоциональной системы над положи- тельной. Они остро реагируют на отрицательные факторы. В их эмоциональ- ном фоне преобладают негативные состояния, они склонны к отрицательным эмоциям при описании своего эмоционального статуса, недостаточно адек- ватно оценивают свое состояние здоровья, переоценивают или недооценива- ют его (Е.Д.Хомская).

Нейропсихологический подход к решению проблемы индивидуальных различий дает возможность, по мнению авторов, классифицировать индиви- дуальные различия одновременно многих психических процессов и свойств.

Сложной педагогической проблемой является проблема ***леворукости.*** Но леворукость, по мнению специалистов, не является патологией. Нельзя связывать низкие умственные способности с леворукостью, хотя и сущест- вуют данные о большом проценте левшей среди умственно отсталых детей и детей с трудностями обучения чтению и письму. В этом случае леворукость может быть результатом патологии, как и умственная отсталость и различ- ные трудности в обучении, а не причиной этих нарушений. У здорового лев- ши могут быть блестящие способности.

По мнению ряда специалистов, при обучении леворуких детей необхо- димо учитывать их индивидуальные особенности, что должно найти отраже- ние в методике их обучения. Для учителя важно определить ведущую руку ребенка, что может быть осложнено рядом причин, одна из которых - пере- учивание в дошкольном возрасте. У переученного в дошкольном возрасте левши могут возникнуть трудности в обучении, причины которых учителю непонятны. В определении ведущей руки не так все просто. Есть дети, кото- рые одинаково хорошо владеют и правой и левой рукой. Таких людей назы- вают ***амбидекстрами.*** Случается и так, что бытовые действия ребенок вы- полняет левой рукой (причесывается и пр.) - «бытовое функциональное пре- восходство», а пишет, рисует правой - «графическое функциональное пре- восходство». В связи с этим могут быть различные варианты левшества - правшества.

Поскольку леворукость ребенка не является отклонением от нормы, а есть проявление индивидуальности в пределах нормы, то насильственное пе- реучивание леворуких детей в дошкольном возрасте, и особенно в процессе обучения детей в школе (обучение письму, рисованию, выполнению слож- ных бытовых действий правой рукой), вместе с другими отрицательными воздействиями может быть причиной тяжелых психических заболеваний ре- бенка. Категорически противопоказано «двойное» переучивание после пер- вой четверти I класса, когда ребенка-левшу, научившегося писать правой ру- кой, при столкновении его с трудностями обучения курсивному письму вновь переучивают, принуждают сменить руку. Подобная тактика, отмечают специалисты, может вызвать тяжелое нервное заболевание - ***писчий спазм***.

«Портрет» школьника, предрасположенного к писчему спазму, приводит детский психиатр М. И. Буянов.

*Это человек очень исполнительный и очень педантичный, порой даже болезненно аккуратный. Он очень внимателен к письму, выводит каждую букву, пишет очень мед- ленно. Когда его заставляют писать быстрее, либо когда во время письма приходится нервничать, то в правой руке появляется вначале легкая дрожь, затем она усиливается, и вскоре школьник уже не может вывести ни одной буквы. Дрожь возникает не только от скорости письма, к которой человек не привык, но и от ссор, конфликтов, не- понимания, раздражения, от обид, унижения, чувства досады.*

Писчий спазм - это невроз. Встречается он чаще всего, начиная с IV-V класса. В начальных классах чаще всего диагностируется особое расстрой- ство, называемое ***дисграфией***, при которой нарушается способность к про- странственному синтезу. Ребенок с трудом учится писать, во всем остальном он, как правило, здоров.

Переучивание, смена руки могут быть одной из причин подобных рас- стройств. Но у леворуких детей гораздо чаще, чем у праворуких, встречаются трудности в обучении письму. Эти трудности достаточно подробно описаны в литературе. Например, у леворуких детей чаще, чем у праворуких, отмеча- ются зеркальное письмо, выраженные нарушения почерка, тремор, непра- вильное начертание букв (оптические ошибки), у них медленнее скорость и хуже' связность письма. Особого внимания требуют леворукие дети, которые держат при письме ручку или карандаш над строчкой, при этом рука нахо-

дится в инвертированном положении и согнута в виде крючка. Однозначного объяснения причин такого явления в науке нет. Но, по наблюдениям специа- листов, инвертированное положение ручки очень часто встречается как у ле- воруких, так и у праворуких детей. Такое положение ручки необходимо ис- правлять, поскольку оно вызывает у ребенка очень сильное мышечное на- пряжение. Однако не стоит настаивать на исправлении положения ручки у леворукого ребенка. Следует также быть более снисходительным к качеству его письма.

Должны быть соблюдены и некоторые организационные требования, важные для леворукого ребенка в школе и дома. Так, при письме, рисовании, чтении свет должен падать с правой стороны. Расположение столов и класс- ной доски не позволяет пocaдить леворукого ребенка лицом к классу, поэто- му целесообразно посадить его у окна слева. Там лучше освещенность, к то- му же он не будет мешать соседу.

На уроках труда также необходимо подумать, где посадить такого ре- бенка, чтобы он не толкал соседа, как расположить инструменты и как их за- точить. На уроках физической культуры в поле зрения учителя должно быть развитие координации как левой (рабочей), так и правой руки (М. М. Безру- ких, 1991).

### б) Психологический аспект проблемы «норма-аномалия».

Психологический подход к анализу нормы развития включает обще- психологический и возрастно-психологический аспекты. Остановимся на проблеме возрастной периодизации, в контексте которой рассматриваются основные характеристики нормального психического и личностного разви- тия. Предлагаемая психологами периодизация имеет свою интерпретацию фактов, т.е. объясняет, почему что-то происходит, случается или не случает- ся, а это может служить основанием для выбора конкретных способов воз- действия на индивидуальную судьбу человека.

Над периодизацией психического развития работал Л.С. Выготский. Психическое развитие он понимал как процесс качественных преобразований (кризисов), периодической ломки старых, отживших структур и формирова- ния новых. Он разработал периодизацию психического развития в детском возрасте, в которой в качестве основного выступает понятие ***критический возраст***. Выготский выделял несколько критических, поворотных пунктов психического развития ребенка, полагая, что кризисы - это необходимые эта- пы развития. Более того, чем ярче, острее, энергичнее протекает кризис, тем продуктивнее идет процесс формирования личности. В периодизации Л. С. Выготского представлены следующие возрасты и кризисы: кризис новорож- денности, кризис одного года, кризис трех лет, кризис семи лет, кризис три- надцати лет, кризис семнадцати лет.

Согласно взглядам Л. С. Выготского, личность ребенка изменяется как целое, и законы изменения этого целого определяют изменение каждой из психических функций. Каждый возрастной период характеризуется особым строением сознания в целом, что и обусловливает особую роль каждой пси-

хической функции. В каждом возрасте есть центральное новообразование, которое объединяет и другие.

В работах отечественных психологов - А. В. Запорожца, А. Р. Лу-рия, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, - принадлежащих к школе Выготского, дано теоретическое и экспериментальное обоснование парамет- ров нормального психического и личностного развития ребенка.

Значительный вклад в решение данной проблемы внес талантливый отечественный ученый-психолог Д. Б. Эльконин (1904-1984). Он разработал оригинальную концепцию возрастной периодизации психического развития ребенка, положив в ее основу закономерности развития деятельности расту- щего человека, т. е. ***ведущую деятельность***.

Исследуя механизмы психического развития, Д. Б. Эльконин обращает- ся к анализу системы отношений человека. Существует две системы отноше- ний: система *человек-предмет* и система *человек-человек*. Применительно к развитию эти системы выступают как система *ребенок - общественный предмет* и система *ребенок - общественный взрослый*. Взрослый человек вы- ступает для ребенка носителем новых и все более сложных способов дейст- вий с предметами, а также норм, эталонов и мер, выработанных обществом и необходимых для ориентации в окружающей действительности. Формирова- ние личности ребенка осуществляется через деятельность внутри систем *ре- бенок - общественный предмет* и *ребенок - общественный взрослый*.

Детское развитие, согласно гипотезе Д. Б. Эльконина, периодично. В ходе развития ребенка последовательно сменяются периоды, в которые про- исходит преимущественное освоение задач, мотивов и норм отношений меж- ду людьми и развитие на этой основе мотивационно-потребностной сферы; и периоды, в которые происходит преимущественное освоение общественно выработанных способов действий с предметами и на этой основе фор- мирование интеллектуально-познавательных способностей детей, их опера- ционно-технических возможностей. Содержание освоения в каждый период своеобразно.

В психическом развитии детей Д.Б. Эльконин выделяет два резких пе- рехода - *переход от раннего детства к дошкольному возрасту, известный в литературе как кризис трех лет, и переход от младшего школьного возрас- та к подростковому, который принято называть кризисом полового созре- вания*. Эти переходы имеют большое сходство. В обоих переходах усилива- ется тенденция к самостоятельности, а также ряд негативных проявлений, связанных с отношениями со взрослыми. Общим их признаком является на- растание трудностей общения взрослого с ребенком, свидетельствующее о том, что ребенок нуждается уже в новых отношениях с ним. Вместе с тем критические периоды протекают индивидуально-вариативно. Кризисы дет- ского развития описаны Л. С. Выготским, Д. Б. Элькониным, А. Н. Леонтье- вым, Л. И. Божович и др.

***Кризис трех лет*** научно описал Л. С. Выготский, который выделил как отрицательные, так и положительные его стороны. Первый симптом, свидетельствующий о кризисе, - *негативизм ребенка*, т. е. отказ от выполне-

ния любых требований со стороны взрослого, причем ребенок отрицательно реагирует не на содержание, а на просьбу взрослого. Второй симптом - это *упрямство*, когда ребенок настаивает на чем-то не потому, что он этого хо- чет, а потому, что он этого потребовал. Следующим симптомом является *строптивость*, которая в отличие от упрямства носит более генерали- зированный характер, направлена против устоявшихся норм жизни и вызвана стремлением настоять на собственном желании. Четвертый симптом - *свое- волие,* которое проявляется в том, что ребенок настаивает на самостоятельно- сти в принятии решения. Он хочет все делать сам. Ряд других симптомов Вы- готский называет второстепенными. Это *протест-бунт*, когда поведение ре- бенка начинает приобретать черты протеста, как бы постоянного конфликта. Симптом *обесценивания*, когда дети начинают употреблять неприличные слова, называть ругательными словами своих любимых мам, пап, бабушек. Выделяется и симптом, который в семьях с одним ребенком может выра- жаться в форме *деспотизма*, а в семье с несколькими детьми проявляется в виде *ревности* по отношению к другим детям. Но за всеми этими симптома- ми Л.С.Выготский видит и позитивные черты. Это отделение от взрослого, появление психологического новообразования Я-сам, проявление самостоя- тельности.

Кризис трех лет, по убеждению исследователей, - это кризис социаль- ных отношений ребенка со взрослыми, свидетельство того, что ребенка уже не устраивают те формы опеки и контроля, которые взрослые использовали до сих пор, и он нуждается в изменении отношений к нему. Если взрослый поощряет разумную самостоятельность ребенка, то трудности взаимоотно- шений проходят (Д.Б. Эльконин).

***Дошкольный возраст*** - важный период становления личности. Акаде- мик А. Н. Леонтьев, предпринявший попытку построить теорию развития ре- бенка в детском возрасте, пришел к заключению, что именно в дошкольном детстве складываются личностные механизмы поведения. Важнейшими но- вообразованиями дошкольного возраста он называет возникновение иерар- хии, соподчиненности мотивов. Это более высокие по своему типу соотно- шения мотивов, которые устанавливаются «на основе выделения более важ- ных мотивов, подчиняющих себе другие». Деятельность дошкольника побу- ждается и направляется не отдельными, не связанными между собой мотива- ми, которые сменяются, подкрепляют друг друга или вступают в конфликт, а системой взаимно соподчиненных мотивов.

С этим центральным психическим образованием А. Н. Леонтьев связы- вает все другие конкретно-психологические изменения. Среди них особо вы- деляется развитие произвольности некоторых психических процессов. В до- школьном возрасте возникает и развивается произвольное поведение. Это значит, что к концу дошкольного возраста ребенок умеет удерживать воз- никшую цель и действовать по правилам, может планировать предстоящую деятельность в знакомой для него ситуации и добиваться ее результата.

Дошкольник усваивает этические нормы. У него формируются моральные оценки и представления, активное отношение к событиям жизни, сочувствие, заботливость.

Усвоение норм и правил, умение соотносить свои поступки с этими нормами являются первым задатком произвольного поведения.

В дошкольном возрасте возникают элементы самосознания, элементы самооценки и оценки. У ребенка, как замечает Л. И. Божович, появляется по- требность в реальной общественно значимой и оцениваемой деятельности, отличной от игры. Выражается тенденция в желании быть школьником.

***Кризис семи лет*** называют *кризисом непосредственности* (Л. С. Вы- готский, Д. Б. Эльконин). При переходе к школьному возрасту происходят очевидные изменения в характере и поведении ребенка, он начинает «манер- ничать» и «паясничать». Происходит утрата непосредственности ребенка, и он может прибегать к манерничанию как средству защиты. Самой сущест- венной чертой кризиса семи лет Л. С. Выготский называет «начало диффе- ренциации внутренней и внешней стороны личности ребенка». Ребенок на- чинает понимать сам себя, ориентироваться в своих чувствах и пережи- ваниях, причем перестраивается сам характер переживаний. Они начинают приобретать смысл для ребенка. Переживания приводят к потере непосредст- венности, у ребенка возникают новые отношения к самому себе. Позитивная сторона кризиса семи лет, по мысли Л. С. Выготского, состоит в появлении таких новообразований, как самолюбие и самооценка, возникающие в обоб- щенном виде именно в этот период.

### в) Кризисы развития детей школьного возраста.

Поступление в школу ведет к кардинальному изменению в системе со- циальных отношений и деятельности ребенка и совпадает с периодом второ- го физиологического кризиса, приходящегося на возраст 7 лет. В организме ребенка происходит резкий эндокринный сдвиг, сопровождаемый бурным ростом тела, увеличением внутренних органов, вегетативной перестройкой. Физиологическую перестройку могут сопровождать осложнения: нервно- психическая ранимость, повышенная утомляемость. Однако это не мешает адаптации ребенка к новым условиям (В. П. Петрунек, Л. Н. Таран).

Принципиально меняется социальная ситуация развития ребенка. Он становится «общественным субъектом», выполняет общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность. Все жизненные отношения его пе- рестраиваются и во многом определяются тем, насколько успешно он овла- девает учебной деятельностью, которая становится ведущей. Нормальное развитие ребенка в этот период характеризуется формированием следующих качественно новых психологических образований:

* ребенок переходит на качественно новый уровень произвольной регу- ляции поведения и деятельности. У младшего школьника формируются на- выки самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции, что принципиально изменяет его интеллект, личность, социальные отношения;
* происходит перестройка всех познавательных процессов, возникают и развиваются рефлексия, анализ, внутренний план действий;
* формируются устойчивые познавательные потребности и интересы, возникает новое познавательное отношение к действительности;
* формируется адекватная самооценка, развивается критичность к са- мому себе и окружающим;
* приобретаются навыки общения со сверстниками, умения ус- танавливать дружеские контакты и отношения;
* школьник овладевает «умением учиться», т. е. приобретает навыки и умения учебной работы;
* раскрываются индивидуальные способности и возможности ребенка.

Таким образом, нормально развивающийся младший школьник - это активный, жизнерадостный ребенок, желающий и умеющий учиться, уверен- ный в себе, в своих способностях, организованный, умеющий управлять сво- им вниманием, памятью, умеющий дружить, соотносить свои поступки с нравственными нормами и правилами.

Нормальным психологи признают и тот факт, что большинство этих позитивных достижений внешне могут быть утеряны в период кризиса в подростковом возрасте (И. В.Дубровина).

Изучению подросткового возраста посвящено множество иссле- дований. Это классические работы Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, Т.В.Драгуновой, Д.И.Фельдштейна, Л.И.Божович и современные - А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, С. К. Масгутова и др.

Подростковый кризис исследователи объясняют по-разному. В отече- ственной психологии в контексте идей Л. С. Выготского сложилась позиция, согласно которой подростковый кризис играет существенную роль в общем процессе возрастного развития. Кризисные проявления: противопоставление себя взрослым, отчуждение от взрослых, завоевание новой позиции - не только закономерные, т.е. нормальные, явления, но и продуктивные для формирования личности подростка (А. М. Прихожан).

Можно выделить следующие важнейшие проявления подросткового кризиса. Как и все критические периоды развития, кризис подросткового возраста проходит три фазы: негативную, или предкритическую, - фазу лом- ки старых привычек, стереотипов, распада сформировавшихся ранее струк- тур; кульминационную точку кризиса, как правило, это 13 лет, хотя возмож- ны значительные индивидуальные варианты; посткритическую, когда фор- мируются новые структуры, складываются новые отношения.

Значительным является тот факт, что подростки могут как бы провоци- ровать запретные для себя ситуации, специально «принуждать» родителей к ним, чтобы иметь возможность проверить свои силы в преодолении этих за- претов и тем самым раздвинуть границы своей самостоятельности. Это дает возможность удовлетворить потребность в самоутверждении. Если этого не происходит и развитие в этот период протекает гладко и бесконфликтно, го позднее, в 17-18 лет, может проявиться запоздалый и болезненный кризис,

либо инфантильная позиция «ребенка» затягивается и может оставаться даже в зрелом возрасте.

Психологи описывают два основных пути протекания кризиса. Наибо- лее распространенный - *кризис независимости*. Его симптомы те же, что и в дошкольном возрасте, - строптивость, упрямство, негативизм, своеволие, обесценивание взрослых, отрицательно» отношение к их требованиям, кото- рые ранее выполнялись, протест-бунт**,** ревность к собственности. Но в подро- стковом возрасте они выражаются по-своему. Так, ревность к собственности обнаруживается в стремлении оградить от внешних посягательств свое инди- видуальное внутреннее, психологическое пространство. Главное его собст- венность - это переживание собственного внутреннего мира, что и защищает подросток и ревниво оберегает от других. Второй путь - *кризис зависимости*, симптомы которого против (ложны: чрезмерное послушание, зависимость от старших или сильных, регресс к старым интересам или вкусам, формам по- ведении. Это своего рода возврат назад, к той системе отношений, которая гарантировала эмоциональное благополучие, чувство уверенности защищен- ности. Первый и второй варианты - это способы способы самоопределения. Но в первом случае он выражается позицией «Я уж не ребенок», а во втором

* «Я ребенок и хочу оставаться им». Для развития наиболее благоприятным оказывается первый вариант!

Специалисты подчеркивают, что в симптомах кризиса приветствуют обе тенденции, но одна из них доминирует. Одновременно присутствие стремления к независимости и стремления к зависимости связано с двойст- венностью позиции подростка. С одной стороны, «взрослые» притязания, требование равных с ними прав, pасширение границ самостоятельности, а с другой - недостаточна психологическая и социальная зрелость подростка, вызывающая у него потребность в помощи, поддержке и защите со сторона взрослых. Подросток ждет (конечно, неосознанно), что взрослые обеспечат относительную безопасность этой борьбы, оградят его от слишком рискован- ных шагов. Именно поэтому попустительско-либеральное, слишком «разре- шающее» отношение может вызывав недовольство и даже глухое раздраже- ние подростка, а достаточно жесткий, но аргументированный запрет приво- дит к эмоциональному благополучию, успокоению, хотя и не исключает пер- воначальную вспышку негодования. В контексте культурно-исторической психологии и психологической теории деятельности нормально развиваю- щемуся подростку присущи тенденции развития и самЯ развития таких чело- веческих качеств, как:

* + самостоятельность мышления, интеллектуальная активность творче- ский подход к решению познавательных задач;
  + это сензитивный период развития творческого мышления;
  + выраженные и устойчивые интересы, внимание к самому себе и к дру- гому человеку как личности;
  + адекватные формы утверждения своей самостоятельности личностной автономии, индивидуальности;
  + адекватная самооценка, высокий уровень притязания, развитое чувство собственного достоинства, внутренние критерии самооценки;
  + способность сознательно ставить перед собой цели, переподчинять мо- тивы, принимать решения и быть ответственным за их последствия;
  + моральные и волевые качества, личностная рефлексия, т. е. понимание, сочувствие и сопереживание другому;
  + владение способами регуляции поведения, эмоциональных состояний, адекватными способами реагирования в различных жизненных ситуациях;
  + способность контролировать ситуацию, устойчивость к не- благоприятным воздействиям среды;
  + положительное отношение к труду, ориентация на культурные, нравст- венные ценности и человеческие смыслы;
  + владение навыками дружеского, избирательного общения со

|сверстниками; ориентация на социально положительного лидера среде свер- стников; адекватность поведения в школе и вне ее (Д. Б. Эльконин, А. М. Прихожан).

Существуют и другие научные позиции, в русле которых решается и проблема нормы - аномалии. Они широко представлены в зарубежных кон- цепциях личности. Значительный интерес, на наш взгляд, представляет кон- цепция американского психотерапевта Э. Эриксона, который как бы изнутри анализирует жизнь человека и показывает источники его развития по линии норма - аномалия. Взгляды Э. Эриксона представлены в книгах «Детство и общество», «Идентичность: юность и кризис».

Ребенок развивается как живое, органическое единство, как целостное явление. Именно поэтому отклонения в его развитии Э. Эриксон рассматри- вает в контексте целостного развития его личности.

**Базовым качеством нормального человека** является ***идентичность***, или, иначе говоря, ***целостность***. Это обобщенное понятие, которое включа- ет в себя понятие психического здоровья человека, чувство устойчивости и непрерывности Я, причастности к социальной группе, принятости ею, тожде- ственности. Идентификация, по Эриксону, определяет целостность личности, систему ее ценностей, идеалы, жизненные планы, способности и потребно- сти. Это особый стиль и способ переживания, ощущения себя, восприятия себя с точки зрения других людей и исторического времени.

Формирование идентичности, целостности личности продолжается на протяжении всей жизни человека и проходит ряд стадий. Влияют на этот процесс не только родители и близкие ребенку люди, но и широкое социаль- ное окружение, общество, конкретные социальные условия, т. е. время и ме- сто осуществления психической жизни ребенка. Эриксон выделил 8 основ- ных этапов развития идентичности, в течение которых ребенок переходит от одной стадии осознания себя к другой. На каждой стадии возникает возмож- ность формирования противоположных качеств, которые человек осознает в себе и с которыми начинает себя идентифицировать. В ходе развития у чело- века последовательно формируются качества, каждое из которых в опреде- ленный момент становится определяющим его психическую жизнь и поведе-

ние. При этом развитие предполагает наличие реальных и потенциальных свойств, которые избирательно влияют на другие свойства личности и регу- лируют воздействия социальной среды, отбирая соответствующие возможно- сти ребенка и взрослого. При этом потребность в принятии группой, соци- альным окружением является важнейшим источником активности человека и проявляется как механизм включения ребенка в систему общественных от- ношений.

Переход от одной формы идентичности к другой сопровождается кризи- сами. В этот момент усиливается уязвимость, но одновременно возрастают потенциал человека, энергия для дальнейшего развития. Общество же пред- лагает человеку новые задачи возможности для реализации этого потенциала. На каждом этапе развития человек оказывается перед выбором полярных от- ношений к миру и к себе.

**Первая стадия** - до 1 года. Развитие в это время в основном детермини- руется близкими людьми, родителями, которые формируют у ребенка чувст- во базового доверия, т.е. открытости к миру, или недоверия, настороженно- сти, закрытости к окружающему. Возникает чувство собственной идентично- сти. «Количество веры и надежды, вынесенной из первого жизненного опы- та» определяется качеством ухода за ребенком, наличием материнской любви и нежности. Важным условием при этом является уверенность матери в сво- их действиях. «Мать создает у своего ребенка чувство веры тем типом обра- щения с ним, который совмещает в себе заботу о нуждах ребенка с твердым чувством полного личностного доверия к нему в рамках того жизненного стиля, которая существует в ее культуре», - подчеркивал Э. Эриксон.

Этнографические исследования Э. Эриксона говорят о том, что в разных культурах существуют разные «схемы доверия» и традиции ухода за ребен- ком. В одних культурах мать проявляет нежность очень эмоционально, кор- мит младенца всегда, когда он плачет или капризничает, не пеленает его. В других же культурах принято туго пеленать ребенка, давать ему возможность покричать и поплакать, «чтобы его легкие были сильнее». Такой способ ухо- да, по мнению Эриксона, характерен для русской культуры. Этим, по его мнению, объясняется особая выразительность глаз русских людей, поскольку туго запеленутый ребенок имеет основной способ связи с миром через глаза (Л. Ф. Обухова).

**Вторая стадия** - от 1 года до 3 лет - состоит в формировании и отстаи- вании ребенком своей автономии и независимости или, напротив, зависимо- сти от окружающих. Это связано с тем, как и взрослые реагируют на первые попытки ребенка добиться самостоятельности. Чувство стыда и сомнения по- является в результате жесткого контроля. Возрастающее чувство самостоя- тельности не должно подрывать сложившегося базового отношения к миру. Оно поддерживается и сохраняется благодаря контролю со стороны родите- лей, через ограничение желаний ребенка требовать, присваивать, разрушать.

«Внешняя твердость должна предохранять ребенка от потенциальной анар- хии со стороны еще не тренированнoгo чувства различения, его неспособно-

сти осторожно удерживать и отпускать», - пишет Э. Эриксон. Но эти ограни- чения создают основу для негативного чувства стыда и сомнения.

Борьба чувства независимости против стыда и сомнения приводит к ус- тановлению соотношения между способностью сотрудничать с другими людьми и настаивать на своем (видимо, упрямство), между свободой само- выражения и ее ограничением. В конце стадии складывается подвижное рав- новесие между этими противоположностями. Оно будет положительным, ес- ли родители и близкие не будут жестко подавлять и чрезмерно управлять стремлением ребенка к автономии. Чувство доброжелательности и гордости происходит из чувства самоконтроля при положительной самооценке. Внеш- ний, чужеродный контроль, утрата чувства самоконтроля приводят к появле- нию устойчивой склонности к сомнению и стыду, чувства зависимости от взрослых.

**Третья стадия** – с З до 6 лет. Ребенок жадно и активно познает окру- жающий мир. В игре он совместно со сверстниками осваивает систему отно- шений между людьми. У ребенка возникает желание выйти из роли малень- кого и включиться в реальную совместную со взрослыми деятельность. Но взрослые всемогущественны, они диктуют ему строгие правила поведения, могут стыдить и наказывать. В этот период ребенок учится соотносить свои желания с нормами, принятыми в обществе, осваивает практически социаль- ные, этические нормы и правила. У него развивается чувство инициативы, активной предприимчивости. Именно на этой стадии развития, как ни на ка- кой другой, ребенок готов быстро и жадно учиться. Но это связано с тем, на- сколько благополучно протекает процесс социализации ребенка, насколько строгие правила ему предъявляются. Агрессивное поведение ребенка ведет к ограничению взрослыми его инициативы и появлению чувства вины и тре- вожности.

**Четвертая стадия** - от 6 до 14 лет. В это время развивается либо трудо- любие, либо чувство неполноценности. Ребенок идет в школу, начинается систематическое приобщение его к знаниям. Школа, учитель, одноклассники играют доминирующую роль в процессе самоидентификации. От того, на- сколько ребенок успешно учится, как складываются у него отношения с учи- телем и одноклассниками, зависит благополучие или неблагополучие ста- новления. Трудолюбию противостоит чувство неадекватности и неполноцен- ности. По мнению Эриксона, ребенок в этом случае переживает отчаяние от своей неумелости и видит себя обреченным на посредственность или неадек- ватность. Если в благоприятных случаях значимость отца и матери отходит на второй план, то при появлении чувства своего несоответствия требовани- ям школы семья вновь становится убежищем для ребенка.

Эриксон подчеркивает, что на каждой стадии развивающийся ребенок должен приходить к жизненно важному для него чувству собственной со- стоятельности. Поэтому снисходительное одобрение или незаслуженная по- хвала не должны его удовлетворять. Идентичность его полноценна в том слу- чае, когда он понимает, что его достижения соответствуют тем требованиям, которые значимы в данной сфере жизни.

**Пятую стадию** - с 14 до 20 лет- характеризует самый глубокий жизнен- ный кризис. Формируется первая цельная форма идентичности. К этому кри- зису приводят три линии развитии физический рост и половое созревание, озабоченность тем, «как! выгляжу в глазах других», «что я собой представ- ляю»; необходимость найти свое профессиональное призвание, отвечающее индивидуальным способностям и требованиям общества. В этом кризисе идентичности заново встают все пройденные критические моменте развития. Все прежние, старые задачи он должен теперь решите сознательно, будучи убежденным, что его выбор значим для него и для общества. Именно в таком случае социальное доверие к мире самостоятельность, инициативность, осво- енные умения создадут новую целостность личности.

На юношеский возраст приходится основной кризис идентичности, за которым следует либо обретение «взрослой идентичности», либо задержка в развитии. Острота этого кризиса зависни как от степени разрешенности бо- лее ранних кризисов (доверия, независимости, активности и др.), так и от всей духовной атмосферы общества. Непреодоленный кризис ведет к за- держке в личностном развитии и составляет основу социальной патологии юношеского возраста. «Синдром патологий идентичности», по Э.Эриксону, включает: возврат к инфантильному уровню и желание как можно дольше оставаться ребенком; смутное, но устойчивое состояние тревоги; чувство изоляции и опустошенности; постоянной пребывание в состоянии чего-то та- кого, что сможет изменить жизнь; страх перед личным общением и неспо- собность эмоционально воздействовать на лиц другого пола; враждебность и презрение ко всем признанным общественным ролям, вплоть до мужских и женских («унисекс») и др. (Л. Ф. Обухова).

Становление личностной идентичности позволяет молодому человеку перейти на очередную стадию развития. Последующие стадии развития от- носятся к периоду взрослости и имеют свои задачи, связанные с формирова- нием самостоятельности, автономности личности, творчества. Таким обра- зом, при неблагоприятных условиях развитие ребенка может идти по линии формирования чувства зависимости, вины, тревоги, неполноценности, агрес- сии, противоречивости, внутренней конфликтности.

Общепсихологические аспекты проблемы нормы - аномалии рассматри- ваются в рамках развивающейся психологии личности. В отечественной пси- хологии это направление представлено в paботах Б. С. Братуся. Согласно его точке зрения, степень личностного здоровья человека определяется его от- ношением к другому человеку. Признаками и атрибутами нормального раз- вития он считает отношение к другому человеку как к самоценности (это – главный признак), способность к децентрации, самоотдаче и любви как спо- собу реализации этого отношения; творческий, целеустремленный характер жизнедеятельности; потребность в позитивной свободе; способность к сво- бодному волепроявлению; возможность самопроектирования будущего; веру в осуществление намеченного; внутреннюю ответственность перед собой и другими, прошлым и будущим поколениями; стремление к обретению сквоз- ного, общего смысла жизни.

Речь, конечно, идет не о состоянии, а о тенденции развития, т. е. это те направления, в которых осуществляется нормальное развитие человека. Эти критерии имеют достаточно общий характер, но ни могут быть конкретизи- рованы (операционализированы) и использованы в практике.

### г) Психическое здоровье и факторы риска в детском возрасте.

Многие зарубежные авторы центральное место отводят исследованию механизмов возникновения отклонений, трудностей и негативных сторон личности. Одним из первых обратил внимание на позитивные стороны раз- вития личности американский психолог гуманистического направления Аб- рахам Маслоу. Он изучал личности здоровых и творческих людей, считал, что психология должна иметь дело с сильными сторонами личности, а не только с человеческими слабостями. Маслоу разработал концепцию психиче- ски здорового человека, сущность которой раскрывается в следующих поло- жениях.

«**Во-первых**, у человека есть собственная сущностная природа, са- мость. Это врожденные потребности, способности и тенденции, которые по своей сути не злы, а добры или нейтральны.

**Во-вторых**, полностью здоровое, нормальное и желательное развитие состоит в актуализации этой природы, в реализации этих возможностей. Это скорее самоактуализация, т. е. стремлений к саморазвитию.

**В-третьих**, эта внутренняя природа человека слаба, тонка, хрупка и может легко одолеваться внешними препятствиями: давлением культуры, неправильным отношением окружающих, coбственными привычками и сла- бостями».

Практически каждое человеческое существо, говорит А. Маслоу, имеет активную волю к здоровью, импульс к росту или к актуализации человече- ского потенциала.

У человека нет врожденного зла. Несчастным и невротичным его дела- ет окружение. Маслоу предложил теорию человеческой мотивации, в кото- рой различает базовые потребности и метапотребности. *Базовые потребно- сти* - это потребности в пище, привязанности, безопасности, самоуважении. *Метапотребности* - это потребности в справедливости, доброте, красоте, порядке, единстве, потребности в личностном росте. Базовые потребности сильней метапотребностей и организованы иерархически. Метапотребности также врожденные, и если они не удовлетворяются, то это становится причи- ной таких психопатологий, как отчужденность, страдание, апатия, цинизм.

Здоровая личность, по А. Маслоу, - это самоактуализирующаяся лич- ность, отличительными чертами которой являются:

* более адекватное восприятие действительности, свободное от влияния актуальных потребностей, стереотипов и предрассудков интерес к неизведанному;
* принятие себя и других такими, какие они есть на самом дели отсутствие искусственных, защитных форм поведения и неприятие такого поведения со стороны другого;
* спонтанность проявлений, простота и естественность, деловая направ- ленность;
* склонность к одиночеству, позиция отстраненности по отношению ко многим событиям жизни;
* автономия и независимость от окружения, устойчивость к фрустраци-

ям;

ти;

* свежесть восприятия; нахождение каждый раз нового в уже известном;
* чувство общности с другими людьми, отсутствие враждебности, завис-
* демократичность в отношениях, готовность учиться у других;
* устойчивые внутренние моральные нормы, острое чувств добра и зла,

ориентированность на цели;

* + «философское» чувство юмора: отношение с юмором к жизни и самому себе, но сочувствие ущербным или попавшим в беду;
  + креативность (творческость), не зависящая от того, чем человек зани- мается;
  + отсутствие склонности к конформности, бездумному бунтарству, кри- тичное отношение к своей культуре.

Существенный вклад в развитие концепции психически здорового чело- века внес один из основоположников гуманистической психологии К. Род- жерс. Многолетний опыт психотерапевта позволил ему сформулировать по- нятие *полноценно функционирующий человек*. Это психически здоровый, творческий человек, который «открыт опыту», т.е. способен слышать себя, переживая то, что в нем происходит. Он открыт своим чувствам страха, упад- ка духа, боли, но и чувствам смелости, нежности и благоговения. Он спосо- бен осознавать свои чувства и жить ими, не прибегая к защитным реакциям.

Существенное качество «хорошей жизни» психически здорового челове- ка, согласно К. Роджерсу, - стремление жить настоящим. Жить настоящим моментом означает отсутствие неподвижности, застывших структур, фикси- рованных форм, но, напротив, изменениe, динамику организации Я и лично- сти. Полноценно функционирующий человек все более доверяет нему орга- низму в выборе лучшего варианта поведения из множества возможных в данный момент. Он становится более функциональным человеком, так как полностью осознает себя, свои переживания.

Строгого научного определения понятия *норма личности* не существует. Между нормальным типом поведения и патологическим (болезненным) на- ходится огромное количество переходных форм. Патологические проявления личности находятся в компетенции психоневрологов, психиатров и др. В компетенцию же педагога |входят коррекция и развитие отклоняющихся от нормы проявлений, состояний, форм поведения здорового ребенка. (Говоря об аномалии, мы будем иметь в виду нарушения развития, которые являются типичными для психически здоровых детей. Это осложнения психического и

личностного развития ребенка, которые являются лишь отклонением от нор- мы, а не симптомом психического заболевания). В психологической литера- туре такие нарушения иногда называют *факторами риска* (Г.С.Абрамова). [

В **дошкольном возрасте** факторами риска названы следующие особен- ности поведения ребенка:

* + выраженная психомоторная расторможенность, трудности вы- работки тормозных реакций и запретов, соответствующих возрасту; трудно- сти организации поведения даже в игровых ситуациях;
  + склонность ребенка к «космической» лжи – приукрашиванию ситуа- ции, в которой он находится, а также к примитивным вымыслам, которые он использует как средство выхода из затруднительного положения или кон- фликта; ребенок очень внушаем к неправильным формам поведения, «все дурное к нему так и липнет», он имитирует отклонения в поведении сверст- ников, более старших, детей и взрослых;
  + инфантильные эмоциональные проявления с двигательными разрядками, громким настойчивым плачем и криком;
  + импульсивность поведения, эмоциональная заражаемость, вспыльчи- вость, которая обусловливает ссоры и драки даже >ш незначительному поводу;
  + прямое неподчинение и негативизм с озлобленностью, агрессией в от- вет на наказания, замечания, запреты, побеги как peaкции ответного протеста и др.

В младшем школьном возрасте факторами риска являются дующие осо- бенности поведения:

* + сочетание низкой познавательной активности и личностной незрелости, которые противоречат нарастающим требованиям социальной роли школь- ника;
  + неуменьшающаяся моторная бестормозность, которая ее сочетается с эйфорическим настроением;
  + повышенная сенсорная жажда в виде стремления к острым ощущениям и бездумным впечатлениям;
  + акцентуация компонентов влечений: интерес к ситуации, включающим агрессию, жестокость;
  + наличие немотивированных колебаний настроения, конфликтности, взрывчатости, драчливости в ответ на незначительные требования либо за- преты;
  + отрицательное отношение к занятиям, эпизодические прогулы отдель- ных «неинтересных» уроков; побеги из дома при угрозе наказания как за- щитная реакция;
  + реакции протеста, связанные с нежеланием заниматься в школе, отказ от занятий по самоподготовке; намеренное невыполнение домашних заданий назло взрослым; гиперкомпенсаторные peaкции со стремлением обратить на себя внимание грубостью, злобными шалостями, невыполнением требований учителя;
  + выявление к концу обучения в начальных классах массовой школы стойких пробелов по основным разделам программы;
  + возможность усвоения дальнейших разделов программы вследствие слабого интеллекта и отсутствия интереса к учебе;
  + нарастающее тяготение к асоциальным формам поведения под влияни- ем более старших детей и взрослых;
  + дефекты воспитания в виде бесконтрольности, безнадзорности, грубой авторитарности, асоциального поведения членов семьи.

Для **подросткового возраста** факторами риска, оказывающие влияние на психическое развитие, оказываются:

* + инфантильность суждений, крайняя зависимость от ситуации, неспо- собность воздействовать на нее, склонность к уходу от трудных ситуаций, слабость реакции на порицание; непосредственность к волевым усилиям, слабость функции самоконтроля и саморегуляции как проявление несформи- рованности основных образований подросткового возраста;
  + сложности поведения, обусловленные сочетанием инфантильности с аффективной возбуждаемостью;
  + ранние проявления половых влечений, повышенный интерес к сексу- альным проблемам; у мальчиков - склонность к алкоголизации, агрессии, бродяжничеству;
  + сочетание указанных проявлений с невыраженностью школьных инте- ресов, отрицательным отношением к учебе;
  + переориентация интересов на внешкольное окружение; стремление к имитации асоциальных форм взрослого образа жизни (ранние сексуальные эксцессы, упорное стремление к курению, алкоголизации и пр.);
  + неблагоприятные микросредовые условия (семейные), асоциальнoe по- ведение как основа реакции имитации либо протеста;
  + неадекватные условия обучения, препятствующие усвоению програм- мы (К.С.Лебединская, Г.С.Абрамова).

Как определить, является ли поведение ребенка лишь отклонением от нормы или симптомом психического заболевания?

Каковы возрастные особенности проявления отклонений?

Несмотря на сложность проблемы, существуют подходы к ее решению. Богатый эмпирический материал, накопленный в клинической психологии, лечебной педагогике, психиатрии, дает возможность дифференцировать от- клоняющееся от нормы поведение от поведения патологического, несмотря на общность прошений этих нарушений.

Нарушения развития, по данным психоневрологов, детских психиатров, специалистов в области лечебной педагогики, наиболее резко проявляются в эмоционально-волевой сфере ребенка и его характеpe (А.Ф. Лазурский, В.П.Кащенко, М.И.Буянов, А.И.Захаров, А. Е. Личко и др.). В литературе выделяются различные характерологические и поведенческие отклонения ребенка. Перечислим наиболее типичные из них.

*Расторможенность, гиперактивность*. Двигательная расторможен- ность может сочетаться с другими отклонениями. Наиболее часто растормо-

женность сочетается с психической незрелостью, которую называют инфан- тилизмом (М. И. Буянов).

*Повышенная эмоциональная возбудимость* (аффективность). Аффектив- ное поведение - не медицинский диагноз, а склонность детей к частым, ост- рым и разрушительным эмоциональным состояниям. Проявляется в повы- шенной обидчивости, необузданности эмоций смеха и плача, капризах, уп- рямстве, остро выраженных симпатиях и антипатиях к людям, импульсивно- сти поступков побуждений ребенка. Могут быть заторможенность, страхи и ищи иное поведение.

*Застенчивостъ, пугливость, наличие болезненных страхов* (*фобий), пас- сивностъ* свойственны не только ребенку, но и подростку. Они могут быть выражены в разной степени и разных формах. *Пессимизм* (уныние, безна- дежность, склонность видеть во всем только плохое) в юношеском возрасте - тоже аномалия, так же как и его противоположность - *чрезмерная постоян- ная веселость. Постоянное недовольство собой и окружением* создает мно- жество npoблем в общении, решении жизненных задач.

Особую группу составляют дети с *аутичным поведением* (ауто - погружение в себя, отчужденность от окружения). Такие дети относятся к ка- тегории «трудных», поскольку обычные способы взаимодействия и воспита- тельные воздействия не всегда ими принимаются.

С нарушениями в развитии волевых процессов у человека связывается и такое явление, как *импульсивность*. Она проявляется в том, что действие не- произвольно вырывается у субъекта, он не может сознательно регулировать свои намерения, взвешивать и, обдумывать их. Иногда это может принимать- ся за решительность. Однако сильное импульсивное необдуманное действие быстро ослабевает как только встречается с противодействием, требующим длительного усилия.

Восприимчивость к отрицательным влияниям связана с *повышенной внушаемостью* - некритической податливостью действию внушения, готов- ностью подчиняться внушающим воздействиям окружающих, рекламы и пр. *Негативизм* проявляется в немотивированном сопротивлению любому влиянию, исходящему от других. Негативизм возник как защитная реакция на воздействия, которые противоречат потребностям человека. Отказ от вы- полнения требования есть своеобразный способ выхода из конфликта. В пси- хологической литературе называются две формы негативизма - пассивный, выражающийся в отказе выполнять предъявляемые требования, и активный, при котором совершаются противоположные действия. Негативные реакции при длительном эмоциональном неблагополучии ребенка могут стать качест-

вами его личности.

*Жестокость, деспотизм, агрессивность* выражаются в драках, разру- шительном отношении к вещам, оскорблениях, брани стремлении мучить слабого или животных. Агрессия может быть физическая и вербальная, пря- мая и косвенная.

*Бесцельная ложь* - когда ребенок не знает причины своей неправдивости и не связывает ее с каким-либо умыслом. Непреднамеренная ложь, от кото- рой не может воздержаться.

*Бесцельное воровство* – зачаточная форма явления, которые специали- сты называют клептоманией. Ребенок может коллекционировать самые не- обычные предметы, и мотивация на первый взгляд остается неясной.

*Страсть к бродяжничеству* может быть патологическим влечением психопатических или истерических личностей, но может ныть и привычкой при отсутствии болезненного предрасположения. В.П.Кащенко констатирует, что страсть к бродяжничеству развивается иногда в раннем детстве и начина- ется с того, что ребенок неоднократно после уроков не возвращается домой и до ночи где-нибудь бродит. Постепенно бродяжничество становится привыч- кой со всеми сопутствующими ему явлениями - нищенством, кражами и т.п. *Лень* как состояние бездеятельности, душевной вялости, пассивности тоже имеет разную природу и может быть «нормальной» и патологической. Чаще всего она проявляется в школьном возрасте. По свидетельству врачей, боль- шинство ленивых школьников - совершенно здоровые люди. Но у некоторых учащихся лень есть одно из проявлений патологии. Основными признаками являются малоподвижность, низкая работоспособность, расстройство воли, равнодушие к жизни, высокая подчиняемость другим. Частой причиной тако- го состояния бывает «соматогенная астения, т.е. физическая и психическая слабость, вызванная соматическим заболеванием». Она вполне преодолевает- ся благодаря щадящему режиму. У здоровых же школьников чаще всего при- чиной лени, как замечает классик отечественной педагогики К.Д.Ушинский, является прямое нерасположение к той деятельности, к которой взрослый призывает ребенка. Причины такого нерасположения тоже различны, но в них, говорит педагог, виновато само воспитание. Так, нередки случаи, когда ребенку предъявляются требования и на него обрушивается множество обя- занностей, нисколько и него не интересных, к выполнению которых он не го- тов, но которые он должен выполнить как долг. Постоянное внушение ребен- ку его обязанностей, требований долга может вызвать обратное действие.

Иногда, пишет К. Д.Ушинский, лень образуется «от неудачных попы- ток в ученье». С самого начала освоения новой для ребенка деятельности он сталкивается с неуспехом. Систематические неуспехи пугают его и делают ленивым. Впрочем, если ребенок добивается успеха, не прилагая никаких усилий, он тоже может стать ленивым. Но в этом тоже виновато воспитание.

В целом нарушения в развитии проявляются в устойчивой низкой ус- певаемости или неуспеваемости ребенка; «трудновоспитуемости», асоциаль- ном поведении.

д) Критерия явления «норма-аномалия».

Закономерно встает вопрос о том, как определить педагоге общеобра- зовательной школы степень тяжести нарушения, установить - лежит ли это отклонение в пределах «нормы» или является патологическим? Вряд ли мож-

но найти исчерпывающие и однозначные критерии. Тем не менее, такие кри- терии есть. Известен «критерий психопатий Ганнушкина-Кербикова», позво- ляющий определить патологию характера (Ю. Б. Гиппенрейтер).

**Первый признак** - *относительная стабильность характера во време- ни*, т.е. он мало меняется в течение жизни. Если возникшее в детстве наруше- ние не меняется и не исчезает с возрастом, то это может быть свидетельством патологического нарушения. Примерно то же имеет в виду и В. П. Кащенко, говоря о cyщественных различиях между «нормальными и ненормальными людьми». Отклоняющиеся черты у нормального ребенка являются случай- ным признаком, от которого он может легко отделаться если захочет и сдела- ет усилие. Нормальные дети поддаются обычному воспитательному воздей- ствию и способны к необходимой социальной адаптации.

**Второй признак** - *тотальность проявлений характера*: одни и те же черты проявляются везде: дома, на отдыхе, на работе, среди своих и среди чужих, т.е. при любых обстоятельствах. Если же человек дома один, а «на людях» - другой, то это не патология.

**Третий признак** - *социальная дезадаптация*, заключающаяся в том, что у человека возникают постоянные жизненные трудности, которые испы- тывает либо он сам, либо окружающие его люди, либо тот и другие вместе (Ю. Б. Гиппенрейтер).

Есть и другие критерии оценки, позволяющие установить отклонения в любом поведении.

Крупный английский специалист в области детской психиатрии М.Раттер для оценки отклонений в любом поведении предложил следующие критерии:

1. *Необходимо учитывать возрастные особенности и половую принадлежность ребенка.*

Некоторые особенности поведения являются нормальными только для детей определенного возраста. Так, тревога при разлуке с близкими (мате- рью) типична для малышей, начинающих ходить (это настолько типично, что безразличная реакция ребенка этого возраста на разлуку с родителями - воз- можная причина для беспокойства). Для подростка же болезненное пережи- вание разлуки с близкими - явление весьма редкое и поэтому ненормальное.

Что касается половых различий, то даже в позднем детстве поведение мальчиков и девочек во многом совпадает. У большинства мальчиков оно окрашено некоторыми женскими чертами, а у меньшинства девочек - неко- торыми мужскими. Это вполне нормально. Достаточно редко у мальчика встречается «весь набор женских особенностей поведения», и это - наруше- ние.

1. *Длительность сохранения расстройства.*

Почти каждый ребенок в какой-то момент переживает состояние неже- лания идти в школу. Это может продолжаться от одного дня до нескольких недель. Если же такое состояние продолжается несколько месяцев или даже лет, то это должно вызывать тревогу.

1. *Жизненные обстоятельства* могут вызывать временные колебания в поведении и эмоциональном состоянии детей. Развитие никогда не происхо-

дит гладко. «Психологическая энергетика» имеет свои пики и свои падения, в силу чего в одно время дети могут быть очень уязвимы, а в другое - обладать достаточной сопротивляемостью и хорошими адаптационными способностя- ми. В одних условиях колебания происходят чаще. Это зависит от обстоя- тельств жизни ребенка. Для многих детей появление младшего ребенка в се- мье может стать фактором таких колебаний. Смена школы или клаcca - собы- тие, которое вызывает переживание стресса, повышает чувство тревожности и зависимости.

1. *Дифференциация нормального и аномального поведения* не может быть абсолютной. Поведение ребенка должно оцениваться с точки з- рения норм его непосредственной культурной среды. Поэтому важно учиты- вать социокультурные различия, которые имеют место в обществе.
2. Важно иметь в виду *степень нарушения*. Отдельные симптомы встреча- ются гораздо чаще, чем целый ряд симптомов одновременно. Особого вни- мания требуют дети с множественными эмоциональными или поведенчески- ми расстройствами, особенно если они одновременно касаются разных сто- рон психической жизни, когда нарушения одной сферы негативно сказыва- ются на других сферах.
3. *Тяжесть и частота симптомов.*
4. При анализе детского поведения следует сравнивать его проявления не только с теми чертами, которые характерны для детей вообще, но и с теми чертами, которые являются обычными для данного ребенка.
5. *Ситуационная специфичность симптома.* Следует обращать внимание на ситуацию, в которой проявляется нарушение поведения. Хотя это не самый важный критерий, но он может пролить определенный свет на динамику раз- вития

Таким образом, решая вопрос об отклонении поведения от нормы, сле- дует принимать во внимание, по убеждению М. Раттера, комбинацию из всех названых критериях. Хотя и в этом случае определение «ненормальности» не является вполне достаточным. Необходимо учитывать, насколько отклонение от нормы повреждает развитие. Важно помнить, что конкретный ребенок-это уникальный, неповторимый случай, поэтому диагностика представляет собой сложную работу, предполагающую установление характера нарушения раз- вития личности конкретного ребенка.

## Возрастные и индивидуальные особенности детей с отклонениями в развитии и поведении.

Процесс становления детской личности сложен и противоречив. Лич- ность ребенка «не только дана, но и задана», подчеркивал известный психо- лог и педагог В.В. Зеньковский. Личность ребенка индивидуальна и неповто- рима. Изменчивость – одна из важнейших черт детской личности, которая сказывается как в отдельных чертах, так и во всей личности.

Психологические трудности, временные эмоциональные расстройства и нарушения поведения, которые довольно часто встречаются у большинства детей, составляют неотъемлемую часть развития ребенка. Сами по себе эти

расстройства не проблема, но иногда эти расстройства искажают процесс их нормального развития. Эти дети требуют особого внимания и помощи со стороны родителей, педагогов, психологов, врачей.

Значительная часть нарушений детского поведения не имеет качест- венного отличия от нормы, по совокупности проявлений, может напоминать заболевание.

Обратимся к характеристике конкретных отклонений в отдельные воз- растные периоды развития ребенка. В этой связи важен практический опыт педагогов, работающих в классах коррекции, компенсирующего обучения и т.д. В настоящий момент классы компенсирующего обучения, коррекцион- ные классы стали реальностью. Здесь учатся дети группы риска, т.е. имею- щие осложнения психического и личностного развития. При «сохранном» интеллекте (это может и нижняя граница нормы) эти школьники в той или иной степени обнаруживают названные выше особенности поведения. Что значительно осложняет их обучение.

**Класс компенсирующего обучения**. Для детей, которые обучаются в классах компенсирующего обучения, характерным является повышенная ак- тивность и высокая отвлекаемость, низкая работоспособность. Психическая незрелость сказывается на отношении детей к школьным занятиям, учителю, учебным задачам. Позиция ученика принимается ими с трудом, ведут себя на уроках вызывающе.

Низкий уровень самостоятельности и отсутствие произвольности в управлении своим поведением создают значительные сложности в учебной деятельности. Дети класса отличаются повышенной тревожностью, само- оценка у большинства неадекватно завышена.

Такие дети не способны к сотрудничеству, они часто ссорятся и всту- пают в драки по незначительному поводу, т.е. налицо высокая степень соци- альной дезадаптации.

**Класс выравнивания**. Дети с низким уровнем развития психических функций: речи, воображения, памяти, мышления. Эти трудности сопровож- даются личностными и поведенческими нарушениями. Суть отклонений в каждом случае индивидуальна, но проявления нарушений имеют много об- щего.

Характерными для этого класса являются низкая познавательная ак- тивность, которая сочетается с быстрой утомляемостью и истощаемостью, приводит к потере работоспособности. Это мешает детям обучаться и разви- ваться. Дети с трудом удерживают в памяти условие задачи, забывают слова, допускают нелепые ошибки. Отвлекаемость внимания и неспособность к ум- ственному сосредоточению – характерная их особенность.

## Детский возраст.

Наиболее типичные нарушения поведения детей:

1. ***упрямство*** – одно из ранних проявлений нарушения поведения. В кли- нической психологии упрямство связывается с ***внушаемостью***. Благодаря внушаемости ребенок трансформируется в социуме, делается человеком. Каждый ребенок проходит через несколько «возрастов упрямства».

*Первый* (между 2,5 – 3,5 годами). Ребенок становится капризным. Стремление воспитателей «переломить» может нанести непоправимый вред для развития личности ребенка, потому что ребенок начинает осознавать свое Я. Чтобы стать человеком он должен быть своевольным. Как быть? 1/3 настаивать на своем, 1/3 уступать, 1/3 отвлекать.

*Второй* (6-7 лет, иногда 8-9 лет). В это время нарастает объем требова- ний в связи с поступлением в школу. В этот период он следует не тому при- меру, который перед ним ставят, а тому, который *он сам выбирает*. Он вы- бирает того, кто интереснее, приятнее, проникновеннее.

*Третье обострение упрямства* (подростковый возраст) – период гор- мональной бури, когда максимальными становятся и внушаемость, и антив- нушаемость. Подросток бурно стремится узнать мир и себя, примерить но- вые роли, испытать невероятное, проверить известное. Ему нужны трудности и ошибки, хочет сам делать свою судьбу, но и понять себя. Становится на- стоятельной потребность в уважении, доверии, принятии, любви.

Современные подростки отличаются некоторыми актуальными тенден- циями. Одна из них состоит в принципиальной нерефлексивности жизненной позиции многих детей этого возраста, которое проявляется в том, что под- росток как бы растворяются в потоке жизни, не выделяя себя из нее. Наибо- лее ярко это проявляется в неформальных группах (Я заменяется на МЫ).

Другая тенденция характерна для подростков, которые не теряют сво- его Я, но это Я действующее, когда на первый план выходит ощущение сво- ей способности что-то сделать, чего-либо добиться, проявить себя.

В этот период подросток меняется, претерпевает изменение его отно- шение к себе. Открытость, склонность к диалогу и даже потребность в нем сменяется стремлением закрыть свой внутренний мир.

Полноценное развитие личности ребенка в детстве связано с его ***эмо- циональным развитием***. Эмоциональная система обеспечивает регуляцию поведения и ориентировку в окружающем мире. ***Эмоции*** – *это система «бы- строго реагирования» на любые важные с точки зрения потребностей из- менения внешней среды*. Положительные эмоции повышают психическую ак- тивность, настраивают на решение той или иной задачи. Отрицательные эмо- ции снижают психический тонус и обуславливают пассивные способы защи- ты. Правда, такие эмоции как гнев, ярость, усиливают защитные возможно- сти организма даже на физиологическом уровне.

Исследования ученых показывают о разных уровнях активности и глуби- ны аффектного контакта со средой.

*Первый уровень* – ***уровень полевой активности*** - обеспечивает общее равновесие организма со средой, состояние комфорта и безопасности в про- странстве. Механизм, охраняющий человека от разрушающих воздействий и выводящий в состояние безопасности и комфорта, называют *аффективным пресыщением*. Этот феномен описал немецкий психолог Курт Левин. Пре- сыщение нарастает тем быстрее, тем более аффективно (эмоционально) за- ряжена ситуация, независимо от знака эмоции – положительного или отрица- тельного. Этот механизм реагирует только на интенсивность.

Первый уровень охраняет организм от перенапряжения. Поддерживать эмоциональное равновесие человека, снимать его эмоциональное напряжение помогает созерцание движение облаков, бликов воды и огня, улицы за окном, красивого пейзажа.

*Второй уровень* – ***уровень стереотипов*** – в большей мере определяет основы формирования эмоциональной индивидуальности человека, обеспе- чивает избирательность и устойчивость аффективных впечатлений о мире, избирательно усиливает стенические состояния и противодействует разви- тию астенических.

*Третий уровень* аффективной организации поведения – ***уровень экс- пансии***. Его механизм начинает осваиваться на первом году жизни ребенка и сохраняет свое значение позже. Он обеспечивает активную адаптацию орга- низма к нестабильной ситуации, когда аффективные стереотипы поведения оказываются несостоятельными. Действие этого механизма проявляется в стремлении к преодолению опасности, препятствий, неизвестной опасной си- туации.

# ЛЕКЦИЯ № 5-6

Тема: «Отклонения в развитии и поведении подростков и специфика кор- рекционной работы с ними»

## План лекции:

1. Виды отклонений в развитии и поведении детей и подростков.
2. Дети с ЗПР в общеобразовательной школе.
3. Специфика коррекционной работы с детьми с ЗПР*.*
4. Организационно-педагогические основы создания классов компенсирую- щего обучения.
5. Принципы развивающего обучения.
6. Психологические основы организации и осуществления коррекционно- развивающего обучения.
7. Проведение коррекционно-развивающего обучения в компенсирующем классе.
8. **ВИДЫ ОТКЛОНЕНИЙ В РАЗВИТИИ И ПОВЕДЕНИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТ- КОВ.**

У детей с проблемами в развитии имеются физические и (или) психиче- ские недостатки (дефекты), которые приводят к отклонениям в общем разви- тии. В зависимости от характера дефекта, времени его наступления одни не- достатки могут преодолеваться полностью, другие – лишь корригироваться, а некоторые компенсироваться. Ранее психолого-педагогическое вмешатель- ство позволяет в значительной степени нейтрализовать отрицательное влия- ние первичного дефекта.

Психолого-педагогическая коррекция развития и поведения детей с про- блемами в развитии возможна в том случае, если определен характер нару- шения нормального развития ребенка. В специальной психологии и коррек- ционной педагогике существуют различные классификации нарушений в развитии (В.В. Лебединский, Б.П. Пузанов и В.А. Лапшин, О.Н. Усанова).

Наибольший интерес представляют исследования В.В. Лебединского, ко- торый рассматривает проблемы психического *дизонтогенеза* – различные формы нарушений *онтогенеза, т.е. развития индивида в отличие от разви- тия вида (филогенез).*

Характер дизонтогенеза зависит от определенных психологических пара- метров:

* + Особенностей функциональной локализации нарушения. В зависимо- сти от нарушения выделяются два вида дефекта – *частный* (недоразвитие или повреждение отдельных анализаторных систем) и *общий* (нарушения ре- гуляторных корковых и подкорковых систем).
  + Времени поражения. Чем раньше произошло поражение, тем больше вероятность психического недоразвития.
  + Взаимоотношения между первичным и вторичным дефектом. *Первич- ные нарушения* вытекают из биологического характера дефекта (нарушения слуха, зрения и т.д.). *Вторичные нарушения* возникают опосредованно в про- цессе аномального развития.
  + Межфункциональных взаимодействий. К ним относятся механизмы изоляции, патологической фиксации, временные и стойкие регрессии, кото- рые грают большую роль в формировании различных видов асинхронии раз- вития.

Пересиленные психологические параметры по-разному проявляются при различных видах дизонтогенеза. В.В. Лебединский выделил следующие вида дизонтогенеза:

* + - Дизонтогенез по типу общего *стойкого недоразвития*. (раннее вре- мя нее поражения, выражена незрелость мозговых систем. типичный при- мер – олигофрения).
    - *Задержанное развитие* – замедленный темп формирования познава- тельной деятельности и эмоциональной сферы с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах. Варианты задержанного развития: кон- ституционный, соматогенный, психогенный, церебральный (церебрально- органический).
    - *Поврежденное развитие* – в основе наследственные заболевания, внутриутробные, родовые и послеродовые инфекции, интоксикации и трав- мы ЦНС. Характерная модель поврежденного развития – *органическая де- менция*.
    - *Дефицитарное развитие* – тяжелые нарушения отдельных анализа- торных систем (зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата).
    - *Искаженное развитие* - сложное сочетание общего недоразвития, задержанного, поврежденного и ускоренного развития отдельных психиче- ских функций. Характерный пример - *детский аутизм*.
    - Дисгармоничное развитие – врожденная или рано приобретенная стойкая диспропорциональность психического развития в эмоционально- волевой сфере. Характерная модель дисгармонического развития – *психо- патия и патологическое формирование личности*.

Выделяются две основные группы причин, которые приводят к нарушени- ям психического и (или) физического развития: эндогенные (генетические) и экзогенные (факторы среды).

***Эндогенные причины***: различные наследственные заболевания; заболева- ния, связанные с изменением численности и структуре хромосом.

***Экзогенные причины*** вызывают отклонения в развитии, которые могут влиять в различные периоды онтогенеза:

* в *пренатальный* (внутриутробный) период (хронические заболевания родителей, особенно матери; инфекционные болезни. интоксикация матери; недостаток питания матери во время беременности; резус-конфликт; травмы; влияние лучевой энергии и т.п.);
* в *натальный* (родовой) период (родовые травмы; инфицирование пло- да; асфиксия плода – удушье плода);
* в *постнатальный* период (после рождения) причинами могут быть ос- таточные явления после различных инфекционных и других заболеваний; различные травмы; интоксикации; несоблюдение санитарно-гигиенических норм и т.п.

Причинами отклонений в развитии могут быть *неблагоприятные условия социальной среды*, которые оказывают травмирующее воздействие на психи- ческое развитие ребенка, особенности его поведения.

Особенностью психического развития детей с ограниченными возможно- стями являются трудность их социальной адаптации, затруднения взаимо- действия с социальной средой. У этой категории детей проявляются особые образовательные потребности в индивидуализированных условиях обучения, особом содержании и методах обучения, а также в медицинских, социальных и иных услугах, необходимых для успешного обучения.

Образовательные потребности могут реализоваться в специальных обра- зовательных учреждениях (СОУ, центр реабилитации), общеобразователь- ных учреждениях (специальный класс в составе ОУ общего типа, школы на- домного обучения).

# ДЕТИ С ЗПР В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ.

Задержка психического развития (ЗПР) - это нарушение нормального тем- па психического развития. Термин «задержка» подчеркивает временной ха- рактер нарушения, то есть уровень психофизического развития в целом мо- жет не соответствовать паспортному возрасту ребенка. Детей с временной задержкой психического развития нередко ошибочно считают умственно от- сталыми. Существуют два отличия детей с ЗПР от умственно отсталых детей. У детей с ЗПР трудности в овладении элементарной грамотой, счетом соче- таются 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. Дети с вре- менной ЗПР всегда способны использовать оказанную им в процессе работы помощь, усваивают принцип решения задания и переносят этот принцип на выполнение других сходных заданий. Это показывает, что они обладают полноценными возможностями дальнейшего развития, т.е. будут способны впоследствии выполнить самостоятельно то, что в данный момент в условиях специального обучения могут выполнить с помощью педагога.

***Причины ЗПР*** могут быть различны: дефекты конституции ребенка (гар- монический инфантилизм), соматические заболевания, органические пора- жения ЦНС (минимальная мозговая дисфункция). Отягчающими факторами могут служить неблагоприятные социокультурные условия. ***Главными при- чинами ЗПР***, по результатам исследований П. Улба, выступают биологиче- ские механизмы: патология беременности, ненормальные роды, частые сома- тические болезни ребенка в первые годы жизни. Данные факторы обусловли- вают сниженный физический статус детей, их маловыносливость, что не по- зволяет им своевременно усвоить актуальный для их возраста объем инфор- мации. Однако, если объем поступающей информации мал, методы и средст- ва его подачи (образования) неадекватны возможностям ребенка, а окруже- ние продуцирует по отношению к нему стрессогенные ситуации, то причи- ной ЗПР будут также выступать и социокультурные факторы.

Все отклонения у таких детей со стороны нервной системы отличаются изменчивостью и диффузностью и носят временный характер. При ЗПР име- ет место, в отличие от умственной отсталости, обратимость интеллектуаль- ного дефекта. В настоящее время единых принципов систематизации погра- ничных форм интеллектуальной недостаточности нет. Ряд отечественных ис- следователей (Власова Т.А., Лебединская К.С., Лубовский В.И., Певзнер М.С.) выделяют две наиболее многочисленные группы детей с ЗПР:

1. Дети с нарушенным темпом физического и умственного развития. Задержка их развития связана с медленным темпом созревания лобной об- ласти коры головного мозга и ее связей с другими областями коры и подкор- ки;
2. Дети с функциональными расстройствами психической деятельности

(цереброастенические состояния), которые чаще всего являются следствиями черепно-мозговых травм. Для этих детей свойственна слабость основных нервных процессов и их *лабильность* – скорость возникновения и прекраще- ния нервных процессов.

Особенностью ЗПР является неравномерность (мозаичность) наруше- ний различных психических функций; при этом, как указывает Е.М. Мастю- кова, логическое мышление может быть более сохранным по сравнению с памятью, вниманием и т.д. Неспособность концентрировать внимание на су-

щественных (главных) признаках объектов, избирательное восприятие на- блюдаемого являются отличительными особенностями психической деятель- ности детей с ЗПР. Нарушения психической и недостаточность интегральной деятельности мозга (малое количество образования связей между отдельны- ми перцептивными *(перцепция – восприятие)* и моторными функциями), оп- ределяют ограниченность и фрагментарность представлений детей об окру- жающем мире. Кроме того, отсутствует патологическая инертность психиче- ских процессов. Такие дети способны не только принимать и использовать помощь, но и переносить усвоенные умственные навыки в другие сходные ситуации. С помощью взрослого дети с ЗПР могут выполнять предлагаемые им интеллектуальные задания на близком к норме уровне, хотя и в замедлен- ном темпе. Выраженная познавательная активность при выполнении заданий и в ходе повседневной жизнедеятельности не наблюдается. Отмечается сла- бость регуляции произвольной деятельности, недостаточная ее целенаправ- ленность, несформированность функций контроля. Дети с ЗПР отличаются, как правило, эмоциональной неустойчивостью, они с трудом приспосабли- ваются к детскому коллективу, им свойственны резкие колебания настрое- ния, гиперутомляемость. На первый план в развитии таких детей выступает замедленность становления эмоционально-личностных характеристик. Это дети с различными формами психофизического инфантилизма (от лат. infantilis - детский, младенческий).

Существуют типичные особенности, свойственные детям с ЗПР.

1. Ребенок с ЗПР уже на первый взгляд не вписывается в атмосферу класса массовой школы своей наивностью, несамостоятельностью, непосред- ственностью, он часто конфликтует со сверстниками, не воспринимает и не выполняет школьных требований, но в то же время он прекрасно чувствует себя в игре, прибегая к ней в тех случаях, когда возникает необходимость уй- ти о трудной для него учебной деятельности, хотя высшие формы игры со строгими правилами (например, сюжетно-ролевые игры) детям с ЗПР недос- тупны и вызывают страх или отказ играть.
2. Не осознавая себя учеником и не понимая мотивов учебной деятель- ности и ее целей, такой ребенок затрудняется в организации собственной це- ленаправленной деятельности.
3. Информацию, идущую от учителя, ученик воспринимает замедленно и так же ее перерабатывает, в для более полного восприятия он нуждается в наглядно-практической опоре и в предельной развернутости инструкций. Словесно-логическое мышление недоразвито, поэтому ребенок долго не мо- жет освоить свернутые мыслительные операции.
4. У детей с ЗПР низкий уровень работоспособности, быстрая утомляе- мость, объем и темп работы ниже, чем у нормального ребенка.
5. Для них недоступно обучение по программе массовой школы, усвое- ние которой не соответствует темпу их индивидуального развития.
6. В массовой школе такой ребенок впервые начинает осознавать свою несостоятельность как ученика, у него возникает чувство неуверенности в себе, страх перед наказанием и уход в более доступную деятельность.

Успешное овладение знаниями и навыками может происходить при достаточно высоком уровне *внимания*. Внимание же детей с ЗПР характери- зуется: неустойчивостью, большой отвлекаемостью, недостаточной концен- трированностью. Недостатки внимания сказываются негативно на процессах *ощущения* и *восприятия*. У детей с ЗПР отмечаются *недостатки в мысли- тельной деятельности*. Это отчетливо проявляется в тех трудностях, кото- рые испытывают дети в процессе решения арифметических задач, в овладе- нии навыками письма и чтения. По сравнению с нормальными детьми дети с ЗПР характеризуются *сниженным уровнем познавательной активности*. Это проявляется в недостаточной любознательности.

Учитель должен помнить о *недостаточной продуктивности непроиз- вольной памяти* и специально активизировать их познавательную деятель- ность. Такая активизация может достигаться различными путями, в том чис- ле: посредством усиления мотивации; путем сосредоточения внимания уча- щихся на задании.

Дети с ЗПР обучаются на успехе. В свою очередь, успешность их обу- чения зависит во многом от своевременной и тактичной помощи учителя, при этом важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, развить в нем веру в свои силы и возможности.

В системе обучения таких детей используют различные виды помо- щи: стимулирующие; направляющие; обучающие и др. помощь может быть фронтальной (наглядные схемы, пособия, таблицы) и индивидуальной.

# СПЕЦИФИКА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ЗПР.

Организация обучения и воспитания детей с ЗПР регламентируется рядом нормативных государственных документов: приказ Министерства просвещения СССР от 3 июля 1981 года (№ 103) *(на основании этого прика- за стали функционировать специальные (коррекционные) ОУ: школы- интернаты, классы выравнивания при ОУ)*, инструктивное письмо Мини- стерства общего и профессионального образования РСФСР «О специфике деятельности специальных (коррекционных) ОУ I-VIII видов».

Для детей с ЗПР создаются специальные (коррекционные) ОУ VII ви- да. Коррекционное учреждение VII вида осуществляет образовательный про- цесс в соответствии с уровнями общеобразовательных программ двух ступе- ней общего образования:

* + 1-ая ступень – начальное общее образование (нормативный срок обу- чения 3-5 лет);
  + 2-ая ступень – основное общее образование (нормативный срок – 5

лет).

Прием детей в коррекционное учреждение VII вида осуществляется по за- ключению ПМПК с согласия родителей или законных представителей ребен- ка (опекунов): в подготовительный 1-2 классы, в 3 класс в порядке исключе- ния. При этом дети, начавшие обучение в ОУ с 7-летнего возраста в 1 класс коррекционного учреждения, принимаются во 2 класс коррекционного учре- ждения. Начавшие обучение с 6-летнего возраста – в 1 класс. Дети, ранее не обучавшиеся в ОУ и показавшие недостаточную готовность к освоению об- щеобразовательных программ, принимаются с 7-летнего возраста в 1 класс КУ (нормативный срок освоения – 4 года); с 6-летнего возраста – в подгото- вительный класс (нормативный срок освоения – 5 лет). Наполняемость клас- са в КУ – 12 человек. Перевод воспитанников в ОУ осуществляется по мере коррекции отклонений в их развитии после получения начального образова- ния. С целью уточнения диагноза воспитанник может находиться в КУ VII вида в течение одного года.

Однако основная масса детей с ЗПР обучается в ОУ в *классах коррекцион- но-развивающего обучения* (классы выравнивания, классы для детей с ЗПР). Механизм направления детей в эти классы и организация обучения такие же, как и в КУ VII вида.

Дети занимаются в этих классах по учебникам массовых ОУ по специаль- ным программам. В настоящее время в основном полно разработаны про- граммы классов КРО 1 ступени. Они обеспечивают усвоение содержание на- чального образования и реализацию стандарта требований к знаниям и уме- ниям учащихся.

Обучение во 2 ступени (5-9 классы) осуществляется по программам мас- совых ОУ с некоторыми изменениями (сокращение некоторых тем и объема материала в них).

После получения основного общего образования выпускник школы полу- чает свидетельство об образовании и имеет право продолжить обучение в 3 ступени и получить среднее (полное) общее образование.

При организации обучения детей с ЗПР учитель должен приспосабливать к уровню развития детей с ЗПР темп изучения учебного материала и методы обучения. Учащиеся этой категории требуют особого индивидуального под- хода к ним, а их коррекционное обучение необходимо сочетать с лечебно- оздоровительными мероприятиями. В случаях тяжелой ЗПР для них должны быть созданы специальные условия обучения. Необходимо каждому из таких учащихся оказать помощь: выявить пробелы в знаниях и восполнить их теми или иными способами; объяснить заново учебный материал и дать дополни- тельные упражнения; значительно чаще использовать наглядные дидактиче- ские пособия и разнообразные карточки, помогающие ребенку сосредото- читься на основном материале урока и освобождающие его от работы, не

имеющей прямого отношения к изучаемой теме. При этом важно помнить, что дети с ЗПР нередко способны работать на уроке всего 10-15 минут, затем наступает утомление, интерес к занятиям пропадает.

Даже элементарные новые навыки вырабатываются у таких детей крайне медленно. Для их закрепления требуются многократные указания и упражне- ния. Работа с детьми с ЗПР требует не только особых методов, но и большого такта со стороны учителя. Педагог, используя поощрения в учебной работе, тем самым изменяет самооценку ребенка, укрепляет в нем веру в свои силы.

При обучении детей с ЗПР весьма существенным представляется подведе- ние их к обобщению не только материала всего урока, но и по отдельным его этапам. Необходимость поэтапного обобщения проделанной на уроке работы вызывается тем, что таким детям трудно удерживать в памяти весь материал урока и связывать предыдущее с последующим. В учебной деятельности школьнику с ЗПР значительно чаще чем нормальному ребенку дают задания с опорой на образцы. При работе с такими детьми желательно давать им дос- тупные инструкции по отдельным видам деятельности.

Важным моментом в организации КРО является динамическое наблюде- ние за продвижением каждого ученика *(индивидуальная траектория разви- тия ученика)*.

Коррекция индивидуальных недостатков развития осуществляется на ин- дивидуально-групповых занятиях, специально выделенных для этой цели. Это могут быть общеразвивающие занятия, способствующие коррекции не- достатков памяти, внимания, развитию мыслительной деятельности, закреп- лению в речи поставленных логопедом звуков, обогащению и систематиза- ции словаря. Но могут быть и занятия предметной направленности.

В условиях специально организованного обучения дети с ЗПР способны дать значительную динамику в развитии и усвоить многие знания, умения и навыки, которые нормально развивающиеся сверстники набирают самостоя- тельно.

# ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ КЛАССОВ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ.

Согласно нормативно-правовым положениям, в современной общеобразо- вательной школе для детей с трудностями в обучении создаются 2 основных вида классов – *классы компенсирующего обучения* и *классы выравнивания*. Кроме того, в некоторых ОУ создаются классы педагогической поддержки, классы адаптации, здоровья и т.д.

КРО в классах выравнивания и классах компенсирующего обучения опре- деляется нормативно-правовыми положениями МО РФ и строится на основе организационно-педагогических и научно-методических положений Концеп- ции КРО, разработанной Институтом коррекционной педагогики, а также психолого-педагогических принципов развивающего обучения. *Классы вы- равнивания* создаются для обучения детей с ЗПР, у которых при потенциаль- но сохранных возможностях интеллектуального развития наблюдается сла- бость памяти, внимания, недостаточность темпа и подвижности психических

процессов, повышенная истощаемость, несформированность произвольной регуляции деятельности, эмоциональная неустойчивость.

*Классы компенсирующего обучения* создаются в ОУ для детей, испыты- вающих затруднения в освоении общеобразовательных программ. Их основ- ная цель – создание адекватных условий воспитания и обучения, позволяю- щих предупредить дезадаптацию таких детей в условиях ОУ.

В классах компенсирующего обучения принимаются дети *группы риска*. К этой группе относятся дети в силу различных причин приходят в школу физически и психически ослабленными, социально запущенными, с риском социальной и школьной дезадаптации. Это дети «с сохранным интеллектом», значительно более низкими в сравнении со сверстниками адаптационными возможностями.

Дети группы риска не имеют выраженных отклонений в развитии, т.е. у них нет ЗПР церебрально-органического генеза, умственной отсталости, вы- раженных нарушений речи, слуха, зрения, двигательной сферы. При интел- лектуальном развитии, соответствующем возрастной норме, эти дети обна- руживают низкую работоспособность, повышенную утомляемость и отвле- каемость, импульсивность, гиперактивность, низкий уровень производитель- ности психических функций и деятельности, несформированность учебной мотивации и познавательных интересов.

Создание специальных классов КРО позволяет обеспечить оптимальные педагогически условия для детей с трудностями в обучении и проблемами в физическом и нервно-психическом здоровье. Необходимым моментом орга- низации КРО в данных классах является динамическое наблюдение за про- движением каждого ребенка. Наблюдение производится психологической службой школы. Результаты наблюдений обсуждаются не менее 1 раза в чет- верть на малых педсоветах и консилиумах.

При изучении школьников принимаются во внимание следующие показа- тели:

1. Физическое состояние и развитие ребенка: динамика физического раз- вития, особенности слуха и зрения, особенности развития опорно- двигательной сферы, координация движений, особенности работоспособно- сти (утомляемость, истощаемость, рассеянность, количество ошибок к концу урока или при однообразных видах деятельности).
2. Особенности и уровень познавательных процессов: особенности вос- приятия пространства и времени, особенности внимания, памяти, мышления, речи, познавательные интересы, любознательность.
3. Отношение к учебной деятельности, особенности мотивации, уровень освоения учебной деятельности.
4. Особенности эмоционально-волевой сферы: эмоционально-волевая зрелость, преобладающее настроение, особенности самооценки, отношение со сверстниками, поведение в школе и дома, нарушения поведения, вредные привычки.
5. Особенности усвоения ЗУН, предусмотренных программой.

Научной основой КРО являются положения гуманистической педагогики. Основная ценность образования – человек, ребенок. Образование и воспита- ние должны помочь ему стать человеком, стать самим собой.

Теоретические предпосылки для образовательной коррекционно- развивающей практики созданы научной школой Л.С. Выготского.

# ПРИНЦИПЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ.

Принципы – основные положения, на которых разрабатываются конкрет- ные методики, педагогические технологии. Рассмотрим классификацию принципов, предложенную В.П. Зинченко.

## Принцип творческого характера развития.

Процесс овладения ребенком культурой, целостной деятельностью со- держит в себе единство воспроизводящей и креативной (творческой) тенден- ций. Ребенок не только усваивает знания, опыт, но именно порождает его. В обучении должен быть решен вопрос о соответствии репродуктивных, кон- сервативных и творческих заданий, способов деятельности. Коррекционные задачи должны ставиться позитивно, т.е. речь должна идти о развитии.

## Совместная деятельность и общение.

Совместная деятельность и общение – движущая сила развития, сред- ство обучения и воспитания. Интеллектуальное и личностное развитие ре- бенка невозможно вне сотрудничества, общения со взрослыми в совместной с ними деятельности. Педагогика сотрудничества становится необходимой в условиях развивающего обучения.

## Принцип ведущей деятельности.

Законы смены ведущей деятельности в процессе развития ребенка глу- боко исследовал Д.Б. Эльконин, который экспериментально показал, что психологические образования каждого периода в жизни ребенка определяют- ся осуществляемой им ведущей деятельностью. Ведущая деятельность не оз- начает, что она является единственной. Все виды деятельности после своего появления могут «сосуществовать, интерферировать и конкурировать» друг с другом. И это становится важной психологической проблемой в связи с фор- мированием и развитием личности, которая должна быть способной выби- рать ту или иную деятельность, осуществлять ее и строить новую деятель- ность.

Задача КР педагогики – вызвать у ребенка вкус и волю к деятельности, дать средства для ее овладения, сформировать умения планировать деятель- ность, ставить цели, определять оптимальные средства для ее достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты.

## Определение зоны ближайшего развития.

Важнейший принцип организации КРО. ЗБР определяется содержани- ем тех задач, которые ребенок еще не может решить самостоятельно, но уже осуществляет с помощью взрослого. Наличие ЗБР свидетельствует о ведущей роли взрослого в психическом развитии ребенка. То, что первоначально де- лается ребенком под руководством взрослого, становится затем его собст- венным достоянием. ЗБР позволяет охарактеризовать возможности и пер-

спективу развития. Ее определение играет важное значение для диагностики психического развития ребенка.

## Учет сензитивных периодов развития.

Этот принцип Л.С. Выготский называет «чрезвычайно важным зако- ном». Существуют оптимальные периоды обучения тому или иному предме- ту, усвоения предметных и умственных действий, способов общения, разви- тия определенных психических процессов и свойств, качеств личности. на- личие сензитивных периодов делает актуальной проблему поиска содержа- ния и методов обучения, соответствующих этим периодам.

## Принцип амплификации (расширения) детского развития.

Данный принцип рассматривается как необходимое условие разносто- роннего воспитания ребенка. *Амплификация* – это условие свободного разви- тия, поиска и нахождения школьником «себя в материале, в той или иной форме деятельности или общения». (Л.С. Выготский)

Дефицит общения в младенчестве приводит к значительным и трудно компенсируемым задержкам в развитии речи. То же происходит при позд- нем обучении грамоте или недостаточном эстетическом воспитании. Вообще дефицит предметно-практических действий ничем не может быть восполнен и компенсирован. Речь качественно меняет действие, поднимает его на выс- шую ступень.

## Принцип единства аффекта и интеллекта.

Данный принцип был обоснован в трудах Л.С. Выготского, а затем и А.В. Запорожца.

Образование должно быть эмоционально привлекательным и «ориен- тированным на целостную человеческую душу, на познание, чувства и волю человека». *Переживание* психологи называют «единицей развития» ребенка.

Для КРО недостаточно создать положительный эмоциональный фон, положительное эмоциональное отношение ребенка к занятиям. Необходимо включить учащихся в деятельность, близкую и понятную детям, результа- тивную и успешную. Об этом свидетельствует образовательная практика, обучение и воспитание детей в коррекционных классах.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ И ОСУЩЕСТ- ВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Обучение в компенсирующих классах строится с опорой на действующие учебники. Однако планирование учебного содержания имеет свои особенно- сти. Специфика обнаруживается в структурировании материала, методике его преподавания. Построение содержания учебного материала в системе КРО осуществляется на основе следующих принципов:

* Усиления практической направленности изучаемого материала;
* Выделения сущностных признаков изучаемых явлений;
* Опоры на жизненный опыт учащегося;
* Ориентация на внутренние связи в содержании изучаемого материала как в рамках одного предмета, так и между предметами;
* Необходимости и достаточности в определении объема изучаемого ма- териала;
* Введения в содержание учебных программ коррекционных разделов, предусматривающих активизацию познавательной деятельности, формиро- вания у учащихся деятельностных функций, необходимых для решения учебных задач.

Составной частью КР УВП является индивидуально-групповая работа, направленная на коррекцию индивидуальных недостатков развития. Это спе- циальные занятия, имеющие целью не только повышение общего, интеллек- туального уровня развития, но и решение конкретных задач предметной на- правленности: подготовка к восприятию трудных тем учебной программы, ликвидация пробелов предшествующего обучения и др.

КРО осуществляется на всех уроках. Технология включает информацион- ный и управленческий компоненты. *Информационный компонент* техноло- гии обучения предполагает определение объема и состава информации, от- бор и ее компоновку, свертывание и развертывание, выделение основных информационных единиц и введение их в учебный процесс, установление за- висимости между основным понятием, которое должно быть усвоено, и вспомогательными знаниями (научными фактами, экспериментальными дан- ными, практическими сведениями и т.д.); адаптацию учебного содержания к возрасту и возможностям детей, а также к целям.

Способы трансляции учебной информации, содержание педагогических действий, контакты учителя с учащимися при решении учебной проблемы, реализация обратной связи, прогнозирование своих действий и реакций на них учеников, педагогическая оценка процесса и результатов взаимодействия в учебном процессе – все это необходимые характеристики *управленческого компонента* технологии обучения.

Важнейшим научным основанием организации и осуществления КРО яв- ляется особенности формирования учебной деятельности. Учебная деятель- ность только тогда продуктивна для ребенка, когда он выступает ее *субъек- том*. Основу учебной деятельности составляют *субъект-субъектные* отно- шения. Предметом учебной деятельности является сам ученик, его измене- ния, а не учебная информация.

Источником деятельности является ***мотив***, который выполняет функцию побуждения и смыслообразования. Благодаря мотиву деятельность становит- ся ориентированной на значительно большее. Она затрагивает сознание и чувства человека, становится источником смыслообразования.

Мотив в свою очередь реализуется через постановку и достижение опре- деленной ***цели***. Цель – это представление о конкретном результате, который должен быть получен. Возникновение целей, их выявление, определение, осознание называется ***целеполаганием***. КРО не может быть успешным без формирования у школьников способностей целеполагания в учебной дея- тельности.

Принятие учеником учебной цели и актуализация ее для себя возможны, если цель *эмоционально заряжена*. *Эмоциональная заряженность* учебных целей – одно из определенных условий успеха КРД.

# ПРОВЕДЕНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В КОМПЕНСИРУЮЩЕМ КЛАССЕ.

Организация учебного процесса предполагает каждым учащимся выбор индивидуальной образовательной траектории. При прохождении индивиду- ального маршрута ученик затрачивает нужное ему время, педагог выбирает наиболее подходящие для его стиля мышления и деятельности, средства обу- чения. Он также может выбрать для ученика методическое указание или ин- струкцию, по которым ученик работает согласно своим интеллектуальным возможностям и способностям.

Специфика организации учебного процесса школы надомного обучения такова, что дети часто болеют, проходят плановые курсы лечения, медицин- скую реабилитацию на курортах и в санаториях. Поэтому часто приходится

«догонять» пропущенный учебный материал. С целью оптимизации учебного процесса, выполнения программы по предмету, формирования умения плани- ровать учащимися свою самостоятельную познавательную деятельность, фор- мулировать ее цели, были предложены к использованию индивидуальные обучающие программы. Индивидуальные обучающие программы рекоменду- ется использовать при организации учебной деятельности учащихся 7-11 клас- сов. Для решения тех же учебных задач, что и индивидуальные обучающие программы, в учебном процессе используется новая форма учебных занятий – уроки-консультации. Они являются одним из эффективных методов инди- видуального обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Ес- ли индивидуальные обучающие программы применяются на этапе изучения нового учебного материала, то уроки-консультации являются одним из спо- собов организации учебной деятельности на этапах закрепления, повторения и обобщения ранее изученного. Эти уроки требуют тщательной подготовки, подробного планирования деятельности учащегося по усвоению, закрепле- нию и повторению материала. Назначение уроков-консультаций - формиро- вание у ученика навыков самостоятельного повторения и обобщения. Уроки- консультации рекомендуется применять при обучении учащихся 9-11 клас- сов.

Различные виды самостоятельных работ, индивидуальные обучающие программы, уроки-консультации – эффективные формы обучения именно в школе надомного обучения для детей с ограниченными возможностями здо- ровья. Их использование способствует развитию не только учебных навыков, но и развитию личностных качеств учащихся, особенно самостоятельности. Все предложенные в рамках технологии формы и методы обучения способ- ствуют решению задачи их социально-педагогической адаптации. Они учи-

тывают индивидуально-личностные особенности учащихся, особенности психические развития и заболевания.

Формирование коммуникативных навыков происходит непосредственно во взаимодействии учителя и ученика. Предпосылкой успешности обучения выступают хорошие человеческие взаимоотношения между педагогом и уча- щимся. Во многих случаях негативно окрашенное педагогическое взаимодей- ствие затрудняет процесс социально-педагогической адаптации личности с ог- раниченными возможностями здоровья. На наш взгляд, конструктивные взаи- модействия на уроках создают реальные предпосылки повышения интереса учащегося к самому себе, способствует снятию комплекса неполноценности, способствует проявлению различных видов активности: познавательной, со- циальной и т.д.

Для решения задачи развития познавательных сил и творческого по- тенциала учащихся с ограниченными возможностями важным является орга- низация их научно-исследовательской деятельности. Потенциал научно- исследовательской деятельности в развитии личности учащихся неоценим

Использование компьютерных технологий обучения в условиях школы является жизненной необходимостью. Ведь в школе обучаются дети и с диаг- нозом ДЦП. Дети с данным диагнозом – это особая категория учащихся, так как у них нарушена структура чувственного познания, различные виды пер- цептивных, гностических действий. Ощущение собственной неполноценности из-за многогранных поражений, в частности нарушений движений и речи, обуславливающих изолированность ребенка с ДЦП, оказывает психотравми- рующее воздействие на становление и формирование его личности.

Для эффективного использования компьютерных технологий в учебном процессе необходимым условием является владение педагогом знаниями в этой области, но и этого не достаточно. Очень важным является и общая педа- гогическая подготовка учителя, его научно-методический уровень. Ведь толь- ко в сочетании с педагогическими приемами и методами, использование ин- формационных технологий в учебном процессе будет эффективным.

Серьезные проблемы возникают при изучении математики, дети- инвалиды по многим объективным причинам имеют недостаточную матема- тическую подготовку, поэтому отличительной чертой учащихся нашей школы является слабое развитие у них мыслительной деятельности, быстрая утом- ляемость, низкий уровень продуктивной деятельности, плохая память. Содер- жание учебного материала оказывается для них труднодоступным. Что делать, чтобы повысить уровень продуктивной деятельности на уроках? Как сделать ученика активным участником учебного процесса? Одним из методов решения этой проблемы является использование коррекционно-развивающих упражне- ний по развитию памяти, внимания и мышления на уроках математики, на внеклассных занятиях по математике. Коррекционно-развивающие упражне- ния можно проводить на любом этапе урока. Предложенный комплекс кор- рекционно-развивающих упражнений поможет учителю, не теряя время, по- добрать необходимые задания в соответствии с изучаемой темой и возрастом ребенка.

Таким образом, самостоятельная познавательная деятельность детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения способствует более успешному их умственному и личностному развитию, адекватности их самооценки, активизации самосознания личности. Предложенная технология обучения способствует более успешному развитию и саморазвитию личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, которая является залогом успешной социально-педагогической адаптации и интеграции в общество.