

МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ*

А.Д.ГОНЕЕВ, Н.И.ЛИФИНЦЕВА, Н.В.ЯЛПАЕВА

# ОСНОВЫ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Под редакцией В.А.Сластенина

*Рекомендовано  
Министерством образования Российской Федерации  
в качестве учебного пособия для студентов высших  
педагогических учебных заведений*

3-е издание

Москва

ACADEMA  
2004

УДК 376(075.8)

ББК 74.3я73

Г65

Авторы:

*А.Д. Гонеев* (Введение, гл. I, IV, V); *Н.И. Лифинцева* (гл. II, III); *Я.В. Ялпаева* (гл. III, IV)

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор *А.Г. Пашков*;  
кандидат педагогических наук, доцент *Е.А. Репринцева*;  
доктор педагогических наук, профессор *Г.М. Потанин*

Гонеев А.Д.

Г65      **Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д.Гонеев, Н.И.Лифинцева, Н.В.Ялпаева; Под ред. В.А.Сластенина. - 3-е изд., перераб. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 272 с.**

ISBN 5-7695-1803-0

В пособии охарактеризованы сущность, основные направления и содержание коррекционно-педагогической деятельности, раскрыты специальные и общепедагогические методы и приемы коррекционно-педагогического воздействия на детей, обучающихся как в обычных классах, так и в классах компенсирующего и коррекционно-развивающего обучения и имеющих негрубые формы дефекта в психическом и физическом развитии, отклонения в поведении.

Для студентов высших учебных заведений. Рекомендуется также в поведении.

Для студентов высших учебных заведений. Рекомендуется также педагогам, работающим с соответствующими категориями детей.

УДК 376(075.8)

ББК74.3я73

*Учебное издание*

**Гонеев Александр Дмитриевич. Лифинцева Нина Ивановна,  
Ялпаева Надежда Валерьяновна**

**Основы коррекционной педагогики**

**Учебное пособие**

Редактор *Р.К. Лопина*. Компьютерная верстка: *Е.В. Поляченко*.

Корректоры *Г.В. Абатурова, В.И. Хомутова*

Диапозитивы предоставлены издательством

Изд. № А-174-Ш. Подписано в печать 31.05.2004. Формат 60×90/16.

Гарнитура Таймс. Печать офсетная. Бумага тип. № 2. Усл. печ. л. 17,0.

Тираж 10000 экз. Заказ №13433.

Лицензия ИД № 02025 от 13.06.2000. Издательский центр «Академия».

Санитарно-эпидемиологическое заключение № 77.99.02.953.Д.003903.06.03 от 05.06.2003.

117342, Москва, ул. Бутлерова, 17-Б, к. 328. Тел./факс: (095)330-1092, 334-8337.

Отпечатано на Саратовском полиграфическом комбинате.

410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59.

©Гонеев А. Д., Лифинцева Н. И., Ялпаева Н. В.. 1999

© Издательский центр «Академия», 1999

ISBN 5-7695-1803-0

## ВВЕДЕНИЕ

Рост количества детей с отклонениями в развитии и поведении, увеличение числа учащихся с социальной девиацией и школьной дезадаптацией привели к необходимости открытия дополнительного числа специальных (коррекционных) образовательных учреждений, к созданию в общеобразовательных школах классов выравнивания, компенсирующего и коррекционно-развивающего обучения. По свидетельству специальных психолого-педагогических исследований, количество учащихся, которые не в состоянии освоить образовательные программы начальной школы, составляет около 20-30% обучающихся, а около 70-80% из них нуждаются в специальных формах и методах обучения.

Структура и содержание образования в коррекционно-развивающих классах имеют известные особенности, а характер усвоения учебного материала учащимися данных классов несколько отличается от познавательных возможностей обычных школьников. Это вызывает у учителей, работающих в коррекционных классах, соответствующие сложности в организации педагогического процесса, затрудняет проведение учебно-познавательной деятельности и воспитательной работы с учениками. Сложившиеся обстоятельства требуют внесения корректив в общепедагогическую и профессиональную подготовку студентов педагогических вузов, в проведение целенаправленной работы по коррекционно-педагогической подготовке будущих учителей к работе с детьми и подростками, имеющими отклонения в развитии и поведении, испытывающими трудности в освоении школьных учебных дисциплин.

Курс «Коррекционная педагогика с основами специальной психологии», изучаемый в педагогических вузах, в соответствии с государственным стандартом высшего профессионального образования призван подготовить студентов к работе с детьми с отклонениями в развитии и поведении, к эффективному их обучению и воспитанию, поскольку в общеобразовательных классах массовой школы, в классах компенсирующего и коррекционно-развивающего обучения учатся дети не только с легкими остаточными нарушениями функций головного мозга, недоразвитием отдельных психических процессов, негрубыми недостатками речи, с проявлениями незрелости в эмоционально-волевой сфере, соматической ослабленностью, двигательной расторможенностью, но и с ограниченным запасом знаний и представлений об окружающем мире, низкой работоспособностью, несформированностью операционных компонентов учебно-познавательной деятельности, педагоги-

ческой запущенностью и школьной дезадаптацией. Поэтому предлагаемое учебное пособие ставит перед собой задачу познакомить студентов не только с особенностями организации и построения образовательного процесса с детьми, обучающимися во вспомогательной школе, специальных образовательных учреждениях, но и ввести будущего учителя в мир коррекционной педагогики; показать сложности и трудности, социально-педагогические проблемы детей с отклонениями в развитии и поведении; определить тот круг вопросов, с которыми встречается учитель-предметник, выпускник недефектологических факультетов педвуза, при работе с учащимися, испытывающими затруднения в освоении школьной программы; раскрыть наличие арсенала специальных путей и средств в разрешении проблем отклонения в поведении и развитии детей и подростков, предупреждении их педагогической запущенности и трудновоспитуемости

В учебном пособии анализируются научные исследования в области специальной педагогики, характеризуется школьная практика коррекционной работы с различными категориями учащихся. В нем даны основные категории и понятия коррекционной педагогики, определены предмет, цели и задачи учебного курса. Достаточное внимание уделено характеристике сущности коррекционно-педагогической деятельности, ее места в профессиональной работе учителя, раскрыты ее структура и основные компоненты.

В пособии наряду с характеристикой детей с различными видами психофизических отклонений в развитии и поведении дается обширный материал о воспитании и обучении в общеобразовательных школах детей группы риска, с неустойчивой эмоционально-волевой сферой, с задержкой психического развития, с девиациями в поведении. Особое внимание уделяется проблеме трудновоспитуемости и педагогической запущенности подростков, организации целенаправленной профилактической и коррекционно-педагогической работе с ними.

В пособии в каждой теме выделяется ведущая проблема, изучаемая в коррекционной педагогике, характеризуются ее основные идеи, даются подходы к ее разрешению, определяются организационно-педагогические основы и нормативно-правовая база, раскрываются пути и средства, формы и методы коррекционно-педагогической работы с той или иной группой детей, имеющих недостатки в развитии и поведении. Каждая тема пособия снабжена вопросами для самоконтроля, списком необходимой литературы. В учебном пособии дан краткий словарь специальных терминов, с которыми учителю придется встретиться в педагогической практике.

Выражаем искреннюю благодарность профессору Н.М.Назаровой за советы и конструктивные предложения, которые мы учли при переработке данного пособия, издательскому центру «Академия» за реализацию проекта этого учебного пособия.

# Глава I. КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА В СИСТЕМЕ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

• Коррекционно-педагогическая деятельность как психолого-педагогическая проблема • Предмет и задачи курса коррекционной педагогики • Взаимосвязь коррекционной педагогики с другими отраслями знаний • Становление и развитие коррекционной педагогики как науки

## 1. КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

### Сущность коррекционно-педагогической деятельности с детьми и подростками

Проблемы организации учебно-воспитательного процесса с детьми и подростками, испытывающими временные адаптационные затруднения и сложности в освоении школьных образовательных программ, оказание им психолого-педагогической помощи в преодолении этих затруднений, коррекция негативных межличностных отношений и дискомфортных условий социальной среды, вызывающих отклонения в развитии и поведении детей и подростков, привлекают внимание как специалистов различных отраслей специальной педагогики, так и исследователей новых научных направлений в общей педагогике (социальной, превентивной, коррекционной педагогики и др.). Результаты психолого-педагогических исследований разнообразных категорий детей и подростков, имеющих различный уровень отклонений в общем развитии и девиаций в поведении, свидетельствуют о неуклонном росте количества детей со школьной дезадаптацией, входящих в группу риска, что требует более глубокого анализа причин и условий дезадаптационных процессов, поиска наиболее действенных средств предупреждения и преодоления этого явления, разработки теоретических основ содержания коррекционно-реабилитационной работы с детьми и подростками, нуждающимися в особом педагогическом внимании.

Воспитательно-профилактическая и коррекционно-реабилитационная работа с детьми и подростками с недостатками в развитии и девиациями в поведении до недавнего времени делала ставку на административно-карательную концепцию, в основе которой лежала педагогика перевоспитания, ориентирующая образовательный процесс на «перековку», «переделку» личности ребенка. Вместе с

тем практика специальных воспитательных учреждений, изменившаяся образовательная ситуация в стране, результаты целенаправленных психолого-педагогических исследований свидетельствуют о бесперспективности данного направления в превентивной работе с детьми и подростками, требующими особого педагогического внимания. Возникает задача поиска более действенных и результативных путей профилактики и педагогической коррекции отклоняющегося поведения детей и подростков как следствия их школьной дезадаптации, опирающихся на принципы гуманизации и индивидуализации педагогического процесса в общеобразовательной школе. На смену административно-декларативной концепции приходит охранно-защитная парадигма воспитательной работы с детьми и подростками, имеющими недостатки в развитии и отклонения в поведении, основными направлениями которой становятся адаптация, компенсация, реабилитация, коррекция. Однако превентивная психология и коррекционная педагогика находятся на стадии становления, тогда как дефектологическая наука (специальная педагогика), оперирующая данными категориями, накопила уже достаточный опыт в изучении сущности, содержания, структуры и технологий коррекционной деятельности с различными категориями детей, имеющих дефекты в развитии и отклонения в поведении. Появились исследования, изучающие детей на стыке «норма-аномалия», детей группы риска. Среди детей и подростков с девиантным поведением все больше оказывается школьников из классов компенсирующего и коррекционно-развивающего обучения, подростков с невыраженными дефектами и незначительными отклонениями от нормы в развитии и поведении.

В педагогической науке в настоящий момент отсутствуют системные исследования коррекционно-педагогической деятельности, не ведется пока целостного изучения взаимосвязи между коррекционной деятельностью и единым педагогическим процессом. Поэтому, чтобы выяснить сущность и природу коррекционно-педагогической деятельности с детьми с отклонениями в развитии и поведении, следует обратиться к педагогической практике специальных образовательных учреждений, научным исследованиям в области превентивной психологии и специальной педагогики.

В «Педагогической энциклопедии» понятие «коррекция» определяется как исправление (частичное или полное) недостатков психического и физического развития у аномальных детей с помощью специальной системы *педагогических приемов и мероприятий*. Причем коррекция рассматривается как *педагогическое воздействие*, которое не сводится к тренировочным упражнениям, направленным на исправление (ликвидацию) отдельно взятого дефекта, а подразумевает воздействие на личность ребенка в целом.

В специальной справочной литературе понятие «коррекция» также трактуется как система специальных педагогических меро-

приятый, направленных на преодоление или ослабление недостатков развития аномальных детей, сориентированных не только на исправление отдельных нарушений, но и на формирование личности данной категории детей.

В учебниках и учебных пособиях по специальной педагогике и различным отраслям дефектологических знаний разнообразны виды коррекционной деятельности (развивающей, обучающей, воспитывающей) рассматриваются как процесс, как система мер, направленных на исправление или ослабление отклонений в психическом и физическом развитии аномального ребенка (В. В. Воронкова, И. Г. Еременко, С. Д. Забрамная, В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов и др.).

В современном словаре-справочнике по отечественной социальной педагогике понятие «коррекция отклоняющегося поведения» характеризуется как система мер воспитательного, исправительно-трудового и других возможных направлений, имеющая своей целью привести такое поведение в соответствие с нормой. Коррекция отклоняющегося поведения рассматривается в данном случае как одна из возможных мер предупреждения противоправного поведения, которая требует значительно меньших усилий, чем исправление собственно криминального поведения. При осуществлении гуманистического принципа воздействия на дезадаптированных детей и подростков возможен синтез идей коррекции отклоняющегося поведения и адекватной адаптации личности к условиям ее жизнедеятельности (Б. А. Ермолаев, С. А. Завражин и др.).

Решая важную социально-педагогическую задачу приближения развития детей к норме, специалисты в коррекционном процессе главную цель видят в устранении или уменьшении рассогласования между установленной (нормальной) и реальной (имеющей отклонения) деятельностью. Поэтому важным в коррекционном процессе является правильный учет величины и характера рассогласования и оперативное исправление этого несоответствия между нормой и отклонением. Коррекция рассматривается как путь или способ преодоления и ослабления психофизических недостатков через формирование соответствующих жизненно необходимых качеств в ходе учебно-воспитательного процесса или различных видов деятельности (учебной, трудовой, игровой и др.).

Проблемы соотношения «нормы» и «девиации» вызывают большой интерес как в зарубежной (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Эриксон и др.), так и в отечественной (Б. С. Братусь, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин и др.) психолого-педагогической науке. Норма (от лат. *norma* - руководящее начало, точное предписание, образец) трактуется как совокупность правил и требований, вырабатываемых каждой реально функционирующей общностью и играющих роль важнейшего средства регуляции поведения членов данного сообщества, характера их взаимоотношений, взаимодействия и общения.

Так, К. Роджерс рассматривает норму с точки зрения «полноценно функционирующего человека». Это психически здоровый, творческий человек, который «открыт опыту», т. е. способен слышать себя, переживая то, что в нем происходит. Он открыт своим чувствам страха, упадка духа, боли, но и чувствам смелости, нежности, благоговения. Он способен осознавать свои чувства и жить ими, не прибегая к защитным реакциям. Э.Эриксон в качестве базового качества нормального человека видит его идентичность или его целостность. Это обобщенное понятие, включающее в себя психическое здоровье человека, чувство устойчивости и непрерывности Я, причастности к социальной группе.

В рамках психологии развивающейся личности общепсихологические аспекты проблемы нормы и отклонений от нее изучает Б. С. Братусь. Степень личностного здоровья, по его мнению, определяется отношением к другому человеку. Признаками нормально-го развития личности он считает отношение к другому человеку как самоценности, способность к децентрации, самоотдаче и любви как способу реализации этого отношения; творческий, целеустремленный характер жизнедеятельности; потребность в позитивной свободе; способность к свободному волепроявлению; возможность самопроектирования будущего; веру в осуществление намеченного; внутреннюю ответственность перед собой и другими, прошлым и будущими поколениями; стремление к обретению сквозного, общего смысла жизни. Конкретизацию проявления нормы на различных возрастных этапах развития детей и подростков дают в своих исследованиях Т. В. Драгунова, А. М. Прихожан, Д. Б. Эльконин и др.

Для организации и проведения коррекционной работы, для определения ее результативности необходимы сравнения, сопоставления нормы и отклонений от нее. В психолого-педагогической науке существуют различные диагностические методики по выявлению уровней трудновоспитуемости и педагогической запущенности детей и подростков, по определению степени отклонений в поведении несовершеннолетних (С. А. Беличева, Л. М. Зюбин, А. И. Кочетов и др.). При оценке отклонений в любом поведении необходимо учитывать возрастные особенности и половую принадлежность ребенка; длительность сохранения отклонений; жизненные обстоятельства, вызывающие временные колебания в поведении и эмоциональном состоянии подростков; зависимость дифференциации нормы и отклонения от социокультурных условий; тяжесть и частоту проявления симптомов, сопровождающих отклонения в поведении; сравнение проявлений отклонений с наиболее характерными чертами личности ребенка и др. (М. Раттер). То есть, решая вопрос об отклонениях в поведении ребенка и выборе алгоритма коррекционно-педагогической деятельности с ним, необходимо учитывать целый комплекс психолого-педагогических



условий и социально-педагогических факторов, сопровождающих данное явление.

Итак, коррекционно-педагогическая деятельность - это сложное психофизиологическое и социально-педагогическое явление, пронизывающее весь образовательный процесс (обучение, воспитание и развитие), выступающее как его подсистема, куда входят объект и субъект педагогической деятельности, ее целевой, содержательный, операционно-деятельностный и оценочно-результативный компоненты. Наряду с коррекционно-развивающей, коррекционно-профилактической существует и воспитательно-коррекционная, коррекционно-образовательная деятельность, которые в своем интегративном единстве и объединяет общее понятие «коррекционно-педагогическая деятельность».

Исходя из существующего положения и трактовки коррекционной работы, правомерно говорить о коррекционно-педагогическом процессе как составной части единого образовательного процесса, в который входит обучение, воспитание и развитие ребенка.

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

- положении о том, что позитивно влиять на процесс развития - значит управлять ведущей деятельностью, в данном случае воздействовать на деятельность по воспитанию подростков и на их ведущую деятельность (теория деятельности А. Н. Леонтьева);
- положении о социальной ситуации развития Л. С. Выготского как единицы анализа динамики развития ребенка, т. е. совокупности законов, которыми определяется возникновение и изменение структуры личности ребенка на каждом возрастном этапе;
- положении о формах психологических контактов между людьми, разработанном С. Л. Рубинштейном;
- положении, разработанном в теоретической концепции В. Н. Мясищева, согласно которому личность является продуктом системы значимых отношений, поэтому эффективная коррекция немыслима без включения в коррекционный процесс самого ребенка и его окружения;
- положении, разработанном Д. Б. Элькониним о том, что коррекционный потенциал игры заключается в практике новых социальных отношений, в которые включается человек в процессе специально организованных групповых коррекционных занятий.

В работах по специальной психологии и педагогике коррекцию чаще всего связывают с развитием ребенка, поскольку она прежде всего нацелена на исправление вторичных отклонений в развитии аномальных детей. Когда же речь идет о коррекционно-педагогической работе в целом, то ее связывают с образовательным процессом, включающим в себя обучение, воспитание и развитие данного ребенка. Поэтому коррекционное развитие как специально орга-

низуемый и направляемый процесс не может существовать вне коррекционного обучения и воспитания. Поскольку развитие учащихся осуществляется в ходе обучения и в процессе воспитания, то, естественно, и коррекционное воздействие будет осуществляться в этой деятельности.

Наиболее глубоко психолого-педагогическую сущность коррекционной деятельности и ее профилактическую направленность, на наш взгляд, раскрыли психологи и психотерапевты (С. А. Бадмаев, Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова, А. Г. Лидерс, А. С. Спаваковская и др.), которые видят коррекцию как особым образом организованное психологическое воздействие, осуществляемое по отношению к группам повышенного риска и направленное на перестройку, реконструкцию тех неблагоприятных психологических новообразований, которые определяются как психологические факторы риска, на воссоздание гармоничных отношений ребенка со средой.

В качестве рабочего понятия с педагогической точки зрения мы предлагаем следующий вариант определения коррекционно-педагогической деятельности: *как планируемый и особым образом организуемый педагогический процесс, реализуемый с детьми и подростками, имеющими незначительные отклонения в развитии и поведении, и направленный не только на исправление и реконструкцию индивидуальных качеств и недостатков поведения несовершеннолетних, но и на создание необходимых условий для их личностного развития, адекватной интеграции в социум.*

Мы исходим из того, что коррекционно-педагогическая деятельность - составная и неотъемлемая часть педагогического процесса как динамической педагогической системы, как специально организованного, целенаправленного взаимодействия педагогов и воспитанников, направленного на решение развивающих и образовательных задач. Тем более что при коррекции девиаций в поведении и отклонений в развитии важно учитывать, что взаимодействие субъектов педагогического процесса своей конечной целью имеет усвоение воспитанниками опыта, накопленного обществом (как стратегическая задача) и освоение положительных нравственных норм и правил, культуры поведения (тактическая задача).

Особо, на наш взгляд, необходимо отметить еще и то, что взаимодействие педагогов и воспитанников на содержательной основе с использованием разнообразных средств есть существенная характеристика педагогического процесса, протекающего в любой педагогической системе, в том числе и коррекционно-педагогической.

Педагогическая деятельность в рамках любой педагогической системы может быть представлена как взаимосвязанная последовательность решения учителем бесчисленного множества задач

разного уровня сложности, где воспитанники включены в их решение, так как они взаимодействуют с педагогами. С этой точки зрения единицей коррекционно-педагогического процесса целесообразно определить материализованную педагогическую задачу как воспитательную ситуацию, характеризующуюся взаимодействием педагогов и воспитанников с определенной целью (коррекция отклонений в развитии и поведении детей и подростков).

Педагогическая задача, имея четкую структуру, позволяет рассмотреть коррекционную деятельность в строгой логике и последовательности: анализ ситуации развития и поведения ребенка, постановка педагогической задачи; проектирование вариантов решения ситуации и выбор оптимального для данных условий; осуществление плана решения задач на практике, включающего организацию взаимодействия, регулирование и корригирование течения педагогического процесса; анализ результатов решения.

Целесообразность и необходимость проведения коррекционно-педагогической работы в образовательной системе в современных условиях обусловлены как внешними социально-педагогическими обстоятельствами, изменением социальной ситуации, сменой нравственных ценностей и моральных требований, так и особенностями внутренних психических процессов, происходящих в духовном мире подростков, в их сознании, мироощущении, отношении к социуму. Кроме того, как отмечают исследователи, целесообразность коррекционного воздействия мотивируется и рядом индикаторов неблагополучия в развитии подрастающего поколения. Основные из них: нарушение коммуникации в системе отношений «ребенок - взрослый» и «ребенок – сверстник», утрата взаимопонимания, дезинтеграция сложившихся ранее форм обучения; низкий уровень достижений, значительно расходящийся с потенциальным уровнем ребенка; поведение, отклоняющееся от социальных норм и требований; переживание ребенком состояния эмоционального неблагополучия, эмоциональный стресс и депрессия; наличие экстремальных кризисных жизненных ситуаций; аномальные кризисы развития, которые в отличие от нормативных возрастных кризисов не связаны с завершением цикла развития, не ограничены во времени и носят исключительно разрушительный характер, не создавая условий для формирования психологических новообразований, знаменующих переход к новому возрастному циклу и др. (О. А. Карабанова, А. С. Спиваковская и др.).

Если рассматривать отклонение в поведении ребенка как несоответствие уровня развития и поведения ребенка системе предъявляемых требований и ожиданий, не выходящих за пределы «низкой нормы» и не обусловленных органическим поражением центральной нервной системы, т. е. отклонение в развитии неорганической этиологии, тогда, по утверждению Л.С.Выготского, ведущим в определении цели коррекционной работы является предупрежде-

ние развития вторичных дефектов по сравнению с задачами исправления уже образовавшихся первичных дефектов. Под «вторичным дефектом» он понимал нарушение развития социокультурных высших психических функций. То есть, говоря о возможностях коррекционной помощи, необходимо иметь в виду не столько тяжесть самого органического поражения, сколько возможности социальной компенсации этого первичного дефекта за счет развития высших функций.

Одним словом, основополагающим психолого-педагогическим аспектом коррекционной работы должно стать обеспечение условий для формирования высших форм психической деятельности в соответствии с базовыми законами онтогенетического развития (законом среды, законом развития высших психических функций). Следовательно, коррекционно-педагогическая работа, как отмечалось выше, должна строиться не как совокупность отдельных упражнений, не как простая тренировка «западающих» умений и навыков, а как целостная осмысленная деятельность педагога и ребенка, органически вписывающаяся в систему их повседневной жизнедеятельности и социальных отношений.

Следует согласиться с утверждением отечественных психологов (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин), что цель коррекционной работы должна определяться пониманием закономерностей психического развития ребенка как активного деятельностного субъекта этого процесса, реализуемого в сотрудничестве со взрослыми в форме усвоения общественно-исторического опыта путем его интериоризации.

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 коррекционной работы;
- быть привлекательны и оптимистичны, вызывать желание и стремление у ребенка их достигнуть;
- учитывать индивидуальные и психологические возможности ребенка, коррелировать с существующими социально-педагогическими условиями и микросоциумом подростка.

### **Принципы коррекционно-педагогической деятельности**

Цели и задачи педагогического процесса должны опираться на основные правила, ведущие идеи, основополагающие требования к деятельности и поведению, вытекающие из закономерностей педагогического процесса, т.е. на педагогические принципы. В педагогической науке принципы - это основа, первоначало, в них отражаются требования к организации педагогической деятельности (в том числе и к коррекционно-педагогической), определяют-

ся ее направления, конечная цель и результат деятельности. Принципы способствуют интеграции различных средств, форм, методов и приемов в целостную систему, определяют стратегическое направление целостного подхода к решению задач коррекционно-педагогического процесса.

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

Не стремясь к созданию своей оригинальной классификации принципов коррекционной деятельности, хотелось бы прежде всего развести общепедагогические принципы, выделив их значимость в организации и проведении коррекционной работы, и определить группу собственно коррекционно-педагогических принципов, создающих базу для педагогической коррекции отклоняющегося поведения и развития детей и подростков.

### ***Общепедагогические принципы***

1. Наиболее значимыми из них в коррекционно-педагогической деятельности является *принцип целенаправленности педагогического процесса*. Цель как закон определяет характер и способ действий человека.

Исходя из общих целей воспитания и развития личности ребенка, в ходе коррекционно-педагогической деятельности происходит соотнесение существующего уровня развития подростка с предполагаемым, проектируемым эталоном, что создает основу для формирования программы коррекционной деятельности, определения этапов ее реализации, путей, способов и средств достижения предполагаемого результата.

2. Следующий принцип - *принцип целостности и системности педагогического процесса*. Если педагогический процесс рассматривать как систему, т.е. совокупность элементов, находящихся в определенных отношениях и связях между собой и образующих соответствующую целостность, единство, то коррекционно-педагогическая деятельность будет являться ее элементом, подсистемой, субсистемой. В то же время коррекционная деятельность имеет свою структуру, упорядоченное множество своих взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления.

3. *Принцип гуманистической направленности педагогического процесса* определяет необходимость гармонического сочетания целей общества и личности, ориентацию учебно-воспитательного процесса на личностные возможности ребенка, его интересы и потребности. В коррекционно-педагогической деятельности с детьми и под-

ростками с отклоняющимся поведением важно понимать то, что всякий нормальный ребенок, как в свое время подчеркивал А. С. Макаренко, оказавшийся «на улице» без помощи, без общества, без коллектива, без друзей, без опыта, с истрепанными нервами, без перспективы, - каждый нормальный ребенок стал бы вести себя так же, как те подростки, поведение которых мы определили как отклоняющееся.

4. В тесном единстве с принципами гуманистической направленности педагогического процесса находится *принцип уважения к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему*. Разумная требовательность предполагает объективную целесообразность, предопределенную потребностями педагогического процесса, направленную на необходимость положительного развития личностных качеств ребенка. Педагогические требования — не самоцель, они должны предьявляться воспитателем с надеждой на успех, с искренней заинтересованностью в судьбе ребенка, с пониманием его отношений к предьявляемым требованиям, с глубокой верой в то, что они помогут скорректировать поведение воспитанника, не нанеся ущерба его самолюбию, чувству собственного достоинства.

5. *Принцип опоры на положительное в человеке, на сильные стороны его личности* является естественным продолжением предыдущих принципов. Только гуманное, уважительное отношение к ребенку, педагогическая прозорливость, умение увидеть среди отрицательных черт его характера и поведения незащищенность, стремление быть лучше позволяют более эффективно построить коррекционно-педагогический процесс. Опираясь на положительные качества, усиливая и развивая их, компенсируя с их помощью отрицательные черты, воспитатель как бы предвосхищает процесс положительного формирования личности ребенка. При достижении успеха, овладении новыми формами поведения он переживает радость внутренней удовлетворенности, веры в свои собственные силы, у него растет уверенность в победе, в достижении поставленной задачи.

6. *Принцип сознательности и активности личности в целостном педагогическом процессе* является важным звеном коррекционного процесса. Только понимая и осознавая необходимость проводимых перемен в поведении, активно помогая их осуществлению, желая и стремясь их ускорить и реализовать, можно говорить об успешности и результативности коррекционно-педагогического процесса, надеяться на успех. Превращение воспитанника из объекта в субъект педагогической деятельности - длительный и сложный процесс, но без него невозможно надеяться на положительный результат.

7. Можно назвать еще один принцип — *сочетания прямых и параллельных педагогических действий*. Этот принцип оптимизирует педагогический процесс, мобилизует в нем социально значимые

силы, создает поле дополнительного педагогического влияния, подключая воздействие ученического коллектива, силу его общественного мнения. А для подростка, например, мнение сверстников - важный фактор развития личности, выбора направленности своего поведения.

Несомненно, и другие общепедагогические принципы находят свое достойное место в процессе формирования модели коррекционно-педагогической деятельности. Вместе с тем общая направленность коррекционно-педагогического процесса требует углубления, усиления одних и ослабления других направлений деятельности, более четкой и выверенной тактики воздействия.

*Специфические принципы коррекционно-педагогической деятельности*

1. Ведущим в системе целенаправленной коррекционно-педагогической деятельности является *принцип единства коррекционных, профилактических и развивающих задач*, где системность и взаимообусловленность задач отражает взаимосвязь развития различных сторон личности ребенка и их гетерохронность, т.е. неравномерность развития. Закон неравномерности, гетерохронности, развития личности ребенка свидетельствует о том, что каждый человек находится как бы на разных уровнях развития в различных состояниях в одном и том же возрастном периоде: на уровне благополучия, соответствующего норме развития, на уровне риска, т.е. угрозы возникновения потенциальных трудностей развития, и на уровне актуальных трудностей развития, объективно выражающихся в разного рода отклонениях от нормативного хода развития. Необходимо не забывать при этом, что все аспекты развития личности, ее сознания и деятельности также взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Поэтому при определении целей и задач коррекционно-педагогической деятельности необходимо исходить из ближайшего прогноза развития ребенка, а не сиюминутной ситуации его отклоняющегося поведения. Своевременно принятые превентивные (профилактические) меры позволят избежать ненужных осложнений в его развитии и поведении, а следовательно, необходимости развертывания в дальнейшем полномасштабных специальных коррекционных мероприятий. Вместе с тем любая программа коррекции развития воспитанника должна быть направлена не столько на коррекцию отклонений в развитии и поведении, на их предупреждение, сколько на создание благоприятных условий для наиболее полной реализации потенциальных возможностей гармонического развития личности ребенка.

2. Реализация *принципа единства диагностики и коррекции* обеспечивает целостность педагогического процесса. Невозможно вести эффективную и полномасштабную коррекционную работу, не зная исходных данных об объекте. Трудно подобрать необходимые методы и приемы коррекции отклоняющегося поведения и разви-

тия, если у нас нет объективных данных о ребенке, о причинах и характере девиации, особенностях его взаимоотношений со сверстниками и взрослыми.

Коррекционно-педагогический процесс требует постоянного систематического контроля, фиксации происшедших изменений или их отсутствия, т.е. контроля динамики хода и эффективности коррекции; проведения диагностических процедур, пронизывающих (охватывающих) все этапы коррекционно-педагогической деятельности - от постановки целей до ее достижения, получения конечного результата.

3. *Принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей* ребенка в коррекционно-педагогическом процессе целесообразнее рассматривается как *принцип «нормативности»* развития личности, как последовательность сменяющих друг друга возрастов, возрастных стадий онтогенетического развития. Понятие «психологический возраст» ввел Л.С.Выготский, который видел в этом новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период.

Д. Б. Эльконин, характеризуя психологический возраст, выделяет три его параметра, которые необходимо учитывать при формулировке коррекционных целей и организации коррекционно-педагогического процесса: 1) «социальная ситуация развития» (по Л.С.Выготскому) - единица анализа динамики развития ребенка, т. е. совокупность законов, которыми определяются возникновение и изменение структуры личности ребенка на каждом возрастном этапе; 2) уровень сформированности психологических новообразований и их значение на данном этапе возрастного развития. Подростковый возраст, например, как никакой другой, богат на психологические новообразования (в сфере сознания, деятельности, системы взаимоотношений с окружающими); 3) уровень развития ведущей деятельности ребенка как деятельности, играющей решающую роль в его развитии. Так, например, общение и его роль в коррекционно-педагогическом процессе подростков становится наиболее значимым явлением, без которого довольно трудно построить коррекционный процесс.

4. *Деятельностный принцип коррекции* определяет тактику проведения коррекционной работы и способы реализации поставленных целей, подчеркивая, что исходным моментом в их достижении является организация активной деятельности ребенка, создание необходимых условий для его ориентировки в сложных конфликтных ситуациях, выработка алгоритма социально приемлемого поведения.

Ведущая деятельность детей и подростков определяет их отношение к миру, позицию и взаимодействие с теми элементами соци-



альной среды, которые в соответствующий момент являются источниками развития, задает типичные для данной возрастной стадии формы общения в системе отношений «ребенок – сверстник», «ребенок-взрослый». При планировании и организации коррекционно-педагогической деятельности следует выбирать наиболее адекватную целям и задачам коррекции модель деятельности, чтобы в ее содержании, формах и методах реализации были посильные сложные ситуации, которые ребенок в состоянии был бы разрешить, а разрешение их направляло бы его в положительное русло развития.

Принцип деятельностного подхода является методологическим принципом построения процесса коррекции.

5. *Принцип комплексного использования методов и приемов коррекционно-педагогической деятельности.* Ни в психологии, ни в педагогике не существует универсальных приемов воздействия, способствующих переориентации, изменению направленности личности, резкому изменению поведения детей и подростков. Поэтому в коррекционной педагогике необходима некая совокупность способов и средств, методов и приемов, учитывающих индивидуально-психологические особенности личности, состояние социальной ситуации, уровень материально-технического и учебно-методического обеспечения педагогического процесса, подготовленность учителей к его проведению. Должна присутствовать при этом и определенная логика и последовательность применения педагогических методов и коррекционных приемов, ступенчатость воздействия на сознание ребенка, его эмоционально-чувственную сферу, вовлечение его в активную индивидуальную или групповую деятельность со сверстниками или взрослыми.

6. *Принцип интеграции усилий ближайшего социального окружения.* Ребенок не может развиваться вне социального окружения, оно активный его компонент, составная часть системы целостных социальных отношений. Его отклонение в развитии и поведении есть не только результат его психофизиологического состояния, но и активного воздействия на них родителей, ближайших друзей и сверстников, педагогического и ученического коллективов школы, т. е. сложности в его 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 другими взрослыми, без опоры на взаимоотношения со сверстниками в зависимости от характера отклонений в развитии и поведении оказывается либо недостаточно эффективным, либо попросту безрезультатным (Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова).

Таким образом, основополагающие положения системы коррекционно-педагогической деятельности формируют ее базу, определяют логику коррекционного процесса, намечают общую стра-

тегию и конкретную тактику на соответствующих ступенях управления процессом педагогической коррекции 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 воздействия, иметь определенную структуру и направления (векторы) воздействия.

**Во-первых**, в рамках концепции коррекционно-развивающего образования и воспитания детей и подростков коррекционно-педагогическая деятельность занимает центральное (сердцевинное) положение в едином педагогическом процессе.

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

**В-третьих**, по объему и значимости коррекционно-педагогического процесса в системе общего образования ему отводится довольно заметное место на пересечении составляющих образовательного процесса (обучения, воспитания, развития).

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

Социальная среда оказывает влияние на всех этапах педагогического процесса, она определяет социальные цели общего образования; становление и разносторонне развитие личности учащегося; его социализацию и компенсацию недостатков в общем развитии; усвоение социального опыта человечества в доступной форме. Одним словом, 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 полноправным и активным членом общества.

Определив рамки коррекционно-педагогической деятельности и его ведущие компоненты, обозначим ведущие стратегические направления этого процесса. Основные направления коррекционной работы могут быть обозначены как стратегические направления:

корректирующее воздействие на ребенка средовыми факторами (природными, социальными) – т.е. «терапия средой»;

дидактические методики коррекции, включающие разъяснение, убеждение и иные приемы рассудочно аргументированного воздействия;

метод «сократического диалога»;

методики обучения саморегуляции мышлению, направленные на управление собой, на укрепление своего нервно-психического здоровья, саморефлексию;

методики групповой коррекции, разыгрывание ролевых ситуаций;

методы конгруэнтной коммуникации; метод разрушения конфликтов; метод арттерапии; метод социальной терапии; метод поведенческого тренинга и т. д.

Все эти методы и методики коррекции развития и поведения ребенка являются важным инструментом в решении главной задачи коррекционно-педагогической деятельности по преодолению существующего недостатка у ребенка, по реабилитации его личности и осуществлению успешной адаптации и интеграции ребенка в социум.

Поскольку отклонение в развитии и поведении чаще всего существует как сложная интегрированная проблема, то и ее коррекция решается с точки зрения комплексного подхода, т. е. на основе глубокой диагностико-коррекционной деятельности, выявления и изучения природы и этиологии отклонения в развитии и поведении. В разработке программы коррекционно-педагогической деятельности и ее реализации должны присутствовать как компоненты преодоления недостатка, отклонения, так и шаги по его профилактике; в то же время программа должна включать действия по формированию личности ребенка, с опорой на его положительные качества. Содержательная часть коррекционно-педагогической деятельности должна быть направлена не только на ликвидацию пробелов в познавательной деятельности, но и на формирование мировоззрения, социально значимых знаний, умений и навыков; вся коррекционно-педагогическая деятельность должна быть практико-ориентирована и нацелена на высокий уровень результативности; она должна быть пронизана идеей сотрудничества и взаимодействия между объектом и субъектами коррекционно-педагогического процесса, между ученическим и педагогическим коллективом; коррекционно-педагогическая деятельность должна опираться на прочную базу координации усилий школы, семьи и социума в решении задач предупреждения, преодоления недостатков в развитии и поведении детей и подростков, в формировании у них социально значимых качеств личности. Только таким образом, 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 результа-

специфическая организация учебного процесса (его коррекционная направленность);

целенаправленный подбор культурно-массовых и оздоровительных мероприятий;

психогигиена общения и семейного воспитания.

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

нормализация и обогащение отношений ребенка с окружающим миром, прежде всего с педагогами и детским коллективом;

компенсация пробелов и недостатков в его общем развитии, усиление деятельности в той области, которую он любит, в которой может добиться хороших результатов (компенсация в области интересного дела, увлечения спортом, техникой, музыкой и др.);

восстановление у ребенка положительных качеств личности, которые получили незначительную деформацию (девиацию);

постоянная стимуляция положительных качеств, не утративших социальной значимости;

интенсификация положительного развития личности, формирование ведущих положительных качеств;

усвоение и накопление социально-ценного жизненного опыта, обогащение практической деятельности в различных сферах жизни;

накопление навыков нравственного поведения, здоровых привычек и потребностей на основе организации деятельности учащихся по удовлетворению их интересов;

исправление как преодоление отрицательного, т. е. ликвидация пробелов в формировании положительных качеств, искоренение отрицательных качеств и вредных привычек.

В коррекционно-педагогической деятельности, как во всяком виде деятельности, существует определенный инструментарий: методы, приемы и средства достижения поставленной цели, реализации конкретных задач; осуществление соответствующих мероприятий по различным направлениям деятельности.

В коррекционно-педагогической деятельности, имеющей воспитательно-профилактическую направленность, цель которой - разрушение негативных установок и поведенческих стереотипов личности и формирование на этой основе социально значимых черт и качеств личности у ребенка, выделяется группа методов: переубеждения, принуждения, приучения, переучивания, «реконструкции» характера, «взрыва», переключения, 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:

суггестивные и гетеросуггестивные методики психокоррекции, построенные на самовнушении и педагогическом внушении;

тивности коррекционно-педагогической деятельности, о ее психолого-педагогической значимости в едином педагогическом процессе общеобразовательной школы.

## **2. ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ КУРСА КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ**

Любая отрасль знания вырастает из конкретной реальной действительности, является ее отражением, систематизирует знания о ней. Теоретические знания не могут развиваться сами по себе, в отрыве от практической деятельности, поэтому между наукой и практикой существует тесная взаимосвязь. Теория, являясь основой для практической деятельности, дает возможность ее направлять и совершенствовать. В то же время педагогическая практика проверяет теоретические положения, выверяет их достоверность, заставляет вносить необходимые коррективы в структуру и логику научного исследования.

Такая ситуация складывается сегодня и в области коррекционной педагогики, которая функционирует и существует в виде коррекционно-развивающей деятельности с детьми и подростками в общеобразовательной школе, в то же время в области научно-теоретической коррекционная педагогика выверяет предмет и объект своего исследования, отрабатывает понятийный аппарат. Возникнув на стыке общей и специальной педагогики, которые в своей научной и практической сферах деятельности сформировали определенную научно-теоретическую базу, коррекционная педагогика проходит этап становления и развития, опираясь на достижения родственных отраслей знания, ей приходится конкретизировать свою сферу деятельности, определять научные и практические приоритеты.

В качестве объекта исследования педагогической науки выступают те явления действительности (обучение, воспитание), которые обуславливают развитие человеческого индивида. Предметом общей педагогики является образование как реальный целостный процесс, организуемый в специально созданных социальных институтах (семье, образовательных, воспитательных учреждениях), изучение его сущности, закономерностей, тенденций и перспектив развития, влияние их на формирование личности человека (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 помощи общепедагогических методов и средств затруднительно или невозможно (Н.М.Назарова).

Вместе с тем как в общей и специальной педагогике, так и в современной педагогической практике существует немало моментов, когда бывает трудно дать однозначный диагноз отклонениям в развитии и поведении ребенка. 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, когда ребенок имеет затруднения в освоении учебной программы в общеобразовательной массовой школе, но резко опережает детей в развитии и обучении во вспомогательной школе, когда в ликвидации недостатков в его развитии нужны не специальное медицинское лечение, не активное вмешательство дефектологов, логопедов и психологов, а обычная коррекция его познавательных возможностей, изменение условий общего и семейного воспитания, предупреждение и частичное исправление его поведения и помощь в освоении социальных норм и нравственных ценностей.

В современной педагогической науке понятия «недостаток в развитии», «отклонение от нормы» (как и само понятие нормы) являются предметом научной дискуссии. Так, в специальной педагогике понятия «недостаток», «отклонение в развитии» используют тогда, когда возникает несоответствие возможностей данного человека (в том числе и ребенка) общественным социальным 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 недостатки в развитии или функционировании органов (органа) человека либо хроническое соматическое или инфекционное заболевание. Психический недостаток рассматривается как подтвержденный в установленном порядке временный или постоянный недостаток в психическом развитии человека, включая нарушения речи, эмоционально-волевой сферы, а также нарушения умственного развития, задержку психического развития, создающие трудности в обучении. Недостатки в социальной и педагогической сфере трактуются как отклонения от нормы.

В общей и коррекционной педагогике недостаток ассоциируется с несоответствием психофизиологического и общего развития ребенка установленной норме развития для данного возраста или соответствующего вида деятельности. 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 его освоении соотносятся с неуспеваемостью, отставанием в обучении, задержкой в общем развитии. Социальные отклонения соотносятся с несоответствием действий и поступков, поведения ребенка общеприня-

тым социальным нормам, правилам поведения. Они проявляются в нарушениях дисциплины, невыполнении поручений или учебных заданий, этических норм и правил, трудновоспитуемости, социально-педагогической запущенности, склонности к правонарушениям и др.

Таким образом, областью научных интересов коррекционной педагогики является своевременное эффективное выявление, предупреждение и преодоление недостатков в развитии и отклонений в поведении детей и подростков, адекватная интеграция их в социальную среду.

Общепризнанным является утверждение, что недостаток, отклонение в развитии и поведении являются временной, переменной величиной в организации педагогического процесса с данной категорией детей и подростков, а следовательно, поддаются изменению, коррекции.

*Предметом исследования коррекционной педагогики является процесс 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 преодоления этих трудностей необходимы своевременное проведение диагностико-профилактической и коррекционно-педагогической работы, способствующей эффективному развитию и формированию личности данной категории детей и подростков в условиях функционирования общеобразовательной школы.*

Исходя из сложившейся социально-педагогической ситуации, в которой оказываются дети с недостатками в развитии и девиациями в поведении, коррекционная педагогика призвана помочь в решении 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 девиациями в поведении.

3. Выявить ведущие тенденции в профилактике и педагогической коррекции отклонений в развитии и поведении детей и подростков.

4. Разработать технологии, совокупность методов, приемов и средств коррекционно-педагогического воздействия на личность ребенка с недостатками в развитии и отклонениями в поведении.

5. Провести анализ опыта коррекционно-развивающего образования детей с отклонениями в развитии и поведении в условиях массовой школы.

6. Определить организационно-педагогические основы функционирования классов компенсирующего и коррекционно-развивающего обучения.

7. Создать необходимую учебно-методическую базу в подготовке учителя к коррекционно-педагогической работе с детьми и подростками с недостатками в развитии и девиациями в поведении.

Непрерывным условием выделения и функционирования любой науки является создание в ней собственного понятийного аппарата. Поскольку коррекционная 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 педагогическими категориями являются обучение, воспитание, развитие.

*Воспитание* - основополагающая и смыслообразующая педагогическая категория, рассматривается как *специально организованная деятельность педагогов и воспитанников для реализации целей образования в едином педагогическом процессе, целенаправленное и организованное управление процессом формирования личности или отдельных ее качеств.*

Воспитание детей с отклонениями в развитии и поведении осуществляется в рамках единого педагогического процесса и направлено на формирование в ребенке гуманистических, общечеловеческих ценностей, активной гражданской позиции, нравственно-положительных черт и качеств. В воспитании используются как общепедагогические методы и приемы, так и специальные меры воздействия на личность ребенка с недостатками в развитии и отклонениями в поведении в зависимости от степени и структуры недостатка, сущности и характера отклонения, с учетом его индивидуальных и возрастных особенностей.

Важной особенностью воспитания ребенка с отклонениями в развитии и поведении является оптимизм, уверенность в преодолении трудностей, надежда на достижение положительного результата, исключение из воспитательного процесса фиксации внимания на недостатке, опора на положительное в личности ребенка, стимулирование его компенсаторных возможностей, в то же время формирование умения объективно оценивать свои возможности, действия и поступки.

*Обучение педагогической наукой рассматривается как специфический способ образования, процесс активного целенаправленного взаимодействия обучающего и обучаемого, в результате которого у обучающегося формируются определенные знания, умения, навыки, опыт деятельности и поведения, а также личностные качества.*

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



Обучение и развитие - два взаимосвязанных явления. Развивающий характер обучения детей с отклонениями в развитии и поведении предполагает учет зоны ближайшего развития воспитанника (по Л. С. Выготскому), тот запас потенциальных возможностей, формирующихся функций, которые ребенок не в состоянии реализовать самостоятельно в настоящий момент, но успешно их использует при непосредственной помощи учителя. Обучение активизирует переход зоны ближайшего развития в ее актуальное развитие, когда поддержка учителя помогает раскрыться внутренней активности ребенка, повышает уровень его самостоятельности. Обучение ведет за собой развитие.

К сугубо специальным педагогическим понятиям относятся «коррекция», «компенсация», «реабилитация», «адаптация».

В справочной и специальной коррекционно-педагогической литературе (Т.А.Власова, В.А.Лапшин, М.С.Певзнер, Б.П.Пузанов, С.Г.Шевченко и др.) довольно четко разработан понятийный аппарат учебного курса, дана характеристика ведущих категорий коррекционной педагогики, производных от них понятий.

*Коррекция* (от лат. *correctio* - исправление) определяется как *система специальных и общепедагогических мер, направленных на ослабление или преодоление недостатков психофизического развития и отклонений в поведении у детей и подростков*. Коррекция может выступать как самостоятельное педагогическое явление, как специфические действия, направленные на частичное исправление недостатка или преодоление дефекта (коррекция речи, произношения отдельных звуков), в то же время коррекция может быть составной частью учебно-воспитательного процесса и выступать как педагогическое явление, направленное на изменение формирующейся личности ребенка.

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

**Коррекционно-воспитательная деятельность** охватывает всю совокупность мер педагогического воздействия на личность ребенка с недостатками в развитии и отклонениями в поведении. Она направлена на изменение познавательных возможностей ребенка, его эмоционально-волевой сферы, улучшение индивидуальных личностных качеств (ответственности, дисциплинированности, собранности, организованности), на развитие его интересов и склонностей, трудовых, художественно-эстетических и иных способностей.

**Коррекционно-развивающее обучение** - это система мер дифференцированного образования, позволяющая решать задачи своевременной помощи детям, испытывающим трудности в обучении и школьной адаптации. Основная задача данной работы - систематизация знаний, направленных на повышение общего уровня развития ребенка, восполнение пробелов его предшествующего

развития и обучения, развитие недостаточно сформированных умений и навыков, коррекцию отклонений в познавательной сфере ребенка, подготовку его к адекватному восприятию учебного материала.

**Компенсация** (от лат. *compensatio* – возмещение, уравнивание) – это *сложный, многоаспектный процесс перестройки или замещения нарушенных или недоразвитых функций организма*. Компенсаторный процесс опирается на резервные или недостаточно задействованные возможности организма человека.

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

Компенсаторные возможности организма ребенка проявляются на фоне мобилизации резервных ресурсов, активизации защитных средств, сопротивления 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 требованиям, к активной познавательной деятельности, усвоению необходимых учебных знаний и навыков, полноценному освоению картины мира*.

Дети с недостатками в развитии и отклонениями в поведении зачастую не готовы к школе, к изменениям своей жизнедеятельности, к требованиям педагогов в силу своего общего развития (точнее, его недостатков) или же ошибок и неблагополучия семейного воспитания. Так возникает проблема школьной дезадаптации, результатом которой являются хроническая неуспеваемость, отставание по ряду предметов в освоении школьной программы, сопротивление педагогическому воздействию, негативное отношение к учению, пропуски занятий, побеги из школы и дома, педагогическая запущенность, асоциальное поведение.

**Реабилитация социальная** (от лат. *rehabilitatio* – восстановление) – это *процесс включения ребенка с отклонениями в развитии и поведении в социальную среду, в нормальную общественно полезную деятельность и адекватные взаимоотношения со сверстниками*.

Процесс реабилитации – это сложное и многогранное явление, поскольку полноценное возвращение в социум происходит через *медицинскую реабилитацию* (лечение недостатков, ликвидация последствий дефекта), *психологическую реабилитацию* (снятие психологических комплексов, восстановление психических процессов), *педагогическую реабилитацию* (восстановление утраченных учебных умений, познавательных навыков, формирование индивидуальных личностных качеств). Реабилитация – это своего рода итог всей коррекционно-педагогической деятельности.

### 3. ВЗАИМОСВЯЗЬ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ С ДРУГИМИ ОТРАСЛЯМИ ЗНАНИЙ

Коррекционная педагогика как одна из отраслей педагогической науки тесно взаимосвязана со всем блоком психолого-педагогических и специальных дисциплин. Коррекция, являясь составной частью единого педагогического процесса, опираясь на него, имеет самую тесную взаимосвязь с *общей педагогикой*, определяющей цели, задачи, содержание, формы и методы обучения и воспитания подрастающего поколения, разностороннее развитие личности ребенка.

Вместе с тем, используя научный 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 педагогических знаний, в содержание обучения и воспитания детей и подростков в соответствии с природой и характером имеющих у них отклонений в развитии и поведении, разрабатывает свои приемы и методы коррекционного воздействия на ребенка и социальную среду, его окружающую.

Построение коррекционно-педагогической деятельности с детьми и подростками, организацию дифференцированного обучения и индивидуального воспитания невозможно осуществить, не зная природы недостатка в развитии ребенка, не выяснив и не изучив причины его отклонений в поведении. Одним словом, без знаний основ *общей психологии* человека трудно организовать эффективную коррекционную работу, тем более что результаты исследования закономерностей психического развития ребенка показывают, что они идентичны как для нормы, так и для патологии. Вместе с тем для детей с недостатками в развитии характерны такие особенности психики, которые не всегда можно встретить у нормальных детей: задержка общего физического развития, замедленность, слабость и малоподвижность нервных процессов, 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*. Кропотливая коррекционная работа, повседневное педагогическое воздействие на недостаток в психическом или физическом развитии приводят к проявлению философской закономерности перехода количества в качество, к уменьшению отклонения или к компенсации физического недостатка за счет активизации деятельности здоровых органов или имеющих незначительное недоразвитие.

Наряду с философскими категориями общего, единичного и особенного, необходимого и случайного в коррекционной педагогике находят место законы общего развития, его движущих сил, субъективного и объективного детерминизма педагогических явлений и др.

В коррекционной педагогике прослеживается тесная взаимосвязь с *социальной педагогикой*, предметом которой является исследование воспитательных сил общества и способов их актуализации, путей интеграции возможностей общественных, государственных и частных организаций в целях создания условий для развития и позитивной самореализации человека.

С *социальной психологией* прослеживается связь в том, что она изучает закономерности поведения и деятельности людей, обусловленные фактом их включения в социальные группы, а также разносторонней психологической характеристикой самих этих групп.

*Социология* помогает в изучении закономерностей становления, функционирования и развития общества в целом, социальных отношений и социальных общностей.

Таким образом, мы видим довольно разностороннюю взаимосвязь коррекционной педагогики с философскими и социально-педагогическими науками, которая обуславливается и определяется теми задачами, которые призвана решать коррекционная педагогика.

Как свидетельствуют исследования специалистов (Т.А.Власова, М. С. Певзнер и др.), каждый недостаток в развитии и поведении имеет свои особенности, обусловленные как социально-педагогическими, так и психологическими причинами. Поэтому выявление специфических особенностей отклоняющегося развития, обусловленных конкретным видом дефекта, требует глубокого знания этиопатогенеза, структуры дефекта, диагностических методик, дифференциально-диагностических критериев, т.е. критериев отграничения одних состояний от других. Психолого-педагогическое, клинико-физиологическое исследование ребенка, в том числе с отклонениями в развитии и поведении может быть продуктивным только в том случае, если оно опирается на знание внутренних закономерных связей между этиологией (причинная обусловленность), патогенезом (возникновение и развитие болезни), патофизиологическими механизмами, клиническими и педагогическими проявлениями их у ребенка. Одним словом, коррекционно-педагогическая деятельность будет тогда эффективной, когда она будет опираться на знания и в области *медицинских наук*.

С медицинской точки зрения базой для коррекционной педагогики может быть *педиатрия*, которая изучает здоровье ребенка и процессы его развития, физиологию, патологию, методы профилактики и лечения заболеваний, угрожающих его гармоничному развитию или представляющих опасность для жизни детского организма

*Психиатрия*, изучающая вопросы этиологии, патогенеза, патоморфологии, диагностики, терапии и профилактики психических болезней, поможет коррекционной педагогике найти правильное направление, выбрать верное решение при работе с детьми и подростками, имеющими отклонения в психическом развитии. Для более четкой оценки отклонений, поиска оптимальных путей в решении вопросов их предупреждения или преодоления необходима *психопатология*, которая изучает основные общие закономерности проявления и течения расстройств психической деятельности, занимается проблемами патогенеза (природа типичных психопатологических процессов, их причины), разрабатывает общие принципы восстановления (реабилитации) нарушенных психических функций.

При коррекции и реабилитации нарушенных психических функций не обойтись без планомерных психических воздействий на человека, 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, исключающего психическую травматизацию.

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

#### **4. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК НАУКИ**

История становления и развития коррекционной педагогики как самостоятельной отрасли научного знания чрезвычайно непродолжительна. Если история возникновения отечественной системы специального образования составляет чуть более полувека (ее начало приходится на дореволюционный период, становление соотносится с периодом крупных социальных потрясений, а ее окончательное оформление происходит в советский период), то отдельные отрасли специального обучения, такие, например, как обучение детей с задержкой психического развития, насчитывает лишь 20-25 лет (Н. Н. Малофеев). Следовательно, появление собственно коррекционной педагогики, занимающейся изучением теории и практики образования детей и подростков, испытывающих школьную дезадаптацию, временные затруднения в освоении образовательных программ и проявляющих девиации в поведении в ходе учебно-воспитательного процесса, можно отнести ко второй половине XX в.

Термин «педагогическая коррекция» в российской педагогике утвердился на рубеже XIX-XX вв. В то же время начинается целенаправленная работа по предупреждению и преодолению отклонений в развитии и поведении детей и подростков. Государственная же политика по призрению беспризорных детей и подкидышей начинает формироваться уже в XVIII столетии. Современная отечественная педагогика довольно активно (и иногда не совсем корректно) пытается использовать опыт западноевропейской педагогической науки без учета своеобразия социокультурной ситуации, временных параметров развития, национальных особенностей построения педагогических систем. Вместе с тем бесспорным является тот факт, что пренебрежение предшествующим опытом развития педагогической науки и практики ведет к крупным просчетам в построении адекватной современной российской действительности системы коррекционно-педагогической деятельности.

### **Зарождение государственной системы предупреждения и преодоления отклонений в развитии и поведении у детей и подростков**

В начале XVIII в. в Западной Европе в ряде государств появляются законодательные акты о предупреждении и преодолении правонарушений среди несовершеннолетних, о создании учреждений по исправлению поведения детей и подростков, совершивших правонарушения или преступления. До этого времени отклонение в поведении у детей рассматривалось как правонарушение «маленьких взрослых» и исправлялось с помощью полицейских мер и физического наказания (Е.А.Горшкова, Р.В.Овчарова). Одно из первых учреждений для заброшенных и порочных, но не преступных детей было открыто во Флоренции (Италия) в середине XVIII в. Со временем подобные учреждения появляются в Великобритании, Франции, Германии, Швейцарии и других странах.

В конце XVIII в. в Швейцарии вначале в Нейгофе, а затем в местечке Станц известным швейцарским педагогом И.Г.Песталоцци было организовано «Учреждение для бедных», где были собраны крестьянские дети из бедных семей и дети-сироты. Собирая этих детей, Песталоцци полагал, что занятие физическим трудом в прядильных и ткацких мастерских, на ферме и параллельное обучение их письму и счету «научит их жить по-человечески» и спасет их от беспризорности и нищенства.

Во Франции в начале XIX в. была создана Меттрейская колония (1839), при которой существовал «Дом отеческого исправления», куда принимали детей с глубокой педагогической запущенностью, с которыми уже не могли справиться родители. Эти дети еще не совершили преступления, но были склонны его совершить. После коррекционной работы с данными детьми, куда входило

умственное и физическое развитие, религиозное воспитание, они возвращались в семью, к своим родителям.

В конце XIX в. в департаменте Сена (куда входил и Париж) было открыто «Общество призрения», занимавшееся «нравственно заброшенными» детьми, лишенными родительского присмотра (нищими, бродяжками), потенциальными преступниками («арабами улицы»). Здесь их обследовали по состоянию здоровья, склонностей и способностей. «Вполне испорченных» направляли в пениitenciарные заведения, больных и неспособных - в госпиталь, а педагогически запущенных - в сиротские дома и благотворительные учреждения.

Патронат (покровительство) детей и подростков во Франции возводился в ранг государственной политики и считался важным средством профилактики правонарушений несовершеннолетних. В начале XX в. в законодательном плане устанавливалось общественное патронирование беспризорных детей (детей-подкидышей, нравственно заброшенных, подвергшихся жестокому обращению со стороны родителей).

В Англии в середине XIX в. был принят законодательный акт об исправительных школах, по которому создавались школы-приюты, куда принимали детей по приговору суда (школа-реформаторий) и школы-приюты для беспризорных детей (индустриальные школы). В это же время было создано общество «Союз исправления и призрения», которое занималось помещением беспризорных детей в приюты. Здесь несовершеннолетние получали начальное образование, обучались ремеслу. После выхода из приюта «Союз» заботился о трудоустройстве молодых людей, что было важным фактором в предупреждении и преодолении девиаций в их поведении и профилактике правонарушений.

«Школьный союз оборванцев», созданный лордом Шефсбери, также заботился о малолетних бродяжках и подкидышах, давал им образование и обучал ремеслу. Покровительство (патронат) этих детей осуществлялось через благотворительную деятельность как государства, так и общества.

Во второй половине XIX в. в Англии наряду с образовательно-воспитательным комплексом-колонией для несовершеннолетних Степней-Хаус (1867) врачом Т.Д. Бернардо в Норфольке создается мореходная школа для трудных подростков, где средством профилактики и педагогической коррекции отклоняющегося поведения подростков выступают морская дисциплина и серьезное обучение морскому делу.

В Германии в качестве государственных учреждений для особо трудных детей, педагогически запущенных подростков и правонарушителей существовало учреждение закрытого типа Хагенау в Эльзасе, где находились дети от 8 до 14 лет и юноши от 14 до 21 года. В то же время подростки-правонарушители представляли

1/3 всего контингента, а 2/3 составляли дети, принятые по просьбе родителей или отобранные у них, поскольку они были не в состоянии заниматься их воспитанием. В Хагенау так же, как и в других воспитательных учреждениях Европы, дети работали в мастерских, на ферме, в саду. С ними велась и целенаправленная воспитательно-коррекционная работа. В начале XIX в. в Германии большой популярностью пользовалось учреждение «Суровый дом» (Рауше хаус), созданное писателем и общественным деятелем И. Г. Вихерном. Оно предназначалось для «брошенных» и «испорченных детей». Это учреждение «павильонного типа», т.е. в отдельных домиках размещались небольшие группы детей (семья), руководство которыми осуществляли воспитатели. Учреждение отличалось строгим режимом и жесткой дисциплиной.

В г. Целендорфе размещался «Институт нравственно заброшенных детей Ам-Урбан», созданный еще в 1824 г. Здесь содержались дети 6-16-летнего возраста. Они были разделены на группы (семьи) по 15 человек. В каждой группе - свой воспитатель. В основу коррекционно-профилактической работы в этом воспитательном учреждении были положены принципы: труд, дающий профессиональную выучку и образование; воспитание привычки к правильному гигиеническому образу жизни; воспитание чувства жизнерадостности; эстетическое воспитание.

Итак, система воспитательно-профилактических и коррекционно-реабилитационных учреждений для детей и подростков с отклонениями в развитии и поведении зарождалась как система приютов для несовершеннолетних. Наиболее распространенными типами этих учреждений были детские колонии, поселения, школы-приюты, школы-реформатории, корабли-приюты, детские сообщества и т.д. В качестве ведущих средств предупреждения и коррекции отклоняющегося поведения выступали труд, спорт, ориентация на получение образования и профессии. Наиболее употребляемыми приемами воздействия на несовершеннолетних становились доверие, опора на положительное в личности, использование интересных традиций, а также режим, дисциплина, порядок. В отдельных учреждениях процветала палочная дисциплина, унижение личности, карцер. В основе всей системы лежало религиозное воспитание.

Проводниками воспитательных идей и организаторами жизнедеятельности воспитанников выступали консультанты-воспитатели, социальные агенты, ревизоры. Круг их обязанностей был довольно широк: от выявления детей с отклонениями в развитии и поведении, подростков-правонарушителей до целенаправленного воспитательного воздействия, коррекции отношений и условий социальной среды несовершеннолетних.

Воспитательные дома как учреждения для воспитания подкидышей и беспризорных младенцев в России появились еще при Петре I, но «государственными» учреждениями они стали считать-



ся лишь при Екатерине II. В Москве такой воспитательный дом открылся при попечении И. И. Бецкого в 1763 г., затем они появились в Петербурге и других городах России. В них содержались дети в возрасте от 2 до 14 лет, разделенные на возрастные группы. В начале XIX в. при Гатчинском сиротском воспитательном доме передовыми русскими педагогами П.С.Гурьевым, Е.О.Гугелем, А.Г.Ободовским была открыта школа для малолетних детей, находившихся на патронировании в семьях окрестных жителей, которые порой довольно жестоко с ними обращались. Авторы отмечали, что дети, до того времени грубые, дикие и неопрятные, быстро стали изменяться и с радостью начали посещать школу, но с горем и плачем возвращались из нее к тем людям, которые взяли их к себе единственно из-за денег.

Рост детской безнадзорности и беспризорности в первой половине XIX в. в России вынудил правительство открыть детские приюты как благотворительные учреждения для призрения сирот и беспризорных детей, «оставляемых матерями, идущими на заработки». Руководителем и организатором первых детских приютов в России в системе государственных учреждений стал В.Ф.Одоевский. Он разработал «Положение о детских приютах» и «Наказ лицам, непосредственно заведующим детскими приютами» (1839).

Надзор за детскими приютами осуществляли попечитель (или попечительница), директор, почетный старшина (в функции которого входила забота о материальном обеспечении приюта), смотрительница и ее помощница (как правило, она же и педагог-воспитатель).

В России в воспитательно-исправительные заведения принимались не только малолетние преступники, но и бродяжки, сироты, нравственно заброшенные дети. Наряду с воспитательно-исправительными приютами в России функционировали и «предупредительные» (профилактические) учреждения, детские городки и площадки, «санатории-школы» и др.

Так, в начале XIX в. недалеко от Риги было открыто «Спасательно-воспитательное учреждение», в которое принимались нищенствующие и брошенные дети, которые еще не совершили правонарушений. Здесь находилось 20-25 воспитанников, которые занимались земледелием, сапожным делом, учились в начальной школе.

В середине XIX в. были открыты воспитательные заведения для нравственно брошенных детей в Нарве и Ревеле, Мариинский приют в Санкт-Петербурге. Во второй половине XIX в. в Москве при Симоновом монастыре открылась исправительная школа, которую возглавил в 1870 г. молодой талантливый педагог Н.В.Рукавишников, который сумел так поставить в ней воспитательно-коррекционную работу, что приют стал называться рукавишниковским, а опыт его работы стал достоянием многих воспитательных учреждений России. В 1886 г. появились «Правила» работы воспитательно-исправительных приютов, где в качестве главной зада-

чи определялась организация нравственно-религиозного, умственного и профессионального обучения. Образование воспитанников осуществлялось по программе одноклассных народных училищ. В такие приюты помещались и педагогически запущенные подростки с целью коррекции их поведения и общего развития.

Земские воспитательные приюты для малолетних правонарушителей и педагогически запущенных подростков были открыты в Тамбове и Ярославле. Эти учреждения были предупредительными, в них корректировались недостатки в поведении педагогически запущенных детей. Воспитанники получали начальное образование и религиозное воспитание, обучались ремеслу и овладевали профессией. Согласно Уставу приюта, дети, вышедшие из него, в течение трех лет находились под покровительством приюта, им оказывалась помощь в устройстве на работу.

Особое место в системе коррекционно-реабилитационной работы с детьми и подростками в России занимали детские площадки общества «Детский городок». Основной целью их деятельности была организация полезного времяпрепровождения детей городских окраин (Москвы, Санкт-Петербурга), коррекционно-профилактическая работа с педагогически запущенными детьми и подростками.

В начале XX столетия в Москве стараниями В. П. Кашенко и С. Н. Крюкова была открыта «школа-санаторий» для трудных детей, исключенных из гимназий, кадетских корпусов, реальных училищ за лень, отсутствие интереса, неспособность к учебе, нежелание ходить в школу. Дети занимались ручным трудом, хозяйственными работами, обучение имело целью приохотить детей к получению знаний, повысить общий уровень умственного развития. Это уникальное воспитательно-коррекционное учреждение оказывало огромную помощь детям, «выпавшим» из нормальной жизни.

Таким образом, анализ опыта работы воспитательных приютов в России для детей и подростков, имеющих отклонения в развитии и поведении, свидетельствует, что в России, так же как и в европейских государствах, сложилась система специальных воспитательных учреждений для педагогически запущенных детей и подростков-правонарушителей. В практике профилактической и коррекционно-реабилитационной работы закладываются основы управления процессом предупреждения и преодоления недостатков в психическом развитии и отклонений в поведении у детей и подростков.

### **Становление теоретических основ коррекционно-педагогической деятельности с детьми и подростками**

Теоретическое обоснование целенаправленной воспитательной работы с детьми и подростками, имеющими отклонения в развитии и поведении, предупреждение и преодоление педагогической запущенности и правонарушений среди несовершеннолетних, исследование

легких или пограничных форм отклонений в психическом развитии ребенка в западноевропейской психолого-педагогической науке происходило на фоне развивающихся философских теорий экзистенциализма и прагматизма, философско-педагогических теорий технократизма и педоцентризма о формировании человеческой личности.

Исследователи утверждали, что внешняя среда является «проявителем» внутренних сил человека и его способностей (Э. Торндайк, Б. Скиннер), а усовершенствование общества осуществляется через усовершенствование каждого отдельного человека, удовлетворяющего свои человеческие потребности (Дж. Дьюи). В то же время то, что заложено в ребенке изначально природой, изменить нельзя, это можно только корректировать (Ст. Холл). Ребенок воспринимается как исследователь окружающего мира, в его опыте аккумулируются знания об окружающем мире (Ж. Пиаже, Дж. Брунер), и главная задача педагога - не мешать ему, а помогать в освоении окружающего мира.

Философско-педагогические теории социализации и адаптации личности (Т. Вильгельм, Э. Дюркгейм, Г. Парсонс) поднимают вопросы о возможностях приспособления человека к ценностям общества, об эффективности освоения им социальных ролей. Адаптация личности рассматривается в качестве ведущей цели массовой школы, где основополагающими идеями выступают индивидуализация и дифференциация обучения и воспитания ребенка, исследуются причины, приводящие к нарушению адаптивных процессов в школе и обществе.

В Западной Европе в это время активно изучаются вопросы о причинах и условиях, способствующих девиациям в поведении и правонарушениям несовершеннолетних, природа человеческой преступности (Ч. Ламброзо, Э. Кречмер). Указывая на значимую роль социальных факторов в развитии девиаций в поведении, ряд авторов (Э. Дюркгейм, М. Вебер) видят их в различных социальных катаклизмах, техногенных катастрофах. Важную роль в развитии отклоняющегося поведения отводят микросредовым влияниям, делинквентной субкультуре (С. Беккер, А. Коэн). Опираясь на предопределенность биологических, наследственных и социальных факторов в развитии личности несовершеннолетнего правонарушителя, педагогически запущенного подростка, ряд исследователей приходят к выводу, что отклонения в поведении и развитии исправить невозможно, их можно только изучать или корректировать клинически (С. Джеффи, Э. Уилсон). Вместе с тем существуют теории об использовании приемов инверсии (ограниченного вмешательства), стигматизации (социальной отметки и прослеживания «локуса контроля» - перенесения ответственности за результаты действий на внешние обстоятельства). Разрабатывается диагностическая база изучения девиаций поведения и технологий ее преодоления (К. Роджерс, Д. Снайдер, М. Раттер) и др.

В начале XX столетия активно исследуются пограничные формы психического развития детей и подростков, выделяются «субнормальные ученики» (П.Бонкур и Ж.Филипп), куда вошли дети со смягченными формами умственной отсталости и психическим инфантилизмом, низкой обучаемостью. А.Бине и Т.Симон (1911) выделяют группу «псевдонормальных учащихся», куда были включены «отсталые в педагогическом отношении» и соматически больные дети. Л.Фейрфилд (1917) выделяют группу «детей пограничной черты» (со слабо выраженным, но стойким интеллектуальным дефектом; дети, запаздывающие в развитии; соматически ослабленные дети с неустойчивым темпераментом; педагогически запущенные дети и др.).

То есть в западноевропейской психолого-педагогической науке в «педагогическом поле» общей и специальной педагогики наметились ряд проблем и направлений в исследованиях, которые пока не вышли за рамки специальной педагогики, но в то же время не вписываются в сферу ее научных интересов. Такие же тенденции наблюдаются и в российской педагогике, где проблемы недостатков развития и отклонений в поведении детей с сохранным интеллектом начинают волновать как педагогов, так и психологов. Также этими проблемами озабочены дефектологи и врач-клиницисты, поскольку описание «замедленного темпа развития» или задержка интеллектуального развития не являются показателями патологии, медицинского диагноза.

Начало XX столетия в России связано с активизацией общественно-педагогического движения, с ростом уровня практической педагогической деятельности, с дифференциацией ранее общих психолого-педагогических и «специальных» направлений научных исследований. Эти тенденции проявились в проведении многочисленных съездов и конгрессов педагогов, психологов, психоневрологов, врачей, естествоиспытателей. Причины этой активности были связаны с известными социально-экономическими и политическими условиями, складывавшимися в России уходящего столетия. Предметом рассмотрения этих съездов стали многие актуальные проблемы реформирования системы народного образования; изменения в содержании обучения и воспитания подрастающего поколения; совершенствования воспитательной работы с различными категориями детей и подростков.

В научно-организаторской деятельности, направленной на развитие психолого-педагогической и дефектологической науки, в начале столетия активное участие принимали известные российские ученые В.М.Бехтерев, П.П.Блонский, Л.С.Выготский, В.П.Кашенко, П. Ф. Каптерев, А. Ф. Лазурский, А. С. Макаренко, А. П. Нечаев, В.Н.Сорока-Росинский, С.Т.Шацкий и др. Они были не только инициаторами и организаторами проведения съездов и общественно-педагогического движения, но и создателями различных

экспериментальных площадок, научных лабораторий, институтов и академий, разработчиками новых педагогических идей и теорий.

В начале века в Петербурге создается первая в России лаборатория экспериментальной педагогической психологии (1901).

В 1907 г. в Петербурге были созданы Педагогический и Психоневрологический институты (по инициативе В. М. Бехтерева), в которых предусматривалась подготовка психологически образованных педагогов, врачей и юристов. А в Москве в этом же году создается Педагогическая академия (при участии А. П. Нечаева), главной целью которой была подготовка высококвалифицированных педагогов, экспертов по вопросам народного образования, организаторов воспитательной работы с детьми и подростками.

Проблемы педологии, возрастной и педагогической психологии обсуждались на съездах по педагогической психологии (1906, 1909), экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916), на страницах периодической печати. В России стали издаваться журналы «Вестник воспитания», «Русская школа», «Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии». Был налажен выпуск серии книг по педагогике, возрастной и педагогической психологии наиболее известных зарубежных авторов (Б. Пере, У. Друммонда, А. Чемберлена и др.), издавалась серия книг «Великие педагоги», «Философско-педагогическая библиотека», «Научно-популярная педологическая библиотека» и др.

Однако, несмотря на высокий уровень активности педагогической общественности, научно-организаторскую деятельность российских педагогов, психологов, юристов и врачей, проблемы детской исключительности, вопросы обучения и воспитания дефективных детей оставались недостаточно изучены и освещены в исследовательских работах.

Одним из наиболее активных сторонников защиты и воспитания дефективных детей, педагогически запущенных и социально заброшенных подростков был В. П. Кашенко. Он, по существу, явился основоположником российской дефектологической науки, создателем коррекционной (лечебной) педагогики.

В периодической печати, в отдельных изданиях и публикациях («Дефективные дети школьного возраста и всеобщее обучение» (1910), «Дефективные дети в школе» (1911) и др.) В. П. Кашенко разрабатывает вопросы о сущности детской исключительности, обосновывает классификацию дефективных детей, предлагает пути предупреждения и борьбы с причинами недостатков в развитии ребенка, отклонениями в формировании его характера и поведения.

Значимость вклада В. П. Кашенко в разработку проблем коррекционной педагогики неопределима. Уже в своих ранних работах, в выступлениях на психолого-педагогических форумах он отмечает, что все увеличивающаяся преступность детей говорит о том, что на воспитание детей должно быть обращено самое серьезное вни-

мание, а заботы о недоразвитых детях должны лечь на плечи государства.

Как же видится решение проблемы детской дефективности исследователю? Во-первых, необходимо предупреждать появление этого антисоциального события, во-вторых, необходимо устранить нравственную, духовную и физическую беспризорность подрастающих детей, в-третьих, необходимо создавать специальные условия воспитания и обучения всех категорий дефективных детей. Причем при организации помощи детям с дефектами в развитии важно соблюсти принцип *дифференциации*, так как одни из них требуют только призрения госпитального или семейного, другие - и призрения, и лечения, для третьих необходимы специально организованные воспитание и обучение.

Идея соблюдения принципа дифференциации в работе с различными категориями детей нашла свое отражение и в дифференцированном подходе к выделению предмета научного исследования как в медицинских, так и в психолого-педагогических и специальных работах, посвященных изучению дефективных детей. Дифференцированный подход в научных исследованиях позволил в начале прошлого столетия выделиться и начать самостоятельное развитие российской дефектологической науке, которая на первых этапах своего движения вбирала широкий спектр проблем работы не только с детьми, имеющими ярко выраженные психофизические недостатки (отклонения в сенсорно-двигательном и интеллектуальном развитии: недостатки слуха, зрения, умственная отсталость), но и с детьми, имеющими социальную и педагогическую запущенность, беспризорных детей, детей «умственно бессильных и нравственно опасных», малолетних преступников, тем самым закладывая основы коррекционной педагогики

Процесс создания специальных (вспомогательных) учебно-воспитательных учреждений дал возможность более предметно и глубоко заняться изучением аномальных детей. Ряд научных исследований в медицине, психологии и педагогике (А.С.Грибоедов, Е.К.Грачева, В.П.Кашенко, А.Ф.Лазурский, М.П.Постовская, Н.В.Чехов и др.) со временем довольно четко обозначили границы российской дефектологической науки.

В этом плане наиболее активно разрабатываются вопросы этиологии, морфологии, клиники и психологии умственно отсталых детей (Г.Я.Трошин), публикуются диагностические методики западноевропейских ученых и применяются различные модификации их в исследованиях уровня и тяжести умственной отсталости (Г.И.Россолимо), разрабатываются положения и нормативные документы учреждений для детей с глубокой умственной отсталостью, рекомендации по открытию вспомогательных школ и вспомогательных классов (Е.К.Грачева, А.Н.Грабаров, Е.В.Герье, Н.В.Чехов и др.).

Вместе с тем в России оставались нерешенными ряд проблем, которые были вскрыты в публикациях и выступлениях педагогов, психологов и врачей {*Комаров Л.И.* К вопросу о воспитании детей, исключенных из учебных заведений; *Маляревский И.В.* О детях, требующих вспомогательного обучения и воспитания; *Скворцов И.П.* О воспитании и обучении ненормальных детей вообще). Оставались еще дети с различными нарушениями поведения, трудными чертами характера, обусловленными перенесенными заболеваниями центральной нервной системы или ошибками в воспитании и др.

Все эти наработки, конкретные шаги по изучению, предупреждению, изменению отклонений в развитии и поведении детей, по коррекции их взаимоотношений со средой накапливались, собирались и требовали реального воплощения в жизнь. Но востребованными они оказались лишь в новых социально-экономических условиях существования советского государства в России.

После 1917 г. увидели свет многие научные наработки, сделанные учеными и практиками до начала революционных событий, поскольку и отклоняющееся поведение, и подростковая преступность, и необходимость призерения несовершеннолетних, и вопросы подготовки квалифицированных педагогических кадров, могущих работать с этим контингентом, требовали скорейшей реализации. В первые годы советской власти выходят ряд работ: *Блонский П. П.* О так называемой моральной дефективности (1923); *Иорданский Н.* Основные вопросы детской среды (1923); *Куфаев В. И.* Педагогические меры борьбы с правонарушениями несовершеннолетних (1927); *Люблинский П. И.* Методика социального обследования детства (1928); *Мясищев В. И.* Трудные дети и школа (1933); *Фортуна-тов Г. А.* Изучение детских коллективов (1925); *Чехов Н.В.* Трудные дети (1923); *Шацкий С. Т.* Годы исканий (1924); *Смирнов А. А.* Дети-дезорганизаторы (1929).

В 20-е гг. XX столетия в молодой российской психолого-педагогической науке наблюдается стремление переосмыслить накопленный опыт, проанализировать сложившуюся теорию и практику работы с дефективными детьми, дать оценку тем или иным педагогическим категориям, психическим процессам и явлениям. Одним из таких примеров является работа П. П. Блонского «О так называемой моральной дефективности», где автор на основе анализа книги Г.Я.Трошина «Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей» пытается выяснить отличительные особенности понятий «умственная дефективность» и «моральная дефективность», сопоставить их проявления у нормальных и аномальных детей. На основе глубокого научно-теоретического анализа П. П. Блонский приходит к выводу, что моральная дефективность не есть своеобразное явление, качественно отличное от других: она лишь симптом некоторой умственной отсталости. В то же время моральная дефектив-

ность есть лишь легкая умственная отсталость, т.е., выражаясь технически, не медицински, не клинически, но педагогически, «... это не больной, но педагогически запущенный ребенок». Отсюда, делает вывод П. П. Блонский, «беспризорный ребенок-имморилик - это чаще всего просто педагогически запущенный ребенок, настолько запущенный, что у него еще нет такого умственного развития, которое требуется для осознания социально-моральных отношений и норм, и правильного ориентирования в общежитии».

В научной литературе тех лет можно найти такие понятия, как «дети-дезорганизаторы», «морально дефективные дети», «педагогически и социально запущенные подростки», «трудные в воспитательном отношении дети» и т.д. Некоторые педагоги и психологи пытались выделить их наиболее характерные черты, отмечая у них отвращение к школе, вражду к учителю, отсутствие всякого интереса к содержанию школьной работы, влечение к неорганизованному досугу, интерес к ярким впечатлениям улицы, склонность к азарту, зрелищам и удовлетворению их любыми средствами, неумение и нежелание подчиняться школьному режиму и общим правилам, с демонстративным нарушением их, дезорганизацией общей работы, грубыми, дерзкими и циничными выходками (В. Н. Мясищев, 1933). Вместе с тем некоторые исследователи отмечали, что трудные дети - это те, которые требуют особых приемов обучения и воспитания (Н.В.Чехов, 1923), потому что они не усваивают того, чему учат их или не поддаются воспитательным воздействиям (Г.А.Фортунатов, 1925). Большинство педагогически запущенных, трудновоспитуемых подростков, считали ученые, обособлены, отвержены в школьном коллективе, у них нет товарищей или товарищи такие же дезорганизаторы, как они сами (П. П. Блонский, 1929), постепенно они отчуждаются от школы, ищут вне школы - на улице, на рынке, за городом того, чего не нашли в школе - деятельности, живых впечатлений, выхода своим силам, своей изобретательности (Н. В. Чехов, 1923).

Многие ученые того времени отмечают огромную роль в жизни детей стихийных групп, детских объединений, компаний, групп, образовавшихся для совершения какого-либо действия, банд беспризорных и всякого вида нарушителей (А. С. Залужный. 1930). Детские сообщества свободны, подвижны, находятся в близком соприкосновении с жизнью, они возникают в силу необходимой потребности учиться жить. Тем более что социальная жизнь детей способна достигнуть чрезвычайно высоких форм общения, быть может малодоступных для взрослых людей (С.Т.Шацкий, 1918).

Чтобы организовать эту стихию, результативно оказывать на нее корректирующее воздействие, чтобы добиваться успехов в положительном развитии личности ребенка, в предупреждении дезорганизующих действий подростков, отклоняющегося их поведения, необходимо прежде всего установить взаимную зависи-



мость основных организующих и дезорганизующих поведение человека общественных условий (В. Н. Мясищев, 1933), т.е. вести широкую исследовательскую деятельность, изучать личность ребенка, условия его развития и формирования, изучить его ближайшее окружение, характерные особенности общественной жизни, организующие и дезорганизующие детские коллективы, выяснить положение и роль отдельных личностей в жизни коллектива (Г.А.Фортунатов, 1925).

Ученые неоднократно и настоятельно предупреждали, что воспитательно-коррекционная и профилактическая работа должна вестись педагогами-профессионалами не только в школе, потому что в борьбе за «дисциплину и нравственность» ребенка можно исключить из школы, но тем самым мы ускоряем его нравственное падение. Школу от него мы можем освободить, но освободить от него общество не можем. И там, вне школы, он становится еще вреднее (П. П. Блонский, 1930). Если педагог не выйдет в дальнейшем за пределы чисто школьной учебы с детьми, не охватит их внешкольной жизнью, не организует и не направит ее, он окажется совершенно бессильным в борьбе со своими дезорганизаторами, так как в этом случае он в одно и то же время будет воспитывать ребенка и вместе с тем широко раскрывать двери всякому вредному на него влиянию (А. А. Смирнов, 1929).

Вопросам организации воспитательной работы с беспризорными детьми, детьми-дезорганизаторами, несовершеннолетними правонарушителями огромное внимание в своей педагогической практике уделял А. С. Макаренко. Его опыт работы в колонии и коммуне для несовершеннолетних правонарушителей основан на превентивной педагогике и психологии, профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, методологии коррекционной педагогики.

Отмечая важность социальных условий, роль семьи в воспитании ребенка, А. С. Макаренко обращает внимание и на условия воспитания, складывающиеся в школе. «Неудача в школе, плохие отметки понижают настроение и жизненный тонус воспитанника, хотя внешне это может иметь форму бравады, напускного равнодушия, замкнутости или зубоскальства. Неудачи в школе вызывают обычно началом систематической лжи ребят в самых разнообразных ее формах. Такая поза воспитанника противопоставляет его здоровому детскому коллективу, и поэтому она всегда в большей или меньшей степени опасна».

Разработав действенную систему методов и приемов воспитательного воздействия, открыв законы движения детского коллектива, А. С. Макаренко утверждал, что воспитание правонарушителей не является, по существу, какой-то особой задачей, отличающейся от воспитания всех остальных детей. «Человек плох только потому, что он находился в плохой социальной структуре, в пло-

ких условиях. Я был свидетелем множества случаев, - отмечает А.С.Макаренко, - когда тяжелейшие мальчики, которых выгоняли из всех школ, считали дезорганизаторами, поставленные в условия нормального педагогического общества, буквально на другой день становились хорошими, очень талантливыми, способными идти быстро вперед».

Параллельно проблеме трудновоспитуемости исследуются и вопросы неуспеваемости. В середине 20-х гг. в результате опытно-экспериментальной работы И. Борисов выделяет группу детей «с пониженным общим развитием», которые были отграничены от детей-олигофренов и педагогически запущенных подростков (1925). При сопоставлении психофизического состояния «трудных» и неуспевающих в учебе детей с аналогичными данными контрольной группы здоровых, дисциплинированных и хорошо успевающих сверстников Е. М.Захарьян и М.А. Голодко (1928) выявили в первой группе ряд характерных особенностей: явления физической незрелости, плохое общее развитие, узость интересов, заторможенность психических процессов, недоразвитие «этических эмоций», пониженный психический тонус, эгоцентризм, чрезмерную двигательную активность.

В середине 30-х гг. С.И.Федоров (1936) среди пятисот неуспевающих школьников выделил детей с задержкой психического развития, которые отличались слабостью здоровья и физической незрелостью. По сравнению с нормально развивающимися сверстниками дети с ЗПР отставали от них на 1 - 2 года в своем развитии, но в то же время их интеллектуальный уровень был выше, чем у детей-олигофренов. Н. И.Озерецкий (1938) установил, что при замедленном темпе развития потенциальные возможности детей намного выше, чем при олигофрении, а их реализация во многом зависит от правильной организации педагогической и воспитательной работы с ними.

Таким образом, исследование показало, что задержка в психическом развитии детей не менее сложное психическое явление, чем умственная отсталость, но отставание в развитии может быть скорректировано в условиях общеобразовательной, а не специальной школы.

Начало 20-х гг. (1921-1925) ознаменовало собой начало формирования системы специальных воспитательных учреждений для трудновоспитуемых и педагогически запущенных подростков и создание сети педагогических учреждений, осуществляющих целенаправленную подготовку кадров для этих воспитательных учреждений. В ведение Народного комиссариата просвещения передаются все учреждения Наркомата социального обеспечения, занимавшиеся воспитанием трудновоспитуемых подростков (детские колонии, трудовые коммуны, институты трудового воспитания). В 1921 г. в Наркомате просвещения вместо сектора социального

воспитания создается Главное управление социального воспитания и политехнического образования, а при нем открывается отдел социально-правовой охраны несовершеннолетних (СПОН).

Вторая половина 20-х гг. (1926-1930) ознаменовалась окончательной ликвидацией беспризорности, изменением социально-экономической ситуации в стране, поиском новых форм воспитательно-профилактической работы с несовершеннолетними. В это время (начало 1927 г.) для обозначения тех групп несовершеннолетних, которые назывались морально-дефективными, нравственно-испорченными, социально заброшенными и др., был предложен общий рабочий термин «трудновоспитуемые дети и подростки», который трактовался как состояние, обусловленное длительным влиянием неблагоприятных для психофизического и социального развития детей условий или отягощением патологической наследственностью, ведущей к количественным накоплениям *отклонений в поведении*, а затем и к качественным изменениям в характере. Выделялась группа социально трудновоспитуемых детей, куда вошли беспризорные и безнадзорные дети, правонарушители (социально запущенные) и педагогически запущенные подростки. В категорию биогенных трудновоспитуемых вошли дети, имеющие незначительные отклонения психического и физического характера (неврозы, психопатии и др.). Несмотря на нечеткость в определении границ данного явления, из понятия трудновоспитуемости исключались дети, страдающие различными заболеваниями и имеющие выраженные психофизические недостатки (интеллектуального и сенсорно-двигательного характера).

В начале 30-х гг. проблема изучения трудновоспитуемости и необходимость организации работы с несовершеннолетними отодвигается на задний план. Считалось, что по мере строительства социализма в нашей стране проблема социальной и педагогической запущенности сама по себе отомрет. Известное постановление «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (1936) поставило точку в изучении детей и подростков, в выявлении причин их трудновоспитуемости и социальной запущенности в процессе профессиональной подготовки специалистов для работы с данной категорией детей. В 30-50-е гг. в советской психолого-педагогической науке данная тема оставалась закрытой. Наступил период «умолчания» не только в педагогике и психологии, но и в других областях обществоведческих наук.

Историографический анализ психолого-педагогических исследований 40-50-х гг. свидетельствует о явном спаде количества и качества работ по проблематике трудновоспитуемых детей и подготовке кадров для работы с ними. В это время вопросы предупреждения и преодоления отклоняющегося поведения среди молодежи становятся предметом изучения юристов, криминологов (М.Бирюкова, Д.Горвиц, К.Журдо, В.Пронин и др.), психоло-

го-педагогический аспект данной проблемы исследовался слабо (Т. Н. Агафонов, К. Д. Радина, Е. Ш. Сапожникова и др.).

Период 60-80-х гг. принес с собой значительное изменение ситуации. Проблема трудновоспитуемости и педагогической запущенности, отклоняющегося развития и поведения детей и подростков вызывает интерес у философов, медиков, психологов, юристов, педагогов. В научной литературе выделяется социально-философский аспект (А.С.Богомолов, И.С.Кон, М.И.Несмеянова, С.И.Плаксий и др.). Медицинское направление проблемы исследуют Б.С.Братусь, М.И.Буянов, В.Я.Гиндикин, А.И.Захаров, Д.В.Колесов, А.Е.Личко, И.Ф.Мягков, О.Ф.Найденков, Н.Е.Нешков, Л.П.Николаева, И.Н.Пятницкая и др. Они выявляют зависимость между биологической и социальной предрасположенностью личности к отклоняющемуся поведению, определяют психофизиологические и медико-социальные механизмы девиантного развития индивида, выявляют психопатии и акцентуации характера у педагогически запущенных подростков и трудновоспитуемых детей и влияние их на развитие личности ребенка.

В исследованиях Т.А.Власовой, Г.Ф.Кумариной, Т.В.Егоровой, В.И.Лубовского, К.С.Лебединской, М.С.Певзнер и др. было отмечено, что у детей с ЗПР в структуре интеллектуальной недостаточности преобладают нарушения восприятия, памяти, мышления, темпа психических процессов. Однако их социальная адаптация зависит не столько от уровня интеллекта, сколько от относительной сохранности психомоторики, эмоционально-волевой сферы и личности в целом.

Криминологическое направление (Е.А.Аванесов, Ю.М.Антонян, А.И.Алексеев, Н.И.Ветров, А.И.Долгова, В.Д.Ермаков, К.Е.Игошев, И.И.Карпец, В.Н.Кудрявцев, Е.М.Миньковский) исследует сущность, причины и условия противоправного поведения несовершеннолетних, определяет формы и методы превентивного воздействия на отклоняющееся поведение детей и подростков-правонарушителей

Наибольшее распространение получает психолого-педагогическое направление исследования проблемы. М.А.Алемаскин, И.П.Башкатов, С.А.Беличева, Е.Е.Бочкарева, Е.М.Данилин, Н.Н.Верцинская, Ю.В.Еербеев, Л.И.Зюбин, Э.Е.Костяшкин, А.И.Кочетов, Е.П.Медведев, А.И.Островский, Е.М.Потанин, С.А.Расчетина, А.И.Селецкий, А.Е.Тарас, Д.И.Фельдштейн и др. особое внимание уделяли характеристике психолого-педагогических особенностей личности педагогически запущенного подростка, изучению причин и условий отклоняющегося поведения, выявлению уровня глубины и динамики девиантного поведения несовершеннолетних, поиску наиболее эффективных методов и приемов профилактики и педагогической коррекции отклоняющегося поведения подростков.

## **Развитие коррекционной педагогики как области педагогического знания**

В конце 80-х - начале 90-х гг. XX столетия в связи с кардинальными переменами в социально-политической жизни страны возникла острая необходимость переосмысления всей ситуации, сложившейся в социально-педагогической и образовательной сферах государства. Детальному анализу подверглась и область специального образования. На смену понятию «дефектология» вначале пришло понятие «коррекционная педагогика». Однако научно-теоретическое осмысление этой специфической области педагогического знания, глубокий историографический анализ накопленного опыта (Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова и др.) дали возможность четко обозначить предмет и объект деятельности специальной педагогики.

Термин «коррекционная педагогика» как учебный предмет и самостоятельная область педагогического знания стал использоваться в целях обозначения сферы педагогической помощи обычным детям и подросткам, испытывающим адаптационные трудности в образовательных учреждениях общего назначения. В данном случае понятие «коррекция» относится прежде всего к социальной и образовательной среде общеобразовательной школы, 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 педагогического 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 диагностику, 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 используется в области профилактики, психолого-коррекционной и коррекционно-педагогической работы с девиантными подростками, детьми группы 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 развитии 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. Кашенко отмечал, что детская исключительность (не только склонность к правонарушениям, но и исключительность характера, исключительность интеллекта, даже физическая исключительность) в существе своем социальна. Борьба 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 более легкими отклонениями от нормы, и работа даже с этой категорией детей 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 педагогики*. Обосновывая сущность и задачи коррекционной педагогики, В. П. Кашенко отмечал, что возникла она как самостоятельная ветвь общей педагогики, потому что оказалось совершенно неизбежным выделение некоторой 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 индивидуальные 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 учителей, воспитателей, специалистов-дефектологов, родителей детей с недостатками характера и дефектами в поведении.

#### Вопросы для самоконтроля

1. Что является предметом исследования коррекционной педагогики?
2. Каковы основные задачи курса коррекционной педагогики?
3. Каково место коррекционной педагогики среди психолого-педагогических наук, как осуществляется их взаимосвязь?
4. Как складывалась история становления и развития коррекционной педагогики в истории развития человеческого общества?
5. Какие направления и ведущие тенденции можно выделить в истории развития коррекционной педагогики как науки?
6. Что такое коррекционно-педагогическая деятельность и в чем ее психолого-педагогическая суть?
7. Каковы основные элементы коррекционно-педагогической деятельности?

## Рекомендуемая литература

- Бадмаев С. А.* Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. – М., 1993.
- Власова Т. А., Певзнер М. С.* О детях с отклонениями в развитии. – М., 1973. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В. В. Воронковой. – М., 1994.
- Выготский Л. С.* Диагностика развития и педагогическая клиника трудно-го детства. – Собр. соч.: В 6 т. – М., 1984. – Т. 5.
- Гонеев А. Д.* Профилактика и педагогическая коррекция отклоняющегося поведения подростков. – Курск, 1998.
- Горшкова Е. А., Овчарова Р. В.* Реабилитационная педагогика. История и современность. – Архангельск, 1992.
- Дефектология. Словарь-справочник / Под ред. Б. П. Пузанова. – М., 1996.
- Забрамная С. Д.* Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. – М., 1995.
- Замский Х. С.* Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX в. – М., 1995.
- Карабанова О. А.* Игра в коррекции психического развития ребенка. – М., 1997.
- Кащенко В. П.* Педагогическая коррекция. – 2-е изд. – М., 1994.
- Коррекционная педагогика / Под ред. Б. П. Пузанова. – М., 1998.
- Коррекционная педагогика в начальном образовании / Под ред. Г. Ф. Кур-маринной. – М., 2001.
- Кочетов А. И.* Мастерство перевоспитания. – Минск, 1981.
- Лапшин В. А., Пузанов Б. П.* Основы дефектологии. – М., 1990.
- Малофеев Н. Н.* Специальное образование в России и за рубежом: В 2 ч. – М., 1966.
- Натанзон Э. Ш.* Трудный школьник и педагогический коллектив. – М., 1984.
- Педагогическая энциклопедия / Под ред. И. А. Каирова: В 4 т. – М., 1961. – Т. 2.
- Потанин Г. М., Косенко В. Г.* Психолого-коррекционная работа с подростка-ми. – Белгород, 1995.
- Сластенин В. А., Исаев И. Ф.* и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений. – М., 1997.
- Специальная педагогика / Под ред. Н. М. Назаровой. – М., 2000.
- Свищаконская Б. К.* Профилактика детских неврозов: комплексная психоло-гическая коррекция. – М., 1988.
- Шевченко С. И.* Информационно-методическое письмо по организации и содержанию коррекционно-развивающего обучения в условиях общеобразо-вательных учреждений // Начальная школа. – 1997. – № 10.

## Глава II. РЕБЕНОК С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ И ПОВЕДЕНИИ - ОБЪЕКТ И СУБЪЕКТ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

• Понятия «норма» и «аномалия» в психическом и личностном развитии ребенка • Возрастные и индивидуальные особенности детей с отклонениями в развитии и поведении • Причины и условия деформации личностного развития ребенка

### 1. ПОНЯТИЯ «НОРМА» И «АНОМАЛИЯ» В ПСИХИЧЕСКОМ И ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

#### **Проблема «норма - аномалия» как междисциплинарная проблема**

Понятие «аномалия» в переводе с греческого означает отклонение от нормы, от общей закономерности, неправильность в развитии. В таком значении 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 включает в себя такие вопросы, как норма реакции (моторной, сенсорной), норма когнитивных функций (восприятия, памяти, мышления и др.), норма регуляции, эмоциональная норма, норма личности и т.д. Сюда же относятся вопросы 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 культуры и существенно меняется со временем.

Проблема *критериев нормы*, нормального развития человека приобретает особую актуальность в контексте коррекционно-развивающей деятельности, решения задач воспитания и перевоспитания. В практической психологии и педагогике сегодня «рабо-



тающими» являются понятия *предметная норма* - знания, умения и действия, необходимые ученику для овладения данным предметным содержанием программы (отражается в стандартах образования); *социально-возрастная норма* - показатели интеллектуального и личного развития школьника (психологические новообразования), которые должны сложиться к концу определенного возрастного этапа; *индивидуальная норма* - проявляется в индивидуальных особенностях развития и саморазвития ребенка (А. К. Маркова). Категория *нормы психического развития*, по убеждению практиков, позволяет определить подходы к решению коррекционно-развивающих задач.

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

Современная отечественная нейропсихология, созданная трудами выдающегося отечественного нейропсихолога А. Р. Лурия и его учеников, опирается на одно из центральных положений теории мозговой ориентации высших психических функций о том, что мозг при реализации любой психической функции работает как парный орган. Иначе говоря, при осуществлении любой психической функции «задействованы» оба полушария головного мозга, но каждое играет свою роль. Мозг функционирует как единая интегративная система, субстрат психических процессов. А межполушарная асимметрия обуславливает особенности протекания различных психических процессов.

В психологии в большинстве случаев используется понятие *лево-правополушарность*, рассматриваемое как *лево-праворукость*, т. е. предпочтение правой, левой руки или их равенство в различных актах. Многочисленными 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 имеют более низкие показатели социальной адаптированности и уровня самоконтроля по сравнению с праворукими.

Установлена связь ручной доминантности с познавательными процессами. Есть данные о том, что лица с доминированием левой руки чаще обнаруживают художественный тип мышления по сравнению с праворукими. Они решают одни и те же задачи (интеллектуальные и др.) различными способами. Причем лица с домини-

рующим левым полушарием более успешно решают вербально-логические задачи, а правым – наглядно-образные познавательные задачи (Е. Д. Хомская). Многообразие и неоднозначность экспериментальных данных свидетельствуют о сложности проблемы, но вместе с тем за многочисленными фактами, связанными с правше-ством-левшеством, стоит сложная психологическая реальность, имеющая немаловажное практическое значение.

Связь типа межполушарной организации мозга с индивидуальными особенностями психических процессов и состояний человека в течение длительного времени исследовалась группой ученых МГУ под руководством профессора Е. Д. Хомской. Установлена закономерная связь типа доминирования 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 стратегию, свой способ переработки информации и регуляции психических процессов. Стратегия переработки информации левым полушарием характеризуется 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 информации и произвольный, образный способ регуляции психических процессов. 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 регуляции познавательных, эмоциональных и двигательных процессов. Так, у «чистых» правшей в эмоционально-личностной сфере положительные эмоциональные системы преобладают над отрицательными, что проявляется и в эмоциональной реактивности, и в самооценке своего эмоционального состояния.

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 положительной. Они остро реагируют на отрицательные факторы. В их эмоциональном фоне преобладают негативные состояния, они склонны к отрицательным эмоциям при описании своего эмоционального статуса, недостаточно адекватно оценивают свое состояние здоровья, переоценивают или недооценивают его (Е. Д. Хомская).

Нейропсихологический подход к решению проблемы индивидуальных различий дает возможность, по мнению авторов, клас-

сифицировать индивидуальные различия одновременно многих психических процессов и свойств.

Сложной педагогической проблемой является проблема *леворукости*. (Однозначного ответа на вопросы, что является причиной леворукости и чем леворукий отличается от праворукого, нет.) Но леворукость, по мнению специалистов, не является патологией. Нельзя связывать низкие умственные способности с леворукостью, хотя и существуют 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 различные трудности в обучении, а не причиной этих нарушений. У здорового левши могут быть блестящие способности.

По мнению ряда специалистов, при обучении леворуких детей необходимо учитывать их индивидуальные особенности, что должно найти отражение в методике их обучения. Для учителя важно определить ведущую руку ребенка, что может быть осложнено рядом причин, одна из которых - переучивание 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, которые одинаково хорошо владеют и правой и левой рукой. Таких людей называют *амбидекстрами*. Случается и так, что бытовые действия ребенок выполняет левой рукой (причесывается и пр.) - «бытовое функциональное превосходство», а пишет, рисует правой - «графическое функциональное превосходство». 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 переучивание леворуких детей в дошкольном возрасте, и особенно в процессе обучения детей в школе (обучение письму, рисованию, выполнению сложных бытовых действий правой рукой), вместе с другими отрицательными воздействиями может быть причиной тяжелых психических заболеваний ребенка. Категорически противопоказано «двойное» переучивание после первой четверти I класса, когда ребенка-левшу, научившегося писать правой рукой, 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 медленно. Когда его заставляют писать быстрее, либо когда во время письма приходится нервничать, то в правой руке появля-

стся 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, непонимания, 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 расстройство, называемое *дисграфией*, при которой нарушается способность к пространственному синтезу. Ребенок с трудом учится писать, во всем остальном он, как правило, здоров.

Переучивание, смена руки могут быть одной из причин подобных расстройств. 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, отмечаются зеркальное письмо, выраженные нарушения почерка, тремор, неправильное 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 находится в инвертированном положении и согнута в виде крючка. Однозначного объяснения причин такого явления в науке нет. Но, по наблюдениям специалистов, инвертированное положение ручки очень часто встречается как у леворуких, так и у праворуких детей. Такое положение ручки необходимо исправлять, поскольку оно вызывает у ребенка очень сильное мышечное напряжение. 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 классной доски не позволяет посадить леворукого ребенка лицом к классу, поэтому целесообразно посадить его у окна слева. Там лучше освещенность, к тому же он не будет мешать соседу.

На уроках труда также необходимо подумать, где посадить такого ребенка, чтобы он не толкал соседа, как расположить **инструменты** и как их заточить. На уроках физической культуры в поле зрения учителя должно быть развитие координации как левой (рабочей), так и правой руки (М. М. Безруких, 1991).

### **Психологический аспект проблемы «норма - аномалия»**

Психологический подход к анализу нормы развития включает общепсихологический и возрастно-психологический аспекты. Остановимся на проблеме возрастной периодизации, в контексте которой рассматриваются основные характеристики нормального

психического и личностного развития. Предлагаемая психологами периодизация имеет свою интерпретацию фактов, т. е. объясняет, почему что-то происходит, случается или не случается, а это может служить основанием для выбора конкретных способов воздействия 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 формирования 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 этапы 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 новорожденности, кризис одного года, кризис трех лет, кризис семи лет, кризис тринадцати 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 обуславливает особую роль каждой психической функции. В каждом возрасте есть центральное новообразование, которое объединяет и другие.

В работах отечественных психологов - А. В. Запорожца, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, - принадлежащих к школе Выготского, дано теоретическое и экспериментальное обоснование параметров 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 растущего человека, т. е. *ведущую деятельность*.

Исследуя механизмы психического развития, Д. Б. Эльконин обращается к анализу системы отношений человека. Существует две системы отношений: 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 выступает для ребенка носителем новых и все более сложных способов действий с предметами, а также норм, эталонов и мер, выработанных обществом и необходимых для ориентации в окружающей действительности.

Формирование личности ребенка осуществляется через деятельность внутри систем *ребенок - общественный предмет* и *ребенок - общественный взрослый*.

Детское развитие, согласно гипотезе Д. Б.Эльконина, периодически. В ходе развития ребенка последовательно сменяются периоды, в которые происходит преимущественное освоение задач, мотивов и норм отношений между 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 формирование интеллектуально-познавательных способностей детей, их операционно-технических возможностей. Содержание освоения в каждый период своеобразно.

В психическом развитии детей Д. Б.Эльконин выделяет два резких перехода - *переход от раннего детства к дошкольному возрасту*, известный в литературе как *кризис трех лет*, и *переход от младшего школьного возраста к подростковому*, который принято называть *кризисом полового созревания*. Эти переходы имеют большое сходство. В обоих переходах усиливается тенденция к самостоятельности, а также ряд негативных проявлений, связанных с отношениями со взрослыми. Общим их признаком является нарастание 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 детского развития описаны Л.С.Выготским, Д. Б. Элькониним, А. Н. Леонтьевым, 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 выполнения любых требований со стороны взрослого, причем ребенок отрицательно реагирует не на содержание, а на просьбу взрослого. Вторым симптомом - это *упрямство*, когда ребенок настаивает на чем-то не потому, что он этого хочет, а потому, что он этого потребовал. Следующим симптомом является *строптивость*, которая в отличие от упрямства носит более генерализованный характер, направлена против устоявшихся норм жизни и вызвана стремлением настоять на собственном желании. Четвертый симптом - *своеволие*, которое проявляется в том, что ребенок настаивает на самостоятельности в принятии решения. Он хочет все делать сам. Ряд других симптомов Выготский называет второстепенными. Это *протест-бунт*, когда поведение ребенка 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 выражаться в форме *деспотизма*, а в семье

с несколькими детьми проявляется в виде *ревности* по отношению к другим детям. Но за всеми этими симптомами Л.С.Выготский видит и позитивные черты. Это отделение от взрослого, появление психологического новообразования *Я - сам*, проявление самостоятельности.

Кризис трех лет, по убеждению исследователей, - это кризис социальных 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 взаимоотношений проходят (Д.Б.Эльконин).

**Дошкольный возраст** - важный период становления личности. Академик А. Н. Леонтьев, предпринявший попытку построить теорию развития ребенка в детском возрасте, пришел к заключению, что именно в дошкольном детстве складываются личностные механизмы поведения. Важнейшими новообразованиями дошкольного возраста он называет возникновение иерархии, соподчиненности мотивов. Это более высокие по своему типу соотношения мотивов, которые устанавливаются «на основе выделения более важных мотивов, подчиняющих себе другие». Деятельность дошкольника побуждается и направляется не отдельными, не связанными между собой мотивами, которые сменяются, подкрепляют друг друга или вступают в конфликт, а системой взаимно соподчиненных мотивов.

С этим центральным психическим образованием А. Н. Леонтьев связывает все другие конкретно-психологические изменения. Среди них особо выделяется развитие произвольности некоторых психических процессов. В дошкольном возрасте возникает и развивается произвольное поведение. Это значит, что к концу дошкольного возраста ребенок умеет удерживать возникшую 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 потребность в реальной общественно значимой и оцениваемой деятельности, отличной от игры. Выражается эта тенденция в желании быть школьником.

**Кризис семилет** называют *кризисом непосредственности* (Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин). При переходе к школьному возрасту

происходят очевидные изменения в характере и поведении ребенка, он начинает «манерничать» и «паясничать». Происходит утрата непосредственности ребенка, и он может прибегать к манерничанию как средству защиты. Самой существенной чертой кризиса семи лет Л. С. Выготский называет «начало дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка». Ребенок начинает понимать сам себя, ориентироваться в своих чувствах и переживаниях, причем перестраивается сам характер переживаний. Они начинают приобретать смысл для ребенка. Переживания приводят к потере непосредственности, 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 обобщенном виде именно в этот период.

### **Кризисы развития детей школьного возраста**

Поступление в школу ведет к кардинальному изменению в системе социальных отношений и деятельности ребенка и совпадает с периодом второго 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. Петруnek, Л. Н. Таран).

Принципиально меняется социальная ситуация развития ребенка. Он становится «общественным субъектом», выполняет общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность. Все жизненные отношения его перестраиваются и во многом определяются тем, насколько успешно он овладевает 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 регуляции поведения и деятельности. У младшего школьника формируются навыки 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 самому себе и окружающим;
- приобретаются навыки общения со сверстниками, умения устанавливать 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, уверенный в себе, в своих способностях, организованный, умеющий управлять своим 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 исследований. Это классические работы Л. С. Выготского, Д. Б. Элькони-на, 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 отечественной 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 ломки старых привычек, стереотипов, распада сформировавшихся ранее структур; кульминационную точку кризиса, как правило, это 13 лет, хотя возможны значительные индивидуальные варианты; посткритическую, когда формируются новые структуры, складываются новые отношения.

Значительным является тот факт, что подростки могут как бы провоцировать запретные для себя ситуации, специально «принуждать» родителей к ним, чтобы иметь возможность проверить свои силы в преодолении этих запретов 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, то 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. Наиболее распространенный - *кризис независимости*. Его симптомы те же, что и в дошкольном возрасте, – строптивость, упрямство, негативизм, своеволие, обесценивание взрослых, отрицательное отношение к их требованиям, которые ранее выполнялись, протест-бунт, ревность к собственности. Но в подростковом возрасте они выражаются по-своему. Так, ревность к собственности обнаруживается в стремлении оградить от внешних посягательств свое индивидуальное внутреннее, психологическое пространство. Главная его собственность - это переживание собственного внутреннего мира, что и защищает подросток и ревниво оберегает от других. Второй путь - *кризис зависимости*, симптомы которого противоположны: чрезмерное послушание, зависимость от старших или сильных, регресс к старым интересам или вкусам, формам поведения. Это своего рода возврат назад, к той системе отношений, которая гарантировала эмоциональное благополучие, чувство уверенности, защищенности. Первый и второй варианты – это способы самоопределения. Но в первом случае он выражается позицией «Я уже не ребенок», а во втором – «Я ребенок и хочу оставаться им». Для развития наиболее благоприятным оказывается первый вариант.

Специалисты подчеркивают, что в симптомах кризиса присутствуют обе тенденции, но одна из них доминирует. Одновременное присутствие стремления к независимости и стремления к зависимости связано с двойственностью позиции подростка. С одной стороны, «взрослые» притязания, требование равных с ними прав, расширение границ самостоятельности, а с другой - недостаточная психологическая и социальная зрелость подростка, вызывающая у него потребность в помощи, поддержке и защите со стороны взрослых. Подросток ждет (конечно, неосознанно), что взрослые обеспечат относительную безопасность этой борьбы, оградят его от слишком рискованных шагов. Именно поэтому попустительско-либеральное, слишком «разрешающее» отношение может вызывать недовольство и даже глухое раздражение подростка, а достаточно жесткий, но аргументированный запрет приводит к эмоциональному благополучию, успокоению, хотя и не исключает первоначальную вспышку негодования. В контексте культурно-исторической психологии и психологической теории деятельности нормально развивающемуся подростку присущи тенденции развития и саморазвития таких человеческих качеств, как:

- самостоятельность мышления, интеллектуальная активность, творческий подход к решению познавательных задач; это сензитивный период развития творческого мышления;
- выраженные и устойчивые интересы, внимание к самому себе и к другому 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 мотивы, 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 неблагоприятным воздействиям среды;
- положительное отношение к труду, ориентация на культурные, нравственные ценности и человеческие смыслы;
- владение навыками дружеского, избирательного общения со сверстниками; ориентация на социально положительного лидера в среде сверстников; 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 концепциях личности. Значительный интерес, на наш взгляд, представляет концепция 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 рассматривает в контексте целостного развития его личности.

Базовым качеством нормального человека является **идентичность**, или, иначе говоря, **целостность**. Это обобщенное понятие, которое включает в себя понятие психического здоровья человека, чувство устойчивости и непрерывности Я, причастности к социальной группе, принятости ею, тождественности. Идентификация, по Эриксону, определяет целостность личности, систему ее ценностей, идеалы, жизненные планы, способности и потребности. 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 социальное окружение, общество, конкретные социальные условия, т. е. время и место осуществления психи-

ческой жизни ребенка. Эриксон выделил 8 основных этапов развития идентичности, в течение которых ребенок переходит от одной стадии осознания себя к другой. На каждой стадии возникает возможность формирования противоположных качеств, которые человек осознает в себе и с которыми начинает себя идентифицировать. В ходе развития у человека последовательно формируются качества, каждое из которых в определенный момент становится определяющим его психическую жизнь и поведение. При этом развитие предполагает наличие реальных и потенциальных свойств, которые избирательно влияют на другие свойства личности и регулируют воздействия социальной среды, отбирая соответствующие возможности ребенка и взрослого. При этом потребность в принятии группой, социальным окружением является важнейшим источником активности человека и проявляется как механизм включения ребенка в систему общественных отношений.

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

Первая стадия - до 1 года. Развитие в это время в основном детерминируется близкими людьми, родителями, которые формируют у ребенка чувство базового доверия, т. е. открытости к миру, или недоверия, настороженности, закрытости к окружающему. Возникает чувство собственной идентичности. «Количество веры и надежды, вынесенной из первого жизненного опыта» определяется качеством ухода за ребенком, наличием материнской любви и нежности. Важным условием при этом является уверенность матери в своих действиях. «Мать создает у своего ребенка чувство веры тем типом обращения с ним, который совмещает в себе заботу о нуждах ребенка с твердым чувством полного личного доверия к нему в рамках того жизненного стиля, который 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 ребенком. В одних культурах мать проявляет нежность очень эмоционально, кормит 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 ухода, 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 отстаивании ребенком своей автономии и независимости или, напротив, зависимости от окружающих. Это связано с тем, как взрослые реагируют на первые попытки ребенка добиться самостоятельности. Чувство стыда и сомнения появляется в результате жесткого контроля. Возрастающее чувство самостоятельности не должно подрывать сложившегося базового отношения к миру. Оно поддерживается и сохраняется благодаря контролю со стороны родителей, через ограничение желаний ребенка требовать, присваивать, разрушать. «Внешняя твердость должна предохранять ребенка от потенциальной анархии со стороны еще не тренированного чувства различения, его неспособности осторожно удерживать и отпускать», - пишет Э. Эриксон. Но эти ограничения создают основу для негативного чувства стыда и сомнения.

Борьба чувства независимости против стыда и сомнения приводит к установлению соотношения между способностью сотрудничать с другими людьми и настаивать на своем (видимо, упрямство), между свободой самовыражения и ее ограничением. В конце стадии складывается подвижное равновесие между этими противоположностями. Оно будет положительным, если 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. Внешний, чужеродный контроль, утрата чувства самоконтроля приводят к появлению устойчивой склонности к сомнению и стыду, чувства зависимости от взрослых.

Третья стадия - с 3 до 6 лет. Ребенок жадно и активно познает окружающий мир. В игре он совместно со сверстниками осваивает систему отношений между людьми. У ребенка возникает желание выйти из роли маленького 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 социальные, этические нормы и правила. У него развивается чувство инициативы, активной предприимчивости. Именно на этой стадии развития, как ни на какой другой, ребенок готов быстро и жадно учиться. Но это связано с тем, насколько благополучно протекает процесс социализации ребенка, насколько строгие правила ему предъявляются. Агрессивное поведение ребенка ведет к ограничению взрослыми его инициативы и появлению чувства вины и тревожности.

Четвертая стадия - от 6 до 14 лет. В это время развивается либо трудолюбие, либо чувство неполноценности. Ребенок идет в школу, начинается систематическое приобщение его к знаниям. Школа, учитель, одноклассники играют доминирующую

роль в процессе самоидентификации. От того, насколько ребенок успешно учится, как складываются у него отношения с учителем и одноклассниками, зависит благополучие или неблагополучие его становления. Трудолюбию противостоит чувство неадекватности и неполноценности. По мнению Эриксона, ребенок в этом случае переживает отчаяние от своей неумелости и видит себя обреченным на посредственность или неадекватность. Если в благоприятных случаях значимость отца и матери отходит на второй план, то при появлении чувства своего несоответствия требованиям школы семья вновь становится убежищем для ребенка.

Эриксон подчеркивает, что на каждой стадии развивающийся ребенок должен приходиться к жизненно важному для него чувству собственной состоятельности. Поэтому снисходительное одобрение или незаслуженная похвала не должны его удовлетворять. Идентичность его полноценна в том случае, 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 жизненный кризис. Формируется первая цельная форма идентичности. К этому кризису приводят три линии развития: физический рост и половое созревание, озабоченность тем, «как я выгляжу в глазах других», «что я собой представляю»; необходимость найти свое профессиональное призвание, отвечающее индивидуальным способностям и требованиям общества. В этом кризисе идентичности заново встают все пройденные критические моменты развития. Все прежние, старые задачи он должен теперь решить сознательно, будучи убежденным, что его выбор значим для него и для общества. Именно в таком случае социальное доверие к миру, самостоятельность, инициативность, освоенные 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 зависит как от степени разрешенности более ранних кризисов (доверия, независимости, активности и др.), так и от всей духовной атмосферы общества. Непреодоленный кризис ведет к задержке 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; постоянное пребывание в состоянии чего-то такого, что сможет изменить жизнь; страх перед личным общением и неспособность 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 относятся к периоду взрослости и имеют свои задачи, связанные с формированием самостоятельности, автономности личности, творчества. Таким образом, при неблагоприятных условиях развитие ребенка может идти по линии формирования чувства зависимости, вины, тревоги, неполноценности, агрессии, противоречивости, внутренней конфликтности.

Общепсихологические аспекты проблемы нормы - аномалии рассматриваются в рамках развивающейся психологии личности. В отечественной психологии это направление представлено в работах **Б. С. Братуся**. Согласно его точке зрения, степень личностного здоровья человека определяется его отношением к другому человеку. Признаками и атрибутами нормального развития он считает отношение к другому человеку как к самоценности (это - главный признак), способность к децентрации, самоотдаче и любви как способу реализации этого отношения; творческий, целеустремленный характер жизнедеятельности; потребность в позитивной свободе; способность к свободному волепроявлению; возможность самопроектирования будущего; веру в осуществление намеченного; внутреннюю ответственность перед собой и другими, прошлым и будущим поколениями; стремление к обретению сквозного, 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 они могут быть конкретизированы (операционализированы) и использованы в практике.

### **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 развития личности американский психолог гуманистического направления **Абрахам Маслоу**. Он изучал личность здоровых и творческих людей, считал, что психология должна иметь дело с сильными сторонами личности, а не только с человеческими слабостями. Маслоу разработал концепцию психически здорового человека, сущность которой раскрывается в следующих положениях.

«В о - п е р в ы х, у человека есть собственная сущностная природа, самость. Это врожденные потребности, способности и тенденции, которые по своей сути не злы, а добры или нейтральны.

В о - в т о р ы х, полностью здоровое, нормальное и желательное развитие состоит в актуализации этой природы, в реализации

этих возможностей. Это скорее самоактуализация, т. е. стремление к саморазвитию.

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

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

У человека нет врожденного зла. Несчастливым и невротичным его делает окружение. Маслоу предложил теорию человеческой мотивации, в которой различает базовые потребности и метапотребности. *Базовые потребности* – это потребности в пище, привязанности, безопасности, самоуважении. *Метапотребности* – это потребности в справедливости, доброте, красоте, порядке, единстве, потребности в личностном росте. Базовые потребности сильнее метапотребностей и организованы иерархически. Метапотребности также врожденные, и если они не удовлетворяются, то это становится причиной таких психопатологий, как отчужденность, страдание, апатия, цинизм.

Здоровая личность, по А. Маслоу, – это самоактуализирующаяся личность. 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 деле, отсутствие искусственных, защитных форм поведения и неприятие такого поведения со стороны другого;
- спонтанность проявлений, простота и естественность, деловая направленность;
- склонность к одиночеству, позиция отстраненности по отношению ко многим событиям жизни;
- автономия и независимость от окружения, устойчивость к фрустрациям;
- свежесть восприятия; нахождение каждый раз нового в уже известном;
- чувство общности с другими людьми, отсутствие враждебности, зависти;
- демократичность в отношениях, готовность учиться у других;
- устойчивые внутренние моральные нормы, острое чувство добра и зла, ориентированность на цели;
- «философское» чувство юмора: отношение с юмором к жизни и самому себе, но сочувствие ушербным или попавшим в беду;
- креативность (творчество), не зависящая от того, чем человек занимается;



- отсутствие склонности к конформности, бездумному бунтарству, критичное отношение к своей культуре.

Существенный вклад в развитие концепции психически здорового человека внес один из основоположников гуманистической психологии **К.Роджерс**. Многолетний опыт психотерапевта позволил ему сформулировать понятие *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, упадка духа, боли, но и чувствам смелости, нежности и благоговения. Он способен осознавать свои чувства и жить ими, не прибегая к защитным реакциям.

Существенное качество «хорошей жизни» психически здорового человека, согласно К. Роджерсу, - стремление жить настоящим. Жить настоящим моментом означает отсутствие неподвижности, застывших структур, фиксированных форм, но, напротив, изменение, динамику организации *Я* и личности.

Полноценно функционирующий человек все более доверяет своему организму 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) находится 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 нормы, а не симптомом психического заболевания.) В психологической литературе такие нарушения иногда называют *факторами риска* (Г. С. Абрамова).

В дошкольном возрасте факторами риска названы следующие особенности поведения ребенка:

- выраженная психомоторная расторможенность, трудности выработки тормозных реакций и запретов, соответствующих возрасту; трудности организации поведения даже в игровых ситуациях;
- склонность ребенка к «космической» лжи - приукрашиванию ситуации, в которой он находится, а также к примитивным вымыслам, которые он использует как средство выхода из затруднительного положения или конфликта; ребенок очень внушаем к неправильным формам поведения, «все дурное к нему так и липнет», он имитирует отклонения в поведении сверстников, более старших детей и взрослых;

- инфантильные эмоциональные проявления с двигательными разрядками, громким настойчивым плачем и криком;
- импульсивность поведения, эмоциональная заражаемость, вспыльчивость, которая обуславливает ссоры и драки даже по незначительному поводу;
- прямое неподчинение и негативизм с озлобленностью, агрессией в ответ на наказания, замечания, запреты, побеги как реакции ответного протеста и др.

В младшем школьном возрасте факторами риска являются следующие особенности поведения:

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

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

- инфантильность суждений, крайняя зависимость от ситуации, неспособность воздействовать на нее, склонность к уходу от трудных ситуаций, слабость реакции на порицание; неспособность к волевым усилиям, слабость функции самоконтроля и саморегуляции как проявление несформированности основных образований подросткового возраста;

- сложности поведения, обусловленные сочетанием инфантильности с аффективной возбудимостью;
- ранние проявления половых влечений, повышенный интерес к сексуальным проблемам; у мальчиков - склонность к алкоголизации, агрессии, бродяжничеству;
- сочетание указанных проявлений с невыраженностью школьных интересов, 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), асоциальное поведение как основа реакции имитации либо протеста;
- неадекватные условия обучения, препятствующие усвоению программы (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 отклоняющееся от нормы поведение от поведения патологического, несмотря на общность проявлений этих нарушений.

Нарушения развития, по данным психоневрологов, детских психиатров, специалистов в области лечебной педагогике, наиболее резко проявляются в эмоционально-волевой сфере ребенка и его характере (А. Ф. Лазурский, В. П. Кашенко, 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 расторможенность может сочетаться с другими отклонениями. Наиболее часто расторможенность сочетается с психической незрелостью, которую называют инфантилизмом (М. И. Буянов).

*Повышенная эмоциональная возбудимость (аффективность).* Аффективное поведение - не медицинский диагноз, а склонность детей к частым, острым и разрушительным эмоциональным состояниям. Проявляется в повышенной обидчивости, необузданности эмоций смеха и плача, капризах, упрямстве, остро выраженных симпатиях и антипатиях к людям, импульсивности поступков и побуждений ребенка. Могут быть заторможенность, страхи и асоциальное поведение.

*Застенчивость, пугливость, наличие болезненных страхов (фобий), пассивность* свойственны не только ребенку, но и подростку. Они могут быть выражены в разной степени и разных формах. *Песси-*

*мизм* (уныние, безнадежность, склонность видеть во всем только плохое) в юношеском возрасте – тоже аномалия, так же как и его противоположность – *чрезмерная постоянная веселость*. *Постоянное недовольство собой и окружением* создает множество проблем в общении, решении жизненных задач.

Особую группу составляют дети с *аутичным поведением* (ауто – погружение в себя, отчужденность от окружения). Такие дети относятся к категории «трудных», поскольку обычные способы взаимодействия и воспитательные 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 произвольно вырывается у субъекта, он не может сознательно регулировать свои намерения, взвешивать и обдумывать их. Иногда это может приниматься 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 действием внушения, готовностью подчиняться внушающим воздействиям окружающих, рекламы и пр.

*Негативизм* проявляется в немотивированном сопротивлении любому влиянию, исходящему от других. Негативизм возникает как защитная реакция на воздействия, которые противоречат потребностям человека. Отказ от выполнения требования есть своеобразный способ выхода из конфликта. В психологической 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 качествами его личности.

*Жестокость, деспотизм, агрессивность* выражаются в драках, разрушительном отношении к вещам, оскорблениях, брани, стремлении мучить слабого или животных. Агрессия может быть физическая и вербальная, прямая и косвенная.

*Бесцельная ложь* – когда ребенок не знает причины своей неправдивости и не связывает ее с каким-либо умыслом. Это непреднамеренная ложь, от которой ребенок не может воздержаться.

*Бесцельное воровство* – зачаточная форма явления, которое специалисты называют *клеттоманией*. Ребенок может коллекционировать самые необычные предметы, и мотивация на первый взгляд остается неясной. Например, правонарушение, совершенное подростком, оказалось полной неожиданностью для его родителей. По характеристике мамы, это был спокойный и незлобивый мальчик, имел хобби – коллекционировал трубки от уличных таксофонов.

*Страсть к бродяжничеству* может быть патологическим влечением психопатических или истерических личностей, но может быть и привычкой при отсутствии болезненного предрасположения. В. П. Кашенко констатирует, что страсть к бродяжничеству развивается иногда в раннем детстве и начинается с того, что ребенок неоднократно после уроков не возвращается домой и до ночи где-нибудь бродит. Постепенно бродяжничество становится привычкой 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, большинство 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 такого состояния бывает «соматогенная астения, т.е. физическая и психическая слабость, вызванная соматическим заболеванием». Она вполне преодолевается благодаря щадящему режиму. У здоровых же школьников чаще всего причиной 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, нередко случаи, когда ребенку предъявляются требования и на него обрушивается множество обязанностей, нисколько для него не интересных, к выполнению которых он не готов, но которые он должен выполнить как долг. Постоянное внушение ребенку его обязанностей, требований долга может вызвать обратное действие. Замечательна в этом отношении психологическая зарисовка К. Г. Паустовского в книге «Повесть о жизни».

Когда мы дошли до Николаевского сквера и я увидел сквозь его зеленое желтое здание гимназии, я заплакал. Я, должно быть, понял, что окончено детство, что теперь я должен трудиться и что труд мой будет долог и горек и совсем не будет похож на те спокойные дни, какие я проводил у себя дома...

Я остановился, прижался к маме головой и плакал так сильно, что в ранце за моей головой подпрыгивал и постукивал пенал, как бы спрашивая, что случилось с его маленьким хозяином. Мама сняла с меня фуражку и вытерла слезы душистым платком.

– Перестань, – сказала она. – Ты думаешь, мне самой легко? Но так надо.

Так надо! Никакие слова не входили до тех пор в мое сознание с такой силой, как эти два слова, сказанные мамой: «Так надо».

Чем старше я становился, тем чаще я слышал от взрослых, что следует жить «так, как надо, а не так, как тебе хочется или нравится». Я долго не

мог примириться с этим и спрашивал взрослых: неужели человек не имеет права жить так, как он хочет, а должен жить только так, как хотят другие? Но в ответ мне говорили, чтобы я никогда не рассуждал о том, чего не понимаю.

Иногда, пишет К. Д. Ушинский, лень образуется «от неудачных попыток 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 успеваемости или неуспеваемости ребенка; «трудновоспитуемости», асоциальном поведении.

### Критерии явления «норма - аномалия»

Закономерно встает вопрос о том, как определить педагогу общеобразовательной школы степень тяжести нарушения, установить - лежит ли это отклонение в пределах «нормы» или является патологическим? Вряд ли можно найти исчерпывающие и однозначные критерии. Тем не менее такие критерии есть. Известен «критерий психопатий Ганнушкина-Кербикова», позволяющий определить патологию характера (Ю. Б. Гиппенрейтер).

**Первый признак** – *относительная стабильность характера во времени*, т.е. он мало меняется в течение жизни. Если возникшее в детстве нарушение 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 существенных различиях между «нормальными и ненормальными людьми». Отклоняющиеся черты у нормального ребенка являются случайным признаком, от которого он может легко отделаться, если захочет и сделает усилие. Нормальные дети поддаются обычному воспитательному воздействию 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 испытывает 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 (матерью) типична для малышей, начинающих ходить (это настолько типично, что безразличная реакция ребенка этого возраста на разлуку с родителями - возможная причина для беспокойства). Для подростка же болезненное переживание 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 большинства девочек - некоторыми мужскими. Это вполне нормально. Достаточно редко у мальчика встречается «весь набор женских особенностей поведения», и это - нарушение.

2. Длительность сохранения расстройства.

Почти каждый ребенок в какой-то момент переживает состояние нежелания 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.

3. Жизненные обстоятельства могут вызывать временные колебания в поведении и эмоциональном состоянии детей. Развитие никогда не происходит 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 способностями. В одних условиях колебания происходят чаще. Это зависит от обстоятельств жизни ребенка. Для многих детей появление младшего ребенка в семье может стать фактором таких колебаний. Смена школы или класса - событие, которое вызывает переживание стресса, повышает чувство тревожности и зависимости.

4. Дифференциация нормального и аномального поведения не может быть абсолютной. Поведение ребенка должно оцениваться с точки зрения норм его непосредственной культурной среды. Поэтому важно учитывать социокультурные различия, которые имеют место в обществе.

5. Важно иметь в виду степень нарушения. Отдельные симптомы встречаются гораздо чаще, чем целый ряд симптомов одновременно. Особого внимания требуют дети с множественными эмоциональными или поведенческими расстройствами, особенно если они одновременно касаются разных сторон психической жизни.

ни, когда нарушение одной сферы негативно сказывается на других сферах.

6. Тяжесть и частота симптомов. Умеренные, изредка возникающие трудности поведения для детей характернее, нежели серьезные, часто повторяющиеся расстройства. Очень важно выяснить частоту и длительность проявления неблагоприятных симптомов.

7. При анализе детского поведения следует сравнивать его проявления не только с теми чертами, которые характерны для детей вообще, но и с теми, которые являются обычными для данного ребенка. Следует внимательно относиться к тем изменениям в поведении, которые трудно объяснить законами нормального созревания и развития.

8. 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 развития у ребенка проблем взаимодействия с другими людьми.

Таким образом, решая вопрос об отклонении поведения от нормы, следует принимать во внимание, по убеждению М. Раттера, комбинацию из всех названных критериев. 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 нарушений развития личности конкретного ребенка.

## 2. ВОЗРАСТНЫЕ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ И ПОВЕДЕНИИ

Психологические «портреты» детей с проблемами в развитии

Процесс становления детской личности сложен и противоречив. Личность ребенка «не только дана, но и задана», подчеркивал известный отечественный психолог и педагог **В. В. Зеньковский**. Перед ребенком раскрыты бесконечные перспективы духовного развития. Личность ребенка индивидуальна и неповторима. Нельзя воспитать человека вообще. У каждого человека свой путь, своя «идеальная форма». С психологической точки зрения личность есть комплекс «данного и скрытого, действующего и дремлющего в глубине, эмпирического и внеэмпирического». *Изменчивость* - одна из важнейших черт детской личности, которая сказывается как в отдельных чертах, так и во всей личности. Ребенок постоянно изменяется, и через несколько месяцев или через не-



сколько лет он может быть совершенно другим. Вот почему, считает В.В.Зеньковский, «мы никогда не можем, не смеем ставить крест на ребенке, который в данный момент кажется совсем испорченным; детская душа может неожиданно и незаметно перемениться и совсем отойти от всего, что угнетало нас в нем».

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 вызывают особого беспокойства, но у некоторых детей возникающие психические 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 качественного отличия от нормы, хотя по симптоматике, т. е. совокупности проявлений, может напоминать заболевание. В данной главе мы будем характеризовать отклонения и нарушения, возникающие в границах нормального развития ребенка.

Обратимся к характеристике конкретных отклонений в отдельные возрастные периоды развития ребенка, используя в качестве основы многочисленные экспериментальные, эмпирические данные, полученные отечественными и зарубежными исследователями, практическими психологами, детскими психиатрами, а также практический опыт педагогов, работающих в классах коррекции, компенсирующего обучения и др.

В настоящий момент классы компенсирующего обучения, коррекционные классы стали реальностью. Здесь учатся дети группы риска, т. е. имеющие осложнения психического и личностного развития. При «сохранном» интеллекте (это может быть и нижняя граница нормы) эти школьники в той или иной степени обнаруживают названные выше особенности поведения, что значительно осложняет их обучение.

Приведем конкретные примеры. II класс компенсирующего обучения общеобразовательной школы; в классе 9 детей, которые учатся вместе с I класса. Им свойственны эмоциональная и моторная расторможенность, повышенная активность и высокая отвлекаемость, низкая работоспособность, несформированность произвольных функций. Сколько-нибудь длительно сосредоточиваться на задаче - для них большая проблема. Задания, требующие концентрации внимания, очень скоро вызывают протест, негативные эмоции, двигательное беспокойство. Психическая незрелость сказывается на отношении детей к школьным занятиям, учителю, учебным задачам. Преобладающим у них является «дошкольный» (игровой) и «псевдоучебный» типы отношений. Школьная ситуация для них очень сложна. Позиция ученика принимается с трудом, нередко дети «выпадают» из урока и ведут себя вызываю-

ще - смеются, ложатся на парту, крутятся на стуле. Легко принимают игру.

Низкий уровень самостоятельности и отсутствие произвольности в управлении своим поведением создают значительные сложности в учебной деятельности. Дети этого класса отличаются повышенной тревожностью. Самооценка практически у всех детей класса неадекватно завышена, причем заметно расхождение с ожидаемой оценкой их качеств учителем. Обнаруживается низкая ожидаемая оценка.

Во взаимоотношениях друг с другом тоже имеются сложности. Ученики не способны к сотрудничеству. Для них иногда оказывается трудным «поделить» парту, за которой они сидят. Они часто ссорятся и даже вступают в драки по незначительному поводу. Терпимое, сдержанное отношение к соседу по парте, когда они оказываются вместе, часто бывает невозможно. Вот «портреты» нескольких детей.

**Руслан**, 8 лет, учится во II классе. Мальчик крупный и физически крепкий. Интеллектуальные способности соответствуют возрастной норме, хотя и не располагаются в верхних ее границах. Активен и энергичен на уроках музыки, ИЗО. Особенно его увлекают уроки изобразительного искусства. Он хорошо рисует и может заниматься этим относительно продолжительное время. Он может, отстранившись, любоваться своей работой, вносить исправления, но краски скорее выбирает темные. Гиперактивен, расторможен и аффективен. Повышенная веселость, активность могут внезапно сменяться слезами. Например, на уроке музыки был активен, тянул руку, вскакивал с места, раскачивался на стуле и моментально впал в слезы, когда при распределении детских музыкальных инструментов другой ученик посягнул на его любимый инструмент — бубен. Но быстро успокоился, вытер слезы рукавом, после того как учительница вручила ему бубен, и энергично бил в него при исполнении произведения. Аффекты его сопровождаются нередко вспышками агрессии, так что мальчик находится под постоянным контролем педагогов. На уроке нуждается в постоянном внимании, контроле, поддержке, одобрении.

**Максим**, 8 лет, воспитывается в полной семье, где, по всей видимости, нарушены эмоциональные контакты с ребенком. Мальчик тревожный, замкнутый, с аутичными формами поведения. В классе «отверженный», у него нет друзей, его не любят одноклассники, не принимают в игры. Внешняя причина — конфликтность, агрессивность. Он часто вступает в драку, может ударить и девочку. По данным психологического обследования, у мальчика низкие показатели интеллектуального развития: неустойчивое внимание, невысокий объем кратковременной памяти, несформированность внутреннего плана действий. Слабые способности самоконтроля, самоорганизации создают значительные трудности в учебной деятельности. Он медленно работает на уроках, иногда «выпадает» из учебного процесса и с трудом включается в работу. На уроках эмо-

ционально напряжен, болезненно реагирует на замечания учителя. Внутренне постоянно готов защищаться. Похвала, поощрение со стороны учителя иногда вызывают неадекватную реакцию. Нарушенные взаимоотношения со сверстниками, отчужденность вызывают стремление быть ближе к взрослым. Значимым взрослым для мальчика является отец.

Учащиеся класса выравнивания характеризуются прежде всего низкими показателями в развитии интеллектуальных процессов: мыслительных операций, внутреннего плана действия, речи, воображения, памяти. Но эти трудности сопровождаются личностными и поведенческими нарушениями. Природа отклонений в каждом конкретном случае индивидуальна, но проявления нарушений имеют много общего.

Остановимся на наблюдениях IV класса массовой школы. В классе 11 человек, все мальчики, возраст - 10–11 лет. Двое из них - второгодники, они пришли в класс в начале года. Все дети рекомендованы к обучению медико-педагогической комиссией.

Ученики этого класса в целом отличаются низкой познавательной активностью, которая в сочетании с быстрой утомляемостью и истощаемостью создает серьезные трудности в обучении и развитии. Быстро наступающее утомление приводит к потере работоспособности. Они с трудом удерживают в памяти условие задачи, продиктованное предложение, забывают слова, допускают нелепые ошибки в письменных работах. Для таких учеников оказывается трудным контролировать и оценивать свои действия, они не могут длительно сосредоточиваться на задании. Отвлекаемость внимания и неспособность к умственному сосредоточению - характерная их особенность. «Синдром дефицита внимания» - распространенная форма нарушения поведения школьников. Они легко отвлекаются на посторонние раздражители, однако в какие-то периоды могут работать достаточно сосредоточенно и продуктивно. Резкое снижение активности происходит порой без видимых причин, однако и внешние обстоятельства, такие как сложность задания, необходимость выполнения большого объема работы, вызывают состояние нервозности.

В спокойном рабочем состоянии школьники могут решать интеллектуальные задачи, правильно выполнить упражнение и, руководствуясь образцом, исправить ошибки в работе. Бывают довольны, радуются, если удастся самостоятельно выполнить задание, найти рациональный способ решения. Большая часть детей этого класса проявляет интерес к математике, и их деятельность на этом уроке довольно успешна. Нередко дети способны работать на уроке 15–20 минут, после чего наступает утомление, истощение, интерес к занятию пропадает, резко снижается внимание, возникают импульсивные, необдуманные действия, в работах появляется много ошибок и исправлений. У некоторых ребят это

вызывает раздражение, другие просто отказываются работать. В состоянии утомления дети ведут себя по-разному: одни становятся вялыми и пассивными, ложатся на парту, бесцельно смотрят в окно, остаются спокойными, но не работают. У других, наоборот, возникает повышенная возбудимость, двигательное беспокойство. Они постоянно что-то вертят в руках, теребят пуговицы на своем костюме, играют разными предметами, стараются обратить на себя внимание других ребят. Вывести их из этого состояния можно, если ненавязчиво, осторожно и тактично переключить на практическую деятельность, выполнение которой гарантирует успех.

С приходом в IV класс учеников-второгодников резко изменился микроклимат в классе. Образовались две микрогруппы, которые не совсем ладят между собой. Пришедшие ребята имеют карманные деньги, курят, у них есть покровители из старшеклассников. К ним очень быстро примкнули Коля и Артем. И если Коля и раньше тяготел к «взрослым формам поведения», то Артем был тихим, скромным, незаметным, благополучным, по мнению учителя, а с появлением в классе Миши и Володи начал курить, пропускать занятия. Он во всем стремится им подражать, готов исполнять все их желания. Беседы, разговоры по душам не изменили ситуации.

Эти ребята (их четверо) ведут себя независимо, на переменах держатся возле старшеклассников, тайком курят. Однако все дети участвуют во внеклассных занятиях, не отказываются от дежурства, уборки класса. В таких случаях противоречий не бывает, они могут спокойно обсуждать дело, спорить, обмениваться впечатлениями. Ребята отзывчивы, если кто-то болен, его обязательно навещают, рассказывают о школьных делах, передают домашние задания.

В классе в этом году не оказалось девочек. Это обстоятельство заметно сказалось на состоянии и поведении мальчиков. Они на переменах постоянно заглядывают в другие классы, стремятся любым способом обратить на себя внимание девочек.

Все дети любят уроки физкультуры, спортивные игры. И хотя у многих обнаруживается двигательная неловкость, недостаточная координированность движений, неумение подчиняться заданному (музыкальному и словесному) ритму, в процессе занятий они успешно овладевают своим телом и двигательными навыками.

Четвероклассники проявляют исполнительность и аккуратность при уборке класса, территории школы, уходе за растениями, но только если эти виды деятельности разнообразны и не требуют значительного напряжения. Любят участвовать в конкурсах: читать стихи, петь, танцевать, готовить поделки и костюмы к праздникам.

Вот «портреты» некоторых учеников этого класса, сделанные учителем.

С а ш а , 11 лет, из многодетной семьи, где четверо детей. Отец оказывает большое влияние на сына. Скорее всего, ребенок был направлен на медико-педагогическую комиссию из-за неудобства работы с ним. Он был неуправляемым, недисциплинированным, трудным ребенком. Но к IV классу, заметно повзрослев, Саша изменился, стал более сдержан в проявлении эмоций, спокоен, дисциплинирован.

У Саши хороший кругозор, осведомленность. Он много и вдумчиво читает. Любит фантастику и фантастические произведения. У него достаточно большой словарный запас. Он успешно пересказывает и сочиняет рассказы, пишет интересные сочинения и изложения. В работах по русскому языку допускает незначительное количество ошибок. Ошибки, как правило, возникают из-за несформированности самоконтроля, при внешнем контроле ошибок почти нет. Хорошие результаты имеет в математике. Особых трудностей при усвоении учебного материала не испытывает. Он отличается высокой работоспособностью, быстро и легко переключается с одного вида деятельности на другой. За урок выполняет гораздо больше заданий в сравнении с другими детьми.

Саша маленького роста, но крепкий, физически сильный, не болеет. Мальчик живой, энергичный, эмоциональный, но для него оказывается трудным общение со взрослыми. С учителем держит дистанцию, «не допускает к себе». Он очень упрям, даже когда понимает, что неправ. С одноклассниками внешне отношения ровные, общается со всеми, но близких друзей в классе нет. Вступает в драки, когда его «задевают». Вне школы общается со многими ребятами, большинство из них старше Саши. Любит перед ними демонстрировать свое бесстрашие: прыгает с моста в речку, сидит, свесив ноги, на крыше девятиэтажного дома; несколько раз проваливался зимой под лед на речке. Подчеркнуто пренебрегает опасностью.

По итогам IV класса был рекомендован для перевода в обычный класс массовой школы.

В а с я , 10 лет, учится в классе выравнивания третий год. Сложная ситуация в семье: мать отбывает наказание в тюрьме. У отца новая семья, где есть еще дети. Мальчик живет в семье отца. Очевидно, он очень переживает, ему плохо: не хочет идти домой после занятий, с удовольствием остается в группе продленного дня, ходит в бассейн, на тренировки по футболу, т.е. старается как можно дольше оставаться в школе.

С учебными заданиями справляется, к IV классу он стал способным к волевым усилиям. Часто болея и пропуская занятия, он тем не менее учится хорошо. Умственный план действий, способность решать мыслительные задачи заметно проявились в IV классе. Во II — III классах у него были проблемы с чтением. Но настойчивая самостоятельная работа в период его очередной болезни дала свои результаты. Он читал по несколько часов в день, пока не достиг желаемого результата.

Однако активный словарь мальчика остается бедным, ему с трудом даются пересказы и творческие работы. В IV классе значительно сократилось количество ошибок в работах по русскому языку, хотя действие

самоконтроля пока еще не сформировано в необходимой мере. На уроках внимателен, сосредоточен при выполнении заданий, но для него трудным остается запоминание материала. Особенно сложным оказывается заучивание стихотворений. Он не чувствует рифмы и не любит стихи.

Отношения со сверстниками сложные. Во II — III классах был задирист, даже агрессивен. В IV классе стал немного сдержаннее. Вспыльчив, быстро включается в драку и бывает жесток. Но в последнее время Васе удается себя контролировать, и вспышек агрессии становится меньше.

По итогам IV класса рекомендован для обучения в обычном классе школы.

Артем, 11 лет, младший в многодетной семье. Семью трудно назвать благополучной. Старшие дети стоят на учете в инспекции по делам несовершеннолетних. В младших классах Артем был послушен, тих, незаметен, застенчив, даже боязлив. Старательно и ответственно относился к учебным занятиям, верно и аккуратно выполняя домашние задания. Дружил с Мишей, тихим и спокойным мальчиком. Но в IV классе с приходом второгогодника Володи с Артемом произошли резкие перемены. Он стал пропускать занятия, курить и даже воровать на рынке. Когда с ним беседует учитель, инспектор по делам несовершеннолетних или другие взрослые, мальчик демонстрирует на лице раскаяние, но очень скоро забывает обо всех внушениях и продолжает свои неблагоприятные дела. Артем стал «тенью» Володи, во всем ему подражает, у него абсолютно парализована способность принимать самостоятельные решения. Он ожидает реакции друга на замечания учителя или его прямого указания, как следует себя вести.

У Артема все три года большие проблемы с математикой. Все, что связано с запоминанием, он усваивает, но решительно не способен устанавливать и удерживать в сознании какие бы то ни было связи: содержательные, логические и др. Он не в состоянии решить самостоятельно даже простейшую задачу, ему необходима постоянная и ощутимая помощь. Однако Артем лучше всех в классе читает: правильно, выразительно и достаточно бегло. У него хорошие творческие работы. Мальчик любит пересказывать тексты, составлять рассказы по картинкам. У него достаточно большой активный словарь. Артем — и самый грамотный в классе. Он может не знать правила, но имеет «языковое чутье».

В IV классе стал плохо вести себя на уроках, невнимателен, часто отвлекается, пропал интерес к учебе. Отметки перестали его интересовать. Обострились отношения с одноклассниками. Его часто «задирают», толкают и даже бьют, но он не отвечает агрессией, возможно, потому, что причинять боль другому ему не свойственно. Переведен в V класс.

Сергея, 10 лет, психически незрелый, инфантильный ученик. Он маленького роста, на вид — первоклассник. Игровые интересы значительно преобладают над учебными. Даже в IV классе он каждый день приносил в класс различные игрушки. Но чаще всего, видимо, не для того, чтобы поиграть с ребятами, а чтобы другие позавидовали. Мальчик патологически жаден. Он никогда никого из ребят не угощает тем, что

в избытке приносит в школу, хотя учителю очень настойчиво предлагает угощения. По словам мамы, это — из особого расположения к учительнице. В детском саду у Сережи были большие трудности во взаимоотношениях с воспитателями. Сережа растет в полной, материально обеспеченной семье. У него есть младший брат-дошкольник.

Любая умственная деятельность для него сложна. К интеллектуальному, волевому усилию он не способен. Внимание неустойчиво, на уроках тих и спокоен, никогда не разговаривает с другими детьми, но это не означает, что он следит за ходом урока. Он просто «выпадает» из учебного процесса, занимается своими игрушками или подвернувшимися предметами. На последних уроках становится особенно вялым и капризным. Однако, попав на улицу, оживает и может до самого вечера кататься на велосипеде или на санках.

Закончить выполнение домашнего задания ему часто не хватает сил. Письменные работы за него обычно заканчивает мама. У мальчика выражен «отказ от усилия», он не способен к волевому напряжению. Сережа не умеет и не хочет трудиться. Если у него что-то не получается в контрольной работе, он оставляет ее и начинает заниматься более интересными делами. Он медленно читает, плохо запоминает стихи, правила, активный словарь его невелик. В письменных работах по русскому языку допускает большое количество ошибок. Но для него безразличны оценки и отметки, получаемые на уроках.

Взаимоотношения со сверстниками складываются трудно. Видимо, его незрелость, детскость, физическая слабость становятся причиной сложностей в общении. Его часто обижают, поэтому на переменах он старается находиться рядом с учительницей. Но Сережа стремится к общению и даже принимает участие в шалостях с другими детьми, он любит мастерить различные поделки, рассматривать картинки, собирает вкладыши от жевательных резинок. В V класс переведен.

### **Проблемы эмоционального развития в детском возрасте**

В основном звене школы (V-IX классы) дети, как правило, продолжают учиться в том же составе, хотя некоторые переходят в другие (обычные) классы. При благоприятных условиях (особую роль играют личность и профессиональное мастерство учителя) в классе складывается благополучный психологический климат, возникают симпатии, положительные отношения друг к другу, чувство общности («мы»). К VI классу снимается эмоциональное напряжение, тревожность. Большинство школьников овладевают навыками учебной деятельности. Но слабым звеном остаются функции самоконтроля, самоорганизации, самоуправления. Подростковый кризис, «гормональная буря» сопровождаются новыми трудностями и проблемами. Рассмотрим психологическую природу и возрастные особенности наиболее типичных нарушений поведения детей.

*Упрямство* - одно из ранних проявлений нарушения поведения. В клинической психологии упрямство связывается с *внушаемостью*. Она, по убеждению психотерапевта В.Леви. - важнейшее человеческое качество, «ворота души»: открытость другому, способность верить. Детская внушаемость сохраняется и у взрослого, хотя и претерпевает серьезные изменения, переходит на новые уровни. Благодаря внушаемости ребенок трансформируется в социуме, делается человеком своего времени и своего места.

Внушаемость и упрямство - явления, рядом находящиеся. Ребенок часто сопротивляется внушениям, но природа этого сопротивления может быть различной. В дошкольном возрасте следует отличать сопротивление от невосприятости. Маленький ребенок может просто не понимать обращенную к нему речь, у него может не хватить внимания, чтобы дослушать взрослого, может быть слишком хорошее настроение, чтобы понять серьезное требование. Сопротивление - это нечто иное. Упрямство (антивнушаемость) начинает развиваться одновременно с внушаемостью, но с некоторым опозданием и неравномерно - периодами. Каждый ребенок проходит через несколько «возрастов упрямства».

**Первый** приходится на период между 2,5-3,5 годами. Ребенок становится капризным. Все, что запрещают, стремится делать как бы назло или желая проверить, действительно ли запрещается.

Стремление воспитателей «переломить», наказать может принести непоправимый вред для развития личности ребенка. Дело в том, что в этот период ребенок начинает неосознанно учиться утверждать свою волю и сознавать свое *Я*. Это самообучение происходит с избыточностью. В развитии человека многое избыточно, но не излишне. Чтобы стать человеком, он *должен научиться быть своевольным*.

Как быть? Совет психотерапевта: примерно в 1/3 случаев уступать, в 1/3 настаивать на своем, а в 1/3 оставлять «вопрос открытым», т. е. отвлекать. Это соотношение, естественно, должно быть индивидуальным.

**Второе** обострение упрямства происходит в 6-7 лет, иногда в 8-9.

Происходит все то же, но на другом уровне: скандалы при выполнении уроков, из-за одежды и пр. Плохое настроение, усталость. В это время нарастает объем требований в связи с поступлением в школу. Перед ребенком встает бесконечное «надо». Но ему приходится доказывать и отстаивать свое право на «хочется».

Если в это время «пережить» «надо», может не состояться ни учеба, ни настоящая личность, говорит В.Леви; если «не дожать» - то же самое. Упрямство и негативизм возникают всякий раз, когда ребенок чувствует себя ущемленным в своих маленьких правах, когда самооценка его ставится под угрозу, когда подавляются его активность и стремление к самостоятельности, когда ему скучно.



В этот период он следует не тому примеру, который перед ним ставят, а тому, который он *сам выбирает*. Он выбирает того, кто интереснее, приятнее, проникновеннее.

Третье обострение упрямства приходится на подростковый кризис, период гормональной бури, когда максимальными становятся и внушаемость, и антивнушаемость. Подросток бурно стремится узнать мир и себя, примерить новые роли, испытать невероятное, проверить известное. Ему нужны трудности и ошибки, он хочет сам делать свою судьбу, но и понять себя. Становится настоятельной потребностью в уважении, доверии, принятии, любви. Нарастает потребность защитить себя от внушающих воздействий ближайшего окружения.

Современные подростки, по свидетельству исследователей, отличаются некоторыми актуальными тенденциями (А. М. Прихожан). Одна из них состоит в принципиальной нерелексивности жизненной позиции многих детей этого возраста и проявляется в том, что подростки как бы растворяются в потоке жизни, не выделяя себя из него и даже сопротивляясь этому выделению. Наиболее ярко это проявляется в неформальных группах. Способ общения в неформальных группах некоторые авторы называют зрелищным общением, при котором *Я* заменяется на *МЫ*. Обращенность к собственной личности заменяется поглощенностью восприятием зрелища, которым может быть все, что угодно: дискотека, событие на улице и пр.

Другая тенденция характерна для тех подростков, которые не теряют своего *Я*, однако, как показывают специальные психологические исследования, это по большей части «*Я действующее*», когда на первый план выходит ощущение своей способности что-то сделать, чего-либо добиться, проявить себя.

В этот период подросток меняется, претерпевает изменение его отношения к себе. Открытость, склонность к диалогу и даже потребность в нем сменяются стремлением закрыть свой внутренний мир. В эти периоды дети воспринимают даже, казалось бы, безобидные, нейтральные вопросы, высказывания, замечания как попытку грубого вторжения в их внутренний мир и соответственно реагируют на это.

Полноценное развитие личности ребенка в детстве связано с его *эмоциональным развитием*. Эмоциональная система, как и когнитивная, обеспечивает регуляцию поведения и ориентировку в окружающем мире. *Эмоции - это система «быстрого реагирования» на любые важные с точки зрения потребностей изменения внешней среды*. Положительные эмоции повышают психическую активность, настраивают на решение той или иной задачи. Отрицательные эмоции снижают психический тонус и обуславливают пассивные способы защиты. Правда, такие отрицательные эмоции, как гнев, ярость, усиливают защитные возможности организма, в том числе и на физиологическом уровне.

В норме, отмечают исследователи, существует баланс тонизирования внешней средой и аутостимуляцией (самим организмом). Если внешняя среда бедна, однообразна, то возрастает роль аутостимуляции. Исследователи говорят о разных уровнях активности и глубины эффективного контакта со средой. Выделены четыре уровня, составляющих единую, сложно координированную систему основной аффективной организации.

*Первый уровень – уровень полевой активности* – обеспечивает общее равновесие организма со средой, состояние комфорта и безопасности в пространстве. Эмоциональные впечатления на этом уровне выразить очень трудно. В общих словах можно сказать так: «Здесь чувствуешь себя легко и приятно». Механизм, охраняющий человека от разрушающих воздействий и выводящий в состояние безопасности и комфорта, называют *аффективным пресыщением*. Феномен «пресыщения» описал немецкий психолог *Курт Левин*. Это состояние напряжения личности, которое может привести к изменению смысла и распаду действия. В ситуации, когда невозможно прекратить действие, вызывающее пресыщение, легко возникают негативные эмоции, агрессия. Опыты *Т.Дембо*, последовательницы *К.Левина*, показали, что пресыщение нарастает тем быстрее, чем более аффективно (эмоционально) заряжена ситуация, независимо от знака эмоции – положительного или отрицательного. Этот механизм реагирует только на интенсивность.

*Первый уровень* охраняет организм от перенапряжения. Его охраняющее влияние осуществляется пространственной организацией всей окружающей среды: гармоническая организация интерьера, пропорции одежды, пейзажа вносят покой и гармонию в его внутреннюю эмоциональную жизнь. Поддерживать эмоциональное равновесие человека, снимать его эмоциональное напряжение помогает созерцание движения облаков, бликов воды и огня, улицы за окном, красивого пейзажа.

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

*Третий уровень аффективной организации поведения – уровень экспансии*. Его механизм начинает осваиваться на первом году жизни ребенка и сохраняет свое значение позже. Он обеспечивает активную адаптацию организма к нестабильной ситуации, когда аффективные стереотипы поведения оказываются несостоятельными. Действие этого механизма проявляется в стремлении к преодолению опасности, препятствий, неизвестной опасной ситуации. Механизм этого уровня действует так, что появление нового воздействия, препятствия, барьера становится поводом для «запуска» последовательного поведения, поиска путей преодоле-

ния трудностей. Активное взаимодействие с окружающими делает для индивида жизненно необходимой оценку своих сил, рождает у него потребность в столкновении с барьером. Он должен иметь информацию о границах своих возможностей.

Переживания третьего уровня связаны не с самим удовлетворением потребности, а с достижением желаемого, поэтому они могут быть сильными и полярными. Если на втором уровне, говорят исследователи, неизвестность, опасность, неудовлетворенное желание вызывают тревогу, страх, то на третьем уровне они мобилизуют на преодоление трудностей. Возникает не только любопытство, но и азарт. Однако угрожающие и дискомфортные впечатления мобилизуют и бодрят только в случае предвкушения победы, уверенности в возможности овладения ситуацией.

Переживание беспомощности, отчаяния ведет к развитию астенических состояний страха, тревоги. На этом уровне в большей степени дифференцируются переживания напряжения желания (хочу – не хочу) и возможности его осуществления (могу – не могу). Тип поведения на этом уровне – активная экспансия (расширение) на окружающее, субъект активно идет туда, где опасно и непонятно. Подобный тип поведения характерен для детей и подростков. Механизм этого уровня позволяет активно преобразовать часть неприятных впечатлений в приятные, так как переживание успеха, победы позволяет избавиться от переживаний отрицательных.

**Четвертый, высший уровень регуляции аффективного поведения – *уровень эмоционального контроля*.** Конкретным смыслом этого уровня является налаживание эмоциональных взаимоотношений с другими, понимание переживаний другого человека. Это необходимо для адаптации. Переживания, аффективные реакции других выступают сигналами для ориентировки. Например, раздражение окружающих (взрослых) может стать поводом для запуска аффективного механизма «качелей» и стать для ребенка источником удовольствия. В этом случае он будет дразнить взрослого и стремиться поступать ему назло. Но именно на этом уровне ребенок научается ориентироваться на переживания других, окружающих его людей, что становится основой возникновения эмоционального контроля над своим поведением.

Аффективные переживания на этом уровне связаны с соперничеством другому человеку. Значимыми оказываются одобрения и неодобрения других. Это обнаруживается в переживаниях «хорошо-плохо», «смею – не смею», «должен – не должен», чувства стыда, вины. На данном уровне закладывается аффективная основа произвольной организации поведения человека.

Выделенные уровни в каждом отдельном случае вносят различный вклад в эмоциональную адаптацию и создают для каждого человека свою манеру эмоционального взаимоотношения с миром, это и обуславливает эмоциональную индивидуальность человека.

Эмоциональные нарушения нередко становятся причиной отклоняющегося поведения ребенка, приводят к нарушению социальных контактов.

Нарушения эмоционального развития связаны с нарушениями нейродинамики человека, поскольку морфологическим субстратом эмоциональной регуляции являются подкорковые и лобные образования головного мозга. В литературе выделяются два основных типа эмоциональных нарушений, возникающих вследствие ослабления или усиления функционирования отдельных уровней: гиподинамические и гипердинамические.

Однако социальные чувства, каковыми являются социальный стыд, симпатии и антипатии в отношении других людей, рождаются, по убеждению *В. В. Зеньковского*, вместе с социальным опытом. Зеньковский подчеркивает, что «в связь с социальной средой мы входим не благодаря работе интеллекта, не через подражание, а благодаря тому, что непосредственно чувствуем эту среду как живую человеческую». Именно это «первичное и непосредственное проживание человеческой среды, как таковой, лежит в основе всего нашего социального взаимодействия». Социальное взаимодействие человека со средой питает самые разнообразные чувства – ревность и зависть, тщеславие и самолюбие, хвастливость и мстительность. Так, в разгаре социальной борьбы чужое страдание может вызвать стремление продолжать это страдание. Чувство сострадания может заглушаться, отодвигаться упоением своей «победой», желанием насладиться своим торжеством. В детской мстительности содержится мотив, противоположный симпатии и состраданию. Первые антипатии могут появиться на почве гнева и на почве страха (*В. В. Зеньковский*).

*Г. Ф. Бреслав* выделяет ряд нарушений эмоционального развития в детском возрасте. В частности, в дошкольном возрасте нарушениями, по его мнению, являются:

- отсутствие эмоциональной децентрации, которая проявляется в неспособности сопереживать другому человеку ни в реальной ситуации, ни при слушании сказки. В норме ребенок, слушающий сказку, идентифицирует себя с главным героем и переживает вместе с ним. Эти переживания проявляются и в невербальном поведении (мимика, поза и пр.). Отсутствие эмоциональной децентрации негативно влияет и на развитие просоциальной мотивации;
- фиксированность эмоционального состояния, эмоциональное «застывание», привязанность к ситуации, что обуславливается низкой подвижностью процессов возбуждения и торможения;
- отсутствие эмоционального предвосхищения. Без возвращения в прошлое невозможно возникновение стыда, угрызений совести, формирования произвольной регуляции поведения;
- отсутствие синтонии, т.е. способности откликаться на эмоциональное состояние другого человека, прежде всего близкого;

- отсутствие чувства вины как специфического явления эмоциональной саморегуляции в дошкольном возрасте;
- негативные эмоции и страхи, замкнутость, агрессивность. Детские страхи, тревожность достаточно подробно описаны в специальной литературе (Захаров, Раттер, Буянов и др.);
- гиперактивность, «гипердинамический синдром» как проявление нарушений системы эмоциональной регуляции. Он связан с микроорганическими поражениями головного мозга, возникающими в результате множества причин (осложнения беременности и родов, соматические заболевания в раннем детстве, физические и психические травмы и др.) (В. И. Гарбузов).

Основными признаками гипердинамического синдрома психологи и врачи называют отвлекаемость внимания и двигательную расторможенность, гипердинамический ребенок импульсивен, непредсказуем. Он и сам не знает, что сделает в следующий миг. Действует, не задумываясь о последствиях, но без злого умысла. Искренне огорчается из-за происшествия, виновником которого становится. Это самый шумный ребенок в детском коллективе.

Большая проблема для гипердинамического ребенка - отвлекаемость внимания и неспособность к умственному сосредоточению. Основной дефект, говорит доктор М. Раттер, - дефект внимания. У такого ребенка сильно ограничен объем внимания, он может сосредоточиться на какой-либо форме активности лишь на несколько мгновений, а затем переключается на другие виды деятельности. В подростковом возрасте дефекты внимания у таких детей сохраняются, хотя гиперактивность может исчезать, а на смену ей приходят снижение активности, инертность психической деятельности.

Гиперактивность есть проявление целого комплекса нарушений. Отечественные исследователи подобные нарушения квалифицируют как *синдромы дефицита внимания* (Н. Н. Заваденко, Т. Ю. Успенская). Нарушения проявляются уже в дошкольном возрасте, однако особенно проблемными они становятся с поступлением ребенка в школу. Синдромы дефицита внимания считаются одной из наиболее распространенных форм нарушений поведения детей младшего школьного возраста.

В литературе выделены следующие клинические проявления синдромов дефицита внимания у детей: беспокойные движения в кистях и стопах, ребенок корчится, извивается; неумение сидеть на месте, когда это требуется, ребенок легко отвлекается на посторонние раздражители; нетерпеливость, неумение дождаться своей очереди во время игр или занятий; неспособность сосредоточиться, выслушать до конца вопрос, неумение концентрировать внимание при выполнении заданий, неумение довести работу до конца, высокая переключаемость с одной незавершенной деятельности на другую; болтливость, неумение играть тихо, спокойно; неумение выслушать обращенную к нему речь; ребенок часто те-

ряет вещи, необходимые в школе и дома, совершает опасные действия, не задумываясь о последствиях (перебегает улицу, не оглядываясь по сторонам, и др.).

Таким образом, основные характеристики гиперактивного ребенка - расторможенность, отвлекаемость, импульсивность. Эти нарушения поведения могут сопровождаться и серьезными «вторичными» нарушениями — слабой успеваемостью (неуспеваемостью) и трудностями в общении с другими людьми.

Гиперактивные дети имеют, как правило, низкую успеваемость в школе, поскольку их поведение не соответствует возрастной норме и затрудняет включение их в учебную деятельность. На уроках эти дети испытывают серьезные трудности при выполнении заданий. Они «выпадают из процесса» выполнения задания, не способны к самоконтролю и самоорганизации. Допускают массу ошибок по невнимательности.

Нарушения поведения гиперактивных детей сказываются и на характере их общения со сверстниками. Им трудно устанавливать и поддерживать дружеские отношения, они часто являются источниками конфликтов и быстро становятся отверженными. По данным специалистов, эти дети имеют большие проблемы и в семье. Они недисциплинированы, непослушны, не реагируют на замечания. Большинство таких детей имеют низкую самооценку. У них нередко отмечается деструктивное поведение, упрямство, агрессивность, лживость, склонность к воровству и другие формы асоциального поведения (И. В.Дубровина). Гиперактивные дети - очень трудные дети, которые часто приводят в отчаяние как родителей, так и учителей, пишет М. Раттер.

#### Характерологические и поведенческие отклонения в развитии детей и подростков

К категории «трудных» относятся и дети с аутичным поведением, замкнутые дети.

*Замкнутость* - нарушение, которое вызывается *застенчивостью* и проявляется в трудностях установления эмоциональных контактов, отношений с окружающими людьми. Застенчивость, по мнению специалистов, - небезобидное явление. Застенчивость детально изучал профессор Стенфордского университета США *Ф. Зимбардо*. Это явление он называет *социальным заболеванием*, последствия которого могут быть самыми разрушительными. Разрушительность застенчивости, по его мнению, состоит в том, что она создает трудности при встречах с новыми людьми и знакомствах, не доставляющих радости от потенциально положительных переживаний. Она не позволяет заявлять о своих правах, высказывать свои мнения и суждения, ограничивает возможность положительной оценки личных качеств другими людьми. Она способствует раз-

витию замкнутости и чрезмерной озабоченности собственными реакциями, препятствует ясности мысли и эффективности общения. Может сопровождаться беспокойством, депрессией и ощущением одиночества.

Замкнутость чаще всего выражается в нерасположенности к общению с другими людьми, в нежелании разговаривать до тех пор, пока к этому не подтолкнут; при этом проявляются склонность к молчанию, неспособность говорить свободно.

Внутренний мир застенчивого человека напряжен и противоречив. Он стремится подавить в себе мысли и чувства и избежать действий, привлекающих внимание. Склонность к самоанализу и постоянной переоценке мыслей и чувств становится самодовлеющей. Внешне это проявляется в неловкости как «на людях», так и наедине с самим собой. Неловкость «на публике» отражается в беспокойстве человека о произведенном на других впечатлении. Неловкость перед самим собой проявляется в предрасположенности к самоанализу и стремлении выискивать в себе лишь отрицательные качества. Отсюда - низкая самооценка, неуверенность в себе, ощущение неполноценности.

Застенчивый ребенок чаще предпочитает быть в одиночестве, «не допускает к себе» других людей, потребность в общении, эмоциональных контактах подавляется, он чувствует себя «не в своей тарелке» в большом кругу людей. Механизм застенчивости начинается «работать» в определенной ситуации. Наиболее характерными, согласно Ф. Зимбардо, являются ситуации, когда нужно говорить перед большой группой людей более высокого социального статуса, которые будут оценивать способности человека; в обществе незнакомых людей; в обществе людей, пользующихся авторитетом по своему знанию и положению; в непредвиденных обстоятельствах, связанных с общением, и др.

Застенчивые люди неохотно говорят, действуют, высказывают новые идеи, выступают по своей инициативе или задают вопросы. Для них сложными оказываются неопределенные ситуации, разрешение которых требует поиска, выбора, инициативы. Им легче, когда ясно, как следует вести себя; они подчиняются установленному распорядку и реже бывают недисциплинированными. Застенчивые дети не умеют попросить помощи и не желают ее искать. Они не мешают проведению уроков, поэтому их считают проблемными детьми. Но, с другой стороны, теряется связь между учителем и учеником. Невозможно оказать помощь ребенку, который не задает вопросов, не участвует в обсуждении на уроках, а остается погруженным в себя и не замечает, что происходит вокруг, настолько озабочен самим собой, что теряет способность адекватно реагировать на происходящее.

Нарушение поведения, или социальная дезадаптация, проявляется в социально неодобряемых формах поведения. Такие формы

разнообразны: агрессивность, воровство, драки, ссоры, демонстративное неповиновение, разрушительные действия, лживость и пр. По свидетельству исследователей, дети с социальной дезадаптацией имеют много общих черт, однако «группа таких расстройств далеко не однородна» (М. Раттер).

*Лживость* - одно из проявлений нарушенного поведения ребенка - пагубно сказывается на становлении личности. Природа детской лжи профессионально исследовалась профессором Калифорнийского университета США *Полом Экманом* в течение более чем 20 лет. Ложь, по утверждению исследователя, не может быть определена однозначно. Существует много видов лжи, так же как и ее причин. Многое в природе детской лжи остается скрытым, но вместе с тем значительные эмпирические данные позволили психологу сформулировать ряд положений, касающихся детской лжи.

Большое значение имеют мотивы лжи (почему ребенок обманывает) и последствия (на кого и как повлияла ложь) для определения стратегии поведения родителями и педагогами. Основные побуждения детской лжи: стремление избежать наказания; стремление добыть нечто, чего иначе не получишь: защита друзей от неприятностей; самозащита или защита другого человека; стремление завоевать признание и интерес со стороны окружающих; желание не создавать неловкую ситуацию; избегание стыда, охрана личной жизни, защита своего внутреннего мира; стремление доказать свое превосходство над теми, в чьих руках власть. Эти мотивы наиболее распространены не только у детей, но и у взрослых. У старших детей некоторые из этих мотивов становятся доминирующими.

Часть детей имеют большую, чем другие дети, склонность ко лжи. С чем это связано?

По данным П.Экмана, большей склонностью ко лжи отличаются дети, имеющие интеллект ниже среднего. Отмечается тенденция - чем выше интеллект, тем ниже процент лжецов. Более одаренные дети менее склонны ко лжи, но не вообще, а в тех ситуациях, когда их способности гарантируют успех. Детям же с низкой успеваемостью приходится прибегать ко лжи, чтобы избежать неудачи или лишней работы. Под ложью в данном случае имеется в виду жульничество (списывание, плутовство). Однако прямой связи уровня интеллекта и честности не отмечается. Высокий интеллект ребенка не является гарантией его честности. Если способности ребенка выше средних, то это не значит, что он не будет лгать и жульничать. Одаренный ребенок может оказаться более искусным лжецом и за счет этого избегать разоблачения. Это будет зависеть от возможностей, требований окружающих. Одаренные дети не прибегают ко лжи, когда опасаются риска или когда могут и без того добиться успеха. У неспособного же ребенка больше искушений, особенно когда дома от него требуют высоких оценок, а в школе царит высокий дух конкуренции. В этой



ситуации у такого ребенка больше предпосылок для появления лживости.

Более склонными ко лжи оказываются дети с трудностями в социальной адаптации. Этот факт констатирует П.Экман на основе анализа ряда независимых друг от друга исследований. Плохо адаптированные дети, пишет он, лгут в 2,5 раза больше, чем их нормальные сверстники. В большей мере это относится к группе шестнадцатилетних. Социально дезадаптированные дети являются «неудачниками». Они нарушают правила и нормы, установленные взрослыми, попадают на этих нарушениях и вынуждены прибегать ко лжи.

Лживость может выступать и как одно из проявлений более обобщенной личностной характеристики - склонности к манипулированию. Дети, подростки могут стать искусными манипуляторами, если взрослые (родители) сами выступают как манипуляторы, а дети подражают им. Возможно и обратное, когда непосредственность и доверчивость родителей провоцируют ребенка к уловкам и хитростям. Склонность к манипулированию, согласно П.Экману, появляется примерно в 10 лет. По данным отечественных психологов, значительно раньше, уже в дошкольном возрасте, ребенок может успешно манипулировать взрослыми.

Нечестность ребенка может быть вызвана условиями семейного воспитания. Дети-лжецы в большинстве своем, замечает Экман, происходят из семей, в которых родители тоже лгут и нарушают общепринятые нормы. Это не всегда пример явной, вызывающей лжи. Такая ложь обыденна и чаще проходит незамеченной родителями, так как они не придают ей значения.

Недостаток родительского внимания, несчастливые, неполные семьи, отвержение родителями своего ребенка - все это может становиться причиной детской лживости. Влияние на ребенка могут оказать друзья, которые совершают неблагоприятные поступки и прибегают ко лжи, чтобы скрыть их. Влияние сверстников наиболее сильно в подростковом возрасте. Важную роль при этом играет отношение мальчика к отцу. Подростки, которые уважают своих отцов, отмечает П. Экман, более устойчивы к влиянию товарищей.

Кроме перечисленных факторов имеют значение и особенности самой ситуации, важно то, что «поставлено на карту». «Честность - это совокупность особых действий, характер которых зависит от той ситуации, которая провоцирует на обман. Мотивы нечестности, ловкачества и воровства очень сложны и столь же разнообразны, как и сами нечестные поступки» (П. Экман).

Относительная роль влияния перечисленных факторов зависит от возраста и индивидуальных особенностей ребенка, считает П.Экман. Детская ложь претерпевает возрастные изменения. Осознание понятия лжи, отношение ко лжи как ко злу, умение безнаказанно солгать, способность высказывать моральные суждения -

все это меняется с возрастом. Исследователь выделяет два возрастных этапа, имеющих особое значение. В возрасте 3-4 лет ребенок обретает способность пойти на обман. Другой критический возраст - подростковый, когда неискренность достигает своего пика, а затем снижается. Много зависит от того, насколько взрослые считаются со стремлением подростка к личной независимости и позволяют ему расширить сферу своей ответственности в новых условиях жизни.

Для некоторых детей хроническая ложь выступает как переходящее явление, которое устраняется педагогическим воздействием. Но иные продолжают лгать, поскольку ложь для них стала стереотипной реакцией на внешний мир. Именно хроническая ложь вызывает тревогу у взрослых.

Особых признаков, которые явно свидетельствуют о неискренности, ни для детей, ни для взрослых нет. Но некоторые специфические особенности поведения лжеца П. Экман называет. Это бросающиеся в глаза преувеличения, непоследовательность, явное несоответствие фактам. Важно не только что говорится, но и как - выражение лица, движение рук, виноватый, испуганный вид, чрезмерное возбуждение. С возрастом дети научаются более успешно обманывать других и лучше распознавать, когда обманывают их. Человек не испытывает вины, когда лжет тому, кого не уважает и с кем не разделяет убеждений. Дети в меньшей степени чувствуют себя виноватыми, когда лгут родителям, которых считают излишне строгими, суровыми и придирчивыми. Чувство вины сильнее проявляется тогда, когда приходится лгать уважаемому человеку, с которым разделяешь многие взгляды. Ребенок легко оправдывает себя, когда он лжет родителям, будто он не делал того, что ему запрещено, но что сами родители себе позволяют. Так, если родители злоупотребляют спиртным, подросток сочтет несправедливым, когда его накажут за выпивку. Чувства вины у ребенка может и не быть, если он уверен, что все вокруг лгут, тем более если это авторитетные для ребенка люди. Однако страх разоблачения мешает быть твердым и последовательным, порождает изменения в речи и выражении лица, которые противоречат бодрым заявлениям, причем разоблачения больше боятся маленькие дети. Выдать лжеца может чувство, которое П. Экман называет «восторгом от обмана». Оно проявляется в приподнятом настроении, вызванном тем, что удалось обмануть кого-то и тем самым возвыситься над ним, в ощущении удовлетворения от достигнутой цели и собственной силы. Лжеца часто выдают не только чувства вины, страха или восторга, но и неподготовленность ко лжи. Если ложь совершается экспромтом, то обращают на себя внимание паузы, отведенный взгляд, приглушенный голос.

Иногда человек сам начинает верить в свою ложь, если произносит ее достаточно часто. Это происходит в случае, если подросток

стремится укрепить свою репутацию выдумкой, фантазией, забывая, что ничего этого не было. Рассказав три-четыре раза эту историю, он начинает сам в нее верить. Но эта особенность более свойственна младшим детям. С возрастом у ребенка может сформироваться способность ко лжи. Подобная способность предполагает умение предвидеть свое поведение на несколько шагов вперед, мыслить стратегически, учитывать психологию того, кому лжешь. Умение встать на позицию другого человека, оценить правдоподобность лжи позволяет лжецу построить и скорректировать свое поведение. Такая способность появляется в подростковом возрасте, поскольку именно в этом возрасте научаются смотреть на ситуацию глазами другого.

Все эти способности - запоминать, планировать, становиться на позицию другого, быстро соображать и говорить, владеть своими чувствами - необходимы ребенку в становлении его как личности. Но именно они могут сыграть свою роль в возникновении негативных проявлений.

Помимо развития определенных способностей происходит и смена личностных установок, что тоже облегчает ложь по мере взросления ребенка. Социальные нормы, которые казались раньше непререкаемыми, подростком воспринимаются как весьма относительные. Он уже не принимает безусловно справедливость многих социальных норм и правил. Отрицание ценностей взрослого мира выступает частью стремления подростка к независимости. Решающее значение приобретает мнение друзей. Подросток, пишет П. Экман, живет в двух независимых мирах - сверстников и взрослых. Далеко не все подростки противопоставляют себя старшим. Но даже продолжающие дорожить мнением родителей чувствуют себя вправе и нуждаются в том, чтобы пожить своей собственной жизнью, и ради этого порой прибегают ко лжи.

В ряде отечественных источников (М. И. Буянов) природа детской лживости рассматривается в контексте проблемы *психического инфантилизма*.

*Инфантилизм - психическая незрелость, характеризующаяся преобладанием черт, свойственных более младшему возрасту. Выделено два основных варианта психического инфантилизма у детей и подростков: гармонический и дисгармонический (М. И. Буянов).*

*Гармонический* вариант психической незрелости - это необычный, но нормальный характер. Обнаруживается с 7-8-летнего возраста, когда становится заметным отставание темпа психического созревания ребенка от возрастных норм. В его поведении преобладают реакции, свойственные более младшему возрасту: капризность, жажда удовольствия, быстрая пресыщаемость, стремление идти по пути наименьшего сопротивления, преобладание игровых интересов. В школе такие дети неусидчивы, больше стремятся к развлечениям, беспечны. Их эмоции поверхностны и бурны. К 11-

12 годам у большинства таких детей черты психической незрелости уменьшаются и в подростковом возрасте проходят бесследно.

Однако иногда темп психического созревания оказывается слишком медленным, и в подростковом возрасте черты психической незрелости могут сохраняться и быть резко выраженными. Слабоволие, чрезмерная внушаемость, подчиняемость более сильным приводят к нарушениям в поведении. Такие подростки попадают в дурные компании, приобщаются к алкоголю, курению и т. д.

Выделяется еще одна группа психически незрелых людей, незрелость которых *дисгармонична*. Им присущи те же свойства, что и гармоничным инфантилам, но одна или несколько черт характера резко выделяются, преобладают. У одних - возбудимость, у других - слабоволие, у третьих - склонность ко лжи и т. д. Выделено несколько вариантов дисгармоничного инфантилизма, но их основными чертами являются легкая взрывчатость, возбудимость, слабоволие, несамостоятельность, неспособность довести до конца любое дело, неспособность к самоконтролю и самоорганизации. У некоторых проявляются патологическая жажда признания, лживость, чрезмерная склонность к фантазированию.

Черты личностной незрелости обнаруживает значительное число несовершеннолетних правонарушителей. В школе почти в каждом классе есть дети-инфантилы. Психический инфантилизм обнаруживает себя в слабоволии, неспособности к минимальному волевому усилию. Эти дети требуют постоянного контроля, не способны противостоять давлению извне, не умеют преодолевать даже маленькие соблазны, склонны к чрезмерному подчинению.

Всем инфантильным субъектам, пишет М. И. Буянов, свойственна *сенсорная жажда*, т. е. стремление как можно больше узнать, увидеть, почувствовать, вкусить. Романтическая *страсть к приключениям* - еще одна важная черта психически незрелых людей - приводит многих из них к бродяжничеству. Склонность подражать кому-то тоже превращает их в бродяг. Особенно если этот «кто-то» сильный, яркий. Они чрезмерно обидчивы, ранимы, поэтому могут убежать из дому в знак протеста. Такие реакции иногда закрепляются, и «побеги» могут случаться по любому поводу, а чаще без повода.

### **Природа детской агрессивности**

Формы асоциального поведения разнообразны и могут проявляться в агрессивности, деструктивности, дерзости, мстительности, преднамеренном неповиновении, уклонении от выполнения неприятных дел, различных формах воровства. Причины и механизмы всех этих нарушений различны и по-разному обнаруживаются у детей в том или ином возрасте. Расстройства поведения у каждого ребенка специфичны и в случае его агрессивности, де-

структивности или воровства. Существует множество вариантов, о чем свидетельствует клинический и педагогический опыт.

Так, *воровство* может быть приобретенной формой поведения, но может быть следствием непонимания права собственности людей на вещи, отмечает М. Раттер. Но оно может служить и другим целям: быть средством завоевания дружбы или формой протеста.

Некоторые случаи детского воровства стали предметом профессионального анализа психолога Н. И. Гуткиной. Она рассматривает психологические механизмы таких случаев воровства, которые квалифицируются иногда детьми как «не украл, а просто взял...», когда младшие школьники потихоньку «берут» вещи своих одноклассников. Каждая подобная ситуация конкретна, но в ряде случаев, считает психолог, причиной становится «полевое» поведение ребенка. При слабом развитии процессов торможения, волевого поведения и сильно выраженном ситуативном, «полевом» поведении ребенок с большим трудом сознательно управляет своими действиями, он каждый раз оказывается во власти того предмета, который привлекателен для него. Вместе с тем неразвитость нравственного сознания, отсутствие понятия «чужая собственность» усиливают импульсивность поведения ребенка и побуждают к воровству. К тому же дети нередко видят, как взрослые приносят что-то чужое домой, не считая это предосудительным, в иных случаях родители не обращают внимания на то, что у ребенка появляются вдруг незнакомые им предметы, происхождение которых им неизвестно.

Интересную психологическую интерпретацию механизмов, лежащих в основе неблагоприятных поступков ребенка (воровство, ложь), дает выдающийся русский педагог К. Д. Ушинский. Он связывает это с процессами развития воли, саморегуляции и приобретения опыта нравственного поведения. В основе волевого процесса К. Д. Ушинский видит «желание», «я желаю». Но это еще не «воля души». Человек имеет множество противоречащих друг другу желаний и нежеланий. Чтобы возникшее желание стало волей, необходимо преодолеть другие желания, противоположные, одолеть их и сделаться «единым желанием души в данный момент времени», т. е. желание должно перейти в «решение». Процесс этот очень сложен. Например, мальчик хочет взять вещь, которая ему нравится, т. е. она может удовлетворить какое-то его стремление. Но данное желание не может быть удовлетворено сразу. Существует много преград в виде «накопившихся в душе представлений». Допустим, вещь, которую дитя хочет взять, составляет чужую собственность. Но у каждого ребенка свое представление о собственности, и оно чрезвычайно сложно, имеет свой особый след в душе ребенка. Один познакомился с понятием о собственности, испытав на себе горькое чувство, когда у него отняли вещь, доставлявшую ему удовольствие; другой - потому, что его наказали, когда он тронул чужую

вещь; третьему внушили представление о собственности взрослые, говоря: «Это твое, а это не твое», «Чужое трогать стыдно» и т.п. Кроме того, у каждого сложился свой опыт пользования чужой собственностью. Одному удавалось часто ею пользоваться; другого всякий раз наказывали; третьему только грозили, но не наказывали; четвертого бранили, но вещи не отнимали; пятого даже защищали, хотя он брал чужое, а шестого хвалили за ловкость и смелость. В душе каждого человека складывается сложная «сеть чувственных сочетаний», которую Ушинский называет понятием чужой собственности. Образы и представления, возникающие в сознании ребенка, различаются по силе и характеру. Возникшее желание захватить чужую вещь «пробегает или по всей этой сети представлений, или только по одной части ее, так как другие следы слишком слабы и не возникли вовремя в сознании». Если эту сеть представлений удастся победить, чужая вещь будет взята; если нет – желание останется желанием, не перейдя в решение.

Однако подавленное таким образом желание не всегда побеждено окончательно. Чужая вещь остается очень привлекательной для ребенка, и он, отказавшись взять ее, не перестает о ней думать. У него возникает «обширная ассоциация представлений», связанных желанием чужой вещи. Сама по себе эта «обширность ассоциации» не решает поступка. Поступок будет зависеть, скорее, от напряженности стремления, которое, в свою очередь, зависит от многих причин. Так, одно стремление может быть более сильно потому, что другие слабы: или у ребенка нет деятельности, нет других, более сильных интересов, которые могли бы увлечь его. В этом случае данное стремление усиливается «всею силою неудовлетворенного стремления к деятельности». «Вот почему, - пишет К. Д. Ушинский, - праздность детей бывает причиною множества безнравственных поступков. Если в каком-нибудь заведении дети страдают от скуки, то надобно непременно ожидать, что появятся и воришки, и лгуны, и испорченные сластолюбцы, и злые шалуны».

Механизмы *агрессивности* сложны. В психологической науке существуют разные подходы к их объяснению: психоаналитический, бихевиористический, социокультурный, этнологический и др.

Глубокие исследования природы человеческой агрессии, деструктивности содержатся в трудах выдающегося философа, психолога современности Э. Фромма.

Согласно Э. Фромму, механизм человеческой агрессивности лежит в специфически человеческих условиях существования, В отличие от животного, у которого механизм агрессивности «вмонтирован в мозг», человек не является по природе своей разрушителем. Присущие ему деструктивность, жестокость, злоба - приобретенные свойства. Истоки нравственности, как и деструктивности, находятся в человеческой свободе. Свобода - явление сложное и предполагает не «совращение человека, а меру его ответственно-

ста», его собственный выбор, «добрую волю». Но не свобода порождает разрушительность, а отказ, воздержание от собственной воли, отказ от самого себя, своей собственной уникальности. Безответственность, бесцельность порождают деструктивность. Раб, конформист только по видимости социально безопасен. Но на самом деле задушенная внутренняя свобода и рождает, по убеждению Фромма, синдром насилия.

Э. Фромм выделяет «доброкачественную» и «злокачественную» агрессивность. *Доброкачественная агрессия* имеет инстинктивную природу, т.е. является биологической адаптацией, способствующей поддержанию жизни, и возникает как реакция на угрозу. Названы следующие ее виды: псевдоагрессия (непреднамеренная агрессия, игровая агрессия, агрессия как самоутверждение) и оборонительная агрессия.

Важнейший вид *псевдоагрессии* Фромм приравнивает к самоутверждению как наступательной активности человека, необходимой для самореализации его личности. Эта агрессия направлена на достижение цели и является важнейшим качеством в структуре личности, которое повышает способность человека к достижению целей и значительно снижает потребность в подавлении другого человека, в жестокости к нему отношении. Снижение в человеке «наступательной активности», робость, закомплексованность создают больше предпосылок для враждебного поведения. Главным же фактором, снижающим «агрессию самоутверждения», выступает, по мнению Фромма, авторитарная атмосфера в семье и обществе, где потребность самоутверждения воспринимается как непослушание и бунтарство. Любой абсолютный авторитет, говорит Э.Фромм, воспринимает попытку другого к самореализации как «смертный грех, и это угрожает его авторитарности». Поэтому для авторитара послушание - самый лучший способ самореализации.

*Оборонительная агрессия* может возникать как реакция защиты, сохранения своих ценностей, ценностных ориентаций, «объектов почитания», т.е. идеалов, объектов, к которым человек относится как к святыне (родители, религия, родина и др.). Даже привычки могут выступать как символ ценности. Любое покушение на объект почитания вызывает гнев, враждебность.

Ощущение угрозы извне собственной системе ценностей может вызывать страх, который «мобилизует либо реакцию нападения, либо тенденцию к бегству». Если условия жестки и избежать позора или краха невозможно, то вероятнее всего реакция нападения. Страх и боль - очень неприятные чувства, и человек пытается любой ценой избавиться от них. Один из самых действенных приемов вытеснения страха, по мысли Фромма, - агрессивность. Чувство страха исчезает, если человек находит в себе силы перейти в нападение.

Раскрывая механизмы агрессивности, Э.Фромм называет в качестве одного из них потребность защиты собственной свободы и чести. *Потребность в свободе* у человека является достоянием культуры и формируется в процессе воспитания. Однако вместе с тем, говорит он, эта потребность является и биологической реакцией человеческого организма. Свобода входит в сферу витальных (жизненно важных) интересов человека. Она есть предпосылка для развития всех способностей человека, физического и психического здоровья личности. «Если у него отнимают свободу, — пишет Фромм, — он становится больным, калекой, инвалидом». При этом под свободой он понимает не отсутствие каких бы то ни было ограничений. Всякое полноценное развитие, подчеркивает он, возможно лишь в рамках какой-то структуры, а каждая структура требует ограничений. Без ограничений невозможно полноценное развитие человека, но важно то, «кому это ограничение выгодно — какому-то одному лицу или учреждению, или же оно необходимо для роста и развития самой структуры личности». Опасность лишиться свободы вызывает вспышки агрессивности и насилия. Это нормальный механизм функционирования организма, не оправдывающий, однако, разрушительную позицию человека. Выбор жизненной позиции — дело его этической культуры, убеждений, совести.

Одним из важнейших источников оборонительной агрессии Фромм называет угрозу *нарциссизму*. Это такое эмоциональное состояние, «при котором человек реально проявляет интерес только к своей собственной персоне, своим потребностям, своим мыслям, своим чувствам, своей собственности» и т.д. Все остальное, что не является частью его самого, объектом его устремлений, не имеет смысла, лишено жизненной реальности и воспринимается лишь на уровне разума. Значимо лишь то, «что касается его самого, а остальной мир в эмоциональном отношении не имеет ни запаха, ни цвета». Если такой человек чувствует себя ущемленным, если его недооценивают, критикуют, ловят на ошибках, унижают в играх или других ситуациях, то это вызывает у него чувство возмущения и гнева. Эта реакция может быть очень сильной, и он будет испытывать жажду мести. Люди с высокой степенью нарциссизма постоянно нуждаются в признании, популярности, успехе, так как это условие их душевного покоя. Их человеческая сущность (ядро личности: убеждения, верования, совесть, любовь), замечает Э. Фромм, недостаточно развита. Возможен и групповой нарциссизм, который выполняет важные функции. В о-первых, апелляция к общим ценностям сплачивает группу изнутри и облегчает манипулирование группой в целом. В о-вторых, создает членам группы ощущение удовлетворенности, особенно тем, кто сам по себе мало что значит и не может гордиться собственной персоной. «В группе даже



самый ничтожный и прибитый человек в душе своей может оправдать свое состояние такой аргументацией: «Я ведь часть великолепного целого, самой лучшей группы на свете. И хотя в действительности я всего лишь жалкий червяк, благодаря своей принадлежности к этой группе я становлюсь великаном». Групповой нарциссизм представляет собой один из главных источников человеческой агрессивности, хотя и это всего лишь реакция на ущемление жизненных интересов. Но эта форма агрессии проявляется весьма интенсивно и иногда граничит с патологией.

Агрессия может проявляться и как реакция человека «на попытку лишить его иллюзий». В психоанализе такую реакцию называют *защитой* (сопротивлением). Человек бессознательно стремится «забыть», вытеснить какие-то стремления, влечения в силу многих причин: боится унижения, наказания и др. в случае, если другим людям станут известны его потаенные желания. Часто он не решается признаться в этих желаниях и самому себе, боясь потерять самоуважение. Он противится тому, чтобы «вытесненный» материал стал осознанным. Это - самообман. Когда кто-то пытается вытащить на свет божий вытесненные влечения, то это может вызвать агрессию.

Выделяют и *конформистскую агрессию*, которая обусловлена не разрушительными устремлениями человека, а тем, что «ему предписано действовать именно так и он сам считает своим долгом подчиняться приказу». Главное здесь - привычка подчиняться, не задавая вопросов. Это распространенный вид агрессии. Послушание, нежелание оказаться трюсом в молодежной группе может побудить к агрессии. К тому же неподчинение, нежелание приспосабливаться для многих, отмечает Фромм, представляет внутреннюю опасность, от которой они защищаются, совершая агрессивные действия.

К области доброкачественной агрессии Фромм относит *инструментальную агрессию*, которая выступает средством получения «необходимого» или «желательного». «Необходимое» понимается им как безусловная биологическая потребность, например утоление голода.

«Желательное» может быть и необходимым, но чаще оно выступает как «желаемое», и в этом случае появляется проблема «жадности и алчности». Жадность, говорит Фромм, - самая сильная из всех неинстинктивных человеческих страстей. Накопительство, неумеренность, необузданность, ненасытность - все это проявления жадности. Алчущий, у которого нет достаточных средств для удовлетворения своих желаний, становится агрессивным, нападающим.

*Злокачественная агрессия*, проявляющаяся в деструктивности, жестокости, не является защитой от нападения и угрозы. Единственной ее целью является получение удовольствия. Она возникает

из условий самого существования человека и является «результатом взаимодействия различных социальных условий и экзистенциальных потребностей человека». *Экзистенциальные потребности* - это психические потребности человека, удовлетворение которых необходимо для сохранения душевного здоровья, так же как удовлетворение естественных потребностей необходимо для жизни. Эти потребности удовлетворяются разными способами, что проявляется в таких страстях, как любовь, нежность, стремление к справедливости, независимости, ненависти, деструктивности и пр. Эти страсти укореняются в человеке и составляют его *характер*, т.е. *личность*. Экзистенциальными потребностями человека являются потребность в привязанности, соотнесенности; в трансценденции (выход за пределы непосредственного опыта в своем сознании); потребность в обрастании корнями (укорененность); в чувстве идентификации (единении); потребность в системе координат и объектах почитания; потребность действовать, совершать, осуществлять, выполнять, «быть эффективным», дееспособным (творчество).

Специфическая реализация этих потребностей в конкретных социокультурных условиях порождает злокачественные формы агрессии - деструктивность, садизм, мазохизм и др.

Клинические наблюдения за развитием детей свидетельствуют о том, что агрессивность ребенка может быть вызвана эмоциональными нарушениями. Это могут быть депрессия, страхи, тревожность. Но агрессивность может выступать и средством защиты и самоутверждения, протеста против неприемлемых условий и требований.

### **3. ПРИЧИНЫ И УСЛОВИЯ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА**

#### **Источники и механизмы развития личности ребенка**

В академической науке устоявшимся является положение о системной детерминации развития личности, в схеме которой выделено три основных фактора: индивидуальные свойства человека как предпосылки развития личности, социально-исторический образ жизни как источник развития личности и совместная деятельность как основание осуществления жизни личности в системе общественных отношений (А. Г. Асмолов). Причем речь идет не о параллельных линиях программ жизни личности, а об их сложном взаимодействии и взаимообусловленности в ходе развития человека. Системообразующим основанием в детерминации развития личности выступает совместная деятельность. Природные, индивидуальные свойства и социальная среда не являются «внешними фак-

торами», действующими по принципу «больше - меньше». Их преобразование, влияющие на развитие личности, неотделимы в жизни личности от преобразований самой деятельности.

В теории к настоящему времени сформулированы доминанты развития. Это культура, ведущая деятельность, сознание, поведение, опыт, потребность и т.д. Выделены различные аспекты развития. Однако развитие человека - процесс сложный, многоплановый, не всегда поступательный, линейный, прогрессивно управляемый и регулируемый. Все планы развития взаимосвязаны друг с другом, каждый обладает собственным потенциалом и заимствует этот потенциал у других (В. П. Зинченко).

До недавнего времени в психологических исследованиях приоритет отдавался функциональному развитию, а личностное, духовное развитие не принималось во внимание. Да и в педагогической практике, в обыденном сознании доминировала установка на развитие отдельных психических функций: мышления, памяти, интеллекта в целом, формирование практических умений и навыков. Однако вне духовного развития стало ущербным и функциональное.

Проблемы в развитии ребенка, ущербность, деформации, нарушения обуславливаются множеством взаимодействующих факторов, причин и условий, которые рассматриваются различными научными направлениями с разных теоретических позиций: психодинамических, социодинамических, интеракционистских. В отечественной и зарубежной психологии имеется значительное количество теоретических построений, экспериментальных и эмпирических данных, накоплен большой клинический и педагогический опыт, содержащий анализ механизмов развития человека, причин и условий возможных нарушений и деформации психического и личностного развития ребенка в отдельные периоды его жизни.

Сущность развития учеными понимается неоднозначно. В отечественной науке сегодня становится приоритетной концепция, рассматривающая развитие не как усвоение, присвоение, послушание, а как саморазвитие, самостроительство, творчество самого себя (С.Л.Рубинштейн, В.П. Зинченко, А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь и др.). Откуда для этого берутся источники? Каждый человек обладает собственной самостью, что и создает неповторимость его развития. Самость не всегда положительна. Но она есть и может многократно усиливаться или гаситься природными, национальными, культурно-историческими условиями, на фоне которых происходит развитие. В психологии развития в рамках научной школы Л. С. Выготского содержатся подходы к пониманию «тайны развития», условий формирования человеком себя, самостроительства себя (Б. Д. Эльконин).

Чем вызваны различия детей и как эти различия влияют на их развитие? К настоящему времени накоплено достаточно данных,

которые имеют не только теоретический, но и практический интерес.

Для процесса развития важны *половые различия*, которые не ограничиваются собственно половыми характеристиками. Прежде всего специалисты отмечают скорость созревания. Девочки созревают гораздо раньше мальчиков, однако мальчики обладают большей чувствительностью к воздействию физических факторов. Они в большей степени подвержены осложнениям в процессе родов, чаще заражаются и чаще погибают от детских инфекций. У них выше вероятность задержки роста после облучения. Мужчины имеют и меньшую продолжительность жизни по сравнению с женщинами (М. Раттер).

По многочисленным данным, мальчики и девочки различаются по интеллектуальным, личностным характеристикам и особенностям общения (М.С.Егорова). Так, девочки превосходят мальчиков по вербальным способностям. Они не отличаются от мальчиков по скорости овладения речью, но после двух лет они более охотно разговаривают с другими детьми, речь их более правильная и сложная. До начала обучения в школе эти различия пропадают и появляются после 11 лет, оставаясь постоянными на протяжении всей жизни. У девочек выше беглость речи, они лучше понимают письменный текст.

Мальчики превосходят девочек по пространственному мышлению. Эти различия появляются в подростковом возрасте и увеличиваются с годами. Мальчики превосходят девочек и по математическим способностям. Эти различия начинают обнаруживаться с 12-13 лет. Мальчики более агрессивны, чем девочки, что обнаруживается уже с двух лет, когда это еще не может быть результатом социализации мальчиков. Агрессивность прослеживается в мальчишеских фантазиях, в вербальных и физических проявлениях.

Половые различия обусловлены действием как биологических, так и социальных факторов. Биологический фактор включает хромосомный набор, гормональные особенности, активность ферментов, которые производят гормоны, чувствительность тканей к этим ферментам. Однако формирование половых различий к ним не сводится. С рождения ребенок живет в обществе со сложившимися представлениями о том, каким должен быть мужчина и какой женщина, какое поведение для тех и других является нормальным и социально одобряемым, что позволено одним и совершенно недопустимо для других. Общество предоставляет равные возможности мужчинам и женщинам, но предъявляет им разные требования. Все это формирует социальный пол человека или его *полоролевою идентификацию* (соответствие его «образа Я» и поведения в разных ситуациях тому полу, к которому он принадлежит).

Механизмы и закономерности формирования психологического пола человека производны как от биологических, так и от со-

циальных факторов. На основании экспериментальных данных сделаны выводы о том, что в формировании половых различий участвуют различные механизмы: социальное научение, имитация, когнитивное усвоение полоролевого поведения, создание полоролевых схем. Они же усиливают биологически обусловленные половые различия (М. С. Егорова).

Установлено, что психические нарушения значительно чаще встречаются у мальчиков (М. Раттер). Существует предположение, что мальчики по своей конституции более чувствительны к психическим стрессам, к воздействию неблагоприятных психологических факторов. К ним, например, относятся ссоры и разногласия между родителями. На мальчиков в большей степени воздействуют переживания, связанные с разводом родителей.

Различия полов в частоте психических нарушений связывают с различиями в темпераменте или стилях поведения (М. Раттер). Девочки и женщины обычно более зависимы, конформны, консервативны, эмоциональны, тревожны, слезливы и привередливы.

В специальных научных исследованиях подчеркивается роль *темперамента как механизма, определяющего особенности поведения человека*. В отечественных психологических исследованиях свойства темперамента рассматриваются как *формально-динамические*, поскольку они не связаны ни с содержанием деятельности, ни с целями и мотивами человека, а определяют динамику деятельности, т. е. интенсивность, темп, ритмичность психических характеристик человека в процессе деятельности. Исследователи, изучающие темперамент, признают, что свойства темперамента являются устойчивыми, т. е. проявляются на протяжении длительного периода времени; обнаруживаются с раннего детства и представляют собой типичные для человека стилевые особенности поведения, т. е. проявляются во всех сферах жизнедеятельности, связаны со свойствами нервной системы и являются наследственно обусловленными (М. С. Егорова).

Авторы называют разные свойства темперамента. Это область исследований дифференциальной психофизиологии, которая изучает физиологические механизмы индивидуальных различий в психологических характеристиках человека. В.Д.Небылицын выделил в структуре темперамента два основных компонента - активность, которая проявляется в моторике, общительности и познавательной сфере, и эмоциональность.

В *активности* выражается энергетический потенциал человека, она определяет динамику его деятельности. Об активности можно судить по индивидуальному темпу деятельности, т. е. скорости двигательной реакции, по склонности к разнообразию реакций и сверхнормативной активности.

*Эмоциональность* характеризуется особенностью возникновения, протекания и прекращения разнообразных чувств, аффектов и

настроений, т. е. связана с динамикой эмоциональной жизни человека. Но эта динамика у одного и того же человека может быть различной для разных эмоциональных состояний. Поэтому важен и вид переживаний, которые преобладают у человека. Предполагается, что наиболее важными видами эмоций являются удовольствие (радость), гнев и страх. Они непосредственно связаны с физиологическими характеристиками, а их соотношение друг с другом, по мнению исследователей, в значительной мере характеризует эмоциональные переживания человека (А. Е. Ольшанникова).

Другой отечественный исследователь - В.С.Мерлин выделил более частные свойства темперамента: 1) сензитивность (чувствительность), которая определяется по силе внешнего раздражителя, вызывающего реакцию, и по продолжительности этой реакции; 2) реактивность (величина произвольной реакции на раздражители); 3) активность (энергия человека, проявляющаяся при решении им различных проблем); 4) соотношение реактивности и активности; 5) темп реакций; 6) пластичность - ригидность (способность приспосабливаться к изменяющимся внешним условиям); 7) экстраверсия - интроверсия; 8) эмоциональная возбудимость.

Исследованиями психофизиологов установлена зависимость между свойствами нервной системы и характеристиками темперамента. Экспериментально выделены четыре основных свойства нервной системы: динамичность нервных процессов, их сила, подвижность и лабильность. Каждое из этих свойств характеризуется двумя нервными процессами - возбуждением и торможением, а также балансом по возбуждению и торможению (В. Д. Небылицын).

*Динамичность нервной системы* свидетельствует о скорости образования условных реакций.

*Сила нервной системы* понимается как способность нервной системы в течение длительного времени быть в состоянии работоспособности, а также выносливость по отношению к длительным процессам возбуждения и торможения.

*Подвижность нервной системы* характеризует скорость смены возбуждения торможением и наоборот.

*Лабильность нервной системы* связана со скоростью возникновения и прекращения нервных процессов.

Позднее были выделены общие и частные свойства нервной системы, различия между которыми, по предположению В. Д. Небылицына, определяются анатомо-морфологическими особенностями строения мозга и связаны со спецификой функций отделов коры головного мозга. Наиболее общим свойством нервной системы названа **активированность**, которая определяется лобными отделами коры головного мозга, обеспечивающими общую регуляцию функций.

Исследованиями, проведенными под руководством В.С.Мерлина, показано, что, с одной стороны, свойства нервной системы

связаны с особенностями темперамента, но, с другой стороны, не сводятся к ним.

Английский психолог *Г. Айзенк* исследовал связь особенностей поведения человека с природными предпосылками и полагал, что процессы возбуждения и торможения являются определяющими для формирования таких особенностей поведения, как *экстраверсия - интроверсия*. *Интроверты* имеют сильный процесс возбуждения и слабое торможение, а *экстраверты* характеризуются слабым процессом возбуждения и сильным тормозным процессом.

Из такого соотношения процессов возбуждения и торможения, по предложению Г. Айзенка, следуют и особенности поведения тех и других. *Интроверты* легко активируются и избегают стимулирующих ситуаций. *Экстраверты*, наоборот, склонны искать внешнюю стимуляцию. Стимуляторами могут быть и общение с другими людьми, и любая сенсорная стимуляция (еда, например), развлечения. Они больше, чем *интроверты*, любят общаться с другими, любят приключения и не боятся рисковать.

Установлена связь между успешностью деятельности и наиболее общим свойством нервной системы - ее активированностью, в частности с успешностью учебной деятельности. Обнаружены связи между свойствами нервной системы и задатками способностей.

В некоторых зарубежных источниках указывается на связь темперамента с патологией (М. Раттер). Различия в способах выполнения действий, стиля поведения детей, обусловленных особенностями темперамента, оказались достоверными по таким показателям, как уровень активности, энергичность, регулярность различных биологических циклов (сон, бодрствование и др.). Дети различаются и по способности к адаптации, т. е. умением легко менять поведение в ответ на изменения обстоятельств; по интенсивности эмоциональных реакций (по-разному реагируют на радость и неудовольствие), по характеру общительности, контактности. Однако эти характеристики не являются навсегда фиксированными и со временем могут меняться.

Вместе с тем отмечается развитие некоторых «трудных» черт поведения у детей, обладающих своеобразным темпераментом. Дети, для которых характерными оказались такие особенности, как нарушение режима сна, замедленная адаптация к новым условиям, высокая интенсивность эмоциональных реакций, преобладание плохого настроения, чаще имели нарушения поведения. Предполагается, что существует риск нарушений поведения в более позднем возрасте, если все перечисленные характеристики темперамента обнаруживаются у ребенка в раннем детстве.

В литературе рассматриваются некоторые механизмы влияния темперамента на развитие ребенка, имеющие характер предположения (М. Раттер). Так, темперамент ребенка может влиять на отношение к нему родителей и окружающих и менять тип поведе-

ния окружающих. Существуют данные о том, что не только родители, взрослые влияют на ребенка, но и дети, особенности ребенка влияют на формирование родительского поведения. Такие свойства, как живость, активность, независимость, контактность, инертность, замкнутость, могут вызвать у окружающих различные реакции.

Другой механизм характеризуется возможностью расширять и сужать жизненный опыт. Например, активный, контактный, дружелюбный ребенок может иметь в жизни больше приключений и встреч, у него будет больше друзей, чем у замкнутого, пассивного, робкого. Последний может испытывать трудности при расставании с родителями, установлении отношений с новыми людьми.

Сильное влияние на жизнь ребенка, его поведение оказывают и способности, и достижения. Способность к адаптации, интеллектуальная компетентность могут определять характер реакции ребенка на стрессовые ситуации. Высокая адаптация, умение приспосабливаться к новому делают изменившиеся обстоятельства менее стрессогенными для ребенка. Для ребенка, лишенного интеллектуальной гибкости и компетентности, перемены могут стать источником стресса. В школе более выгодно положение того ребенка, который хорошо учится. Отстающий же ребенок находится в невыгодном положении.

Ряд исследователей (М. К. Акимова, В. Т. Козлова, З. И. Калмыкова, Л. С. Славина) указывают на связь природных особенностей ребенка и трудностей учения. Одной из причин низкой успеваемости может выступать неадекватное использование ребенком особенностей своей нервной системы и игнорирование этих особенностей педагогами и родителями. Согласно современным представлениям, нельзя не считаться с индивидуально-типологическими особенностями и не учитывать их в педагогическом процессе. Речь идет о таких свойствах нервной системы, как сила и подвижность.

Некоторые психологические исследования свидетельствуют о том, что слабые и инертные по своим нейродинамическим особенностям школьники хуже учатся, чаще становятся слабоуспевающими или неуспевающими. Однако такая связь не является неизбежной, среди отличников нередко встречаются школьники со слабой и инертной нервной системой (М. К. Акимова).

Многочисленными исследованиями показано, что увеличение количества эмоциональных расстройств и нарушений поведения связано с имеющимися у детей *хроническими соматическими и физическими дефектами*. Однако специалисты утверждают, что нарушения поведения не являются прямым результатом соматического заболевания или физического дефекта. Эти дети имеют трудности особого характера, психологические трудности. Дети очень болезненно переживают свой физический недостаток или ограничения,



связанные с болезнью, а также различные нервные проявления (заикание, тики и пр.). Они не могут принимать участие в некоторых видах деятельности, типичных для нормальных детей (спортивные игры и др.) и необходимых для формирования личности. Снисходительное, насмешливое или даже пренебрежительное отношение сверстников и взрослых приводит к возникновению у ребенка чувства неполноценности, сказывается на самооценке, вызывает замкнутость, трудности в поведении и конфликтные переживания.

Конфликтные переживания всегда носят социальный характер, утверждают специалисты. Они возникают в результате действия психогенных факторов, травмирующих ребенка в семье или школе. Внутренний конфликт характеризуется наличием в сознании ребенка противоположно окрашенных эмоциональных отношений к кому-либо или к сложившейся ситуации. Он возникает в том случае, если переживания ребенка невыносимо тяжелы и длительно удерживаются в его жизни и сознании. В какой-то момент он оказывается неразрешимым для ребенка. Такой неразрешенный конфликт, затягиваясь, может влиять на формирование характера, поведения и тормозить умственное развитие (Т. А. Власова).

Иначе может складываться ситуация, когда ребенок целиком погружается в вопросы своего здоровья и лечения и у него не остается времени для других дел и общения.

Дети с физическими и соматическими дефектами нуждаются в определенной поддержке и защите, но они должны учиться быть самостоятельными и уметь заботиться о себе, как и другие дети, считает доктор М. Раттер.

Клинические и психологические исследования свидетельствуют, что перенесенные *органические заболевания центральной нервной системы, нарушения мозговых структур, недостаточность отдельных корковых функций* являются основой нарушения созревания тех или иных систем мозга, прежде всего - лобных отделов (Т. А. Власова, М. С. Певзнер, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский и др.).

Свидетельством органической недостаточности центральной нервной системы могут быть гиперактивность, импульсивность, агрессия, тревога. Многие авторы (Т. А. Власова, В. С. Иванов) полагают, что церебральные астении, нарушения эмоционально-волевой сферы являются следствием функционально-динамических нарушений в центральной нервной системе. Это может выступать и первопричиной задержки психического развития ребенка.

В основе гипердинамического синдрома, «синдрома дефицита внимания», могут лежать микроорганические поражения мозга, возникшие в результате осложнений беременности и родов, черепно-мозговые травмы, нейроинфекция, а также генетические факторы (В. И. Гарбузов, Н. Н. Заваденко, Т. Ю. Успенская). Сказанное не означает, что все гиперактивные дети имеют мозговую травму.

По данным ряда исследований, у большинства гиперактивных детей мозговых травм не было, а большинство детей, перенесших мозговую травму, не являются гиперактивными (М.Раттер). Эмоциональные нарушения и нарушения поведения детей, перенесших мозговую травму, различаются. Но это является компетенцией психоневрологов, психологов.

Педагогу важно помнить, что помимо мозговых травм в нарушениях личностного развития играют роль множество других факторов. Например, неврозы родителей, семейные разлады, низкий социальный статус усиливают риск возникновения нарушения у ребенка, перенесшего травму.

Высокие требования в школе, снижение успеваемости могут вызывать эмоциональные срывы, протест - в зависимости от личностных особенностей ребенка.

Отношения окружающих на имеющиеся нарушения у ребенка - настороженное, некорректное, бестактное – могут усиливать риск нарушения. Важным моментом является и собственное отношение ребенка к своим дефектам. Неправильное отношение усугубляет его состояние.

В некоторых случаях причиной отклонений в развитии ребенка могут быть скрытые соматические заболевания, которые не выявлены при медицинском освидетельствовании, или неверно поставленный диагноз.

Немаловажным является вопрос о *наследственном факторе* в развитии ребенка. Исследования «генотип-средовой обусловленности индивидуальных различий интеллектуальной сферы» показали, что «генотип определяет примерно половину вариативности показателей интеллекта», т. е. генетические воздействия играют роль в определении индивидуальных различий в интеллекте. В личностной сфере установлены отчетливые связи генотипа с темпераментом, а также с некоторыми наиболее обобщенными личностными качествами, которые в специальной литературе называют «большой пятеркой». Это энергичность, экстраверсия; альтруизм, склонность идти навстречу людям; сознательность, контроль импульсивности; невротизм, негативные эмоции, склонность к неврозам; открытость к новому опыту, восприимчивость, когнитивная сложность. Правда, в этих свойствах присутствуют больше динамические особенности поведения, чем содержательные. Как уже было отмечено, генетические факторы определяют развитие особенностей темперамента, однако их действие не определяет тип поведения ребенка. Результаты исследований, в которых рассматривалась роль генотипа и среды в развитии личности и темперамента, свидетельствуют и о том, что с возрастом роль генетического фактора в развитии индивидуальных особенностей личности несколько уменьшается, хотя и не пропадает, а «влияние различающейся среды увеличивается» (М.С.Егорова).

## Влияние средовых факторов на развитие личности ребенка

В современной психологии личности, психологии развития в контексте культурно-исторической психологии выдвинуты теоретические положения, содержащие понимание и объяснение механизмов и закономерностей культурного развития (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Э. Д. Эльконин, В. П. Зинченко, А. Г. Асмолов, В. И. Слободчиков). Речь идет не просто о функциональном, а о личностном, духовном развитии. «Тайна развития - в посредническом акте», - утверждает Д. Б. Эльконин. Посредники выступают «психологическими инструментами», орудиями, которые не только стимулируют определенные реакции, вызывают то или иное поведение, но они «вызывают к жизни внутренние формы деятельности, определяющие, кроме всего прочего, непредсказуемость внешнего поведения». Посредники-медиаторы вызывают способность обратиться к себе, взглянуть на себя со стороны. Эта способность «заглядывать внутрь самого себя - начало формирования образа себя и вынесение его в целом или отдельных свойств во вне... объективация своей собственной субъективности», формирование самосознания и составляет «тайну и первое условие формирования себя, условие самостроительства человека, культурного формирования личности» (В. П. Зинченко).

Среда, согласно Л. С. Выготскому, - источник развития, а «не обстановка». Он писал: «Среда как бы вращивается внутрь, поведение становится социальным, культурным фактором не только по своим содержаниям, но и по своим м е х а н и з м а м, по своим приемам». Однако среда, культура - это только источник, «приглашающая сила». Любой элемент среды может по-разному воздействовать на ребенка, а может быть и нейтральным. Такое понимание роли среды в психическом развитии ребенка привело Выготского к введению понятия *социальная ситуация развития*.

Социальной ситуацией развития определяется, по Выготскому, психическая жизнь человека на разных этапах его развития. Этим термином он обозначал «то особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для каждого возрастного этапа и обуславливает и динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, и новые качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу».

Для Л. С. Выготского человек представляется зависимым от социальной ситуации развития, от других людей, которые ее создают. Перестройка же сознания ребенка к концу какого-то периода меняет, по его мнению, всю систему отношений с другими и отношение к самому себе. Это проявляется в переживании ребенка. Переживание он рассматривает как «единицу» социальной ситуации развития. В переживании в неразрывном единстве представ-

лены среда, т. е. то, что переживается ребенком, и субъект, т. е. то, что вносит в это переживание сам ребенок на достигнутом им уровне психического развития.

В современных теоретических работах (В. П. Зинченко, Д. Б. Эльконин, А. Г. Асмолов), содержащих развитие идей Л. С. Выготского, подчеркивается, что *среда* - культура для организма - «приглашающая сила, вызов». и она «бессильна, когда иссякает внутренний, собственный источник и движущие силы развития и саморазвития». Это относится и к индивиду, и к социуму (В. П. Зинченко).

Какие элементы среды обуславливают развитие ребенка и при каких условиях возникают нарушения и отклонения в его развитии? Обратимся к экспериментальным, эмпирическим, клиническим наблюдениям.

Среда, понимаемая как «образ жизни», включает не только историческое время, социальный режим, но и конкретное социальное пространство, предметную действительность, в которой в данный момент исторического времени существуют различные «институты социализации» (семья, школа, трудовые объединения), социальные группы, участвующие в приобщении индивида к культуре (А. Г. Асмолов). Мир человеческой культуры имеет «социальную душу». А. Г. Асмолов удачно использует сказочный образ, анализируя понятие социально-исторического образа жизни как источника развития личности. В волшебной сказке М. Метерлинка «Синяя птица» добрая фея дарит детям чудодейственный алмаз. Стоит только повернуть его, и люди начинают видеть «скрытые души» вещей. «Душой» же предметов человеческой культуры является *поле значений*. Это особое «социальное измерение», создаваемое совокупной деятельностью человечества. Это поле значений существует в орудиях труда, способах деятельности, способах мышления, в понятиях, социальных ролях, социальных символах, нормах, ценностях, ритуалах, церемониях. Это поле значений отдельный индивид застает уже готовым, воспринимает и усваивает его в совместной деятельности и общении со взрослыми.

Однако человек – не пассивный слепок культуры, в реальности он никогда не скован рамками заданных социальных ролей. Уже ребенок порождает знаки и символы (А. Р. Лурия, А. В. Запорожец). Он преобразует деятельность, которая разворачивается по определенному социальному «сценарию», определяет собственные позиции, заявляет о себе как индивидуальности. Социализация личности предполагает и встречный процесс - индивидуализации социальной жизни. Эти процессы, как утверждал Л.С.Выготский, могут быть не только встречными, но и расходящимися. В современной психологической литературе принимается такое понимание индивидуализации, при котором его сущность заключается «в деятельности, пытающейся раскрыть себя во всех направлениях и по собственной охоте проявляющей себя в осуществлении как

частных, так и общих духовных интересов»; «в стремлении к той внутренней свободе, на основе которой субъект обладает принципами, имеет собственные взгляды и в силу этого приобретает моральную самостоятельность»; в высоком развитии «тех своеобразных качеств, в отношении к которым люди оказываются неравными и в которых они посредством этого развития делают себя еще более неравными» (В. П. Зинченко).

*Расширение индивидуального сознания, индивидуального личностного роста* - необходимое условие становления человека как духовного существа. Внутренний рост человека представляет собой обязательное условие роста внешнего. Внешний рост связан с процессами социализации, предполагающими усвоение индивидом социальных норм и ценностей, выполнение требований, предъявляемых социумом.

Механизмы социализации достаточно хорошо изучены. Представлена обширная литература, посвященная проблемам нарушений механизмов социализации в детском и подростковом возрасте. Разрабатываются технологии воспитания, коррекции нарушений социализации. Вместе с тем проблемы личностного развития человека, его личностного роста остаются мало разработанными на конкретно-научном и методическом уровнях. Этим проблемам были посвящены исследования таких видных отечественных психологов, как А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, В. В. Давыдов и др. В последнее время различные аспекты личностного развития человека получили рассмотрение в теоретических работах В. П. Зинченко, Б. С. Братуся и др., которые исследуют механизмы становления индивидуального сознания, трансформации коллективно-бессознательного, массового сознания в индивидуальное сознание.

Механизмы развития человека сложны. Развитие содержит два «полюса» - взрослый и ребенок. От взрослого, говорит В. П. Зинченко, требуется, чтобы он был счастлив, любил свое дитя и старался его понять. На полюсе ребенка все обстоит сложнее. Ребенок обладает «допсихическими формами активности». Исследователи называют их по-разному: потребность, установка к действию и восприятию (Д.Н.Узнадзе), установка к выбору, интенция к схватыванию (Д. Брунер). *Интенция к схватыванию* - важнейшая человеческая интенция. Это внутренне присущее стремление быть понятым, быть узанным, названным, позднее - быть признанным. Понимание, узнавание, признание в ребенке человека (а не неведомой зверушки, биологического существа) - это самый главный вклад взрослого в его развитие, толчок, движущая сила развития, раскрытие в ребенке возможностей его индивидуальности, человеческих сущностных сил, его самости, его призвания. Узнать и назвать - это и есть главная помощь в конструировании «инстанции Я». Человечность, а не набор функций должна закладываться

(конструироваться, возникать) совместной деятельностью с самого начала (В. П. Зинченко).

Таинственной стороной развития выступает *любовь взрослого* (вкладывание души), что и пробуждает в ребенке живую душу. Эмоциональная связь с миром, с другими людьми, согласно Э.Фромму, определяет душевное и духовное здоровье человека. Любовь – единственно верный путь к *целостности и единству личности*. Целостность и единство личности достижимы, пишет Фромм, при условии всестороннего развития разума и способности любить.

Важнейшая человеческая потребность – *быть активным*, что-то совершать, действовать, реализовывать. Это значит, что человек не слаб и не беспомощен, он дееспособен. Это значит, что не только другие действуют на него, но и он сам действует на других людей. Родившись, ребенок с каждым днем становится все более самостоятельным, в то время как взрослые медленно меняют свое отношение к нему. Взрослые по-разному сдерживают активность ребенка, которому приходится мириться «с превосходящими силами взрослых». Однако, подрастая, ребенок находит разные возможности, утверждает Э.Фромм, «отплатить за поражение», при этом «он сам осуществляет те действия, от которых он страдал, будучи младенцем: если в детстве от него требовали подчинения, он стремится господствовать, если его били, он сам становится драчуном», т. е. он делает то, что был вынужден терпеть, или же то, что раньше ему запрещалось.

Притягательной силой обладает не только то, что не было разрешено, но и то, что было невозможно. Внутренне присущее человеку желание «проникнуть в глубины своего социального и природного бытия», чтобы вырваться из тех рамок, в которые он «загнан», по мысли Фромма, играет важную роль. Эта потребность может быть удовлетворена разными способами – через созидание или через разрушение.

Человеческий организм нуждается не только в некотором минимальном отдыхе, но и в некотором количестве *волнения (возбуждения)*. Отечественные психологи (Л.С.Выготский, Л.И.Божович, М.И.Лисина) показали, что потребность ребенка в общении, во впечатлениях является базовой для развития других социальных потребностей ребенка.

*Способы и приемы стимулирования возбуждения* могут быть разными. Э.Фромм называет *простые стимулы и сложные*, вдохновляющие. Источниками вдохновения могут стать природа, музыка, литература, встреча с интересным и любимым человеком, удачные стихи. Каждый из этих объектов порождает сложные эмоции, которые вызывают *сопереживание*. Простые стимулы вызывают *влечение*. Вдохновляющий же стимул вызывает у человека активный интерес к «своему объекту», стремление открывать в нем все

новые грани. Да и сам человек перестает быть пассивным объектом, на который воздействует раздражитель и который «пляшет под чужую дудку». Он проявляет себя, свои способности, творческую активность. Вдохновляющие стимулы действуют совсем по-другому. Они никогда не остаются теми же самыми, они постоянно изменяются, поскольку вызывают творческую реакцию, и поэтому всегда воспринимаются «как в первый день творения». Человек сам его одухотворяет и видит каждый раз в новом свете, поскольку открывает в нем все новые грани. Между человеком и стимулом возникают отношения взаимодействия, здесь нет механического одностороннего воздействия по типу «стимул - реакция». Такое состояние могут вызывать многие произведения искусства (музыка, литература, живопись), другие люди, природа и пр.

Простые и сложные стимулы играют важную роль при обучении, подчеркивает Э. Фромм. Если ученик, занимая позицию исследователя, проникает в глубь вещей, вскрывает их причины, делает открытия, то такой процесс обучения становится условием его человеческого роста. Если же учеба сводится к усвоению стандартного набора учебно-воспитательной информации, то это больше похоже «на формирование условных рефлексов», что связано с простым стимулированием и опирается на потребность индивида в успехе, надежности и одобрении. Простые стимулы: накопительство, деструктивность, секс - воспроизводят средства массовой информации, реклама, потребительский рынок.

Важное отличие простых стимулов от сложных состоит в том, что простые стимулы вызывают «чувство пресыщения», человек испытывает чувство желания (охоты, зуда), удовлетворения и избавления, когда наступает удовлетворение, «ему больше ничего не надо». Сложные же стимулы никогда не вызывают чувства пресыщения, их никогда не может быть «слишком много». Э.Фромм выводит такую закономерность: «чем проще стимул, тем чаще нужно менять его содержание или интенсивность; чем утонченнее стимул, тем дольше он сохраняет свою привлекательность и интерес для воспринимающего субъекта и тем реже он нуждается в переменах».

Характер стимулирования, замечает психолог, - один из многих факторов, обуславливающих жестокость и деструктивность. Оказывается, у человека более сильное возбуждение вызывают гнев, бешенство, жестокость или жажда разрушения, чем любовь, творчество или другой продуктивный интерес. Первый вид волнения не требует от человека никаких усилий: ни терпения, ни дисциплины, ни критического мышления, ни самоограничения; для этого не надо учиться концентрировать внимание, бороться со своими сомнительными желаниями. Люди с низким духовным уровнем стремятся к «простым раздражителям».

Однако дело не только в стимуле, отмечает Фромм, но и в «стимулируемом» индивиде. Душевная лень, страхи, комплексы вряд

ли помогут воспринять тонкую поэзию или высокую идею. Водушевляющий стимул нуждается в «понимающем» индивиде, т. е. тонко чувствующем человеке. Но с другой стороны, человек с богатой внутренней жизнью сам по себе активен и не нуждается в обоих стимулах, поскольку сам ставит себе цели и задачи.

Эта разница очень заметна в детях. До определенного возраста они настолько активны и продуктивны, что постоянно находят себе «стимулы», «создают» их себе. Но уже в 6 лет все меняется, дети начинают приспособливаться, утрачивают свою непосредственность и нуждаются в стимулировании, которое позволяет им пассивно реагировать.

В социальных условиях жизни человека, по убеждению Э. Фромма, кроются причины патологий, нарушений развития. Уже такие обстоятельства среды, как питание, «тепло и нежность» при воспитании ребенка, внимание и количество поощрений, свобода передвижения и возможность самовыражения в игре и других формах общения, оказывают прямое воздействие на рост мозга, усложнение строения коры больших полушарий. Для нормального роста человека, развития у него *синдрома жизнелюбия* необходимы специальные условия, при отсутствии которых человек превращается в ограниченное существо с «синдромом враждебного отношения к жизни». Отношения между личностью и окружающим ее миром неоднозначны и очень сложны. Индивидуальный характер определяется индивидуальными факторами: задатками и способностями, обстановкой в семье, целым рядом важных событий в жизни индивида. Факторы окружающей среды сложны и играют огромную роль в формировании личности.

### **Эмоциональный контакт с близкими людьми - источник полноценного развития ребенка**

Важнейшим элементом среды, определяющим характер развития человека, выступает *свобода*. Это очень сложное явление, которое в психологии и педагогике до недавнего времени никак не рассматривалось. Потребность в свободе специалисты называют одной из исходных человеческих потребностей. На обыденном языке свобода предполагает ослабление управления, контроля и давления и предоставление человеку ответственности за свой выбор, возможности реализовать свою целостность, творческий потенциал. Обстоятельства, которые создают для ребенка (или взрослого) ощущение бессилia, пустоты и беспомощности, способствуют развитию у него жестокости и садизма. К таким обстоятельствам Фромм относит все, что вызывает *страх*. Это может быть «авторитарное» наказание. Это такой вид наказания, который «не имеет строго фиксированной формы» и не связан с тем или иным проступком, а произвольно определяется по усмотрению «власть имущего». В зави-



симости от индивидуальных особенностей страх перед наказанием может стать доминирующим мотивом в жизни ребенка, что приводит к утрате им чувства собственного достоинства.

Другое важное обстоятельство, приводящее к утрате жизненных сил, может быть связано с ситуацией *душевного обнищания*. Когда ребенок живет в безрадостной атмосфере черствости и душевной глухоты, он внутренне «замерзает». Отсутствие эмоционального тепла, участия, любви вызывает чувство отчаяния и полного бессилия, которое может стать причиной его жестокости.

Немаловажным фактором, вызывающим нарушения личностного развития, являются *характер, ценности, нормы, ориентиры, смыслы той социальной группы, частью которой является ребенок*. Социальная группа (семья, школа) может усиливать те черты и формы поведения, которые ей соответствуют, и ослаблять нежелательные.

Известная американская исследовательница психоаналитической ориентации *Карен Хорни* полагает, что в развитии личности человека доминирует влияние социального окружения. Она исходит из того, что определяющим в структуре личности является бессознательное чувство тревоги, беспокойства, изоляции и беспомощности. Главное понятие К. Хорни - «основная тревога», которая понимается как «... чувство изоляции и беспомощности ребенка в потенциально враждебном мире. Это чувство небезопасности может быть порождением многих вредных факторов среды: прямого и непрямого доминирования, безразличия, нестабильности поведения, недостатка уважения к индивидуальным потребностям ребенка, недостатка реального руководства, слишком большого восхищения или его полного отсутствия, недостатка теплоты, принуждения принимать чью-то сторону в родительских ссорах, слишком большой или слишком малой ответственности, сверхпротекции, изоляции от других детей, несправедливости, дискриминации, невыполнения обещаний, враждебной атмосферы и т.д.

Эти факторы становятся основой развития тревоги ребенка. Чтобы преодолеть это состояние, ребенок может прибегать к разным стратегиям. Он может становиться враждебным и хотеть расплатиться с теми, кто его отвергал или плохо к нему относился. Но может быть и очень послушным, чтобы вернуть потерянную любовь и расположение. У него может развиваться неадекватный, нереалистичский образ самого себя, чтобы компенсировать чувство неполноценности. Он может подкупить других или пользоваться угрозами, чтобы получить уважение и любовь. Он может «застрять» на жалости к себе, чтобы вызывать сочувствие.

Чтобы обрести признание, уважение, любовь, ребенок может искать власти над другими или же прибегать к соревновательности, и при этом сама победа оказывается для него важнее, чем достижение как таковое. Возможно обращение агрессии внутрь и самоуничтожение.

Любая из этих стратегий характеризуется наличием конфликта, который может быть разрешен естественным способом, что говорит о нормальном развитии, или неестественным, иррациональным способом. Это может быть и агрессия, и чрезвычайная конформность, и замкнутость, и недисциплинированность, и др.

Проблемам развития ребенка, эмоциональным нарушениям, нарушениям поведения посвящено множество специальных исследований отечественных и зарубежных ученых, собран огромный фактический материал (А. И. Захаров, М. Раттер, А. Е. Личко, Г. М. Бреслав и др.), позволяющий понять механизмы и причины нарушений. Бесспорными признаются следующие факты.

Нарушения в развитии ребенка связаны с *неблагоприятными событиями в детстве ребенка*. Прежде всего – семейные конфликты, недостаток эмоционального тепла, любви, отзывчивости, отношений привязанности. Отношения в семье остаются значимыми не только в детстве, но и в более поздние периоды жизни. Дефицит общения, нарушение, деформация значимых отношений личности, образующих целостную систему, обуславливают развитие личности по невротическому типу (В. Н. Мясищев). Это отношения в семье, в других значимых для ребенка общностях.

Потребность в эмоциональном признании окружающими, эмоциональных контактах с родителями особенно актуальна в детстве. К 4-5 годам эмоциональное развитие ребенка достигает своего максимума. *Нарушение эмоциональных контактов с родителями*, прежде всего с матерью, вызывает значительные психологические проблемы в развитии. Недостаток искренних, доверительно-теплых и непосредственно-эмоциональных отношений родителей с детьми становится основой возникновения невроза. Отсутствие эмоциональной поддержки, любви и признания в семье вызывает у ребенка страх одиночества, ощущение изолированности, забытости и ненужности. Острая потребность в признании – это одновременно и потребность в самоутверждении. Ребенок нуждается в раскрытии своего *Я*, поддержке и любящем отношении. Недостаточность любви и признания может компенсироваться страхами, капризами. У детей формируется замкнутость, недоверие к окружающим.

Выдающийся американский психотерапевт К. Роджерс на основании значительного клинического опыта пришел к убеждению, что в среде, социальном окружении содержатся условия для формирования «полноценно функционирующего человека», прогрессивного личностного развития. Самое главное – *создание таких человеческих взаимоотношений, которые конкретный человек мог бы использовать для своего собственного личностного развития* (К. Роджерс).

Базовая тенденция организма, согласно К. Роджерсу, – тенденция к актуализации, становлению и самоусилению. Тенденции к самоактуализации и саморазвитию заданы наследственно. Но тен-

денция движения вперед может быть осуществлена только при определенных условиях, а именно когда выборы поведения «ясно воспринимаются и адекватно символизируются», т. е. переживаются сознательно.

Особо выделяются им две потребности: *в позитивном отношении и самоотношении*, которые возникают в результате научения. Первая из них возникает вследствие любви и заботы о ребенке, вторая формируется при положительном отношении окружения. Оценки со стороны окружающих, особенно в детстве, могут искажать внутренние переживания человека. Ребенок на основании положительных или отрицательных оценок его поведения взрослыми старается быть тем, что от него хотят, а не тем, что он есть. Внешние оценки ведут к искажению самоотношения ребенка. Навязанные образы, ценности вытесняют и замещают «истинные» переживания и ценности, что ведет к саморазрушению Я. Такой человек чувствует напряженность, дискомфорт. В детстве «Я-концепция» искажается под влиянием чужих оценок. Следствием такого искажения могут стать агрессивность, конфликтность, замкнутость, тревожность, враждебность по отношению к другим людям, нарушения общения.

Как этого избежать? К. Роджерс разработал метод психотерапии, который назвал *клиент-центрированной терапией*. Он полагает, что этот подход применим ко всем отношениям с людьми, а не только в работе с людьми, имеющими проблемы. Основу метода составляет создание *помогающих отношений*, которые актуализируют у человека способность к самоизменению и саморазвитию. Создание терапевтических, помогающих отношений возможно при реализации трех важнейших условий.

Первое условие - откровенность, искренность, *правдивость отношений с человеком*. Значимые люди должны быть с ребенком искренними, не притворяться, не надевать «маски», «ложные фасады». Они должны быть едины и целостны в своих чувствах, в их восприятии и высказывании о них.

Второе условие - *безусловное принятие человека*. Под принятием человека К. Роджерс понимает «теплое расположение к нему как к человеку, имеющему безусловную ценность, независимую от его состояния, поведения или чувств». Человек с рождения испытывает нужду в принятии себя. Принятие предполагает не только уважение и теплые чувства, но и веру в положительные изменения в человеке, в его развитие. По мысли К. Роджерса, обычным является правило, что «каждый человек должен чувствовать, думать и верить так же, как я. Однако... различия между людьми, право каждого человека реализовать свой жизненный опыт по-своему и найти в нем свой смысл - все это бесценные возможности жизни».

Ребенок очень нуждается в положительном к себе отношении. Взрослые же стремятся оценивать, одобрять или не одобрять чув-

ства и поведение ребенка, делать заявления и пугать лишением любви и привязанности. Чтобы быть «хорошим», ребенок стремится подстраиваться к оценке родителей, что приводит к искажению его «Я-концепции», утрате внутренних регуляторов поведения и к дальнейшей незрелости человека, который ориентируется только на внешние оценки. Безусловное принятие ребенка не означает отсутствия ограничений, дисциплины и отрицательного отношения к его поступку. Однако они должны строиться так, чтобы ребенок не сомневался в уважении к нему. Неудовольствие и отрицательные переживания должны высказываться не в виде отрицательной оценки личности человека, а в виде субъективного отношения к данному «здесь и теперь» событию.

Необходимо *безусловно принимать* не только других, но и себя, подчеркивает Роджерс. Безусловное принятие себя означает восприятие себя таким образом, что все твои качества нормальны и ни одно из них не является более стоящим, чем другое. Если человек не принимает себя, а ценит только те свои достоинства, которые одобряются другими, то он испытывает напряженность и тревогу, его психическое здоровье ухудшается.

Принятие каждой меняющейся частицы внутреннего мира ребенка создает для него теплоту и безопасность в отношениях со взрослым, а любовь и уважение вызывают чувство защищенности, которое необходимо для полноценного развития человека.

Третье условие - *эмпатическое понимание*, без которого безусловное принятие может означать просто недифференцированное благодушное отношение ко всем. Эмпатическое понимание включает в себя проникновение в чувства и мысли человека, умение видеть проблему с его позиции, встать на его место. Это «сопереживающее понимание», - говорит Роджерс, - понимание вместе с человеком, а не понимание о нем - является настолько эффективным средством, что оно может привести к значительным изменениям личности».

Модели поведения значимых взрослых (родители, педагоги, «звезды», кумиры), по свидетельству исследователей, становятся основой не только приобретения привычек, но и выработки способов разрешения конфликтов, жизненных проблем. Особенно важны модели родительского поведения. Если родители уходят от трудностей или прибегают к агрессии при столкновении с ними, то ребенок с большой вероятностью будет вести себя в аналогичной ситуации так же. Есть большая вероятность, что ребенок приобретет стиль реагирования на трудности, аналогичный родительскому.

То же характерно и для межличностных отношений. Дети осваивают те же отношения, которые они в течение длительного времени наблюдают в семье. Возможны ситуации, когда родители учат каким-то правилам поведения, но сами их не соблюдают, т. е. говорят одно, а делают другое. Например, призывают к честно-

сти, но сами обманывают друг друга, требуют от ребенка сдержанности, а сами вспыльчивы, агрессивны и распушенны. В такой ситуации более вероятным становится выбор примера родителей. Ребенок может и расширять модель поведения, заданную ему родителем, так что его собственное поведение окажется для них неприемлемым, т.е. он может отвергать и то, чем родители дорожат. Вместе с тем дети не всегда принимают модели поведения и взгляды родителей. Это зависит от других людей (друзей, учителей, соседей и др.), а также и от отношений с родителями. Если отношения с родителями плохие или если дети видят, что поведение родителей приводит лишь к новым трудностям и неудачам, они могут отвергать родительские нормы (М. Раттер).

*Дисциплинарные требования*, характер наказаний и поощрений не менее важны для «хорошего» или «плохого» поведения. Пагубно положение, когда ребенок привыкает ориентироваться на внешний контроль, у него оказываются неразвитыми внутренние механизмы контроля своего поведения, отсутствует собственная система ценностей, с помощью которой он может регулировать свое поведение вне зависимости от поощрений или наказаний со стороны других людей. С этой целью специалисты считают необходимым обсуждать с ребенком мотивы его поступков и привлекать его к выработке внутрисемейных норм поведения.

О негативной роли множества *жестких ограничений* и *гиперопеки* мы упоминали в предыдущем параграфе. Основательная характеристика последствий этого фактора для становления характера ребенка дана известным русским педагогом, психологом, врачом П.Ф.Лесгафтом.

В литературе отмечается, что причинами нарушений поведения и даже эмоциональных расстройств может быть *разлука с родителями*, жизнь вдали от семьи, потеря одного из родителей, ссоры и конфликты в семье, а также неврозы и патологические особенности личности родителей. Детский психиатр А. И. Захаров анализирует причины возникновения детских неврозов и отклонений в связи с некоторыми из названных факторов в книге «Как предупредить отклонения в поведении ребенка».

*Асоциальное, криминальное поведение родителей* приводит к формированию нарушений поведения у детей. Родительские ссоры, драки или враждебность, отчужденность создают атмосферу, в которой с большей вероятностью возникают нарушения поведения, особенно у мальчиков. Агрессивное поведение родителей становится моделью для ребенка. Здесь могут иметь место и другие механизмы.

*Скудность, монотонность окружающей среды, ее ограниченность*, по данным специалистов, может приводить к глубоким задержкам психического развития ребенка, тормозить его интеллектуальное развитие и вызывать нарушения поведения.

## Психологический климат школы как фактор развития личности ученика

С поступлением ребенка в школу меняется его социальная ситуация развития. *Школа* - сложный социальный организм, отражающий характер, проблемы и противоречия общества. Разумеется, культурные различия родителей, культивируемые ими ценности не могут не повлиять на поведение учащихся в школе. Ученик не будет учиться ради учения, если учение не является ценностью данной культуры. Так, существуют социологические исследования влияния региона, социального статуса родителей на частоту нарушений развития и поведения детей. Важными моментами являются население района, где расположена школа, социальная однородность или неоднородность, социальный статус района по сравнению с другими. Есть данные, что для детей из районов с низким социальным статусом характерны высокий уровень правонарушений, психических отклонений и трудностей в учении. В основе этого явления лежит целый комплекс причин, одна из которых – низкий социальный статус родителей. Специальные исследования показали важную роль различных социально-экономических показателей для интеллектуального развития человека. Интеллект в среднем связан с социальным положением родителей, но все-таки не жестко им определен. Есть люди, которые не используют благоприятные условия развития, но есть и такие, которые могут преодолеть неблагоприятные условия. Это могут быть родители, которые компенсируют ребенку вниманием и правильным воспитанием то, чего он лишен из-за низкого социально-экономического статуса семьи. Но могут быть и сами дети, которые изменяют свой низкий социальный статус благодаря своим природным задаткам и личностным особенностям.

Школа как социальный институт в значительной степени определяет ориентацию личности. Имеет значение тип школы – массовая, элитарная, школа-интернат, спецшкола и пр. Нестабильность преподавательского коллектива и ученических групп (классов) увеличивает число проблем у школьников. Одной из возможных причин нарушения поведения части учеников может стать складывающаяся в настоящее время практика дифференцированного обучения, предполагающая разделение учеников на потоки по показателям интеллекта. Низкий статус коррекционных классов, «приклеивание ярлыков» (в школьном быту - класс дураков) вызывают устойчивое чувство неполноценности, усиливают антагонизм между классами.

В формировании личности ученика немаловажную роль играет *стиль преподавания*. Установлено, что стиль преподавания оказывает заметное влияние на характер межличностных отношений в школе, в целом на эффективность процесса обучения. Преоблада-

ние стиля общения - демократического, авторитарного, либерально-попустительского - сказывается на формировании социальных установок у школьников, способов разрешения конфликтов, характера отношений к людям. *Личности педагога* отводит особое место в педагогическом процессе. Личность учителя - мощный фактор формирования личности ученика. В реальной жизни он демонстрирует модели поведения, социальные нормы и ценности. Еще К. Д. Ушинский отмечал, что в каждом наставнике «важно не только умение преподавать, а также характер, нравственность и убеждения, потому что в классах малолетних детей и в народных школах большее влияние оказывает на учеников личность учителя, чем наука, излагаемая здесь в самых элементарных началах».

Психологи подчеркивают, что, если взаимодействие педагога с учениками строится на основе одних лишь *нормативно-ролевых* предписаний без учета личности и индивидуальности ребенка, это может породить такие негативные состояния, как лицемерие, негодование, злоба (Р.В.Петровский). Рольевой план общения предполагает субъект-объектную форму взаимоотношений. Педагог озабочен главным образом преобразованием когнитивной сферы ученика, его знаний, интеллекта. Критерием успешности деятельности преподавателя в этом случае служит соответствие достижений учеников заданным эталонам. Для учителя важно подогнать внешнее школьное поведение под определенные стандарты. Основной целью становится усвоение стандартов образования. Мотивационно-смысловая сфера ребенка игнорируется, не затрагивается. Обучение становится для ученика скучным, монотонным, формальным.

Специальные исследования показали, что *функционально-ролевая* ориентация педагога характеризуется использованием им ролевых штампов воздействия, когда учебные ситуации типологизируются и «у человека всегда одно решение на сто ситуаций». Преобладает позиция доминирования и подчинения, а не партнерства. Подобная ориентация учителя мало способствует актуализации таких важных для учащихся систем ценностей, как «ценность доверия, возникающая в силу того, что оценки педагога не содержат угрозы *Я* ученика и культивируется «ценность творчества, высокозначимая особенно в подростковом и старшем школьном возрасте» (А. В. Петровский).

Стиль руководства и общения создает психологический климат в школе, классе. Психологический климат в классе может быть *угрожающий* и *развивающий*. Первый возникает при доминировании авторитарного, функционально-ролевого стиля общения, делающего упор на послушание, конформизм подчиненных (учащихся). Основное средство - угрозы, обещания, поощрения и наказания. В литературе описаны признаки синдрома авторитаризма. Однако для педагога актуальным, на наш взгляд, является развивающий психологический климат, основанный на внимании, одоб-

рении и поддержке, направленный на укрепление человеческого достоинства, самоуважения, развитие способностей. Вот как социальный психолог В. Б. Ольшанский характеризует признаки поведения педагога, создающего развивающий климат:

«1. Открытость, непринужденность общения. Никому не нравится, когда с ним хитрят, обманывают, пытаются на чем-то поймать». Легче, когда можно не взвешивать каждое слово. Разумеется, такт необходим, вседозволенность может принести только вред.

2. Понимание, способность «войти в положение» другого. Это вовсе не требует одобрения любого поступка. Но безучастное, безразличное отношение к человеку, подчеркивание социальной дистанции вызывают подозрительность и недоверие.

3. Не оценивание личности, а анализ фактов. Иногда оценка необходима, но лучше объяснить человеку последствия его поступка для других людей и для него лично, чем просто навесить ярлык прогульщика. Если двоечник прекрасно ответил урок, ему поставят «3», когда оценивают личность; но «5», если исходят из фактов.

4. Не приказ, а ориентация на проблему. Если человеку остается лишь исполнять чужое решение, а с его мнением не считаются, он не станет принимать ответственность за результат.

5. Сослагательность, а не категоричность, скорее, предложение, чем директива. Излишняя строгость унижает человека, продуцирует недовольство»

Важнейший фактор развития ребенка - *общение со сверстниками*. Особое значение оно приобретает в подростковом возрасте, когда главным мотивом поведения и деятельности учащихся в школе является их стремление найти свое место в коллективе сверстников. Если этого не происходит, то возможно снижение у учеников успеваемости, изменение поведения, возникновение аффективных переживаний. Для подростка важно не просто быть вместе со сверстниками, но и, главное, занимать среди них удовлетворяющее его положение. Именно неумение, невозможность добиться такого положения чаще всего являются причиной недисциплинированности и даже правонарушений. Это сопровождается и повышенной конформностью подростков по отношению к подростковым компаниям. Переживания по поводу общения со сверстниками для подростка являются наиболее значимыми. Вместе с тем часто ошибочно полагают, что подростки более всего переживают по поводу общения с учителями.

Большинство взрослых не имеют представления о динамике мотивов общения ребенка со сверстниками на протяжении подросткового возраста, о смене связанных с этим общением переживаний. Если в IV классе доминирующим мотивом общения является желание быть вместе со сверстниками, что-то делать, играть, то в V-VI классах возникает потребность занимать определенное место в коллективе, а в VII-VIII классах центральным становится



стремление подростка к автономии в коллективе сверстников и поиск признания ценности собственной личности в их глазах. У многих подростков оказывается фрустрированной потребность быть значимым в глазах сверстников, что приводит к тяжелым переживаниям.

Непопулярность, социальная отверженность ребенка могут стать причиной отклоняющегося поведения, нарушений характера.

Низкая успеваемость или неуспеваемость составляют распространенную группу расстройств среди детей школьного возраста. Проблеме школьной неуспеваемости посвящено множество работ (Н. А. Менчинская, З. И. Калмыкова, Ю. З. Гильбух и др.), однако вряд ли можно считать проблему решенной. Неуспевающими могут быть и психически здоровые дети. Именно стойкая неуспеваемость, как правило, сопряжена с различными нарушениями в поведении. В литературе называются следующие типы отклонений в учебной деятельности: 1) общее отставание в учении (по языку, математике); 2) специфическое отставание по языку; 3) специфическое отставание по математике; 4) отклонение от индивидуального оптимума учебной деятельности (Ю. З. Гильбух).

Существует несколько подходов к рассмотрению проблемы неуспеваемости. В зарубежных источниках (М. Раттер) рассматривается концепция *обучения ниже собственных возможностей*, основной смысл которой сводится к тому, что «врожденный потенциал ребенка не соответствует возможностям его обучения в школе». При этом врожденный интеллектуальный потенциал ребенка определяется величиной его коэффициента интеллектуальности, который, в свою очередь, отражает его *психологический возраст*. Психологический возраст ребенка - предел его интеллектуальных возможностей. Однако эта концепция ни теоретически, ни практически не подтвердилась. Множество данных свидетельствует о том, что коэффициент интеллектуальности не является мерой врожденных способностей.

В литературе называются различные типы отклонений в учебной деятельности. Так, Ю. З. Гильбух рассматривает неуспеваемость общую и специфическую. Основанием деления является принятое в психологии деление общих и специфических способностей. *Общая неуспеваемость* связана с низкими показателями психической активности: отсутствием любознательности, интеллектуальной активности, низким уровнем притязания в отдельных областях умственной деятельности, инертностью нервно-психических процессов, неумением рационально планировать умственную деятельность, неспособностью к самоконтролю, самоорганизации.

*Специфическая неуспеваемость* связана с проблемами в усвоении конкретной области умственной деятельности. Например, отставание по языку характеризуется сложностями в овладении навыком чтения, бедностью словаря, несформированностью умений выра-

жать полно и четко свои мысли; несформированностью речедвигательных процессов, графических навыков письма, отставанием в овладении навыками правописания.

Проблема повышения успеваемости, по мнению ученого, не может ограничиваться преодолением отставания в учении. Необходима полная реализация способностей ученика на данный момент.

Любое нарушение в развитии ребенка обуславливается, как правило, совокупностью обстоятельств, взаимодействием биологических, психофизиологических, социально-психологических и педагогических факторов, каждый из которых в отдельных, конкретных случаях может иметь относительно самостоятельное значение. Основные предпосылки нарушений личностного развития складываются в детстве, о чем свидетельствуют не только те исследования, к которым мы обращались в ходе обсуждения проблемы, но и духовная литература, жизненный опыт и здравый смысл. В качестве информации к размышлению мы предлагаем постулаты, выдвинутые С. Фельдман в книге «Становление нравственной личности» (М., 1996):

«То, что воспринял человек в детстве, определяет всю его дальнейшую жизнь».

Дети, привыкшие к критике,  
учатся осуждать.  
Дети, враждою воспитанные,  
знают, как наказать.  
Дети, в насмешках выросшие,  
впитывают робость.  
Много и часто стыдимые -  
с виною своей неразлучны.  
Те, кто воспитан терпимостью,  
постигают науку терпения.  
Воспитанные ободряющим словом,  
умеют верить в себя.  
Дети, взращенные похвалою,  
умеют видеть хорошее.  
А воспитание справедливостью  
учит детей доверию.  
Дети, воспитанные одобрением,  
живут с собою в ладу.  
Одаренные дружбой, душевным теплом -  
находят в мире любовь».

#### Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте оценку различных научных подходов к анализу проблемы «норма – отклонение» в развитии человека.
2. Какие особенности личности и поведения ребенка в отдельные возрастные периоды можно считать отклоняющимися от нормы?

3. Сформулируйте критерии оценки возможного отклонения в поведении ребенка.
4. Назовите факторы риска, оказывающие влияние на психическое развитие ребенка в разные возрастные периоды.
5. Каковы психологическая природа и возрастные особенности наиболее типичных нарушений личностного развития и поведения детей?
6. Приведите психологические «портреты» детей и подростков с нарушениями поведения.
7. Дайте оценку научных позиций, объясняющих механизмы и условия нарушения психического и личностного развития человека.

### Рекомендуемая литература

- Абрамова Г.С.* Возрастная психология. - М., 1997.
- Абрамова Г.С.* Практическая психология. - Екатеринбург, 1998.
- Акимова М.К., Козлова В.Т.* Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. - М., 1992.
- Асмолов А.Г.* Психология личности. - М., 1990.
- Безруких М.М., Ефимова С.П.* Знаете ли вы своего ученика? - М., 1991.
- Беличева С.А.* Основы превентивной психологии. - М., 1994.
- Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968.
- Братусь Б.С.* Аномалии личности. - М., 1988.
- Бреслав Г.М.* Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. - М., 1990.
- Буянов М.И.* Беседы о детской психиатрии. - М., 1992.
- Власова Т.А., Певзнер М.С.* О детях с отклонениями в развитии. - М., 1973.
- Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. - М., 1983. - Т. 4.
- Гарбузов В.И.* Практическая психотерапия. - СПб., 1994.
- Гиппенрейтер Ю.Б.* Введение в общую психологию. - М., 1996.
- Гуревич КМ.* Индивидуально-психологические особенности школьников. - М., 1988.
- Гуткина Н.И.* Несколько случаев из практики школьного психолога. - М., 1991.
- Егорова М.С.* Психология индивидуальных различий. - М., 1997.
- Захаров А.И.* Как предупредить отклонения в поведении ребенка. - М., 1993.
- Зеньковский В.В.* Психология детства. - Екатеринбург, 1995.
- Зимбардо Ф.* Застенчивость. - СПб., 1996.
- Зинченко В.П.* Посох Манделъштама и трубка Мамардашвили. - М., 1997.
- Кащенко В.П.* Педагогическая коррекция. - М., 1994.
- Лебединский В.В.* Нарушения психического развития у детей. - М., 1985.
- Левин В.* Нестандартный ребенок. - М., 1989.
- Лесгафт П.Ф.* Избр. пед. соч. - М., 1951. - Т. 1.
- Мясищев В.Н.* Личность и неврозы. - Л., 1960.
- Обухова Л.Ф.* Возрастная психология. - М., 1996.
- Ольшанский В.Б.* Практическая психология для учителей. - М., 1994.
- Петрунук В.П., Таран Л.Н.* Младший школьник. - М., 1981.
- Практическая психология образования / Под ред. И.В.Дубровиной. - М., 1997.
- Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Подросток в учении и в жизни. - М., 1990.
- Психологический словарь / Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. - М., 1996.

Психология развивающейся личности / Под ред. А.В.Петровского. - М., 1987.

*Рантбург Й., Поппер П.* Секреты личности. - М., 1983.

*Раттер М.* Помощь трудным детям. - М., 1987.

*Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М., 1994.

Учебная деятельность младшего школьника: Диагностика и коррекция неблагополучий / Под ред. Ю. З. Гильбуха. - Киев, 1993.

*Ушинский К.Д.* Собр. соч.: В 11 т. - М.; Л., 1949. -Т. 9.

*Фромм Э.* Анатомия человеческой деструктивности. - М., 1994.

*Холл К.С., Линдсет Г.* Теории личности. - М., 1997.

*Хомская Е.Д., Ефимова Н.В., Будыка Е.В., Ениколопова Е.В.* Нейропсихология индивидуальных различий. - М., 1997.

*Экман П.* Почему дети лгут? - М., 1993.

*Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детских возрастах. - М.; Воронеж, 1995.

## Глава III. ОСНОВЫ КОРРЕКЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

- Виды отклонений в развитии и поведении детей и подростков
- Дети с задержкой психического развития в общеобразовательной школе
- Специфика коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития
- Особенности организации коррекционной работы с детьми в классах компенсирующего обучения

### 1. ВИДЫ ОТКЛОНЕНИЙ В РАЗВИТИИ И ПОВЕДЕНИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

У детей с проблемами в развитии имеются физические и (или) психические недостатки (дефекты), которые приводят к отклонениям в общем развитии. В зависимости от характера дефекта, времени его наступления одни недостатки могут преодолеваться полностью, другие - лишь корригироваться, а некоторые - компенсироваться. Раннее психолого-педагогическое вмешательство позволяет в значительной мере нейтрализовать отрицательное влияние первичного дефекта.

Психолого-педагогическая коррекция развития и поведения детей с проблемами в развитии возможна в том случае, если определен характер нарушения нормального развития ребенка. В настоящее время в специальной психологии и коррекционной педагогике существуют различные классификации нарушений в развитии (В.В.Лебединский; В.А.Лапшин и Б.П.Пузанов; О.Н.Усанова). На наш взгляд, большой интерес представляют исследования В.В.Лебединского, который рассматривает проблемы *психического дизонтогенеза*. Термином «дизонтогенез» обозначают различные формы нарушений онтогенеза, т. е. развития индивида в отличие от развития вида (филогенез).

Характер дизонтогенеза зависит от определенных психологических параметров:

- особенностей функциональной локализации нарушения. В зависимости от нарушения выделяются два основных вида дефекта - частный (недоразвитие или повреждение отдельных анализаторных систем) и общий (нарушения регуляторных корковых и подкорковых систем);

- времени поражения. Чем раньше произошло поражение, тем больше вероятность психического недоразвития;
- взаимоотношения между первичным и вторичным дефектом. Первичные нарушения вытекают из биологического характера дефекта (нарушение слуха, зрения при поражении анализаторов; органическое поражение мозга и т.д.). Вторичные нарушения возникают опосредованно в процессе аномального развития;
- межфункциональных взаимодействий. К ним относятся механизмы изоляции, патологической фиксации, временные и стойкие регрессии, которые играют большую роль в формировании различных видов асинхронии развития.

Перечисленные психологические параметры по-разному проявляются при различных видах дизонтогенеза. В.В.Лебединский представил следующие варианты дизонтогенеза:

1. *Дизонтогенез по типу общего стойкого недоразвития.*

Для этого варианта типично раннее время поражения, когда наблюдается выраженная незрелость мозговых систем. Типичный пример стойкого недоразвития - олигофрения.

2. *Задержанное развитие.* Характеризуется оно замедленным темпом формирования познавательной деятельности и эмоциональной сферы с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах. Варианты задержанного развития: конституционный, соматогенный, психогенный, церебральный (церебрально-органический).

3. *Поврежденное развитие.* В этиологии поврежденного развития наследственные заболевания, внутриутробные, родовые и послеродовые инфекции, интоксикации и травмы центральной нервной системы, но патологическое воздействие на мозг идет на более поздних этапах онтогенеза (после 2-3 лет). Характерная модель поврежденного развития - *органическая деменция*.

4. *Дефицитное развитие.* Этот вид связан с тяжелыми нарушениями отдельных анализаторных систем (зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата).

5. *Искаженное развитие.* В данном случае наблюдаются сложные сочетания общего недоразвития, задержанного, поврежденного и ускоренного развития отдельных психических функций. Характерным примером является ранний *детский аутизм (РДА)*. Аутизм проявляется в отсутствии или значительном снижении контактов, в «уходе» в свой внутренний мир.

в. *Дисгармоничное развитие.* При этом варианте наблюдается врожденная либо рано приобретенная стойкая диспропорциональность психического развития в эмоционально-волевой сфере. Характерная модель дисгармоничного развития - *психопатия и патологическое формирование личности*.

Современные клиницисты и специальные психологи выделяют две основные группы причин, которые приводят к нарушениям психического и (или) физического развития:

эндогенные (генетические);  
экзогенные (факторы среды).

**Кэндогеннымпричинамотносятся:**

различные наследственные заболевания (например, аплазия - недоразвитие внутреннего уха, которое приводит к глухоте; микрофтальм - грубое структурное изменение глаза, характеризующееся уменьшением размеров одного или обоих глаз, что приводит к понижению остроты зрения; миопатия - нарушение обмена веществ в мышечной ткани, характеризующееся мышечной слабостью, и т. п.);

заболевания, связанные с изменениями в численности или структуре хромосом, - хромосомные aberrации (например, полиплодия - увеличение хромосомного набора в несколько раз; трисомия - увеличение хромосом в одной паре; моносомия - уменьшение хромосом в паре на одну; нулесомия - отсутствие какой-либо пары хромосом; дупликация - удвоение отдельных участков хромосомы; делеция - утрата части материала хромосомы; инверсия - уменьшение расположения участков хромосомы; транслокация - перенос участка или всей хромосомы на другую, не гомологичную ей хромосому от другой пары).

**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 (отравление) матери; недостаток питания матери во время беременности, особенно недостаток белков, микроэлементов; витаминов; резус-конфликт; травмы; влияние лучевой энергии и т. п.);

- в натальный (родовой) период (родовые травмы; инфицирование плода; асфиксия - удушье плода);

- в постнатальный период (после рождения) причинами могут быть остаточные явления после различных инфекционных и других заболеваний; различные травмы (черепно-мозговые; травмы анализаторов, конечностей и т. п.); интоксикации (алкогольные, наркотические, никотиновые и т. п.); несоблюдение санитарно-гигиенических норм (например, несоблюдение гигиены зрения может привести к близорукости) и т. п.

Причинами отклонений в развитии могут быть неблагоприятные условия социальной среды, которые оказывают травмирующее влияние на психическое развитие ребенка, особенности его поведения.

Закономерностью психического развития детей с ограниченными возможностями являются трудность их социальной адаптации, затруднения взаимодействия с социальной средой. У этой категории детей проявляются специальные образовательные потребности в индивидуализированных условиях обучения, включая технические средства, особом содержании и методах обучения, а

также в медицинских, социальных и иных услугах, необходимых для успешного обучения.

Образовательные потребности могут реализоваться в специальных образовательных учреждениях (образовательное учреждение, коррекционный кабинет (пункт), центр реабилитации, класс (группа) в составе образовательного учреждения общего типа), созданных для обучения лиц, имеющих специальные образовательные потребности.

## **2. ДЕТИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Задержка психического развития (ЗПР) - это нарушение нормального темпа психического развития, в результате чего ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных, игровых интересов. При ЗПР дети не могут включиться в школьную деятельность, воспринимать школьные задания и выполнять их. Они ведут себя в классе так же, как в обстановке игры в группе детского сада или в семье.

Детей с временной задержкой психического развития нередко ошибочно считают умственно отсталыми. Отличия этих групп детей определяются двумя особенностями.

У детей с ЗПР трудности в овладении элементарной грамотой, счетом сочетаются с относительно хорошо развитой речью, значительно более высокой способностью к запоминанию стихов и сказок и с более высоким уровнем развития познавательной деятельности.

Такое сочетание для умственно отсталых детей нехарактерно. Дети с временной 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.

Длительное наблюдение за детьми с временной задержкой показало, что именно умение использовать оказанную помощь и осмысленно принимать усвоенные в процессе дальнейшего обучения знания приводят к тому, что через некоторое время эти дети могут успешно обучаться в массовых школах.

Проблема неуспеваемости определенной части учащихся начальной массовой общеобразовательной школы давно привлекала к себе внимание педагогов, психологов, медиков.

Комплексное изучение **ЗПР** как специфического отклонения детского развития развернулось в отечественной дефектологии в 60-е



годы. Острейшая необходимость разработки теории развития детей с ЗПР в сравнении с детьми с другими отклонениями развития, а также с полноценно развивающимися детьми была обусловлена главным образом нуждами педагогической практики. Переход школы на новые усложненные программы усугубил тяжелое положение в школе стойко не успевающих учащихся. В то же время разрыванию комплексного клинико-психолого-педагогического изучения данной категории детей способствовал накопленный к этому времени опыт углубленной разработки проблем дифференциальной диагностики.

Первые обобщения клинических данных о детях с ЗПР и общие рекомендации по организации коррекционной работы с ними в помощь учителю были даны Т.А.Власовой и М.С.Певзнер. Интенсивное и многоплановое изучение проблем ЗПР в последующие годы способствовало получению ценных научных данных.

Результаты этих исследований привели к мысли, что у стойко не успевающих учащихся младших, средних, старших классов разные причины возникновения неуспеваемости, различны психологические особенности ее проявления, а также возможности компенсации негативных тенденций психического развития.

Дети с ЗПР, несмотря на значительную вариативность, характеризуются рядом признаков, позволяющих отграничить это состояние как от педагогической запущенности, так и от умственной отсталости, они не имеют нарушений отдельных анализаторов, у них нет интеллектуальной недостаточности, но в то же время они стойко не успевают в массовой школе вследствие полиморфной клинической симптоматики - незрелости сложных форм поведения, целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, утомляемости, нарушения работоспособности. Патогенетической основой этих симптомов, как показывают исследования многих ученых, клиницистов и психологов, является перенесенное органическое заболевание центральной нервной системы.

Перенесенное ребенком органическое заболевание центральной нервной системы и остаточные явления (резидуальная органическая недостаточность ЦНС) служат патогенетической основой нарушения созревания тех или иных систем мозга, и в первую очередь лобных отделов. Недостаточность отдельных корковых функций приводит к парциальному нарушению психологического развития, формирования деятельности ребенка. При парциальной дефективности мозга, однако, потенциальные возможности психического развития, в частности развития абстрагирующей и обобщающей функции интеллекта, могут быть более значительными, чем у умственно отсталых детей.

Наряду с затрудненным развитием познавательной деятельности у детей с ЗПР могут проявляться энцефалопатические синдромы - гиперактивности, тревоги, агрессии и т.п., что также свидетельст-

вует об органической недостаточности центральной нервной системы. Вопрос о том, как связаны между собой расстройства интеллекта с расстройствами эмоционально-волевой регуляции, является дискуссионным

М. С. Певзнер, выделяя несколько клинических вариантов инфантилизма - с недоразвитием эмоционально-волевой сферы при первично сохранном интеллекте (наиболее легкая форма аномалии), с недоразвитием познавательной деятельности, осложненными нейродинамическими нарушениями, с недоразвитием познавательной деятельности, осложненным недоразвитием речевой функции), -допускает, что главным и определяющим симптомом задержки в легкой степени может быть недоразвитие только эмоционально-волевой сферы. В этом случае интеллект детей первично сохранен. Ряд специалистов (Е.Г.Сухарева, М.С.Певзнер, Т.А.Власова, Е. С. Иванов и др.) считают, что церебральные астении, аффективная расположенность, психопатоподобные расстройства могут не только снижать работоспособность, усугубляя дефект познавательной деятельности при задержке психического развития, но и играть роль первопричины в возникновении ЗПР.

Задержка психического развития, обусловленная выраженными церебрально-органическими причинами, обязательно предполагает нарушение интеллектуальных функций, ущербность эмоционально-волевой сферы, а также очень часто и физическую незрелость, что, в свою очередь, еще больше осложняет тяжелое состояние ребенка. Эти дети нуждаются в более сложном лечении, нежели при невроподобных состояниях или соматогенных астениях, а также в более сложной педагогической коррекции.

Специалисты отмечают клиническое разнообразие ЗПР и ее прогностическую неоднородность. При этом подчеркивается, что стойкость ЗПР различна в зависимости от того, лежат ли в ее основе эмоциональная незрелость (психический инфантилизм), низкий психический тонус (длительная астения) либо нарушения познавательной деятельности, связанные со слабостью памяти, внимания, подвижности психических процессов, дефицитностью отдельных корковых функций. Располагая определенными научными сведениями о клинических особенностях детей с ЗПР, исследователи выделяют ряд вариаций этого состояния (Т.А.Власова, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер).

*Психологический инфантилизм* (эмоционально незрелые дети), *длительно текущие астенические состояния* представляют собой наиболее легкие формы. Дети с ЗПР этих форм могут иметь первичное нарушение прежде всего темпа формирования эмоционально-волевой регуляции, а на этой основе малую работоспособность, быструю истощаемость, аритмию памяти, внимания. Эти особенности психики не могут не влиять негативным образом на обучаемость детей.

ЗПР, характеризующаяся *первичным нарушением познавательной деятельности, связанным с дефицитностью отдельных корковых функций* (эти дети, как правило, имеют дефектную первооснову для развития и интеллектуальной, и эмоционально-волевой сферы, а также для нейрофизиологического и частносоматического развития), представляет наиболее тяжелую ее форму. По сути своей эта форма нередко выражает состояние, соотносимое с дебильностью (разумеется, и здесь возможна вариативность состояния по снижению его тяжести). Обучаемость этих детей, безусловно, в значительной степени снижена.

Разработка проблемы ранней коррекции психического развития и в связи с ней развертывание дифференцированной сети дошкольных учреждений для всех категорий детей с проблемами в развитии дошкольного возраста, организация комплексных экспериментальных исследований с целью создания коррекционных систем воспитания, начиная с первых лет жизни, - одна из новых тенденций отечественной дефектологии, которая закономерно сформировалась в процессе поиска путей преодоления недостатков развития аномальных детей. Разрабатываются программы коррекционной работы с детьми дошкольного возраста, призванные способствовать формированию не только тех или иных навыков и умений, но и необходимых ребенку новых для него средств познания, нивелирования ущербности функции коррекции общей аномалии развития, преодолению и предупреждению вторичных нарушений. Вся коррекционная работа должна быть направлена на формирование полноценной будущей личности, на подготовку к трудовой жизни в обществе.

К. С. Лебединской была предложена этиопатогенетическая классификация ЗПР.

Основные клинические типы ее дифференцируются по этиопатогенетическому принципу:

- а) конституционного происхождения;
- б) соматогенного происхождения;
- в) психогенного происхождения;
- г) церебрастенического (церебрально-органического происхождения).

Все варианты ЗПР отличаются друг от друга особенностью структуры и характером соотношения двух основных компонентов этой аномалии: структурой инфантилизма; характером нейродинамических расстройств.

*/ Задержка психического развития конституционного происхождения (гармонический инфантилизм).* При этом варианте у детей эмоционально-волевая сфера находится на более ранней ступени развития, во многом напоминая нормальную структуру эмоционального склада детей младшего школьного возраста. Характерны преобладание эмоциональной мотивации поведения, повышенный

фон настроения, непосредственность и яркость эмоций при их поверхности и нестойкости, легкая внушаемость. Затруднения в обучении, нередко наблюдаемые у этих детей в младших классах, связаны с незрелостью мотивационной сферы и личности в целом, наблюдается преобладание игровых интересов.

Проанализируем особенности психофизического развития такого ребенка.

Таня Б., 7 лет, ученица I класса. В семье 5 детей, все девочки; Таня — четвертый ребенок от шестой беременности. Все три старшие сестры имеют задержку психического развития.

Физическое развитие Тани отстает от паспортного возраста. Девочка непосредственна, эмоции проявляются ярко, настроение повышенное.

Дисциплину на уроках Тани соблюдать трудно, ей нелегко воздержаться от высказываний, кроме того, поведение сильно зависит от настроения, которое может очень резко меняться. Активность, отмечаемая во внеурочное время, на занятиях резко снижается. С программным материалом девочка справляется с трудом, умения и навыки вырабатываются медленно, закрепляются плохо. Тани нравится заниматься различными видами письменных работ, но на замечания о неверном написании букв или цифр реагирует часто негативно, ошибки не осознает. Счетные операции производятся с трудом, часто не осознаются. Наибольшие затруднения возникают у Тани при чтении из-за слабого развития фонематического восприятия и отсутствия интереса девочки к этому роду занятий. С удовольствием Таня работает на уроках труда и изобразительного искусства. Знает и различает цвета, правильно штрихует рисунок, хорошо вырезает. Девочка музыкальна, обладает неплохим голосом с чистой интонацией, довольно ритмична.

Самостоятельности в овладении знаниями и преодолении трудностей девочка не проявляет. Заметно снижаются возможности Тани при отрицательных эмоциях. В таких ситуациях Таня практически не воспринимает материал. Вывести ее из такого состояния можно похвалой, положительными оценками независимо от результатов ее деятельности. Учитель учитывает эти особенности, использует метод поощрения, но не злоупотребляет им.

Девочке очень трудно сосредоточиться на работе, ее отвлекает любой посторонний раздражитель, внимание неустойчивое, быстро рассеивается при работе более чем с двумя объектами. Даже на два объекта (например, при сравнении букв) девочке трудно распределить внимание. Переключение внимания зависит от заинтересованности работой. Объем внимания — 2 объекта, в состоянии утомления — не более одного, при работе с большим количеством объектов внимание рассеивается и после этого с трудом привлекается. Преобладающим является произвольное внимание.

Процессы восприятия у Тани протекают в большинстве случаев замедленно. Отмечается поверхностность и недостаточная обобщенность вос-

приятия. Девочка правильно воспринимает объекты в привычном для них положении, при изменении условий восприятия этого часто не происходит. Меры времени знает в пределах программы. Восприятие пространства требует дальнейшего развития, положение в пространстве часто определяет неверно, путает «левый — правый», ненаблюдательна. Таня знает основные формы, величины в пределах «большой — маленький», «больше — меньше». Представления лишены обобщенности, полноты, отмечается их фрагментарность даже на бытовом уровне.

Наиболее эффективным средством, используемым для развития у ученицы обобщенности представлений на уроках развития речи, является наглядность в сочетании с живым словом учителя.

Процессы памяти развиты у Тани слабо. Материал она запоминает медленно, в маленьких объемах. Происходит это в результате преимущественно произвольного запоминания после большого количества повторений. Осмысленность при этом часто теряется. Сохранение информации также страдает, поэтому воспроизводит Таня в основном отдельные фрагменты, наиболее яркие. При этом осмысленность воспроизводимого зачастую отсутствует, также отмечается искажение и нарушение последовательности событий.

Решение мыслительных задач вызывает у Тани значительные затруднения. Рассуждения крайне непоследовательны, причинно-следственные зависимости между явлениями и событиями устанавливаются только с помощью учителя. В большинстве случаев особенностью мышления Тани является пассивность. Умение контролировать и исправлять свои действия, следуя цели задания, практически не сформировано, т. е. отмечается не критичность мышления. Мыслительные операции развиты слабо: наблюдаются бессистемность и непоследовательность анализа при выполнении новых заданий; при сравнении девочке трудно исключить несущественные признаки, операции обобщения и классификации в ряде случаев тоже опираются на несущественные признаки. Аналогию между предметами Таня может провести только под руководством учителя, она не может самостоятельно делать выводы. Умозаключения девочки примитивны, алогичны. Преимущественно развит наглядно-действенный вид мыслительной деятельности, в меньшей степени — наглядно-образный, абстрактный.

Девочка страдает общим недоразвитием речи. Словарь беден, пассивный словарь значительно шире активного. Предикаты и определения в речи малочисленны. Страдает грамматический строй, наиболее часто встречаются нарушения согласования, пропуск или неверное употребление предлогов. На уроках темп речи замедленный. Отмечается неправильное понимание и, следовательно, неточное использование слов. Монологическая речь бессвязна (отмечается соскальзывание с одной темы на другую), лишена логичности и завершенности. Таня не умеет поддерживать беседу, вопросы может задавать лишь в случаях заинтересованности предметом, часто затрудняется повторить даже сформулированный другим учеником ответ. Списывание осуществляет побуквенно, при письме под диктовку требуется большое количество повторений

и контроль со стороны учителя. Отмечаются множественные дефекты звукопроизношения, которые отрицательно сказываются при составлении слов, чтении слогов, темп речи замедлен.

Коррекция речи осуществляется учителем на всех уроках. Наиболее активно это происходит на уроках развития речи, где идет расширение, активизация и пополнение лексики, развитие грамматического строя, автоматизация поставленных звуков.

Умение Тани работать в коллективе требует совершенствования организованности поведения, постоянного контроля со стороны учителя. К учителю девочка относится с уважением, признает его авторитет. Требованиям одноклассников не подчиняется, выдвигает свои и ждет их исполнения. Любит общаться с учащимися более старших классов. В группе имеет статус предпочитаемого. На окружающие события реагирует часто неадекватно. Контактна, бывает навязчива, часто создает конфликтные ситуации.

Таня — девочка добрая, общительная, но ситуацию оценить верно часто не в силах, так как система ее взглядов еще не сформирована. Школу посещает регулярно, но может не явиться на занятия из-за обиды на одноклассников или на учителя. Многие виды работ ей интересны, долго может заниматься тем, что ей нравится. При общении с учителями сохраняет определенную дистанцию. Навыки культурного поведения находятся на низком уровне развития: девочка неопрятна, степень самостоятельности минимальна, но элементарные правила вежливости знает.

Самооценка у Тани завышенная, свои недостатки она не осознает, самоанализ не проводит.

Стержневые черты личности, на которые можно опираться в индивидуальной коррекционно-воспитательной работе с девочкой, — доброта, общительность, любознательность.

Дети такого варианта не могут обучаться наравне со своими сверстниками в общеобразовательных школах, им требуется специальное обучение в условиях коррекционного класса, но часть таких детей в течение начальной школы могут догнать своих сверстников и в дальнейшем обучаться со всеми.

///. *Задержка психического развития соматогенного происхождения.* Этот тип задержки развития обусловлен длительной соматической недостаточностью различного происхождения:

- хроническими инфекциями;
- аллергическими состояниями;
- врожденными и приобретенными пороками развития соматической сферы (например, сердца);
- детскими неврозам;
- астенией.

Все это может привести к снижению психического тонуса, нередко имеет место и задержка эмоционального развития - *соматогенный инфантилизм*, обусловленный рядом невротических насло-

ний - неуверенностью, боязливостью, связанными с ощущением своей физической неполноценности, а иногда вызванными режимом запретов и ограничений, в котором находится соматически ослабленный или больной ребенок. Такие дети - «домашние», в результате чего круг общения у них ограничен, у ребенка нарушаются межличностные отношения. Родители уделяют им больше внимания, ограждают от всех бытовых неурядиц (гиперопека родителей), и это все влияет больше на его состояние, чем сама болезнь. Вот почему нельзя внушать ребенку мысль о его абсолютной безнадежности и ставить его в соответствующие условия.

Рассмотрим особенности развития такого ребенка.

Люба Ю., ученица II класса. Девочка родилась от первой беременности. Роды тяжелые, девочка была в течение месяца в условиях стационара.

В детстве болела простудными заболеваниями, в настоящее время у Любы заболевание почек. Физическое развитие ребенка соответствует возрасту; зрение, слух — без видимых нарушений.

Девочка дисциплинированная, к учебным предметам относится серьезно, старательно. Учебный материал усваивает, с заданиями учителя справляется самостоятельно. Любимые предметы Любы — чтение, изобразительное искусство. В свободное время предпочитает читать, рисовать.

Внимание устойчивое. Переключаемость внимания затруднена. Девочка не сразу переходит от одного вида упражнения к другому, ей требуется время. Объем внимания достаточный — 2—3 объекта. У девочки преобладает произвольное внимание.

Люба некоторые явления окружающей действительности воспринимает неполно, но знает меру времени, называет последовательность событий. Чувствует форму и величину предметов. Расположение предметов в пространстве определяет правильно. При наблюдении за предметами и явлениями видит и называет основные изменения.

Представление девочки неполное, фрагментарное. Хорошо и быстро запоминает стихи, хуже рассказы, сказки. Узнает известное в новом материале. Точно воспроизводит занимательный, интересный материал, но часто не соблюдает последовательности.

У девочки развита преимущественно зрительная память, причем преобладает память механическая. Мыслительная деятельность ученицы достаточно активна, но суждения даются с трудом, причинно-следственные зависимости устанавливает слабо. Затруднений в выполнении сравнения нет. Сложнее дается анализ, синтез. Абстрактные понятия и явления не всегда доступны. Выводы делает с помощью учителя. Развито наглядно-действенное мышление.

Люба хорошо понимает обращенную к ней речь. При том что темп речи у нее нормальный, словарь развит недостаточно. Монологическая речь связная, выразительная. Девочка умеет поддержать тему разговора, отвечает на вопросы, сложнее для нее задать вопрос. Письменной речью

владеет слабо, не всегда может выразить свои мысли, хотя предложения строит правильно. Грубых дефектов в речи нет.

Девочка организованная. Легко подчиняется требованиям одноклассников. К ученикам класса относится внимательно, дружелюбно, старается помочь. Авторитетом особым не пользуется, влиять на других не умеет. К работе относится добросовестно. В контакт вступает легко, общительная. Дружит как с девочками, так и с мальчиками.

Люба трудолюбива, может справиться с работой без помощи взрослых. За своим внешним видом следит. Но она нерешительна, трудности переносит с трудом, внушаемая, склонна к аффективным вспышкам, может длительно переживать какое-либо событие. Самооценка занижена.

В коррекционно-педагогической работе следует опираться на такие черты характера Любы, как доброжелательность, трудолюбие, исполнительность.

Большое внимание следует уделить формированию адекватной самооценки ученицы, уверенности в себе.

Такие дети требуют санаторных условий, отдыха, сна, правильного режима питания, медикаментозного лечения. Прогноз таких детей зависит от их состояния здоровья.

*III. Задержка психическом развитии психогенного происхождения* связана с неблагоприятными условиями воспитания, препятствующими правильному формированию личности ребенка.

Неблагоприятные условия среды, рано возникшие, длительно действующие и оказывающие травмирующее влияние на психику ребенка, могут привести к стойким сдвигам его нервно-психической сферы, нарушению сначала вегетативных функций, а затем и психических, в первую очередь эмоционального развития.

Приведем пример охарактеризованного отклонения.

Юра Б., 8 лет, ученик II класса. В семье мальчик — третий ребенок. Материальное положение семьи очень тяжелое, мать и отец — безработные, отец злоупотребляет алкоголем, основное воспитание осуществляет мама. Единства требований в воспитании нет, в семье происходят часто скандалы, дети в основном представлены сами себе.

По физическому развитию Юра соответствует норме.

Мальчик пассивен, интерес к обучению снижен, в контакт вступает настороженно, проявляет тревожность.

Со второго полугодия II класса обучается в школе-интернате, у него есть пробелы в усвоении программы.

В отношении учебной деятельности учитель отзывается о мальчике положительно. Практические умения и навыки развиты в соответствии с требованиями программы. Различает слова, обозначающие предметы, и слова, обозначающие действия; списывает с печатного текста; анализирует слова по звуковому составу. Умеет без помощи учителя правильно и полно ответить на поставленный вопрос; знает много стихотворе-



ний наизусть; читает тексты полными словами, трудные слова по слогам, но не может составлять большие предложения.

По математике умеет выполнять действия с числами в пределах 20 без перехода через разряд, решать простые и составные задачи, распознавать углы, чертить отрезки, называть и обозначать единицы измерения и т.д. По рисованию и ручному труду программу усваивает, грубых нарушений в мелкой моторике нет. Юра обучается по программе коррекционно-развивающего обучения совместно с другими учениками, но часто учитель ему дает дополнительные задания. Процесс обучения имеет ярко выраженную коррекционную направленность. Например, урок математики: на устном счете учитель проводит игру на развитие внимания, памяти, подбирает задания, способствующие развитию логического мышления, использует приемы для развития связной устной речи и других познавательных процессов.

На уроках привлечь внимание ребенка можно без особого труда, если материал занимательный. В этом случае внимание его не рассеивается. Если спросить мальчика в тот момент, когда он отвлекается, он дает полный и правильный ответ, у него преобладает произвольное внимание. Оно устойчивое, легко переключается с одного вида деятельности на другой. Юра легко воспринимает целостный предмет, редко затрудняется в узнавании его отдельных частей. Мальчик ориентируется в единицах измерения времени.

Новый учебный материал Юра запоминает практически в полном объеме, правильно применяет его на практике. Он с удовольствием заучивает стихотворения, которые читают на уроках, и в конце урока воспроизводит без ошибок, сложные предложения строит без помощи учителя. У ученика преобладает зрительно-слуховой вид памяти, но наблюдается и механическая и словесно-логическая память. У мальчика преобладает наглядно-образное мышление. Он всегда активен на уроках, поднимает руку и пытается ответить на вопросы учителя.

Юра легко справляется с заданиями, требующими сравнения по образцу или по аналогии. Выводы и обобщения может делать самостоятельно, но иногда опирается на план-схему. Речь экспрессивная с «проглатыванием» отдельных слогов, звукопроизношение нарушено. Мальчик занимается с логопедом. Обращенную речь понимает без труда и выполняет соответствующие инструкции. Монологическая речь развита слабо, в диалоге умеет поддерживать беседу, задает вопросы, дает полные ответы. Дефекты устной речи на письменную речь не влияют.

С первых дней обучения ребенок легко освоился в коллективе. В интернате он не скучал по дому, так как брат и сестра обучаются в этом же интернате.

Мальчик стал активнее, он уважает своих сверстников, ко всем детям относится положительно.

Ребенку присущи такие нравственные качества, как доброта, отзывчивость. Учиться мальчик стал с желанием, занятия практически не пропускает. Он стал решительным, в трудной ситуации не ждет помощи,

проявляет свое волевое усилие. Ребенок умеет оценивать свой поступок и поступки товарищей. Самооценка Юры совпадает с оценкой товарищей, а также с оценкой родителей и учителей.

*IV. Задержка психического развития церебрально-органического (церебрально-органического) происхождения.* У детей такого варианта отклонений имеется органическое поражение ЦНС, но это органическое поражение носит очаговый характер и не вызывает стойкого нарушения познавательной деятельности, не приводит к умственной отсталости.

Этот вариант ЗПР встречается наиболее часто и нередко обладает большой стойкостью и выраженностью нарушений как в эмоционально-волевой сфере, так и в познавательной деятельности и занимает основное место в данной задержке развития.

Изучение анамнеза детей с этим типом ЗПР в большинстве случаев показывает наличие негрубой органической недостаточности нервной системы, чаще резидуального характера вследствие патологии беременности (тяжелые токсикозы, инфекции, интоксикации, травмы, резус-конфликт), недоношенность, асфиксии и травмы при родах.

Церебрально-органическая недостаточность накладывает типичный отпечаток на структуру ЗПР, провоцируя эмоционально-волевую незрелость и определяя характер нарушений познавательной деятельности.

Проанализируем особенности развития ребенка с подобной ЗПР.

Настя В., 7 лет, ученица I класса. Девочка родилась от шестой беременности, роды — третьи, вес — 4450 граммов, асфиксия средней тяжести, нарушение мозгового кровообращения.

Первые слова появились в 1 год, фраза — в 2 года 2 месяца; ходить начала в 1,5 года.

По физическому развитию соответствует паспортному возрасту; в неврологическом статусе — легкая рассеянная микросимптоматика. На уроках девочка неусидчива, капризничает, ссылаясь на усталость в руке, даже в самом начале урока. Учительница постоянно оказывает Насте помощь. На уроках физкультуры, ритмики и музыки девочка активна и хорошо занимается. Дисциплинированность девочки зависит и от того, каким по счету стоит урок. На первых двух уроках девочка спокойна, сосредоточена на выполнении заданий. К концу учебного дня Настя становится невнимательной, рассеянной, кричит на уроках, зевает во весь голос. Насте очень нравится рисовать, поэтому ИЗО является одним из ее любимых предметов. Математика дается девочке с большим трудом, но если решение заданий получается, то девочка приходит в восторг и очень радуется. На уроках чтения она плохо следит за читающими учениками, отвлекается на различные слуховые и зрительные раздражители.

*Особенности внимания:* внимание на уроке привлекается с трудом; оно неустойчивое; переключаемость снижена. Девочка посто-

янно отвлекается, рассеянна. Особенности восприятия: правую и левую сторону не различает. Разрезанную на 4 части картинку сложила методом проб и ошибок без посторонней помощи. С более сложными заданиями не справляется. Восприятие картин и текстов фрагментарное.

Особенности памяти: медленно запоминает даже небольшой по объему материал; плохо сохраняет и воспроизводит с ошибками информацию; память кратковременная, в основном механическая, зрительная память очень плохая, но развита слуховая память.

Особенности мышления: не может самостоятельно выделить главное, существенное. Помощь со стороны учителя не всегда принимает. Задания на сравнение, классификацию предметов непосильны. Затрудняется в выполнении мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения). Выводы и умозаключения делает плохо.

Речь: нарушено произношение сонорных, свистящих и шипящих звуков; страдает грамматический строй; беден словарный запас, неразвита связная речь; нарушены фонематические процессы и процессы языкового анализа и синтеза. Темп речи очень быстрый; речь иногда очень выразительна. Девочка умеет поддерживать тему разговора, задавать вопросы.

Читает Настя плохо, чтение слоговое. Девочка очень медленно пишет, делает это с очень громким проговариванием, чем мешает в работе остальным ученикам в классе. Письмо под диктовку девочке дается с большим трудом: она путает буквы по сходству в написании и произношении. При письме неаккуратна, может обводить букву несколько раз, часто искажает слова. Буквы пишет разного размера, выше или ниже строки.

В контакт со взрослыми и детьми вступает очень легко, доброжелательна, дружит с одноклассниками, помогает им. Одноклассники любят Настю, скачуют, когда девочки не бывает в школе (часто по состоянию здоровья). Иногда у нее случаются конфликты, чаще всего связанные с учебной деятельностью. Девочка становится капризной и отказывается выполнять задания. Это связано с тем, что она не может проявлять длительное волевое усилие. Однако очень быстро девочка включается в дальнейшую работу класса.

Основные положительные качества Насти — доброта, отзывчивость, хорошие отношения с товарищами, трудолюбие.

В проведении индивидуальной коррекционно-воспитательной работы следует опираться на положительные нравственные качества девочки.

Дифференциальная диагностика детей с трудностями в обучении до сих пор остается сложной психолого-педагогической проблемой. Обучение этих детей в массовой школе представляется весьма затруднительным, отнесение их к группе ЗПР спорно, иногда их оценивают как «группу риска». В то же время незнание нейрофизиологических механизмов, обуславливающих трудности в обучении этих детей, делает невозможным использование адекватной психолого-педагогической коррекции.

Поступающим в школу детям с ЗПР свойствен ряд специфических особенностей. Они не вполне готовы к школьному обучению. У них не сформированы умения, навыки, недостает знаний для усвоения программного материала. Они не в состоянии без специальной помощи овладеть счетом, чтением и письмом. Им трудно соблюдать принятые в школе нормы поведения. Они испытывают трудности в произвольной организации деятельности. Эти трудности усугубляются ослабленным состоянием их нервной системы.

Существуют типичные особенности, свойственные всем детям с ЗПР.

1. Ребенок с ЗПР уже на первый взгляд не вписывается в атмосферу класса массовой школы своей наивностью, несамостоятельностью, непосредственностью, 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 уйти от трудной для него учебной деятельности, хотя высшие формы игры со строгими правилами (например, сюжетно-ролевые игры) детям с ЗПР недоступны и вызывают страх или отказ играть.

2. Не осознавая себя учеником и не понимая мотивов учебной деятельности и ее целей, такой ребенок затрудняется в организации собственной целенаправленной деятельности.

3. Информацию, идущую от учителя, ученик воспринимает замедленно и так же ее перерабатывает, а для более полного восприятия он нуждается в наглядно-практической опоре и в предельной развернутости инструкций. Словесно-логическое мышление недоразвито, поэтому ребенок долго не может освоить свернутые мыслительные операции.

4. У детей с ЗПР низкий уровень работоспособности, быстрая утомляемость, объем и темп работы ниже, чем у нормального ребенка.

5. Для них недоступно обучение по программе массовой школы, усвоение 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. В н и м а н и е же детей с ЗПР характеризуется:

- неустойчивостью;
- большой отвлекаемостью;
- недостаточной концентрированностью на объекте.

Недостатки внимания сказываются негативно на процессах ощущения и восприятия. Недостаточность, ограниченность, фрагментарность знаний детей об окружающем мире гово-

рят о сравнительно *низком уровне развития восприятия*. Это нельзя отнести только за счет бедности опыта, хотя и сама эта бедность обусловлена тем, что восприятие детей неполноценно и не предоставляет достаточной информации. Формирование образов окружающего мира осуществляется на основе способности ощущать отдельные простейшие свойства предметов и явлений.

Восприятие не сводится к сумме отдельных ощущений, так как формирование целостного образа предмета - это результат сложного взаимодействия ощущений уже имеющихся в коре головного мозга следов прошлых восприятий. Видимо, эти взаимодействия и нарушаются у детей с ЗПР, поскольку эти дети затрудняются в узнавании предметов, находящихся в непривычном ракурсе или представленных в контурных или схематичных изображениях, особенно если они перевернуты или перекрывают друг друга.

Существенным недостатком восприятия является значительно замедленные процессы переработки информации, поступающие через органы чувств.

Особенности восприятия детей с ЗПР обусловлены нарушением функции поиска; если ребенку заранее неизвестно, где находится нужный предмет, ему бывает трудно его обнаружить. Это объясняется тем, что замедленность опознания не позволяет ребенку быстро обследовать непосредственно окружающую его действительность. Особо следует отметить недостатки пространственного восприятия, которое формируется в процессе сплошного взаимодействия зрения, двигательного анализатора и осязания. Это взаимодействие складывается у детей с ЗПР с запозданием и долго оказывается неполноценным.

Все исследователи клинических проявлений ЗПР отмечают, что у этих детей есть недостатки и в мыслительной деятельности. Это отчетливо проявляется в тех трудностях, которые испытывают дети в процессе решения арифметических задач, в овладении навыками письма и чтения.

По сравнению с нормальными детьми дети с ЗПР характеризуются *сниженным уровнем познавательной активности*. Это проявляется в недостаточной любознательности. Если большинство обычных детей младшего школьного возраста продолжают ходить на дошкольников-«почемучек» - они задают много вопросов относительно предметов и явлений окружающего мира, то дети с ЗПР в этом отношении значительно отличаются от нормальных. Одни из них вообще не задают вопросы, они медлительные, пассивные, с замедленной речью; другие задают вопросы, которые касаются лишь внешних свойств предметов и явлений.

У детей с ЗПР нет готовности к решению познавательных задач, так как нет особой сосредоточенности и собранности. У большинства детей с ЗПР не обнаруживается готовность к интеллектуальному усилию. Очень отчетливо видна несформированность ори-

ентировочного этапа мыслительной деятельности у детей с ЗПР, это проявляется при решении наглядно-практических задач типа головоломок.

Важным условием успешного решения интеллектуальных задач является овладение основными мыслительными операциями: анализом, синтезом, сравнением, обобщением, абстрагированием.

Анализ объектов у детей с ЗПР отмечается меньшей полнотой и недостаточной точностью. В результате этого дети с ЗПР выделяют почти в два раза меньше предметов из окружающей действительности, чем нормальные дети такого же возраста. Деятельность детей с ЗПР при анализе зрительно воспринимаемых объектов недостаточно целенаправленна, выделение признаков чаще всего хаотично и без плана.

На первых годах обучения ребенка в школе очень важную роль играет его произвольная память, так как на основе преимущественного использования произвольного запоминания можно достигнуть высоких результатов. Продуктивность произвольного запоминания зависит от характера, содержания и направленности деятельности, в ходе которой осуществляется запечатление материала, но в то же время в одних и тех же условиях развития дети запоминают неодинаково. Дети с ЗПР овладевают учебным материалом на основе произвольной памяти с гораздо меньшим успехом, чем нормальные дети.

Учитель должен помнить о *недостаточной продуктивности произвольной* памяти и специально активизировать познавательную деятельность школьников с ЗПР. Такая активизация может достигаться различными путями, в том числе:

посредством усиления мотивации;

путем сосредоточения внимания учащихся на задании.

С возрастом все большую роль в процессе учения начинает играть произвольная память, которая становится целенаправленной и сознательно регулирует деятельность по запечатлению, сохранению и воспроизведению необходимой информации. Продуктивность произвольной памяти зависит от активности ребенка при воспроизведении. Внутреннее напряжение, усилие, стремление припомнить отчетливо проявляются у нормальных детей. Совершенно иначе ведут себя дети с ЗПР. Свойственные им особенности: *импульсивность, расторможенность, повышенная двигательная активность, медлительность, вялость.*

Особенно важное значение для повышения эффективности запоминания имеет умение использовать необходимые рациональные приемы запоминания (группировка слов и картинок, установление связей).

Готовность к школьному обучению включает в себя определенный уровень речевого развития: правильное звукопроизношение; способность опознавать и дифференцировать акустические призна-

ки звуков; достаточный для полноценного общения с окружающими уровень сформированности словаря и грамматического строя.

По характеру и качеству речи учащиеся с ЗПР заметно уступают своим нормально развивающимся сверстникам.

Устная речь детей с ЗПР содержит негрубые нарушения как произношения, так и грамматического строя. Для многих из них характерны:

- недостаточность звукопроизношения свистящих и шипящих звуков (сигматизм), нарушение произношения звука [р] (ротацизм), которое обусловлено вялостью артикуляции;
- недостаточная сформированность фонематического слуха и фонематического восприятия;
- недостаточность межанализаторного взаимодействия, т. е. дети с трудом образуют слуходвигательное, зрительно-двигательные, слухозрительные связи;
- недостаточность словарного запаса, он представлен прилагательными, местоимениями, наречиями, причастиями и деепричастиями;
- нарушение логического построения связанных высказываний. Наблюдается застревание на второстепенных деталях и пропуск важного логического звена, нарушение передачи последовательности событий. Дети с ЗПР легко соскальзывают с одной темы на другую.

В письменной речи дети с ЗПР делают специфические ошибки, которые можно подразделять на группы, учитывая причины их возникновения:

- отражающие несформированность фонематического слуха;
- связанные с недоразвитием звукового анализа;
- вызванные недостаточным развитием лексико-грамматической стороны речи.

Дети с трудом усваивают правила выделения границ предложения. Но все эти особенности речевого развития детей с ЗПР могут проявляться неравномерно: у одних детей преобладают фонетико-фонематические расстройства, а у других - лексико-грамматические. Может быть разной и степень проявления дефекта.

Известно, что дети с ЗПР обучаются на успехе. В свою очередь, успешность их обучения 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 используют различные виды помощи:

- стимулирующие;
- направляющие;
- обучающие и др.

Помощь может быть фронтальной (наглядные пособия, схемы, таблицы) и индивидуальной.

### 3. СПЕЦИФИКА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Организация обучения и воспитания детей с ЗПР регламентирована рядом нормативных государственных документов.

В соответствии с приказом Министерства просвещения СССР от 3 июля 1981 г. (№ 103) стали действовать специальные (коррекционные) образовательные учреждения: школы-интернаты, школы, классы выравнивания при общеобразовательных школах. Особенности работы с данной категорией детей рассматривались в методических и инструктивных письмах Министерства просвещения СССР и Министерства просвещения РСФСР. В 1997 г. вышло инструктивное письмо Министерства общего и профессионального образования «О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I – VIII видов».

Для детей с задержкой психического развития создается специальное (коррекционное) образовательное учреждение VII вида.

*Коррекционное учреждение VII вида* осуществляет образовательный процесс в соответствии с уровнями общеобразовательных программ двух ступеней общего образования:

1-я ступень - начальное общее образование (нормативный срок освоения - 3-5 лет);

2-я ступень – основное общее образование (нормативный срок освоения - 5 лет).

Прием детей в коррекционное учреждение VII вида осуществляется по заключению психолого-медико-педагогической комиссии (консультации ПМПК) с согласия родителей или законных представителей ребенка (опекунов): в подготовительный I – II классы, в III класс - в порядке исключения. При этом дети, начавшие обучение в общеобразовательном учреждении с 7-летнего возраста, принимаются во II класс коррекционного учреждения. Начавшие обучение с 6-летнего возраста – в I класс. Дети, ранее не обучавшиеся в общеобразовательном учреждении и показавшие недостаточную готовность к освоению общеобразовательных программ, принимаются с 7-летнего возраста в I класс коррекционного учреждения (нормативный срок освоения - 4 года); с 6-летнего возраста - в подготовительный класс (нормативный срок освоения - 5 лет).

Наполняемость класса и группы продленного дня в коррекционном учреждении - 12 человек. Перевод воспитанников в общеобразовательное учреждение осуществляется по мере коррекции отклонений в их развитии после получения начального общего образования. С целью уточнения диагноза воспитанник может находиться в коррекционном учреждении VII вида в течение одного года.



Однако основная масса детей с задержкой психического развития обучается в *классах коррекционно-развивающего обучения* (в некоторых регионах их продолжают называть «классы выравнивания», «классы для детей с задержкой психического развития») при общеобразовательных массовых школах. Механизм направления детей в классы коррекционно-развивающего обучения и организации обучения такие же, что и в коррекционных учреждениях VII вида.

Дети в этих классах занимаются по учебникам массовых общеобразовательных школ по специальным программам. В настоящее время в основном полно разработаны программы классов коррекционно-развивающего обучения первой ступени. Они обеспечивают усвоение содержания начального образования и реализацию стандарта требований к знаниям и умениям учащихся.

Обучение на второй ступени (V-IX классы) осуществляется по программам общеобразовательных массовых школ с некоторыми изменениями (сокращение некоторых учебных тем и объема материала в них).

После получения основного общего образования выпускник школы получает свидетельство об образовании и имеет право в соответствии с Законом РФ «Об образовании» продолжить обучение в третьей ступени и получить среднее (полное) общее образование.

Задача специальной коррекционной работы состоит в том, чтобы помочь детям с задержкой психического развития овладеть разнообразными знаниями об окружающем мире, развивать у них наблюдательность и опыт практического обучения, формировать умение самостоятельно добывать знания и пользоваться ими.

Психолого-педагогическая коррекция на протяжении всего ее срока должна быть систематической, комплексной, индивидуализированной. При этом важно учитывать неравномерность проявлений познавательной активности школьника и опираться на те виды психической деятельности, в которых легче всего вызывается эта активность, постепенно распространяя ее на другие виды деятельности. Необходимо искать виды заданий, *максимально возбуждающие активность ребенка*, пробуждающие у него потребность в познавательной деятельности. Желательно предлагать задания, требующие для их выполнения разнообразной деятельности.

Учитель должен приспособливать к уровню развития детей с задержкой психического развития темп изучения учебного материала и методы обучения.

Учащиеся этой категории требуют особого индивидуального подхода к ним, а их коррекционное обучение необходимо сочетать с *лечебно-оздоровительными мероприятиями*. В случаях тяжелой задержки психического развития для них должны быть созданы *специальные условия обучения*. Необходимо каждому из таких

детей оказать индивидуальную помощь: выявить пробелы в знаниях и восполнить их теми или иными способами; объяснить заново учебный материал и дать дополнительные упражнения; значительно чаще использовать наглядные дидактические пособия и разнообразие карточки, помогающие ребенку сосредоточиться на основном материале урока и освобождающие его от работы, не имеющей прямого отношения к изучаемой теме. Часто учителю приходится прибегать к наводящим вопросам, аналогиям, дополнительному наглядному материалу. При этом важно помнить, что дети с задержкой психического развития нередко способны работать на уроке всего 15–20 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 упражнения*. Работа с детьми с задержкой психического развития 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 задержкой в психическом развитии весьма существенным представляется подведение их к обобщению не только по материалу 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 задержкой психического развития значительно чаще, чем нормальному школьнику, дают *задания с опорой на образцы*: наглядные, описанные словесно, конкретные и в той или иной степени абстрактные. При работе с такими детьми следует учитывать, что чтение ими всего задания сразу не позволяет правильно понять смысл в принципе, поэтому желательно давать им *доступные инструкции* по отдельным звеньям.

Система коррекционно-развивающего обучения – форма дифференцированного образования, которая позволяет решать задачи своевременной активной помощи детям с трудностями в обучении и адаптации к школе. В классах коррекционного развивающего обучения возможно последовательное взаимодействие диагностико-консультативного, коррекционно-развивающего, лечебно-профилактического и социально-трудового направлений деятельности.

Важным моментом в организации системы коррекционно-развивающего обучения является *динамическое наблюдение за продвижением каждого ребенка*. Обсуждение результатов наблюдений проводится не менее 1 раза в четверть на малых педсоветах или консилиумах. Особая роль отводится охране и укреплению соматического и нервно-психического здоровья учащихся. При успешной

коррекции и сформированности готовности к школьному обучению дети переводятся в обычные классы традиционной системы обучения или при необходимости продолжения коррекционной работы в классы коррекционно-развивающего обучения.

Коррекционная направленность обучения обеспечивается набором базовых учебных предметов, которые составляют инвариантную часть учебного плана. Фронтальное коррекционно-развивающее обучение осуществляется учителем на всех уроках и позволяет обеспечивать усвоение учебного материала на уровне требований к знаниям и умениям образовательного стандарта школы. Проверка и оценка учебной работы учащихся классов коррекционно-развивающего обучения проводятся в соответствии с требованиями, указанными в вариативных программах (Программы специальных коррекционных учреждений и классов коррекционно-развивающего обучения. - М.: Просвещение, 1996). Коррекция индивидуальных недостатков развития осуществляется на индивидуально-групповых занятиях, специально выделенных для этой цели. Это могут быть общеразвивающие занятия, способствующие коррекции недостатков памяти, внимания, развитию мыслительной деятельности, закреплению в речи поставленных логопедом звуков, обогащению и систематизации словаря. Но могут быть и занятия предметной направленности - подготовка к восприятию трудных тем учебной программы, ликвидация пробелов предшествующего обучения.

Коррекционные занятия учитель проводит по мере выявления у учащихся индивидуальных проблем в развитии, отставания в обучении. При изучении ребенка обращается внимание на состояние различных сторон его психической деятельности - памяти, внимания, мышления, речи; отмечаются такие его личностные характеристики, как отношение к учению, другим видам деятельности, работоспособность, усидчивость, темп работы, умение преодолевать затруднения в решении поставленных задач, использовать разнообразные способы умственных и предметно-практических действий для выполнения заданий. Выделяются учащиеся, для которых характерны состояния чрезмерной возбужденности или, наоборот, пассивности, заторможенности. В процессе обучения выявляются запас знаний и представлений, умений и навыков учеников, пробелы в усвоении ими программного материала по отдельным ранее пройденным учебным разделам. Выделяются ученики, которые по сравнению с одноклассниками отличаются особой замедленностью восприятия нового материала, отсутствием представлений, являющихся базой для усвоения нового материала, например несформированностью представлений и понятий, связанных с пространственными и количественными отношениями, трудностями установления логических связей и взаимозависимостей и т. п. Ученики с задержкой психического развития, имеющие специ-

фические речевые нарушения, направляются на занятия к логопеду, который работает с ними по своему графику. Изучение индивидуальных особенностей учащихся позволяет планировать перспективы и сроки коррекционной работы с ними.

Индивидуальные и групповые коррекционные занятия проводит основной учитель класса. Поскольку дети с задержкой психического развития, обучающиеся в классах выравнивания и специальных школах, зачислены, как правило, в группы продленного дня, то во время индивидуальных занятий с учениками работает воспитатель.

В соответствии с учебным планом в начальных классах на коррекционные занятия отводятся 3 часа в неделю вне сетки обязательных учебных часов (до или после уроков) по утвержденному графику. Продолжительность занятий с одним учеником (или группой) не должна превышать 15–20 минут. В группы возможно объединение не более трех учеников, у которых обнаружены одинаковые пробелы или сходные затруднения в учебной деятельности. Работа с целым классом или большим количеством учащихся на этих занятиях не допускается.

Индивидуальная помощь оказывается ученикам, испытывающим особые затруднения в обучении. Периодически на индивидуальные занятия привлекаются дети, не усвоившие материал вследствие пропусков уроков по болезни либо из-за «нерабочих» состояний (чрезмерной возбудимости или заторможенности) во время уроков.

Содержание индивидуальных занятий не допускает «натаскивания», формального, механического подхода, должно быть максимально направлено на развитие ученика. На занятиях необходимо использовать различные виды практической деятельности. Действия с реальными предметами, счетным материалом, использование условно-графических схем и т.п. создают возможности для широкой подготовки учащихся к решению разного типа задач: формирования пространственных представлений, умения сравнивать и обобщать предметы и явления, анализировать слова и предложения различной структуры; осмысления учебных и художественных текстов; развития навыков планирования собственной деятельности, контроля и словесного отчета. Формируемые с помощью предметно-практической деятельности понятия будут иметь в своей основе четкие и яркие образы реальных предметов, представленных в разнообразных связях друг с другом (отношения общности, последовательности, зависимости и др.).

Специальная работа на занятиях посвящается коррекции недостаточно или неправильно сформировавшихся отдельных навыков и умений, например коррекции каллиграфии (умения видеть строку, соблюдать размеры букв, правильно их соединять), техники чтения (плавности, беглости, выразительности), скорописи, пра-

вильности списывания, умения составлять план и пересказ прочитанного и т. п.

В некоторых случаях индивидуальные занятия необходимы для обучения приемам пользования отдельными дидактическими пособиями, схемами, графиками, географической картой, а также алгоритмами действия по тем или иным правилам, образцам. Не менее важно индивидуальное обучение приемам запоминания отдельных правил или законов, стихотворений, таблицы умножения и др.

В старших классах для индивидуальных и групповых коррекционных занятий отводится в настоящее время 1 час в неделю. Главное внимание уделяется восполнению возникающих пробелов в знаниях по основным учебным предметам, пропедевтике изучения наиболее сложных разделов учебной программы.

Обязанности по руководству организацией и проведением коррекционных занятий возлагаются на заместителя директора по учебно-воспитательной работе. Он же осуществляет и контроль этой деятельности. Опыт показал, что эффективность индивидуальных и групповых занятий возрастает там, где к работе привлечены школьные психологи, а также школьные и районные методические объединения учителей и логопедов.

Организация учебно-воспитательного процесса в системе коррекционно-развивающего обучения должна осуществляться на основе принципов коррекционной педагогики и предполагает со стороны специалистов глубокое понимание основных причин и особенностей отклонений в психической деятельности ребенка, умение определять условия для интеллектуального развития ребенка и обеспечивать создание личностно-развивающей среды, позволяющей реализовать познавательные резервы обучающихся.

В условиях специально организованного обучения дети с задержками в психическом развитии способны дать значительную динамику в развитии и усвоить многие знания, умения и навыки, которые нормально развивающиеся сверстники набирают самостоятельно.

#### **4. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ В КЛАССАХ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ**

##### **Организационно-педагогические основы создания классов компенсирующего обучения**

Согласно нормативно-правовым положениям, в современной общеобразовательной школе для детей с трудностями в обучении создаются два основных вида классов - *классы компенсирующего*

*обучения и классы выравнивания.* В школьной практике имеют место и другие формы дифференцированного обучения: классы педагогической поддержки (первично создаются в среднем звене школы), классы адаптации, здоровья и др.

Коррекционно-развивающее обучение в классах выравнивания и компенсирующих классах определяется нормативно-правовыми положениями Министерства образования РФ и строится на основе организационно-педагогических и научно-методических положений Концепции коррекционно-развивающего обучения, разработанной Институтом коррекционной педагогики, а также психолого-педагогических принципов развивающего обучения. В соответствии с положениями Министерства образования классы выравнивания создаются для обучения детей с задержкой психического развития, у которых при потенциально сохранных возможностях интеллектуального развития наблюдаются слабость памяти, внимания, недостаточность темпа и подвижности психических процессов, повышенная истощаемость, несформированность произвольной регуляции деятельности, эмоциональная неустойчивость.

Классы компенсирующего обучения создаются в общеобразовательных школах для детей, испытывающих затруднения в освоении общеобразовательных программ. Их основная цель - создание адекватных условий воспитания и обучения, позволяющих предупредить дезадаптацию таких детей в условиях общеобразовательного учреждения.

В классы компенсирующего обучения принимаются дети *группы риска*. К этой группе специалисты относят детей, которые по совокупности причин генетического, биологического и социального характера приходят в школу психически и физически ослабленными, социально запущенными, с риском школьной и социальной дезадаптации. Это дети «с сохранным интеллектом», значительно более низкими в сравнении со сверстниками адаптационными возможностями, что делает их уязвимыми по отношению к несбалансированным воздействиям внешней среды и предрасположенными к патологическим реакциям на перегрузки, социально-психологическим срывам.

Дети группы риска не имеют выраженных отклонений в развитии, т.е. у них нет задержки психического развития церебрально-органического генеза, умственной отсталости, выраженных нарушений речи, слуха, зрения, двигательной сферы. При интеллектуальном развитии, соответствующем возрастной норме (отсутствии нарушений памяти, перцептивных и мыслительных процессов), эти дети обнаруживают низкую работоспособность, повышенную утомляемость и отвлекаемость, импульсивность, гиперактивность, низкий уровень производительности психических функций и деятельности, несформированность учебной мотивации и познавательных интересов.

Создание специальных классов коррекционно-развивающего обучения позволяет обеспечить оптимальные педагогические условия для детей с трудностями в обучении и проблемами в физическом и нервно-психическом здоровье. Охране и укреплению здоровья учащихся этих классов отводится особая роль, в связи с чем проводится специальная работа. Необходимым моментом организации коррекционно-развивающего обучения в данных классах является *динамическое наблюдение за продвижением каждого ребенка*. Наблюдение проводится специалистами школьного психолого-педагогического консилиума. Результаты наблюдений обсуждаются не менее одного раза в четверть на малых педсоветах или консилиумах.

При изучении школьников принимаются во внимание следующие показатели:

1. Физическое состояние и развитие ребенка: динамика физического развития, особенности слуха и зрения; особенности развития двигательной сферы, координация движений; особенности работоспособности (утомляемость, истощаемость, рассеянность, пресыщаемость, количество ошибок к концу урока или при однообразных видах деятельности).

2. Особенности и уровень познавательных процессов: особенности восприятия 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-личностной сферы: эмоционально-волевая зрелость, способность к волевому усилию, преобладающее настроение; особенности самооценки, отношения со сверстниками и взрослыми; поведение в школе и дома, нарушения поведения, вредные привычки.

5. Особенности усвоения знаний, умений и навыков, предусмотренных программой: общая осведомленность об окружающем мире и о себе, сформированность навыков чтения, письма, счета; характер ошибок при чтении и письме, счете и решении задач.

Научные основания коррекционно-развивающей деятельности в процессе образования и воспитания раскрываются к контексте складывающейся в настоящее время культурно-исторической, гуманистической педагогики. Основная ценность образования - человек, ребенок. Образование и воспитание должны помочь ему стать человеком, стать самим собой. Еще Л.Н.Толстой писал, что воспитание как умышленное формирование людей по известным образцам «не плодотворно, не законно и не возможно».

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

## Принципы развивающего обучения

На основании многочисленных теоретических и экспериментальных психологических исследований была сформулирована система принципов, характеризующих процессы психического развития человека в детском, подростковом и юношеском возрасте. Некоторые из этих принципов находят наиболее яркое проявление в раннем детстве, другие - позднее, однако в сумме они выступают надежной базой для построения практики развивающего образования на всех ступенях и уровнях. На основании этих принципов разрабатываются конкретные методики, педагогические технологии. Ниже представлена классификация принципов, данная психологом В. П. Зинченко.

Главным в их ряду, по мнению ученого, является принцип *творческого характера развития*. Процесс овладения ребенком культурой, целостной деятельностью содержит в себе единство воспроизводящей и креативной (творческой) тенденций. Ребенок не просто усваивает знания, опыт, но именно порождает его. Творческий характер развития и обучения подчеркивается в тезисе Н. А. Бернштейна о том, что упражнение - это «повторение без повторения». Ни ребенок, ни взрослый не могут дважды совершенно одинаково осуществить одно и то же движение, произнести одно и то же слово. Каждая реализация своеобразна. В обучении должен быть решен вопрос о соответствии репродуктивных, консервативных и творческих заданий, способов деятельности. Известный отечественный психолог В.В.Давыдов подчеркивает, что принцип «трех П» – подражание, повторение, послушание – не может безраздельно господствовать в развивающем обучении, которое связано с «овладением детьми нормами построения учебного сотрудничества и сопряженных с ним внутри - внешкольных социально-психологических взаимодействий».

Коррекционные задачи должны ставиться позитивно, т. е. речь должна идти о развитии.

Идея развития в сотрудничестве есть реализация следующего принципа: *совместная деятельность и общение* как движущие силы развития, как средство обучения и воспитания. Культурно-историческая психология показывает, что ребенок овладевает культурой не с помощью исключительно собственных действий, а с помощью действий взрослого, в общении с ним. Интеллектуальное и личностное развитие ребенка невозможно вне сотрудничества, общения со взрослыми в совместной с ними деятельности. Педагогика сотрудничества становится необходимой в условиях развивающего образования.

Следующий в классификации принцип *ведущей деятельности*. Законы ее смены в процессе развития ребенка глубоко исследовал Д. Б. Эльконин, который экспериментально показал, что психоло-



гические образования каждого периода в жизни ребенка определяются осуществляемой им ведущей деятельностью. Термин «ведущая деятельность» не означает то, что она единственная. Все виды деятельности (игра, учение, общение, труд и т.д.) после своего появления могут «сосуществовать, интерферировать и конкурировать» друг с другом. И это становится важной психологической проблемой в связи с формированием и развитием личности, которая должна быть способной выбирать ту или иную деятельность, осуществлять ее и строить новую деятельность.

Освоение деятельности не может быть сведено только к усвоению внешних ее средств, способов и приемов осуществления. Для развития человека чрезвычайно важно открытие и постижение богатства внутренних способов и смыслов человеческой деятельности. Действие, пишет психолог В. П. Зинченко, - это живая форма, которая содержит в себе единство внешних форм поведения и внутренних способов мышления и действий личности. Это осмысленная, понятная деятельность. Деятельность же формальная, без размышлений о последствиях не затрагивает духовных и физических сил человека, его сознания и чувств, она стандартна, несвободна, лишена ответственности, индивидуальности и самобытности.

В то же время известно, что любая деятельность является тем более эффективной, чем полнее вовлекаются в нее все способности и сущностные силы человека. Субъективно это проявляется не просто в привлекательности деятельности, а в полном слиянии человека с ней, когда деятельность овладевает человеком и он приобретает вкус и волю к ней. Конечно, человек может разочароваться в той или иной форме деятельности и оставить ее. В этом нет трагедии. Настоящая трагедия, если человек теряет вкус к деятельности вообще (В. П. Зинченко).

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

Определение *зоны ближайшего развития* - важнейший принцип организации коррекционно-развивающего обучения. Зона ближайшего развития определяется содержанием тех задач, которые ребенок еще не может решить самостоятельно, но уже осуществляет с помощью взрослого. Наличие зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли взрослого в психическом развитии ребенка. То, что первоначально делается ребенком под руководством взрослого, становится затем его собственным достоянием.

Правильно организованное обучение опирается на имеющуюся у ребенка зону ближайшего развития, на те психические процессы, которые начинают складываться у него в совместной работе

со взрослыми, а затем функционируют в его деятельности. Зона ближайшего развития позволяет охарактеризовать возможности и перспективу развития. Ее определение имеет важное значение для диагностики психического развития ребенка.

*Учет сензитивных периодов развития* в процессе обучения школьников - принцип, который Л.С.Выготский называет «чрезвычайно важным законом». Существуют оптимальные периоды обучения тому или иному предмету, усвоения предметных и умственных действий, способов общения, развития определенных психических процессов и свойств, качеств личности. Наличие сензитивных периодов делает актуальной проблему поиска содержания и методов обучения, соответствующих этим периодам.

*Принцип амплификации* (расширения) *детского развития* рассматривается как необходимое условие разностороннего воспитания ребенка. Ученику, насколько это возможно, должен быть предоставлен широкий выбор разнообразных деятельностей, тогда у него проявляется шанс найти те из них, которые наиболее близки к способностям и задаткам ребенка.

*Амплификация* - это условие свободного развития, поиска и нахождения школьником «себя в материале, в той или иной форме деятельности или общения» (Л. С. Выготский).

Дефицит общения в младенческом возрасте приводит к значительным и трудно компенсируемым задержкам в развитии речи. То же происходит при позднем обучении грамоте или недостаточном эстетическом воспитании. Л.С.Выготский отмечает, что существует определенный период и для формирования потребности в новых действиях и деятельности, потребности в обогащении их содержания и совершенствовании способов. Это потребности человека как личности. Ученый подчеркивает, что дефицит предметно-практических действий ничем не может быть восполнен и компенсирован. Он пишет: «Практический интеллект генетически древнее вербального; действие первоначальнее слова. даже умное действие первоначальнее умного слова». Позднее происходит внутреннее преобразование действия с помощью слова. Речь качественно меняет действие, поднимает его на высшую ступень, накладывает на него «печать воли». «Если в начале развития стоит дело, независимое от слова, - пишет Выготский, - то в конце его стоит слово, становящееся делом. Слово, делающее человека свободным». Свободное же действие есть действие личности, а не индивида.

Понимание механизмов взаимодействия свободного действия (дела), слова и образа является необходимым условием эффективного решения задач образовательной коррекционно-развивающей практики.

*Принцип единства аффекта и интеллекта* был обоснован в трудах Л. С. Выготского, а затем и А. В. Запорожца. За мыслью, писал Л. С. Выготский, обязательно стоит аффективная и волевая тенден-

ция. Это единство выражается в таких понятиях, как *познавательное отношение, личностное знание*. А. В. Запорожец, развивая идеи Л.С.Выготского, рассматривал эмоции как ядро личности, орган индивидуальности, которые в единстве с познавательными процессами обеспечивают единую регуляцию поведения и деятельности субъекта. Но если когнитивная регуляция характеризуется согласованием внутренних средств и способов деятельности (сенсорные и перцептивные эталоны, образы, двигательные схемы и др., с целями и задачами деятельности), то эмоциональная регуляция характеризуется согласованием другого рода внутренних средств. Это личностный смысл, нравственные ценности, нормы, идеалы, эталоны эмоционального отношения к окружающим, внутренние аффективные побуждения и т.д., которые согласуются с общей направленностью и динамикой поведения.

Образование должно быть эмоционально привлекательным и «ориентированным на целостную человеческую душу, на познание, чувства и волю человека». *Переживание* психологи называют «единицей развития» ребенка. Переживание Л. С. Выготский рассматривал как центральное звено в психическом развитии ребенка. Более поздние исследования детей с агрессивными формами поведения, недисциплинированных, замкнутых и т.п. показали, что характер переживаний (их содержание и сила) отражает актуально действующую потребность субъекта, его стремления, желания и степень их удовлетворенности (Л. И. Божович, Л. С. Славина и др.). Переживание отражает состояние удовлетворенности человека в его взаимоотношениях с окружающей средой, людьми и, следовательно, ориентирует его поведение, побуждает действовать, регулировать взаимоотношения.

Но это не единственная функция переживания. Возникнув однажды и образовав сложную систему чувств, настроений, переживание становится самоценным, приобретает значение для субъекта и само по себе. Ребенок может стремиться еще раз пережить то, что он уже однажды пережил, что стало для него привлекательным. Возникает потребность в самом переживании. Переживание, таким образом, становится особой формой жизни человека, а не просто средством ориентации.

Однако мало пережить, надо передумать, поэтому особую значимость приобретает *мыслящее переживание*, переживание как выражение некоторого содержания. Переживание, пронизанное смыслом, наполненное пониманием, выступает как особая форма невербального знания, как «живое знание» (В. П. Зинченко).

Для коррекционно-развивающего обучения недостаточно создать положительный эмоциональный фон, положительно эмоциональное отношение ребенка к занятиям. Необходимо включить учащихся в деятельность, «соединяющую ум с сердцем», близкую и понятную детям, результативную и успешную. Об этом прежде

всего свидетельствуют образовательная практика, обучение и воспитание детей в коррекционных классах.

### **Психологические основы организации и осуществления коррекционно-развивающего обучения**

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

- усиления практической направленности изучаемого материала;
- выделения сущностных признаков изучаемых явлений;
- опоры на жизненный опыт ребенка;
- ориентации на внутренние связи в содержании изучаемого материала как в рамках одного предмета, так и между предметами;
- необходимости и достаточности в определении объема изучаемого материала;
- введения в содержание учебных программ коррекционных разделов, предусматривающих активизацию познавательной деятельности, формирования у учащихся деятельностных функций, необходимых для решения учебных задач (С. Г. Шевченко).

Составной частью коррекционно-развивающего учебно-воспитательного процесса является индивидуально-групповая работа, направленная на коррекцию индивидуальных недостатков развития. Это специальные занятия, имеющие целью не только повышение общего, интеллектуального уровня развития, но и решение конкретных задач предметной направленности: подготовка к восприятию трудных тем учебной программы, ликвидация пробелов прешествующего обучения и др.

Коррекционно-развивающее обучение осуществляется на всех уроках. Построение конкретной технологии коррекционно-развивающего обучения на основе всех вышеизложенных общепедагогических, частнодидактических и психологических принципов для начинающего учителя - сложная проблема. Технология обучения включает информационный и управленческий компоненты. **Информационный компонент технологии обучения** предполагает определение объема и состава информации, отбор и компоновку ее, свертывание и развертывание, выделение основных информационных единиц и введение их в учебный процесс, установление зависимости между основным понятием, которое должно быть усвоено, и вспомогательными знаниями (научными фактами, экспериментальными данными, 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 обратных связей, 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*. Именно этот аспект вызывает значительные трудности у начинающих педагогов.

Важнейшим научным основанием организации и осуществления коррекционно-развивающего обучения является теория формирования учебной деятельности. Учебная деятельность только тогда благотворна для ребенка, когда он выступает ее субъектом. Основу собственно учебной деятельности составляют *субъект-субъектные отношения*. Предметом учебной деятельности, согласно Д. Б. Эльконину, являются сам ученик, его изменение. Учебная деятельность «поворачивает ребенка на себя», вызывает в нем изменения, которые «есть приобретение ребенком новых способностей, т.е. новых способов действия с научными понятиями». В таком понимании учебная деятельность становится личностно значимой и важной для ребенка. Основное содержание развития школьника предполагает превращение его в субъекта, заинтересованного в самоизменении и способного к нему. Ребенок обладает такой возможностью. Но она может реализоваться только при определенных условиях организации обучения. Основоположник отечественной педагогики К.Д.Ушинский утверждал: «...Всякая человеческая душа требует деятельности, и, смотря по роду этой деятельности, которую дает ей воспитатель и окружающая среда и которую она сама для себя отыщет, такое направление примет и ее развитие. От недостаточной оценки этой основной психологической истины происходят главные ошибки и еще чаще упущения и в педагогической теории, и в педагогической практике» (Ушинский К. Д. Собр. соч.: В 11 т. - М.; Л., 1995. - Т. 10. - С. 494). Не всякая деятельность, замечает педагог, благотворна для ребенка, а только та, которая доставляет ему радость, увлекает, выходит «из души его», является «излюбленной», т.е. свободной. Именно поэтому все правила педагогики прямо или косвенно вытекают из следующего положения: «...*давайте душе воспитанника правильную деятельность и обогатите его средствами к неограниченной, поглощающей душу деятельности*» (Там же. - С. 495).

Источником деятельности является *мотив*, который выполняет функцию побуждения и смыслообразования. Благодаря мотиву деятельность не замыкается сама на себе, а становится ориентированной на значительно большее, лежащее за ее пределами. Она затрагивает сознание и чувства человека, становится источником смыслообразования.

Конкретными мотивами учебной деятельности школьника могут быть интерес, стремление иметь поощрения, избегание наказания за неуспехи, мотив долга и ответственности, самоопределения и самосовершенствования и др.

По данным психологов (Д. Макклелланд, Д.Аткинсон, Х.Хекхаузен), деятельность человека, направленная на достижение успеха, мотивируется двумя разными мотивами - мотивом достижения успеха и мотивом избегания неудачи. Поведение людей различается в зависимости от доминирования того или иного мотива. Человек, мотивированный на успех, ставит в своей деятельности некоторую положительную цель, стремится к ее достижению, активно включается в деятельность, выбирает средства, действия, мобилизует себя на выполнение и достижение успеха. При этом человек проявляет большую настойчивость в достижении поставленных целей, стремится к достижению все более сложных целей и задач, а при неуспехе, неудаче не отчаивается, не теряет интереса к деятельности.

Эмпирические данные свидетельствуют о том, что у школьников, обучающихся в компенсирующих классах, доминирует мотивация, связанная с избеганием неудач в учении, отрицательных оценок и отметок, наказаний за неуспехи и получением высоких отметок и положительных оценок со стороны учителя за успешную деятельность. Подобная мотивация в своей основе содержит тревожность, отрицательные эмоциональные переживания, неуверенность в себе, боязнь критики. Ребенок не испытывает удовольствия от деятельности, тяготеет к ней. Формирование положительной мотивации, связанной с достижением успехов в учебном труде, овладением новыми знаниями и способами их получения, установлением и сохранением хороших отношений с окружающими, открытие детям личностного смысла деятельности является необходимым условием коррекционно-развивающего обучения.

Смысл учения -- сложное личностное образование, которое выражает отношение мотива к цели (А.Н.Леонтьев) и включает осознание ребенком не только объективной, но и субъективной значимости учения. Он связан с уровнем притязания школьника, самоконтролем и самооценкой учебной работы, затрагивает глубокие личностные слои. Все эти компоненты находятся в процессе развития, поэтому по мере формирования учебной деятельности смысл учения может развиваться или угасать, качественно меняться.

Психологические наблюдения показывают, что открытие учащимися личностного смысла учения делает его значительно успешнее. Легче усваивается учебный материал, повышается работоспособность, концентрируется внимание (А. К. Маркова).

Мотив обычно реализуется через постановку и достижение определенной цели. Цель – это представление о конкретном результате, который должен быть получен. Она направляет ученика на выполнение отдельных учебных действий, входящих в учебную

деятельность. Если мотив создает установку к действию, то поиск и осмысление цели обеспечивают его реальное выполнение. При этом учебное содержание, занимающее в учебной деятельности место цели, лучше осознается и легче запоминается школьником. Четко определенная цель структурирует всю систему действий, из которых состоит учебная деятельность. Нечеткая же, «размытая» цель делает систему действий неопределенной, что приводит к разрушению всей деятельности.

Конкретными целями учебной деятельности школьников могут быть решение задач, нахождение ответа в задаче, выполнение действий по указанному учителем образцу, выявление способа решения учителем задачи и др. Возникновение целей, их выявление, определение, осознание называется **целеполаганием**. Выделяют две основные формы целеполагания: самостоятельное определение цели в ходе выполнения деятельности и определение цели на основе выдвигаемых учителем требований и задач. В учебном процессе доминирует, как правило, второй случай. Цели и задачи деятельности определяет учитель. Однако предъявляемое ученику внешнее требование (что и как надо сделать) далеко не всегда превращается в ту цель, которую ставит себе ученик. Внешнее требование должно быть целиком принято школьником, что далеко не всегда происходит. Напротив, внешнее требование может изменяться, искажаться, переопределяться в зависимости от опыта ученика и освоенных им и доступных ему способов действий.

Коррекционно-развивающее обучение не может быть успешным без формирования у школьников *способностей целеполагания* в учебной деятельности. Такая способность включает целый ряд конкретных умений, которым следует обучать школьника:

- принятие и понимание цели, поставленной учителем; удержание, сохранение цели учителя в сознании в течение длительного времени и подчинение ей своего поведения; переопределение цели учителя «для себя», «наложение» ее на опыт;

- самостоятельная постановка целей, их осознание и формирование, умение мысленно представлять себе цель до начала действия;

- выбор одной цели из нескольких других и обоснование этого выбора;

- умение соотносить цели со своими возможностями, определять реальность, достижимость, заменять нереальные цели реальными;

- активная проверка, уточнение своих целей;

- определение последовательности целей, выделение главных и второстепенных целей;

- определение ресурсов (времени и сил) для достижения каждой из целей;

- постановка новых целей с учетом уровня достижений (успех-неуспех) предыдущих целей, т. е. прежних результатов выполнения учебных действий;

конкретизация целей, определение их зависимости от условий, т. е. постановка задачи (задача есть цель, заданная в определенных условиях);

постановка гибких целей и перспективных целей, т.е. изменение целей в зависимости от ситуации, а также целей, выходящих за пределы данной ситуации; предвидение последствий достижения целей;

определение оптимальных средств и способов достижения поставленных целей;

постановка нестандартных, нестереотипных, оригинальных целей (творческие виды деятельности) (А. К. Маркова).

Каждый из процессов целеобразования в учебной деятельности не является одномоментным актом. Это сложный процесс выполнения школьником нескольких действий. Например, анализа условий, оценки своих возможностей, сопоставления разных целей между собой и т.д. Держать эти действия в поле внимания, актуализировать, направлять - важная задача учителя в учебном процессе.

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

В психологии установлено, что эмоции оказывают существенное влияние на процесс и результат любой деятельности, в том числе и учебной. Регулирующая роль эмоций возрастает в том случае, если они не только сопровождают деятельность (учение), но и предшествуют ей, предвосхищают ее. Это подготавливает ребенка к включению в деятельность.

### **Практика проведения коррекционно-развивающего обучения в компенсирующем классе**

Обратимся к конкретному педагогическому опыту организации коррекционно-развивающего обучения в компенсирующих классах. Современная школьная практика накопила определенный опыт осуществления коррекционно-развивающего обучения, обеспечивающего положительные результаты в образовании и воспитании детей. Так, опыт коррекционно-развивающей деятельности педагогов гимназии № 4 г. Курска подтверждает актуальность и эффективность следующих психолого-педагогических условий осуществления коррекционного процесса в компенсирующих классах.

Психологическим фоном коррекционного процесса является установление эмоционально окрашенных контактов между детьми в классе, между педагогами и детьми, создание положительного эмоционального климата, взаимоотношений в классе и в школе. Педагоги осваивают «помогающее поведение», «помогающие от-



ношения» (К. Роджерс). *Помогающие отношения*, как они понимаются в психотерапии, характеризуются тем, что одна из сторон способствует другой стороне в личностном росте, развитии зрелости, лучшей жизнедеятельности, умении ладить с другими, развитию потенциальных внутренних возможностей. Такие отношения между учителем и учеником являются обязательными в компенсирующих классах. Основу таких отношений составляют любовь, принятие, уважение индивидуальности, доверие, понимание, предоставление возможности самостоятельно принимать решения и уважение к их выбору, интерес к ребенку. Совет, который дает персонаж романа М.А.Булгакова королеве, весьма актуален в педагогике.

- Ничего, ничего, ничего! - бормотал Коровьев у дверей комнаты с бассейном. - Ничего не поделаешь, надо, надо, надо. Разрешите, королева, дать вам последний совет. Среди гостей будут различные, ох, очень различные, но никому, королева Марго, никакого преимущества! Если кто-нибудь и не понравится... я понимаю, что вы, конечно, не выразите этого на своем лице... Нет, нет, нельзя подумать об этом! Заметит, заметит в то же мгновение. Нужно полюбить его, полюбить, королева. Сторицей будет вознаграждена за это хозяйка бала! И еще: не пропустить никого. Хоть улыбочку, если не будет времени бросить слово, хоть малюсенький поворот головы. Все, что угодно, но только не невнимание. От этого они захиреют...

Понимание, признание в ребенке человека - это самый главный вклад взрослого в его развитие. Вот почему учителя-предметники заходят в класс к детям и в дни, когда нет их уроков, только для того, чтобы поприветствовать учеников, пообщаться с ними, поинтересоваться успехами, настроением, самочувствием, поддержать. Каждый урок в начальных классах эти педагоги начинают с признания, что встреча с детьми для них радостна и приятна, что они ждали этой встречи, готовились к ней и надеются на взаимность.

Предметам эстетического цикла в компенсирующих классах начального звена школы отводится особая роль. Здесь работают преподаватели высшей квалификации, которые любят детей и заинтересованы в каждом ребенке. На уроках музыки и изобразительного искусства каждый ученик имеет шанс на успех. Ситуация успеха в значимой для ребенка деятельности - важнейшее психологическое условие, своеобразная точка опоры, позволяющая изменить всю систему отношений ребенка, пробудить веру в себя, в успех своих учебных усилий.

Практически на каждом уроке музыки или изобразительного искусства педагоги создают условия для продуктивной и успешной деятельности каждого ребенка. Особенно привлекательными для учащихся компенсирующих классов становятся совместные

формы художественной деятельности. коллективное творчество. Это исполнение музыкального произведения в составе детского оркестра на уроке музыки или коллективное моделирование и создание всем классом одной «картины». Особое значение придается тем формам работы, средствам и приемам, которые вызывают у детей осмысленное, предметное, художественное переживание.

Однако развитие личности под воздействием искусства, замечают психологи, возможно только в условиях, когда субъект готов к таким перестройкам, когда он открыт к диалогу с другой позицией, «иной смысловой перспективой», иной смысловой моделью. На уроках изобразительного искусства педагог формирует такую готовность через расширение зрительных образов детей, создание полноценных художественных образов на основе привлечения поэзии и музыки, которые полноправно присутствуют на уроке. Детей учат смотреть и видеть, слушать и слышать и, что не менее важно, попытаться создать свое произведение. Замечательно и то, что педагог учит детей технике работы, но не предлагает готовых образцов. Каждому ребенку оказывается дозированная помощь в соответствии с учетом индивидуальных особенностей. Большое внимание уделяется формированию умений планировать деятельность, рационально действовать, контролировать и оценивать.

На основе анализа литературных источников, опыта работы педагогов можно выделить некоторые конкретные условия создания *положительного эмоционального заряда* в учебной деятельности школьников.

**В о п е р в ы х**, необходимо положительное отношение ребенка к школе в целом. Пребывание в школе не должно вызывать у ребенка негативные эмоции. У него должны быть ровные, хорошие деловые отношения с учителем и одноклассниками, исключены конфликты с ними. Ученик должен принимать участие в жизни класса и школы.

Особое значение приобретают эмоции сопереживания в общении с учителем и сверстниками. Очень важно учить детей культуре чувств: пониманию душевного состояния другого человека, умению поставить себя на его место, если он переживает печаль или тревогу, или порадоваться вместе с ним, желанию понять и принять интересы другого человека как свои собственные.

**В о в т о р ы х**, наполнение учения положительными переживаниями связано с осознанием каждым ребенком своих возможностей в достижении успехов в учебной работе. В школе, утверждает известный педагог В.Ф.Шаталов, ребенок должен обрести точку опоры как утверждение достойного способа жизни, краеугольные камни которого – честь, совесть, правда. Может быть, главный наш принцип – снять чувство страха с души ребенка, сделать его раскованным, свободным, вселить уверенность в свои силы, увидеть в

нем полноценного и способного к творчеству серьезного человека. Мы считаем, что все дети могут учиться успешно, однако учителя должны иметь большое терпение...

Безусловно, ошибки следует анализировать, щадя самолюбие детей и внушая веру в свои силы. «Ты можешь» - напоминает учитель ученику. «Он может» - должен понимать коллектив ребят. «Я могу» - наконец, делает вывод сам ученик, и эта вера в возможность победы придает ему новые силы.

Подобная педагогическая позиция является психологически оправданной. Много лет назад американский психолог Розенталь открыл эффект, который вошел в научную литературу как эффект Розенталя. Суть его состоит в том, что если какой-то авторитетный человек, например педагог, скажет, что какой-то ученик, например С., обладает большими потенциальными возможностями и в ближайшее время, по-видимому, добьется значительных успехов, то независимо от того, каковы в действительности способности этого ребенка, он на самом деле начинает лучше учиться, проявлять свои творческие потенции. Это объясняется ответной реакцией этого ученика на соответствующие социальные ожидания: если человек ощущает, что в него верят, в нем видят неординарную личность, он начинает бурно развиваться.

В-третьих, положительные эмоциональные переживания должна вызывать встреча с новым учебным материалом, новыми способами учебной работы, самостоятельными наблюдениями, исследованиями. В этом случае речь идет об «эмоциогенном» учебном материале (А. К. Маркова). Но следует помнить, что это имеет смысл только при условии включения ученика в содержательную активную учебную деятельность.

Все эти условия создают атмосферу эмоционального комфорта в процессе учения, без чего невозможно его успешное осуществление. Однако важно помнить, что эмоциональное благополучие, преобладание удовлетворенности собой, захваливание школьников может привести и к застою в учебной работе, к «закрытости» их для развития. Поэтому в процессе обучения должны присутствовать и *эмоции с «отрицательной» модальностью*. Например, неудовлетворенность, состояние относительного дискомфорта, которые появляются в ситуации решения новой задачи, поиска других путей ее решения.

Вместе с тем в обучении должно присутствовать и *чувство преодоления трудности*. Ребенок всегда должен осознавать оценку как результат своих собственных усилий. Он должен получать удовлетворение от самостоятельного преодоления трудностей. В. Ф. Шаталов считает, что педагог всегда должен вести урок так, чтобы ребята не работали в чрезмерно сложных условиях, чтобы они как можно реже испытывали беспомощность, ущемленность, глубокое разочарование. Но уводить от всего этого нельзя. «В жиз-

ни у них будет всякое, а потому нужно учиться преодолевать себя и обстоятельства. Но не злоупотреблять трудностями. В этом суть».

Организация обучения «на высоком уровне трудности» - один из принципов дидактической системы академика *Л. В. Занкова*. Согласно Занкову, высокий уровень трудности предполагает не столько превышение «средней нормы трудности», вызывающей «некоторое напряжение умственных сил», сколько такую организацию учебной работы, которая обеспечивает максимальную активность и самостоятельность мысли и действия ребенка, актуализацию потенциальных возможностей в ходе «познания сущности изучаемых явлений связей и зависимости между ними». Трудность обнаруживается в мышлении ребенка, когда создается *проблемная ситуация*, возникает противоречие при столкновении с учебным материалом. Ученик испытывает трудность при конструировании понятия на основе систематизации и переконструирования усвоенных элементов научного знания. Трудность состоит в сложном и противоречивом переходе от низших форм мышления к высшим.

Характеризуя понятие *высокий уровень трудности*, Л. В. Занков приводит высказывание видного отечественного физиолога Н. Е. Введенского, который заметил: «Возникает парадоксальная мысль: не оттого ли у нас так сильно утомляются люди, что они мало работают в истинном смысле слова, не умеют работать производительно? При умелом распределении умственного труда возможно развить громадную по своей продуктивности работу, но при этом сохранить на долгие годы, быть может, на всю жизнь умственную работоспособность и общий тонус своей жизнедеятельности».

Однако, как подчеркивает Л. В. Занков, исключительное значение приобретает *мера трудности* учебного материала. Мера трудности имеет не абсолютный, а относительный характер, т. е. она действует как при высоком, так и при низком уровне трудности обучения. Но в том и другом случае мера будет различна. Мера трудности в понимании Л. В. Занкова отнюдь не направлена на снижение трудности, но является конкретным условием реализации принципа высокого уровня трудности. Мера трудности обнаруживается в том, что предлагаемый школьнику материал должен быть осмыслен им. При несоблюдении меры трудности ребенок может пойти по пути механического запоминания, и тогда высокий уровень трудности из положительного превратится в отрицательный фактор.

Мера трудности конкретизирована в программах, учебниках, методических разработках и приемах обучения. Но в повседневной работе, считает Л. В. Занков, ее реализация обусловлена тем, что учитель постоянно следит за прогрессом усвоения детьми знаний и навыков, осуществляет систематический контроль за резуль-

татами усвоения. Главное в этом контроле - не суммарная оценка знаний и навыков посредством отметок, а дифференцированное и возможно более точное определение качества усвоения, его особенностей у разных учеников данного класса.

При соблюдении меры трудности в экспериментальных (начальных) классах Л.В.Занкова у всех учащихся неизменно улучшались внутреннее торможение, уравновешенность нервных процессов и их подвижность. Особенно убедителен тот прогресс, который был достигнут у детей, поступивших в экспериментальный класс с некоторыми отклонениями в высшей нервной деятельности (повышенная нервная возбудимость или же утрированная тормозимость).

Коррекционно-развивающая деятельность в учебном процессе строится и с учетом понятий *темпа психического развития* и *темпа усвоения*. Речь идет о скорости и интенсивности развития и усвоения, степени быстроты выполнения заданий. Наблюдения показывают, что школьники компенсирующих классов обнаруживают невысокий или даже низкий темп умственного развития и усвоения материала.

### **Взаимосвязь темпа умственного развития и обучаемости ребенка**

Под *обучаемостью* мы понимаем систему интеллектуальных свойств личности, формирующихся качеств ума, от которых зависит продуктивность учебной деятельности (при прочих равных условиях: наличие исходного минимума знаний, положительной мотивации и т.д.) (З.И.Калмыкова). Чем выше обучаемость, тем быстрее и легче приобретает человек новые знания, тем свободнее оперирует ими в относительно новых условиях, тем выше темп его умственного развития.

Содержание понятия «обучаемость» ограничивается спецификой мышления, своеобразием его проявления у учащихся. Уровень и специфика обучаемости определяются формирующими качествами ума, каждое из которых имеет себе противоположное. Основные качества: глубина ума - поверхностность, гибкость ума - инертность, устойчивость - неустойчивость, самостоятельность - подражательность, осознанность мыслительной деятельности - неосознанность.

Особенности сочетания этих качеств и различные уровни развития создают индивидуальные варианты обучаемости школьников. Школьники с пониженной обучаемостью, тормозящей темп их психического развития, отличаются крайней *поверхностью ума*. При знакомстве с новым материалом (слушая объяснения учителя, читая текст учебника) они выделяют в качестве существенных первые бросившиеся им в глаза признаки, яркие

детали, лежащие на поверхности явления, не проникая в его суть. Поэтому для них оказывается трудным формирование содержательных обобщений, им свойственны ошибки смешения понятий, формализм в усвоении знаний,

С поверхностью ума связана его *инертность*. Дети с пониженной обучаемостью с трудом овладевают содержанием новых понятий, приемами оперирования понятиями. В процессе усвоения они склонны к шаблонному использованию понятий и способов действий, с трудом отказываются от привычных действий, даже если убеждаются в их неправомочности. С трудом переключаются с одной системы действий на другую. Им свойственны *подражательность ума, умственная пассивность*. Они, как правило, избегают интеллектуального напряжения, им проще решить задачу привычным способом, даже если он достаточно громоздок.

Вместе с тем учащиеся этой группы отличаются и *неустойчивостью ума*. С одной стороны, они склонны действовать привычным способом, но с другой - случайный признак может легко «сбить» их. Неустойчивость ума проявляется и в трудности ориентации на совокупность признаков, составляющих содержание усваиваемого понятия.

Школьники с пониженной обучаемостью характеризуются и *слабой осознанностью своего мыслительного процесса*, т.е. слабым пониманием того, как они решают задачу, почему именно так, какой способ решения избирают. Осознание для них выступает особой задачей, и для этого требуется помощь со стороны.

Главным условием благоприятного психического развития школьников с пониженной обучаемостью специалисты называют соответствие требований, предъявляемых к ученику, не зоне актуального развития (т.е. тому уровню, которого ребенок уже достиг), а его потенциальным возможностям. Реализация этого общего подхода требует конкретных педагогических мер. Так, для того чтобы школьники усвоили программный материал, им нужно гораздо более развернутое объяснение с опорой на наглядность, выполнение большего количества упражнений с очень медленно, постепенно повышающейся трудностью, многократный возврат к уже изученному. Особое внимание в работе с такими детьми должно быть уделено специальному формированию приемов умственной деятельности, умения учиться, правильной самооценки (З. И. Калмыкова).

Специальные исследования, опытные данные подтверждают необходимость формирования у учащихся компенсирующих классов инструментальных навыков и учебных действий контроля и оценки. *Инструментальные навыки* это навыки, лежащие в основе математических умений, чтения, письма и т. п.

Формирование умений планирования, исполнения, контроля и оценки собственной деятельности делает учебную деятельность ребенка полноценной. Контроль за процессом, правильностью,

полнотой и последовательностью выполнения операций есть не только средство усвоения основного учебного действия, но и средство формирования внимания. Важно научить ребенка **пооперационному контролю**, т. е. проверке правильности и полноты выполнения операций, входящих в состав действия (Д.Б.Эльконин). Контроль по результату, отмечает Д.Б.Эльконин, имеет смысл только в том случае, если он возвращает к контролю по процессу. Это случается, когда ученик совершил ошибку. Но и в этом случае целесообразно вернуть учащегося к пооперационному контролю, т.е. контролю за правильностью процесса осуществления способа действия. Школьника необходимо научить и действию **оценки** степени усвоения, меры выполнения учебной задачи. Он должен самостоятельно научиться оценивать свое продвижение в учении. Оценочная деятельность - важнейшая часть целостной учебно-познавательной деятельности. Однако содержательный смысл оценка приобретает для школьника в том случае, если ему предъявляются **эталон, образцы** (Д.Б.Эльконин, Ш.А.Амонашвили).

Эталон - это образец отдельных действий, операций, самой учебно-познавательной деятельности и ее конечных результатов. Эталон конечного результата заранее закладывается в учебно-познавательную деятельность как цель и ориентир деятельности. Он должен помочь школьнику найти ответы на вопросы: правильно ли я осуществляю деятельность, каково качество моей деятельности и ее результата; смог ли я овладеть знанием; овладел ли я умением (навыком), каково его качество и т.д. (Ш. А. Амонашвили).

Чтобы эталон послужил основой для содержательной оценки, необходимо научить школьника способам соотнесения своих знаний и умений с этим эталоном. Ученику должны быть раскрыты не только эталоны, но и способы оперирования ими. В этом суть оценочной деятельности, которую, как правило, осуществляет педагог.

Таковы психолого-педагогические основания организации коррекционно-развивающей деятельности в учебно-воспитательном процессе.

### **Вопросы для самоконтроля и задания**

1. Дайте классификационные характеристики детей с проблемами в развитии.
2. Какими документами регламентировано открытие классов компенсирующего обучения и коррекционно-развивающего обучения?
3. Перечислите основные показания к отбору детей в классы компенсирующего обучения и коррекционно-развивающего обучения.
4. Охарактеризуйте основные направления коррекционно-развивающей работы в этих классах.
5. Проанализируйте основные формы компенсирующего обучения.
6. Дайте характеристику разных групп детей с ЗПР.

7. Проанализируйте особенности психических процессов у детей с ЗПР.
8. Охарактеризуйте основные отличия детей с ЗПР от умственно отсталых и нормально развивающихся сверстников.
9. Опишите особенности индивидуального подхода к детям с ЗПР в условиях коррекционно-развивающего обучения.

### Рекомендуемая литература

- Амонашвили Ш.А.* Обучение. Оценка. Отметка. - М., 1980.
- Власова Т.А., Певзнер М.С.* Дети с отклонениями в развитии. - М., 1973.
- Водоватов Ф.Ф.* Научно-практическая конференция «Профессиональная реабилитация учащихся коррекционных образовательных учреждений» // Дефектология. - 1997. № 6.
- Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А.Власовой, В.И.Лубовского, Н.А.Цыпиной. - М., 1984.
- Ежегодный государственный доклад «О положении детей в Российской Федерации. 1997 год» / Под ред. Г.Н.Кареловой М., 1998.
- Закон Российской Федерации «Об образовании» // Вестник образования. Справочно-информационное издание МО РФ. - 1992. - № 11.
- Занков Л.В.* Дидактика и жизнь. - М., 1968.
- Зинченко В.П., Моргунов Е.Б.* Человек развивающийся. - М., 1994.
- Каплан Г.И., Сэдок Б.Дж.* Клиническая психиатрия: В 2 т. - М., 1994. - Т. 1.
- Колмыкова З.И.* Психологические принципы развивающего обучения. - М., 1978.
- Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы. Материалы Всероссийской научно-практической конференции в Новгороде. - М., 1995.
- Коррекционная педагогика / Под ред. Б. П. Пузанова. - М., 1998.
- Лашин В.А., Пузанов Б.П.* Основы дефектологии. М., 1990.
- Лебединская К.С.* Дети с нарушениями общения. - М., 1989.
- Лебединский В.В.* Нарушения психического развития у детей. - М., 1985.
- Маркова А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте. - М., 1983.
- Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.* Формирование мотивации учения. - М., 1990.
- О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I-VIII видов: Инструктивное письмо Министерства общего и профессионального образования РФ № 48 от 04.09.1997 // Вестник образования. - 1998. - № 4.
- Обучение детей с ЗПР. Пособие для учителей / Под ред. В.И.Лубовского. - Смоленск, 1994.
- Организация обучения и воспитания детей с задержкой психического развития / Под ред. Л.И.Романова, Н.А.Цыпина. - М., 1993.
- Примерное положение о классе (классах) компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях // Вестник образования. - 1992. - № 11.
- Проект закона Российской Федерации «О специальном образовании» // Дефектология. - 1995. - № 1. С. 3-15.
- Развитие учащихся в процессе обучения / Под ред. Л.В.Занкова. - М., 1963.
- Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. - М., 1989. - Т. 2.
- Ульenkova У.В.* Л.С.Выготский и концептуальная модель коррекционно-педагогической помощи детям с ЗПР // Дефектология. - 1997. - № 4.



*Усанова О.Н.* Дети с проблемами психического развития. - М., 1995.

*Ушинский К.Д.* Собр. соч.: В 11 т. - М.; Л., 1950. - Т. 10.

*Цыпин Н.А.* Примерное тематическое планирование уроков в начальных классах выравнивания и специальных школах для детей с задержкой психического развития // Дефектология. - 1994. - № 6.

*Шаталов В.Ф.* Точка опоры. - М, 1989.

*Шевченко С.Г.* Информационно-методическое письмо по организации и содержанию коррекционно-развивающего обучения в условиях общеобразовательных учреждений // Начальная школа. -- 1997. - № 10.

*Шевченко С.Г.* Организация системы коррекционно-развивающего обучения для детей с ЗПР // Дефектология. - 1998. - № 5.

*Шибалева Л.В.* Программа психологической реабилитации школьников с несформированной учебной деятельностью. - М., 1996.

## Глава IV. ПРОФИЛАКТИКА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

• Психолого-педагогическая сущность отклоняющегося поведения подростков • Причины и условия девиантного поведения подростков • Педагогическая коррекция девиантного поведения подростков в учебно-воспитательном процессе • Социально-педагогическая направленность профилактической и коррекционно-педагогической работы с несовершеннолетними

### 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

#### Отклоняющееся поведение как психолого-педагогическая проблема

В психолого-педагогической литературе при характеристике действий и поступков детей и подростков, не соответствующих общепринятым нормам и правилам, используются понятия «правонарушения», «противоправные действия», «безнравственный проступок», «девиантное поведение».

*Девиантное поведение* (от лат. *deviatio* --отклонение) определяется как *отклоняющееся поведение*, т. е. как *отдельные поступки или система поступков, противоречащих общепринятым в обществе правовым или нравственным нормам*.

В философии и этике *поступок* трактуется как клеточка нравственной деятельности, рассматриваемой с точки зрения единства мотива и его последствий, намерений и практических дел, целей и средств, т.е. единство внешних проявлений отношения к тем предметам и явлениям, которые окружают человека, его внутреннее психическое состояние, обусловленное как внешними, так и внутренними психологическими и социальными факторами.

В психологии поступок рассматривается как сознательное действие, как акт нравственного самоопределения человека, в котором он утверждает себя как личность в своем отношении к другому человеку, к самому себе.

Наряду с нравственно положительными действиями существуют и отрицательные, аморальные действия или проступки, которые представляют собой нарушение правил этики, моральных норм.

С юридической точки зрения *проступок* - это посягательство на государственный или общественный порядок, на права и свободы граждан, на различные формы собственности (личной, государственной), и он представляет собой противоправное, виновное действие или бездействие.

В отклоняющемся поведении (да и поведении в норме) поступок может проявляться в виде действия или бездействия человека, выражаться в словах или отношениях к чему-либо, в виде жеста, взгляда, тона речи, смыслового подтекста, в виде деяния, направленного на преодоление каких-то препятствий или ограничений и т.д.

При таком разнообразии проявлений и выражений поступка как части, единицы социального поведения само поведение человека может быть охарактеризовано как более многогранное, разнообразное и разностороннее.

*Поведение человека* выступает не только как сложный комплекс видов его социальных деятельностей, с помощью которых опредмечивается окружающая его природа, но и как общение, и как практическое взаимодействие с людьми в различных социальных структурах. Причем на любом уровне и при любой сложности поведения личности существует взаимозависимость между: а) информацией о людях и межличностными отношениями; б) коммуникацией и саморегуляцией поступков человека в процессе общения; в) преобразованиями внутреннего мира самой личности. Это необходимо учитывать при оценке и характеристике отклоняющегося поведения подростков, при определении причин и условий, его обуславливающих (Б. Г.Ананьев).

Необходимо отметить то, что поведение охватывает все поступки человека целиком как особый вид взаимодействия с окружающей средой. В поведении имеется внутренний план действия, в котором проявляются сознательно выработанные намерения и цель деятельности, прогноз ожидаемого результата и сам результат. То есть поведение выступает как единство мотивационно-ценностной и операциональной сторон человеческой деятельности. Отсюда мотивы, которыми руководствуется человек, в конечном счете определяются не тем, что человек думает о своих поступках (хотя и это немаловажно), а общей линией поведения на протяжении длительного времени в различных условиях.

Социально-педагогические параметры отклоняющегося поведения детей и подростков, его структура и содержание в научной литературе оцениваются и характеризуются неоднозначно.

Одни ученые рассматривают отклоняющееся поведение как несоответствие действий и поступков ребенка предъявляемым ему социальным требованиям, нравственным нормам и этическим правилам, другие видят в отклоняющемся поведении отступление от существующих правовых норм, их нарушении, т. е. «ненормальное» поведение с точки зрения нормативно-значимого фактора. Третьи

в отклоняющемся поведении видят трудноразличимую грань между отклонениями от закона и моральной нормы и трактуют его как нарушение нравственных норм и своих этических обязанностей, с одной стороны, и как нарушение закона (кража, грабеж, хулиганские действия), но без привлечения подростков к уголовной ответственности из-за малолетнего возраста, с другой стороны.

В психолого-педагогической литературе существует и дифференцированный подход к характеристике самого отклоняющегося поведения. Так выделяют четыре варианта отклоняющегося поведения:

- первый - отклонения, не являющиеся нарушением общепринятых этических норм. Это может быть поведение, не соответствующее возрасту при нормальном психическом развитии (подросток любит играть с игрушками детсадовской поры);
- второй - нарушения общепринятых норм, не являющиеся правонарушениями. Это, например, жадность, эгоизм, замкнутость, недоверчивость, жестокость, которые, если их не преодолеть, приведут к правонарушениям;
- третий - правонарушения, т.е. поведение, нарушающее правовые нормы, статьи административного или уголовного законодательства;
- четвертый - отклоняющееся поведение, в значительной степени обусловленное патологическими факторами, заболеваниями. Оно может быть у подростков с психопатическими чертами личности, у невротиков, у психически больных людей (Л. М. Зюбин).

В других классификациях отклоняющееся поведение связано с неблагоприятными условиями социального развития и характеризуется как устойчивое проявление отклонения от социальных норм, имеющее социально-пассивную, корыстную и агрессивную направленность:

- отклонения социально-пассивного типа, выражающиеся в стремлении ухода от активной общественной жизни, в уклонении от своих гражданских обязанностей и долга, нежелании решать как личные, так и социальные проблемы (уклонение от учебы и работы, бродяжничество, побеги из дома, погружение в мир искусственных иллюзий с помощью алкоголя, токсических и наркотических средств, суицид);
- отклонения корыстной направленности, проявляющиеся в поступках и правонарушениях, связанных со стремлением получить имущественную выгоду, материальную поддержку (кражи, хищения, спекуляции, мошенничество и др.);
- отклонения агрессивной ориентации, проявляющиеся в действиях, направленных против личности (оскорбления, хулиганства, побои, нанесения телесных повреждений) (С. А. Беличева).

Как всякое действие, отклоняющееся поведение имеет внутренний механизм, своеобразную пружину (цель, мотив), которые обу-

словлены психобиологическими особенностями личности, ее возрастными особенностями, социальным опытом, общим развитием.

Соответственно девиантное (отклоняющееся) поведение подростка может проявляться в нескольких плоскостях:

- как особенности отдельных психических процессов (повышенная подвижность нервных процессов или их заторможенность; их устойчивость или слабость; повышенная активность или пассивность ребенка; сосредоточенность или рассеянность, болтливость или замкнутость; импульсивность и непредсказуемость, повышенная возбудимость и аффективность и др.);
- как социально обусловленные качества личности и черты характера (неорганизованность, несобранность, лень, невнимательность, недисциплинированность, лживость, драчливость, капризность, упрямство, грубость, озлобленность, агрессивность, жестокость);
- как низкая общая культура, негативное отношение к нравственным нормам и правилам, к окружающим людям (неопрятность, бестактность, равнодушие, безразличие, необязательность, невыполнение заданий, пропуски занятий, прогулы, уход из дома и из школы, бродяжничество, конфликты со сверстниками и взрослыми, копирование образцов асоциального поведения, ориентация на узкогрупповые интересы и ценности);
- как вредные привычки (курение, употребление алкоголя, токсических и наркотических средств, увлечение азартными играми).

Все эти качества и свойства личности таких детей, сложности в отношениях с окружающими и поведении ведут к трудоемкости их обучения и воспитания.

Как верно заметил П. П. Блонский, «с объективной точки зрения, *трудный ученик* - такой, по отношению к которому работа учителя оказывается малопродуктивной. С субъективной точки зрения, трудный ученик - такой, с которым учителю трудно, тягостно заниматься, который требует от учителя много работы».

Психолог и педагог В. Н. Мясищев, определяя характерные, наиболее типичные черты трудных подростков с отклоняющимся поведением, перечисляет их более десятка: отвращение к школе, вражда к учителю, отсутствие всякого интереса к школьной работе, влечение к неорганизованному досугу, интерес к ярким впечатлениям улицы, склонность к азарту, зрелищам и удовлетворение их любыми средствами, неумение и нежелание подчиняться школьному режиму и общим правилам с демонстративным нарушением их, дезорганизацией общей работы, грубыми, дерзкими и циничными выходками.

### **Подходы к классификации видов отклоняющегося поведения**

Таким образом, палитра отклонений в поведении у трудных подростков довольно обширна, и оценить ее, выделить главное,

существенное довольно сложно. Поэтому исследователи проблемы девиантного поведения несовершеннолетних попытались сгруппировать схожие проявления отклоняющегося поведения, найти для них интегрирующую основу. Одна из классификаций - В.Н.Липника, который сгруппировал девиации подростков: 1) по характеру взаимоотношений подростков с коллективом; 2) по отклонению в нравственном развитии личности, по отношению к интересам общества; 3) по отклонениям в понимании общественных интересов; 4) по вхождению подростков в систему общественно полезной деятельности с учетом нравственного развития; 5) по степени деформации психики; 6) по отклонениям в системе ведущих мотивов; 7) по патологии в психике и медико-педагогическим отклонениям.

В другой классификации за основу взяты исходные данные того или иного отклонения, они сгруппированы: 1) по особенностям взаимоотношений и общения с ними воспитателя, педагога (трудные, трудновоспитуемые, неуправляемые, дезорганизаторы); 2) по образу жизни детей, семьи, по социально-бытовым условиям (безнадзорные, беспризорники, социально запущенные); 3) по специфике ошибок и недостатков в процессе воспитания (педагогически запущенные); 4) по уровню развития нравственных качеств (дети с отклонениями в нравственном развитии); 5) по несоответствию их действий закону, правовым нормам (несовершеннолетние правонарушители) (А. Ф. Никитин).

В целях определения силы и результативности социальных последствий отклоняющегося поведения оно различается по уровню и масштабности (индивидуальный и массовый характер); по элементам внутренней структуры (социально-групповая принадлежность, половозрастная характеристика); по ориентированности (экстравертное - направленное во внешнюю среду, интровертное - направленное на себя); по типу эмоциональной устойчивости и др.

В связи с многообразием параметров и характеристик отклоняющегося поведения детей и подростков, наличием различных подходов к изучению данной проблемы в психологии, педагогике, криминалистике и медицине в современной научной литературе мы можем найти не только неоднозначное определение этого явления, но и различную характеристику его проявлений у детей и подростков, находящихся на различных степенях девиации поведения и деформации личности.

*Медицинский (психобиологический) аспект* проблемы отклоняющегося поведения детей и подростков нашел отражение в работах А.Л.Гройсмана, В.П.Кашенко, А.Е.Личко, В.Ф.Матвеева, Н. И.Фелинской и др., которые в качестве основы для дифференциации показателей этого явления выдвигают нервно-психические патологии, акцентуации характера, кризисные явления подросткового возраста, различные физические и психические недостатки детей, извращенные психобиологические потребности.

Один из первых исследователей проблем отклоняющегося поведения несовершеннолетних - В. П. Кашенко, который отмечал, что эпитетом «трудные дети» мы подчеркиваем характерную особенность их жизненных проявлений, связанных с устойчивыми отклонениями от нормы тех или иных сторон формирующейся личности, эти отклонения обусловлены физическими или умственными недостатками, дефектами, проявляющимися в осложненной форме поведения. Причины такого рода отклонений могут быть приобретенными и врожденными. Если своевременно не обратить на них внимание и не принять необходимых мер, то нежелательные явления неизбежно станут необратимыми, усугубляя со временем отрицательные черты личности.

Группируя дефекты характера у несовершеннолетних, Кашенко выделяет: а) недостатки характера, преимущественно эмоционально обусловленные (психическая неустойчивость, противоречивость; повышенная возбудимость; сильная острота симпатий и антипатий к людям; импульсивность поступков; иступленный гнев; пугливость и болезненные страхи (фобии); пессимизм и чрезмерная веселость; равнодушие и безучастность; нечистоплотность и педантизм; страстное чтение); б) недостатки характера, обусловленные преимущественно активно-волевыми моментами (болезненно выраженная активность; интенсивная болтливость; постоянная жажда наслаждений; отсутствие определенной цели; безудержность; рассеянность; бесцельная ложь; бессмысленное воровство; жестокое обращение с животными; злорадство и издевательство над окружающими людьми; негативизм; деспотизм; чрезмерная нерадивость; замкнутость; бродяжничество).

*Педагогическая направленность* исследований отклоняющегося поведения несовершеннолетних получила свое дальнейшее развитие в психиатрии и психологии девиантного поведения подростков. В работах А.Л.Гройсмана, В.Ф.Матвеева выделяются следующие разновидности отклоняющегося поведения подростков и школьников: 1) страхи навязчивости; 2) двигательная расторможенность; 3) заикание; 4) побеги из дома и бродяжничество; 5) расстройство аппетита; 6) патологическое фантазирование; 7) страх перед своей физической неполноценностью (дисморфобия); 8) патологические увлечения (хобби-реакции).

*Социально-психологический аспект* в характеристике отклоняющегося поведения подростков нашел воплощение в работах С. А. Бадмаева, С.А.Беличевой. Глубокий научный анализ и обоснованная характеристика трудновоспитуемости как варианта социальной дезадаптации индивида, т. е. неадекватности его поведения нормам и требованиям той системы общественных отношений, в которую включается человек по мере своего социального развития и становления, сделаны С.А. Беличевой. В зависимости от природы, характера и степени дезадаптации она выделяет

следующие уровни дезадаптации детей и подростков: 1) патогенная дезадаптация как результат отклонений, патологий психического развития и нервно-психических заболеваний, в основе которых лежат функционально органические поражения центральной нервной системы (проявляются в устойчивых (хронических) и неустойчивых формах); 2) психосоциальная дезадаптация - связана с половозрастными и индивидуально-психологическими особенностями ребенка, которые обуславливают его определенную нестандартность, трудновоспитуемость, требующую индивидуального педагогического подхода или специальных психолого-педагогических коррекционных программ (выделяются устойчивые и временные неустойчивые нормы адаптации); 3) социальная дезадаптация проявляется в нарушении норм морали и права, в асоциальных формах поведения и деформации системы внутренней регуляции, референтных и ценностных ориентации, социальных установок (отмечается педагогическая запущенность учащихся и социальная запущенность детей и подростков).

**Психолого-педагогический** аспект отклоняющегося поведения подростков довольно широко отражен в научной психолого-педагогической литературе (М. А. Алемаскин, А. С. Белкин, Л. М. Зюбин, Н. Н. Верцинская, А. И. Кочетов, И. А. Невский и др.). Исследователи рассматривают данную проблему с точки зрения как возрастного подхода, так и общественной активности школьников. Например, А.С.Белкин раскрывает взаимосвязь педагогической запущенности как стойкого, отчетливо выраженного искажения нравственных представлений, невоспитанности чувств и навыков общественного поведения с соответствующими возрастными особенностями и доминирующими факторами нравственного развития ребенка. Первая стадия соответствует дошкольному периоду и определяется как стадия возникновения предпосылок педагогической запущенности. Доминирующие отклонения на этой стадии: недостаточное развитие индивидуально-психологических качеств (внимания, усидчивости, памяти, эмоциональной устойчивости), слабая подготовка к школе. Вторая стадия возникает у учащихся младших классов и проявляется как начальная форма отклонений в поведении, т.е. негативного отношения к нормам и правилам классной жизни. Доминирующие отклонения: отсутствие ситуации успеха в учебной и общественной работе, неумение выполнять требования педагога, слабость внутригрупповых отношений, проступки носят ситуативный характер. Третья стадия возникает у младших подростков (IV–VI классы), проявляясь как стабилизация неблагоприятных тенденций в поведении школьников; проступки, связанные с нарушением норм жизни коллектива, носят ситуативный, а в отдельных случаях преднамеренный характер. Четвертая стадия характерна для старших подростков (VII–IX классы), проявляется через возникнове-



ние устойчивых признаков асоциального поведения: существует как итог неблагоприятного развития предшествующих стадий в результате промахов педагогического воздействия семьи и школы. Проступки преднамеренны, имеют социальную направленность, могут осуществляться как предпосылки правонарушений и даже преступлений.

Конечно, на практике такая логика взаимосвязи возраста и отклонения необязательна, речь здесь идет о довольно устойчивой тенденции, проявляющейся при определенных социально-педагогических условиях. Тем более что исследования свидетельствуют, что на различных возрастных этапах у трудных детей проявляются наиболее характерные черты личности. Младшим школьникам (I–IV классы) присущи капризность, упрямство, лень, невнимательность, лживость, неаккуратность, драчливость, отсутствие самостоятельности; учащимся среднего школьного возраста (V–IX классы) – грубость, озлобленность, нежелание учиться и трудиться на общую пользу, стремление сделать что-нибудь «вредное», повышенный интерес к сексуальным вопросам; старшеклассникам (X–XI классы) – пренебрежительное отношение к родителям, взрослым, товарищам, к своим учебным и общественным обязанностям, критиканство, неумение доводить начатое дело до конца, невыдержанность, болезненная замкнутость (Д. Перфильевская).

Проследивая психолого-педагогическую закономерность отклоняющегося поведения, исследователи выделяют четыре группы трудных детей: 1) трудновоспитуемые дети, которые равнодушно относятся к учебе, периодически нарушают дисциплину, правила поведения (совершают прогулы, драки), проявляют некоторые отрицательные качества (грубость, лживость, нечестность); 2) педагогически запущенные подростки, отрицательно относящиеся к учебной и общественно полезной деятельности, систематически нарушающие дисциплину и нормы морали, допускающие проступки (прогулы, драки, курение, употребление вина), постоянно проявляющие отрицательные качества личности (грубость, лень, нечестность, жестокость); 3) подростки-правонарушители – трудновоспитуемые или педагогически запущенные подростки, которые совершили правонарушение (мелкое воровство, хулиганство и т.д.), нарушают административные и другие нормы, состоят на учете в инспекции по делам несовершеннолетних или направлены комиссиями по делам несовершеннолетних в спецшколы и спецпрофтехучилища; 4) несовершеннолетние преступники – педагогически запущенные подростки и юноши, совершившие уголовные преступления, нарушившие правовые нормы и направленные судом в воспитательно-трудовые колонии (М. А. Алемаскин).

*Нравственно-правовой (криминологический) аспект* девиантного поведения несовершеннолетних разрабатывался не только правововедами, но и педагогами и психологами, что не только не ума-

ляет, а, напротив, усиливает его научно-методическую и практическую значимость для более полного понимания раскрываемой проблемы (Б.Н.Алмазов, А.И.Долгова, В.Д.Ермаков, Г.М.Миньковский, Д. И. Фельдштейн и др.).

Б. Н. Алмазов и Л. А. Грищенко, сравнивая и анализируя психолого-педагогическую и нравственно-правовую стороны категорий отклоняющегося поведения и проступка несовершеннолетних, предлагают их разделить на 3 категории: 1) несовершеннолетние преступники, нарушившие уголовный закон в возрасте, обязывающем их нести ответственность; 2) делинквентно ведущие себя дети и подростки, проступки которых либо не имеют противозаконного содержания (побег из дома, азартные игры и т.д.), либо при наличии такового не подлежат уголовной ответственности по возрасту; 3) остальные несовершеннолетние, проступки которых не выходят за рамки шалости.

Апробацию в работе с подростками-правонарушителями прошла классификация на основе типа их поведения с учетом степени антиобщественной направленности личности этих подростков: первая группа - подростки-правонарушители с устойчивыми общественно-отрицательными потребностями; вторая группа - подростки с деформированными потребностями, поражающие первой группе; третья группа - с конфликтом между деформированными и позитивными потребностями; четвертая группа - со слабо деформированными потребностями, безвольные; пятая группа - случайно вставшие на путь правонарушений (Д. И. Фельдштейн).

Не менее характерологической является нравственно-правовая оценка несовершеннолетних специалистами-правоведами, которые дают классификацию несовершеннолетним правонарушителям, исходя из учета направленности личности подростков, проявляющейся в их отношениях и действиях. Выделяют четыре типа подростков, для которых криминогенное поведение было: 1) случайным, противоречащим общей направленности личности; 2) вероятным, но неизбежным, как результат наличия у них «шатающейся», неустойчивой направленности личности; 3) случайным с точки зрения повода и ситуации, но неизбежным в силу направленности личности на совершение преступления; 4) соответствующим преступной установке личности, включающей поиск и создание повода и соответствующей ситуации для противоправных действий (А. И. Долгова, В. Д. Ермакова, Е. М. Миньковский).

Итак, современная научная литература раскрывает многообразие форм отклоняющегося поведения, дает возможность увидеть различные аспекты этого довольно сложного социального явления. Наличие различных точек зрения на проблему позволяет более объективно подойти к характеристике сути отклоняющегося поведения, его психобиологической и социально-педагогической при-

роды, более четко строить алгоритм профилактической и коррекционно-педагогической работы с учащимися на различных возрастных этапах жизнедеятельности молодежи.

Проведенный анализ подходов к классификации отклоняющегося поведения детей и подростков позволяет сделать вывод о том, что все ныне существующие категории детей, в работе и взаимоотношениях с которыми педагогам, родителям, социальным и медицинским работникам приходится применять дополнительные усилия, чтобы добиться положительного результата в обычной, повседневной деятельности, можно отнести к разряду трудных, сложных детей; это тот широкий круг подростков, которые нуждаются в коррекции их личности.

### **Психолого-педагогическая характеристика девиаций в поведении несовершеннолетних**

Наша экспериментальная работа и психолого-педагогические исследования показали, что у подростков с отклоняющимся поведением преобладает *общественно-отрицательная, эгоистическая направленность*, определяющая соответствующую жизненную позицию: склонность к развлечениям, праздному образу жизни, погоне за удовольствиями. По данным одних исследователей, более 73% несовершеннолетних курят, 59% употребляют спиртные напитки, 10% употребляют наркотики. У подростков-правонарушителей существенно деформированы духовные, познавательные и эстетические потребности. У них отсутствует интерес к знаниям, к учебной деятельности (у 45%), они бесцельно проводят свободное время, не занимаются общественно полезной деятельностью (73%). В силу неразвитости познавательных интересов и отрицательного отношения к школе у данной категории подростков довольно низок уровень нравственно-правовой культуры.

При выяснении объема и характера правовых знаний несовершеннолетних была предложена анкета учащимся школ, воспитанникам реабилитационного центра, учащимся ПТУ и ВТК, в которой задавались вопросы на знание отдельных правовых норм, характеристик тех или иных противоправных деяний. На вопрос: «Как вы думаете, что такое преступление?» – абсолютное большинство педагогически запущенных подростков выбрало ответ, что «это необдуманное действие» (50,7% воспитанников ВТК; 47,8% учащихся, состоящих на учете в ИДН; 38,5% учащихся ПТУ), и только 27% обычных школьников указали, что «это общественно опасное деяние, совершенное вменяемым лицом в возрасте уголовной ответственности». На просьбу дать характеристику мелкому хулиганству приоритетным в выборе характеристик у воспитанников ВТК оказалось «приставание к прохожим на улице», у учащихся ПТУ – «порча государственного имущества (поломал стул, стол, разбил окно)», у подростков,

состоящих на учете в ИДН, - «грубость в транспорте, нецензурные выражения», у обычных школьников - «шум в ночное время суток». На вопрос: «Можно ли жить в нашей стране, не нарушая закона?» - в ответах четко прослеживается правовой нигилизм. Отрицательный ответ дали 73,2% воспитанников ВТК, 65,4% учащихся ПТУ, 61,5% подростков, состоящих на учете в ИДН, и около 5% обычных школьников.

Не менее своеобразны ответы на вопросы, определяющие отношение подростков к современному законодательству и нарушению правовых норм. Отношение к нецензурной брани, употреблению спиртных напитков, бродяжничеству, мелким хищениям у половины опрошенных подростков с девиантным поведением безразлично, а если оно было связано с оценкой поступка товарищей или близких людей, то выбирался ответ «в зависимости от обстоятельств».

В юридической и специальной психолого-педагогической литературе, анализирующей правосознание подростков с девиантным поведением, выделяются следующие его особенности.

**Во-первых**, это мнимая осведомленность в уголовном законодательстве. Столкнувшись с отдельными статьями уголовного кодекса, определяющими характер их конкретного правонарушения, у подростков складывается впечатление, что они знают не только номер статьи, но и ее суть. Но правовая практика и результаты исследований показывают ограниченность этих знаний, отсутствие четкости представлений о правовых нормах.

**Во-вторых**, подростки испытывают затруднения в сопоставлении своего поведения и требований закона. Они склонны рассматривать свой поступок как невинную шалость, как неосторожное действие, а не как правонарушение или преступление.

**В-третьих**, несовершеннолетние подростки не умеют применять правовые знания в конкретной ситуации. Если им предлагается найти юридически правильное решение в конфликтной ситуации и обосновать его, то они не в состоянии этого сделать, поскольку правовые знания у них, как правило, скудны, а практика их применения ограничена.

**В-четвертых**, при оценке или характеристике того или иного противоправного поступка подростки руководствуются не нормой закона, а мотивом действия. Если, например, деньги «взяты» для того, чтобы кому-то помочь, а не бесцельно потрачены, то они здесь не видят состава преступления.

**В-пятых**, наблюдается зависимость правосознания несовершеннолетних от влияния взрослых и более авторитетных для них людей или воздействия мнения группы. Чтобы не показаться трусом, не уронить авторитет в глазах сверстников, подростки совершают противоправные действия или принимают решение об их совершении.

Необходимо отметить у подростков с отклоняющимся поведением *нарушения в эмоционально-волевой сфере личности*. Для них

характерны неуравновешенность, вспыльчивость, импульсивность (более 30% подростков), частая смена настроения, эмоциональная неустойчивость. Неустойчивость эмоциональной сферы, нестабильность характера влияют на взаимоотношения в классном коллективе со сверстниками, со взрослыми, приводят к частым конфликтам.

В среднем каждый обычный подросток в течение недели от случая к случаю вступает в конфликт в 30,5% случаев, учащиеся ПТУ - в 45% случаев, подростки-правонарушители и несовершеннолетние преступники соответственно в 60,8 и 76,9% случаев. Причинами конфликта становятся у обычных школьников непонимание со стороны сверстников (23,1%), у учащихся ПТУ - желание выделиться (30,8%), у подростково-правонарушителей – желание доказать, что «я тоже человек» (37,8%). Конфликты происходят, как правило, с различными категориями людей.

Среди мотивов антиобщественного поведения подростков почти половина совершаемых правонарушений связана с удовлетворением примитивных, в том числе аномальных для подросткового возраста, потребностей (спиртное, табачные изделия). Часть подростков (до 20%) совершают правонарушения из стремления познать новое, испытать неизведанное, другая часть - из озорства, от нечего делать (11%). Около четверти процентов правонарушений совершается из желания самоутвердиться среди сверстников. Таким образом, отклоняющееся поведение подростков - довольно емкое и содержательное понятие, включающее девиации в поведении, начиная от элементарных, простых нарушений порядка (мотивы могут быть самыми разными) до совершения серьезных проступков, граничащих с нарушением законодательства. В психолого-педагогической литературе и практике школы к подросткам с отклоняющимся поведением относят всех психически здоровых детей (с отклонениями в пределах нормы), но имеющих проблемы (задержки, отставания) в нравственном, умственном, эмоционально-волевом развитии вследствие недостатков и просчетов воспитания (семейного или общественного), неблагоприятной ситуации развития в тот или иной период онтогенеза и в силу этого не поддающихся обычным мерам педагогического воздействия.

В силу этого, говоря об отклоняющемся поведении несовершеннолетних подростков, мы будем иметь в виду ту группу детей, которая входит в разряд трудновоспитуемых, педагогически и социально запущенных подростков, и определенную часть подростково-правонарушителей.

Само слово *трудновоспитуемость* указывает на затруднения в воспитании, формировании личности ребенка, на его неспособность или нежелание усваивать педагогические воздействия и активно на них реагировать. Трудновоспитуемый ребенок - это

прежде всего тот, кто оказывает активное сопротивление воспитанию, выражает неуважение, недоверие к педагогу, проявляет негативизм к педпроцессу, провоцирует и создает предпосылки для конфликтных ситуаций. Трудновоспитуемость может проявляться как результат возрастного кризиса развития ребенка, неумения найти индивидуальный подход к нему или как следствие дефекта психического и социального развития, а также педагогических ошибок, особенно при проявлении самостоятельности ребенка.

При отсутствии полноценной и своевременной коррекционно-педагогической работы у ребенка возникает состояние педагогической запущенности, и сфера проявления его трудновоспитуемости расширяется.

*Педагогически запущенный* - это такой ребенок, уровень невоспитанности которого выражается в несформированности важнейших социальных качеств личности, актуальных для соответствующего возраста. Черты и качества педагогически запущенного школьника обуславливают его неадекватные реакции на педагогические воздействия в силу недостаточного развития воли, чувств. Для данной категории детей характерны хроническое отставание по ряду учебных предметов, интенсивное сопротивление педагогическим воздействиям, негативное отношение к учебе, различные асоциальные проявления (пропуски уроков, конфликты с одноклассниками и учителями, приобретение вредных привычек и др.).

Педагогическая запущенность может быть не только следствием, но и истоком трудновоспитуемости, усиливающим ее и приводящим подростка к социальной запущенности и правонарушениям.

*Социально запущенные* дети и подростки - это трудновоспитуемые и педагогически запущенные несовершеннолетние, у которых отсутствуют профессиональная направленность, полезные навыки и умения, резко сужена сфера социальных интересов. Для них характерно глубокое отчуждение от семьи и школы, а их формирование и социальное развитие происходят под влиянием асоциальных подростков и их групп, им присущи серьезные социальные отклонения (бродяжничество, наркомания, алкоголизм, правонарушения, аморальное поведение и др.).

Таким образом, социальная и педагогическая запущенность тесно взаимосвязаны с трудновоспитуемостью, взаимодополняют и углубляют друг друга, при определенных условиях ведут к правонарушениям. Поэтому их предупреждение и ликвидация требуют комплексных социально-психологических и коррекционно-педагогических мер, взвешенного научного подхода и продуманных мер педагогического воздействия, опирающихся на знание природы, условий и причин этого асоциального явления.

## 2. ПРИЧИНЫ И УСЛОВИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

### Подростковый возраст - «период бурь и страстей»

Существенным признаком отклоняющегося поведения является конфликт, противоречие между существующими нормами морали и права и неумением, нежеланием или неспособностью подростка их соответствующим образом выполнять. Почему же возникают эти противоречия, что лежит в основе причин девиантного поведения подростков?

С одной стороны, это *поступки, обусловленные причинами социально-педагогического характера*, наиболее заметные для окружающих. Например, неумение себя вести в общественном месте, затруднения во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, нежелание выполнять требования учителей, воспитателей. Они могут быть обусловлены низким уровнем общей культуры семейных взаимоотношений, ошибками семейного воспитания, издержками учебно-воспитательного процесса, недостатками внимания со стороны учителей к ребенку, безразличием к его интересам, запросам и потребностям как со стороны школы, так и со стороны семьи.

С другой стороны, это могут быть *поступки, в основе которых лежат причины психофизиологического или психобиологического характера*, которые возникают в определенный период возрастного развития или проявляются как следствие каких-либо нарушений в физическом или психическом развитии ребенка.

Многочисленные исследования (Л. И. Божович, Т. В. Драгунова, А. И. Караковский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Д. И. Фельдштейн и др.) свидетельствуют, что психобиологические факторы, определяющие развитие психики ребенка, взаимосвязаны с *индивидуально-психологическими особенностями* формирования характера подростка, его эмоционально-волевой и мотивационной сферами. Они, в свою очередь, испытывают влияние со стороны социально-педагогических факторов: семьи, ближайшего окружения школьников. Поэтому девиантное поведение подростков, так же как и поведение подростков в норме, зависит как от психобиологических, так и от социально-педагогических причин.

Подростковый возраст имеет важное значение в развитии и становлении личности человека. В этот период значительно расширяется объем деятельности ребенка, качественно меняется его характер, в структуре личности происходят ощутимые перемены, обусловленные перестройкой ранее сложившихся структур и возникновением новых образований, закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и установок. И все

это происходит на фоне противоречий физиологического и психического развития подростка, на фоне его духовного становления. Отсюда подростковый возраст характеризуется специалистами как *переходный, сложный, трудный, критический*. Это словно второе рождение, писал В.А.Сухомлинский: «И глаза не те, и голос уже не тот, и - это самое главное - восприятие окружающего мира иное, отношение к людям, требования, запросы, интересы - все качественно иное».

Отсюда и *неадекватность реакций во взаимоотношениях с окружающими*, противоречивость в действиях и поступках, которые воспринимаются взрослыми как аномалия, отклонение от общепринятых правил. В.А.Сухомлинский, выделяя такие противоречия в духовном развитии подростка, считал их естественными, соответствующими этому периоду возрастного развития ребенка. Это непримиримость ко злу, неправде, готовность бороться с несправедливостью и неумение разобраться в сложных явлениях жизни. Это желание быть хорошим, стремление к идеалу и нетерпимость к поучениям, прямому воспитательному воздействию взрослых. Это желание самоутвердиться и неумение цивилизованно это сделать. Это потребность в совете, помощи и нежелание с этим обратиться к взрослым. Это богатство желаний, разнообразие потребностей и ограниченность сил, опыта в их достижении. Это презрение к индивидуализму, эгоизму и чувствительное самолюбие. Это романтическая восторженность и грубые выходы. Это удивление перед неисчерпаемостью научных достижений и легкомысленное отношение к учебе.

Такое поведение и отношение к тому, что подростка окружает, усиливается, а в некоторых случаях и обостряется рядом психофизиологических причин, обусловленных возрастными изменениями.

Для подросткового возраста характерно *неравномерное развитие костно-мышечной системы*, отставание роста мышечной массы от темпов роста костной системы. Исследователи показывают, что 12-летние подростки, имея рост 143–158 см, а массу тела 33–48,6 кг, через три-четыре года (а в иных случаях в течение одного года) вырастают до 159–175 см, к 15 годам имеют массу тела 47,9–64,8 кг. Как видно из приведенных данных, для детей одного и того же возраста рост и вес имеют довольно существенные различия. Этому способствуют процессы акселерации (от лат. *acceleratio* - ускорение) - ускорения темпов физического и полового развития детей.

В связи с неравномерностью роста и развития у подростков наступают временная *дисгармония в координации движений*, определенная неуклюжесть, угловатость, которые со временем проходят. Но резкие изменения параметров тела вызывают у них определенный психологический дискомфорт, который подростки пытаются



скрыть, замыкаясь в себе, комплексуя или, наоборот, пытаясь вести себя развязно, вызываясь, не всегда адекватно той ситуации, в которой они оказываются.

*Несоответствия в развитии сердечно-сосудистой системы*, сопровождаемые усиленным ростом сердца и отставанием развития кровеносных сосудов, также ведут к нарушению психического и физического самочувствия ребенка. Этот процесс сопровождается повышенным кровяным давлением, головокружениями, неприятными ощущениями в области сердца. Не понимая свое состояние, стыдясь своего самочувствия, подростки пытаются избавиться от неприятных ощущений повышением активности в движениях, резкой сменой поведения.

Наибольшее влияние на духовную жизнь подростка, его самочувствие и общее состояние оказывает процесс *полового созревания*. Пубертатный период важен в жизни подростка и в физиологическом, и в социальном плане. Наряду с внутренними изменениями организма, развитием желез внутренней секреции происходят и внешние изменения в конституции тела, проявляются вторичные половые признаки, в связи с этим повышается интерес к самому себе, к противоположному полу. Процесс полового созревания, по утверждению специалистов (медиков, психологов, педагогов), сопровождается повышенной возбудимостью нервной системы, чрезмерной обидчивостью, раздражительностью, вспыльчивостью, резкостью.

Все вышеперечисленные физиологические особенности подросткового возраста тесно взаимосвязаны друг с другом, с развитием психики. У одних они проходят более или менее равномерно, спокойно, у других - ярко, всплесками. Это зависит от самого подростка, но во многом, конечно же, от родителей, учителей, воспитателей. Как они относятся к воспитаннику, понимают его, как реагируют на не вполне адекватные его поступки. Все это в значительной степени определяет поведение ребенка, его отношение к взрослым, сверстникам, нравственным нормам и ценностям.

Появление психических новообразований в подростковом возрасте сопряжено со сложностями его перехода из состояния детства во взрослую жизнь. Подросток уже не ребенок и еще не взрослый. И вот это «уже» и «еще» создает массу проблем для подростка.

*Стремление к взрослости* проявляется у подростка как потребность приобщения к миру взрослых, к их жизни и деятельности. На вооружение берутся чисто внешние стороны взрослости: внешний облик, манеры поведения, кажущаяся свобода в принятии решений. Подросток, стремясь подражать взрослым, пытается расширить свои права и возможности, пересмотреть свои отношения к требованиям, которые предъявляют родители, учителя. Но малый жизненный опыт, неоднозначное восприятие социальной ситуации приводят к разногласиям со взрослыми, порождают конфликты

между ними. Однако конфликтных ситуаций можно избежать, если при их возникновении учитывать особенности психического развития подростка.

Взросление подростка может происходить по-разному. Охарактеризуем три его основных этапа.

На первом этапе развития противоречий отмечается полное расхождение во мнениях между взрослым и подростком; претензии подростка на большую самостоятельность, уважение к себе воспринимаются взрослыми как нереальные, неосуществимые, необоснованные; полный отказ в понимании вызывает у подростка агрессивную реакцию, снижение авторитета взрослого. На втором этапе противоречия носят эпизодический характер, взрослые вынуждены иногда идти на уступки требованиям подростка, разрешать то, что не разрешали раньше. В такой ситуации развитие взрослости подростка зависит от содержания его интересов и стремлений. На третьем этапе противоречия постепенно исчезают, так как взрослые осознают и саму тенденцию взросления со стороны подростков, и изменение социальной ситуации поведения их в связи с данной тенденцией. Возникает больше доверия и уважения к личности подростков. В зависимости от того, какой вариант во взаимоотношениях превалирует, складывается характер вхождения подростка во взрослую жизнь, а следовательно, его поведения.

Подростковый возраст – это возраст пытливого ума, жадного стремления к познанию, бурной активности, инициативности, *стремления к самосознанию, самооценке, самоутверждению*.

Потребность осознать свое собственное *Я*, понять свое предназначение, место среди сверстников заставляет подростка «вглядываться» в самого себя, пытаться оценить свои способности и возможности. Для объективной самооценки необходимы жизненный опыт, верная оценка своих способностей, но самооценка подростка может быть заниженной, и его поведение, взаимоотношения со сверстниками становятся сдержанными. Самооценка может быть и завышенной, и тогда потребности подростка в самовыражении резко изменяются, они становятся непомерными. Если они не удовлетворяются (в учебе, спорте, игре, во взаимоотношениях с окружающими), то тоже возникают конфликты.

С процессом самосознания подростков тесно связан *процесс самоутверждения*. При неадекватных самооценке и самоутверждении может сложиться негативное поведение. Это может быть утверждение с помощью силы, лжи, обмана, с помощью вызывающего, демонстративного поведения. Это могут быть драки со сверстниками, дерзкое поведение в классе перед учителями. Самоутверждение может осуществляться и на фоне стремления к взрослости (использование атрибутов «взрослой жизни»: употребление спиртных напитков, сексуальные связи).

Самоутверждение не может происходить без формирования и культивирования каких-то качеств личности, т. е. без *самовоспитания*. Оценивая свои способности и возможности по сравнению со сверстниками, подростки могут неосознанно создавать свою программу самовоспитания, опирающуюся на какой-то *идеальный образ*. Причем в подростковом возрасте *идеал* может быть как обобщенный, выдуманный, так и конкретный, приближенный к реальной действительности. И если идеал имеет положительную направленность (а весь учебно-воспитательный процесс школы и старания родителей направлены на это), то подросток будет формировать у себя самокритичность, настойчивость, уверенность в себе, положительные нравственные качества (честность, порядочность, доброту). Если же самооценка подростка окажется неадекватной, а у подростка есть желание воспитать в себе волевые черты характера, то в качестве идеала могут быть выбраны примеры для подражания и из криминогенной среды. «Нравственный идеал подростка, - пишет Д. И. Фельдштейн, - исключительно эмоционально окрашенный образ, становящийся не только образцом для подражания, но своеобразным внутренним критерием самооценки, регулятором собственного поведения».

В самооценке и самоопределении подростка важную роль играют друзья, сверстники, их мнения и оценки, которые проявляются в отношении к событиям, явлениям, фактам или в общении. *Потребность в общении* является одной из ведущих, определяющих в подростковом возрасте. Только в общении происходит обмен информацией, мыслями, идеями, идеалами, ценностями. В общении подросток становится членом классного и общешкольного коллектива, группы сверстников, которые являются для него все более авторитетными и личностно значимыми.

Наряду с общением в процессе социализации у подростков-школьников главным видом деятельности остается учеба. От того, как учится подросток, во многом зависят его интеллектуальное развитие, формирование мировоззрения.

К подростковому возрасту в основном сформирована *готовность ко всем видам учебной деятельности*, но возможности реализации этой готовности имеются не у всех подростков. В средних классах вводятся новые предметы, их ведут разные учителя, уровень преподавания неодинаков, неодинаковы и требования и мотивация учебной деятельности учеников. Поэтому интерес к учебной деятельности у подростков различен. У одних учащихся *познавательные интересы* носят аморфный характер и отличаются изменчивостью и ситуативностью, у других - охватывают широкий круг учебных предметов и учебной деятельности, у третьих - проявляются стержневые, доминирующие интересы. Наряду с познавательными интересами важную роль в формировании положительного отношения к учению подростков играет *понимание зна-*

*чимости знаний.* Но условия современной жизни в нашем обществе не всегда способствуют формированию этого понимания. Отсюда снижение значимости знаний в жизни учеников, негативное отношение к отдельным учебным предметам или к школе вообще, пропуски и опоздания на уроки. Все это ведет к неуспеваемости, к проблемам во взаимоотношениях учеников и учителей. Неуспеваемость учащихся - это один из показателей педагогической запущенности школьников.

### Акцентуации характера у подростков

Важным моментом в понимании отклоняющегося поведения подростков и определении его причин являются *акцентуации характера как крайний вариант нормы, при которой отдельные черты характера подростка чрезмерно усилены*, при этом существует избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим. При определенном стечении обстоятельств такие подростки как бы вдруг, неожиданно иначе, чем другие, реагируют на явления окружающей жизни, неадекватно поступают, казалось бы, в стандартной ситуации.

Как отмечают специалисты (П. Б. Ганнушкин, К. Леонгард, А. Е. Личко и др.), акцентуации характера необязательно связаны с девиантным поведением подростков, но такие подростки обладают меньшей устойчивостью против пагубного влияния окружающей среды. Так, у 70% подростков с отклоняющимся поведением обнаруживаются изначальные нарушения характера, у 60% - установлены различные типы акцентуаций, у 21-28% беспризорников поставлен диагноз психопатии, у 40% госпитализированных в психиатрическую клинику с непсихическими нарушениями были отмечены прогулы уроков, воровство, драки со сверстниками.

Ряд типов акцентуации характера как бы провоцируют отклоняющееся поведение школьников.

**Гипертимный тип** акцентуаций характера дает 36% случаев отклоняющегося поведения. Подростки этого типа отличаются большой подвижностью, общительностью, чрезмерной самостоятельностью, склонностью к озорству. В школе за этими детьми замечают неусидчивость, недисциплинированность, но в то же время живой ум и быстрая реакция позволяют им схватывать информацию на лету. Поэтому на уроке они могут получить неудовлетворительную оценку за ответ и тут же отличную при фронтальном опросе. У них всегда хорошее настроение, стремление к свободе, лидерству, верховенству, если же их активность пытаются ограничить, то возможны вспышки раздражения, гнева, агрессии. Этим подросткам влечет риск, игра с опасностью, тянет вступить в конфликт, подраться, если им перечат. Если такой подросток оказывается в группе свер-

стников с асоциальной направленностью, то может стать вдохновителем и организатором каких-либо правонарушений, направленных на изощренные «развлечения», на поиск дополнительных средств на них.

**Циклоидный тип** как трансформация гипертимного типа проявляется в виде фазового (в рамках довольно непродолжительного времени) состояния после завершения в рамках полового созревания. Для него характерны резкая смена общего психического состояния, апатия, раздражительность, упадок сил. Такие подростки тяготеют людским обществом, стремятся от него скрыться. Учебные занятия, да и другие виды деятельности теряют для них интерес, настроение приобретает пессимистическую окраску. На замечания взрослых или сверстников по поводу их состояния могут отреагировать раздражением, агрессией. На этой почве возможны тенденции к суициду. Другие виды девиантного поведения у циклоидного типа не наблюдаются. Еще одной разновидностью гипертимного типа акцентуации характера является *лабильный тип* - сверхподвижный, неустойчивый в эмоциональной сфере (также 36% случаев девиантного поведения). Исследователи отмечают крайнюю изменчивость настроения таких подростков - от чрезмерной веселости до глубокой печали. Столь же неустойчивы и диаметрально противоположны оценки прожитой жизни, совершенных дел, а также перспектив своего будущего: от радужной уверенности в счастливой дальнейшей жизни до пессимистической безысходности. Такие подростки довольно остро реагируют на нелестное замечание, строгое требование, так же как и на интересную новость, похвалу и положительную оценку со стороны взрослых. При наличии такой чувствительности возможны аффективные, неадекватные реакции. Формой отклоняющегося поведения у подростков этого типа может быть склонность к побегам как реакция на несправедливое отношение к нему.

**Истероидный тип** акцентуации характера отмечен у 52% подростков с девиантным поведением. Для данной категории детей характерны беспредельный эгоцентризм, ненасытная жажда постоянного внимания к своей особе, которое может проявляться как восхищение, удивление, почитание, на худой конец - негодование, даже ненависть, но только не равнодушие. Ради привлечения к себе внимания истероидные подростки готовы на все. В ход идет ложь, приукрашивание, даже вызывающее поведение, они могут решиться на крайние меры, чтобы вызвать к себе сочувствие, жалость (через симулирование болезни, попытки суицида). Не обладая способностями, достаточными волевыми возможностями, они готовы прогуливать уроки, опаздывать, отказываться от поручения, лишь бы вызвать соответствующую реакцию у сверстников, на конфликт со взрослыми, учителями могут пойти по одной причине - приковать к себе внимание. В целях создания ореола

славы могут выбрать объект для подражания с негативной направленностью, хвастая и приукрашая его подвиги и похождения. Девиантное поведение чаще всего имеет высокий уровень асоциальной опасности (мошеничество, вызывающее поведение в общественных местах, иногда кражи, подделки документов).

**Шизоидный тип** акцентуации наблюдается у 44% подростков с девиантным поведением. Для них характерны замкнутость, отгороженность, некоммуникабельность, они любят проводить время одни, в своем придуманном мире фантазий, в который никого не пускают, а если кто пытается «влезть в душу», то это может вызвать у них эмоциональный взрыв. Исследователи отмечают у данной категории подростков сочетание противоречивых черт характера: холодности и утонченной чувствительности; упрямства и податливости; настороженности и легковерия; апатичной бездеятельности и напористой целеустремленности; необщительности и неожиданной назойливости; застенчивости и бестактности; чрезмерной привязанности и немотивированной антипатии; рациональных рассуждений и нелогичных поступков. Все это делает поступки подростков данного типа неожиданными для окружающих. Если они воруют, то в одиночку, если совершают какое-либо противоправное действие, то с особой утонченностью. Для этих подростков характерны устойчивость и необычайность увлечений.

**Эпилептоидный тип** акцентуации проявляется у 61% подростков с девиантным поведением. Для данной категории детей характерна склонность к дисфории - злобно-тоскливому, подавленному настроению с крайней раздражительностью, доходящей при определенных обстоятельствах или в результате длительного накопления этих чувств до взрыва гнева и агрессии. Уже в детстве их поведение вызывает внимание со стороны взрослых. Эти дети капризны, себялюбивы, готовы нарочно изводить окружающих своими капризами и плачем. У них рано обнаруживают и садистские наклонности - мучить животных, исподтишка дразнить и бить младших. В кругу сверстников они не просто претендуют на лидерство, а стремятся занять место властелина, диктатора, предъявляя свои правила игры или характер взаимоотношений. Не терпят несогласия или неподчинения. В таких случаях идут на конфликт, драку, причем в аффекте проявляется безудержная ярость при неспособности реально учитывать силы противника. Если они не справляются с обидчиком, то, затаив обиду, ждут случая отомстить, причем жестоко и изощренно. Они испытывают наслаждение, наблюдая за мучениями противника. Им присуща склонность к пиромании, азартным играм, теряя контроль над собой, могут проиграть все и вся.

**Неустойчивый тип** акцентуации характера дает до 76% частоты девиантного поведения подростков, поскольку им свойственны слабоболие, неустойчивость интересов и потребностей, огромная тяга

к развлечениям, безделью. Все дурное словно липнет к ним. Склонность к имитации отличается избирательностью. Они подражают тем моделям поведения, действия которых сулят немедленные наслаждения, поэтому они довольно рано пытаются все попробовать (алкоголь, никотин, наркотики). Не умея организовать и занять самих себя, они тянутся в группы несовершеннолетних, где занимают место безвольных исполнителей желаний лидера и членов стихийных групп.

При жесткой позиции взрослых, при умелом направлении деятельности в положительное русло проблема отклоняющегося поведения уменьшается или исчезает. При попустительстве, безответственности взрослых проявляются безделье, безнаказанность, правонарушения.

Подростки с явными акцентуациями характера составляют группу *повышенного риска*, поскольку достаточно случайного стечения обстоятельств или непреднамеренного «удара» (словом, отношением) по слабому месту представителя того или иного типа акцентуации, как возникают условия для перехода акцентуации в психопатии или психопатические реакции или же непсихопатические детские неспецифические подростковые реакции.

*Детские поведенческие реакции:*

*реакция отказа* (от пищи, деятельности) - реакция на внезапное перемещение из привычной среды в необычную обстановку (при разводе родителей, при смене учебного коллектива в школе);

*реакция оппозиции* (сопротивление, невосприятие требований) - желание вернуть утраченные условия, как реакция на чрезмерные претензии к ребенку (требование отлично учиться, заниматься в музыкальной или художественной школе);

*реакция имитации* - стремление подражать кому-нибудь, имитируя его поведение, манеру одеваться;

*реакция компенсации* - желание (стремление) восполнить неудачи, недостатки в одной области успехами в другой (неуспеваемость - физической силой, бравадой);

*реакция гиперкомпенсации* - отчаянные, безрассудные действия, направленные на замещение недостатка (при физическом недостатке - занятие борьбой, при заикании - художественным чтением, пением).

В подростковом возрасте эти реакции могут сохраниться, и к ним прибавляется так называемый *подростковый комплекс* - специфически подростковые поведенческие модели как реакция на воздействия окружающей социальной среды:

*реакция эмансипации* - стремление высвободиться из-под опеки, контроля, покровительства старших, борьба за самостоятельность. Крайняя форма эмансипации может проявиться в побегах из дома, бродяжничестве, желании пожить «свободной жизнью»;

*реакция группировки со сверстниками* как потребность найти поле для самоутверждения, самовыражения, осознания собственного Я; *реакция увлечения* (хобби-реакция) проявляется через интересы и потребности подростков; выделяют несколько типов увлечений как с положительной, так и отрицательной направленностью (интеллектуально-эстетические, телесно-мануальные, информационно-коммуникативные, эгоцентрические накопительские, азартные);

*сексуальные влечения-реакции*, связанные с половым созреванием несовершеннолетних; при отсутствии компетентного сексуального просвещения подростков эти влечения могут превратиться в перверзии (отклонения).

Итак, за каждым действием и поступком подростка необходимо видеть не только желание сделать что-то неприятное, навредить, но и обычную реакцию ребенка, связанную с желанием себя защитить, обратить на себя внимание, найти опору и поддержку среди сверстников.

### **Социально-педагогические причины отклоняющегося поведения подростков**

Среди социально-педагогических факторов, влияющих на формирование личности подростка и на особенности его поведения, выделяются родительская семья и неформальные группы сверстников.

*Семье* отводится решающая роль в определении направленности поведения подростков, именно в ней в процессе взаимодействия и взаимовлияния супругов, родителей и детей закладываются основы норм и правил нравственности, навыки совместной деятельности, формируются мировоззрение, ценностные ориентации, жизненные планы и идеалы. В зависимости от того, как складываются эти взаимоотношения и общение, какой воспитательный потенциал имеет семья (а он определяется структурой семьи, общим образовательным и культурным уровнем родителей, социально-бытовыми условиями жизни семьи, психологическим микроклиматом, распределением функциональных обязанностей между членами семьи, трудовыми и семейными обязанностями, организацией свободного времени и др.), формируется личность ребенка.

Как показали практика и научные исследования, в поведении подростков, в их отношении к нравственным и культурным ценностям, в общении со сверстниками и взрослыми довольно зримо отражаются семейная микросфера, ее положительные и отрицательные стороны, ее достоинства и недостатки, которые в ходе их развития опосредуются влиянием социальной среды, коллективом класса, стихийной группы.

*Семейное общение* в подростковом возрасте имеет одну особенность: оно *носит противоречивый характер*. Подростки, с одной



стороны, стремятся к общению со взрослыми, в том числе с родителями, а с другой - у них наблюдается снижение интереса к семейному общению, уменьшение его удельного веса при всевозрастающей роли семьи в жизни подростка.

Противоречивость семейного общения и отношений в подростковом возрасте особенно остро проявляется в неблагополучных семьях, продуцирующих отклоняющееся поведение подростков. *Неблагополучная семья* — это та семья, которая не выполняет или выполняет формально свою ведущую функцию - воспитание полноценного человека, достойного гражданина своего Отечества. В то же время понятие неблагополучной семьи может возникать лишь в соответствии с конкретным ребенком. Для одного ребенка семья может быть подходящей, а для другого эта же семья станет причиной тягостных душевных переживаний и даже психического заболевания.

Дефекты воспитания, считает М. И. Буянов, это и есть первейший и главнейший показатель неблагополучия семьи. Ни материальные, ни бытовые, ни престижные показатели не характеризуют степень благополучия или неблагополучия семьи - только отношение к ребенку. Однако не учитывать структурные изменения в семье, изменение ее ценностных ориентаций было бы неправильным.

*Структурная деформация семьи* (неполные семьи) нарушает логику общения ребенка, вызывает расстройство развивающей функции общения со сверстниками, обедняет практику взаимосвязей со взрослыми людьми (особенно с мужчинами). Подростки из таких семей обычно испытывают затруднение в выборе друзей, в установлении контактов со сверстниками.

Как показывают практика и ряд научных исследований, 20-30% педагогически запущенных подростков воспитывались в неполной семье. По данным наших исследователей, 24% педагогически запущенных подростков воспитывались в семье, где отсутствовал отец, в контрольной группе лишь 5,6% подростков росли без отца.

Фактором, влияющим на структуру семейного общения, может оказаться и то, что один из родителей в силу определенных причин (частые командировки, длительное отсутствие в семье или просто нежелание заниматься воспитанием ребенка и др.) как бы самоустраняется от процесса воспитания, а следовательно, и общения с ним. В настоящее время у нас наряду с открытой безотцовщиной существует скрытая безотцовщина, которая выражается в том, что в ряде случаев отцы, живя в семье, не принимают участия в воспитании детей. Скрытая безотцовщина не только снижает эффективность семейного воспитания, но и ослабляет супружеские отношения, ибо лишает их одного из главных интересов, объединяющих мужа и жену. Наши исследования подтверждают данный факт: 75% педагогически запущенных подростков отмечают, что наибольшую

заинтересованность в их судьбе, внимание к их успехам проявляет мать, и только 10% подростков называют отца. В контрольной группе – соответственно 83,3 и 55%.

Нарушение структуры семьи оказывает негативное влияние на подростков не само по себе, а в сочетании с другими факторами, в частности с *уровнем общего и педагогического образования родителей*, характером их взаимоотношений в семье, содержанием общения и пр.

Современная семья характеризуется довольно высоким общеобразовательным уровнем. В большинстве своем родители имеют среднее или среднее специальное образование. В группе же семей педагогически запущенных подростков родители со средним специальным образованием составили 13,4%, со средним образованием - 26,6% и незаконченным средним образованием 60%. В контрольной группе 52,3% родителей имеют среднее образование, 26,4% - среднее специальное и 21,3% - высшее образование. Родители из группы семей подростков с отклоняющимся поведением работают рабочими - 77%, служащими 23%, причем большинство из них занимаются неквалифицированным трудом или трудом средней квалификации, не требующим высокого общеобразовательного уровня. Общеобразовательный уровень родителей проявляется в их интересах, запросах, в отношении к своим обязанностям родителей, в нравственно-культурном облике семьи.

Еще одним показателем благополучия семьи и ее влияния на ребенка является *отношение к общественным нормам и ценностям* - в них ребенок черпает первые образцы человеческих отношений и культуру общения, они в более позднем возрасте являются тем нравственным эталоном, по которому он сверяет свои поступки.

Взаимоотношения родителей и отношения с детьми влияют на характер и содержание общения, в то же время общение корректирует отношения, развивает и обогащает их. *Характер семейного общения и стиль отношений*, как правило, проявляются во взаимодействии членов семьи. Если отношения между членами семьи эмоционально положительны, то семейное общение конструктивно, притягательно, приносит взаимное удовлетворение; если же отношения конфликтны, эмоционально отрицательны, то и семейное общение принимает негативный оттенок. Вместе с тем в общении, в его коммуникативной плоскости заложен довольно большой воспитательный потенциал, который может сыграть важную роль в изменении как характера внутрисемейных отношений, так и стили взаимодействия в семье, потому что оно направлено не только на эмоции (что характерно для отношений), но и на сознание людей. на оценку их поступков и поведения.

В психолого-педагогической литературе существует ряд подходов к анализу взаимоотношений родителей. Одни исследователи выделяют бесконфликтные и конфликтные отношения родителей

в семье, другие - согласованные и несогласованные, но суть этих отношений сводится в конечном итоге к тому, какое воздействие они оказывают на формирование личности ребенка, как сказываются на системе его отношений с людьми и общении с ними.

Выделяется несколько видов неправильного воспитания, которые складываются в ходе педагогически неверных взаимоотношений между родителями и детьми.

Так, *гипопротекция* проявляется в недостатке внимания к детям со стороны родителей. Крайняя форма гипопротекции - полная безнадзорность детей. Скрытая гипопротекция существует в виде формального контроля родителей за детьми, равнодушия к их интересам, потребностям. Ребенок живет своей жизнью, до которой никому нет дела.

Доминирующая *гиперпротекция* проступает в мелочной опеке, контроле за каждым шагом ребенка, постыдной слежке за его действиями и поступками, создании целой системы запретов, что ведет, особенно в подростковом возрасте, к протесту, желанию скрыться от родительского контроля. Потворствующая гиперпротекция сводится к вседозволенности, стремлению освободить ребенка от обязанностей, постоянному восхищению его мнимыми талантами и способностями, что ведет к конфликту с окружающими.

*Эмоциональное отвержение* - воспитание по типу Золушки - создает ощущение или ситуацию нежелательности ребенка в семье.

*Противоречивое воспитание* возникает, когда один родитель строит свои отношения в семье по принципу потворствующей протекции, а другой - по типу эмоционального отвержения.

Эти и другие типы взаимоотношений между родителями и детьми приводят к конфликтной ситуации во внутрисемейных отношениях или за пределами семьи между подростками и сверстниками, другими взрослыми, что на фоне особенностей подросткового возраста или акцентуации характера приводит к отклоняющемуся поведению несовершеннолетних.

Конфликтные отношения в семье между супругами могут возникнуть также и в том случае, когда у супругов имеются разные представления о своих обязанностях друг перед другом, несходство в ожиданиях, которые складывались до брака; они совершают ряд действий, не совпадающих с принятыми для себя правилами поведения.

Отрицательные отношения между родителями также могут возникнуть в ситуации неадекватного подхода к решению некоторых экономических и бытовых вопросов, могут быть обусловлены несогласованностью в выборе методов воспитания детей, разным уровнем общего и педагогического образования и т.д. Как правило, в этом случае неустроенность отношений между родителями ведет к утрате гармоничности и эмоциональной полноценности общения с детьми.

Грубость, равнодушие, недоверие, неискренность, неуважение друг к другу, пошлость и цинизм в отношениях родителей воспринимаются и закрепляются ребенком в его собственном опыте и могут «копироваться» во взаимоотношениях с другими людьми. В условиях неблагополучной семьи супруги заняты, как правило, выяснением своих взаимоотношений - в результате ослабляется вниманием к детям, к их поведению, к организации учебного труда, к их интересам и склонностям, к их свободному времени, к кругу их друзей и сверстников.

Оценивая атмосферу семейных отношений и семейного общения, 25% подростков с девиациями отметили, что она действует на них угнетающе, 55% равнодушны к тому, что происходит в семье, дома, и только для 20% подростков семейное общение является ободряющим (соответственно в контрольной группе 5,5, 27,7 и 66,3%), что сказывается на силе эмоциональных связей, уровне доверительности между родителями и детьми. Своими радостями, горестями и переживаниями в семье с родителями делятся 25% педагогически запущенных подростков (в контрольной группе -61%).

Результаты проведенных исследований показали важность и сложность семейного общения подростков, его социально-педагогическую значимость, а выявление общих тенденций в становлении и развитии семейного общения, его влиянии на формирование личности подростка позволило вычленить ряд особенностей, присущих семейному общению педагогически запущенных подростков. Для него в большей или меньшей степени характерны отклонения как в содержании, так и в направленности. Суть их заключается в том, что, в о - п е р в ы х, общение носит эпизодический, ограниченный характер, когда члены семьи не поддерживают постоянных связей, общаются изредка, избегают друг друга. В о - в т о р ы х, общение носит односторонний, однобокий характер, посвящено чаще всего вопросам материально-бытового характера, а социальные, нравственные вопросы, проблемы культурных ценностей не входят в круг общения. В - т р е т ь е х, эмоциональных компонентов общения, как правило, не хватает, духовная близость, душевная теплота, любовь лишь иногда служат фоном общения, эмоциональные связи непрочны, неустойчивы, конфликтны.

Понятно, что неблагополучие в семейном общении сказывается на формировании личности подростка, на его опыте общения, поведения и взаимоотношений в коллективе, со сверстниками и взрослыми. Поэтому, говоря о педагогической состоятельности или несостоятельности семьи, т.е. результативности и убедительности ее воздействия на ребенка, мы имеем в виду не только нравственный микроклимат семьи, который играет довольно существенную роль в становлении личности подростка, в определении стиля отношений и характера общения со сверстниками и взрос-

лыми, но и характер их отношения к выполнению норм и требований общества по воспитанию детей.

Исходя из этого, мы условно выделили собственно «педагогически несостоятельный», «педагогически пассивный» и «антипедагогический» типы семей.

Первый тип семей, *педагогически несостоятельные* (48% исследуемых нами семей), характеризуется тем, что родители проявляют определенную активность в воспитании детей, но делают это неумело. Их воспитательные воздействия на подростков непоследовательны и неосновательны. Они обычно испытывают затруднения в выборе методов воспитания, опираясь чаще всего на свой предшествующий опыт воспитания в семье, воссоздавая обстановку, в которой когда-то воспитывались сами: обстановку авторитаризма, ограничений, нарушение которой строго каралось (угрозы, побои), или обстановку вседозволенности, потакания прихотям ребенка. Внутрисемейное общение носит ограниченный, поверхностный характер, общественно нейтрально. Общеобразовательный и нравственно-культурный уровень такой семьи невысокий.

Примером такого типа семьи может служить семья подростка Ивана В. (14 лет, VIII класс), которая состоит из четырех человек. Отец — грузчик в овощном магазине, мать работает сторожем в детском садике. Сестра младше Ивана, ходит в I класс. Отец немногословен, сдержан, любит «покой и порядок» в семье, нетерпим к детским шалостям в доме. В общении с сыном строг, иногда даже неоправданно жесток, особенно когда приходит с работы «не в духе» или «навеселе». Воспитанием детей занимается мать, отец же делает это эпизодически, если сын принес плохую оценку из школы или на него пожаловался кто-либо из учителей. Мать Ивана — женщина тихая, робкая, во всем полагающаяся на мужа. Считает, что за ним должно быть первенство в семье, так как он намного старше ее по возрасту. Он имеет среднее образование, она — незаконченное среднее. В семье главное внимание уделяется материальному достатку, интерес к духовным запросам почти не прослеживается. Главный источник информации, который связывает с внешним миром, — телевизор. Домашняя библиотека состоит из учебной литературы детей. Выходные дни отец проводит с друзьями за игрой в карты или домино, мать — в хлопотах по дому. С сыном общаются мало, считают, что он вырос и должен сам организовать свой досуг.

Второй тип семей - *педагогически пассивные* (34% семей), их педагогическая несостоятельность заключается в том, что родители не проявляют необходимой социальной активности. Они в силу объективных причин (длительная болезнь, частое отсутствие, большая занятость) или причин субъективного характера (отсутствие единой точки зрения на проблемы семьи, разлад между родителями, частые ссоры и конфликты) не могут должным образом обес-

печить правильное воспитание. В таких семьях взаимоотношения между родителями напряжены, конфликтны, проявляются во взаимном равнодушии или неприязни. Семейное общение носит эпизодический, деструктивный характер, содержание его хотя и не асоциально, но почти не несет в себе социально значимой информации. Выясняя свои отношения, родители меньше уделяют внимания детям, теряя над ними контроль как в семье, так и вне ее.

Пример такого типа семьи — семья Сережи Р. (15 лет, IX класс), состоящая из четырех человек (мать, отец, сын, бабушка). Отец Сергея, в недавнем прошлом высококвалифицированный рабочий, на почве пьянства опустился, стал устраивать дома скандалы, избивал жену, был судим, уходил из семьи, вернулся назад, в отношениях почти ничего не изменилось. Мать имеет среднее специальное образование, работает поваром. Ранее добрая, отзывчивая, она в силу конфликтных отношений в семье стала нервной, раздражительной, вспыльчивой. Конфликт в семье возник из-за отрицательного отношения свекрови к невестке, обострился после участвовавших пьянок и скандалов отца Сергея. Сергей не только видел эти скандалы, но и постепенно оказался в роли «арбитра» между родителями и бабушкой, которая пыталась перетянуть его на свою сторону. Частые ссоры, нецензурная брань в доме, занятость родителей выяснением своих отношений привели к разладу в семье, к безнадзорности сына. Сергей стал курить, употреблять спиртные напитки, уходить из дома, стремился найти друзей среди старших ребят. В его речи появились жаргонные слова, нецензурная брань, циничные выражения. Он стал вспыльчив, груб со старшими и учителями, со своими товарищами в классе. Очень трудно ладит со сверстниками, плохо учится.

Третий тип семей — *антипедагогические* (18% семей), которые своим поведением, отношением к общественным нормам формируют отрицательные взгляды и наклонности у детей. В таких семьях складывается потребительская психология, неуважительное, а иногда просто пренебрежительное отношение к общественным нормам и ценностям, к людям и их делам. Родители своим поведением (накопительство, стяжательство, иногда пьянство, разврат) создают в семье антипедагогическую обстановку. Семейное общение чаще всего носит однобокий, односторонний характер, меркантильно, имеет асоциальную направленность. Такие родители самоуверенны; пытаясь оправдывать отклоняющееся поведение своих детей, они противопоставляют требования семьи требованиям школы, проявляют мнимую осведомленность о характере внесемейного общения своих детей.

Примером такого типа семьи может служить семья Юры Ж. (16 лет, IX класс). Мать работает старшим продавцом в магазине, отец — водитель междугородных перевозок. Семья внешне благополучная, имеющая

высокий материальный достаток. В доме царит культ вещей. Юра ни в чем не имеет отказа, родители удовлетворяют все его желания. Мальчик учится плохо, но родители считают, что в школе его недооценивают. Отношения в семье холодные, индивидуалистические, каждый живет сам по себе, имеет свой круг друзей и знакомых (как каждый из родителей, так и сын), причем «дружеские» связи определяются необходимостью этого человека для улучшения своего благополучия. Родителей сближает лишь стремление к наживе, к обогащению, что является стержнем семейного общения. Выходцы из простых рабочих семей, они с презрением относятся к людям труда, пренебрежительно отзываются о людях честных и принципиальных.

Итак, манера и характер отношений и семейного общения, независимо от желания и воли ребенка, становятся той базой, на основе которой строятся его взаимоотношения со сверстниками и взрослыми.

### **Роль стихийно-группового общения в формировании личности подростков**

Процесс освоения общественных норм и ценностей у подростков с отклоняющимся поведением происходит через неформальную группу. Отверженность в семье, изоляция в классном коллективе вынуждают их искать среду обитания вне больших, организованных коллективов, в кругу себе подобных, во внешкольной среде, в сфере стихийно-группового общения.

*Стихийно-групповое общение* – важный фактор социализации несовершеннолетних, здесь подростки находят условия и возможности для собственной самореализации и самоутверждения. Стихийно-групповое общение ведет к усилению отклоняющегося поведения, но, как показывают практика и научные исследования, все зависит от характера и направленности группы: если она просоциальная, положительно ориентированная, возникла на основе совместных коллективных интересов (к музыке, спорту, конструированию и др.), то процесс формирования личности несовершеннолетнего получает положительный заряд, компенсирует личностные деформации положительным видом деятельности, конструктивным содержанием общения. Если групповое общение носит асоциальное или общественно нейтральное содержание, то многое будет зависеть от личности лидера группы, от структуры группового общения, от социальной ситуации, складывающейся вокруг данной группы. Если же групповое общение имеет антиобщественную, криминальную направленность, то, естественно, и характер отклоняющегося поведения подростка будет углубляться, а его деятельность приближаться к криминальной, общественно опасной.

Анализируя проблему общения педагогически запущенных подростков в группе, многие исследователи отмечают ее противоречивость. С одной стороны, в разновозрастных группах содержание общения и взаимная информация богаче, разнообразнее, чем в однородных группах, и оценивается подростками как эмоционально привлекательное, а с другой стороны, групповое общение педагогически запущенных подростков характеризуется бедностью содержания и ущербным характером, в нем происходит обмен информацией, содержащей ложные представления о жизни, снисходительные оценки девиантного поведения и вредных привычек.

Вместе с тем трудно понять многие аспекты стихийно-группового общения, не исследуя их во взаимосвязи с общением подростков в официальных группах, как нельзя постигнуть особенности межличностных отношений детей в классных группах, изучая их изолированно от уличных связей, сложно также оценить картину сложившихся межличностных взаимоотношений во внешкольном общении, не принимая во внимание особенности семейного общения педагогически запущенных подростков.

По изучению групп и группового общения подростков проведены многочисленные исследования (И. П. Башкатов, А. Д. Гонеев, Е. М. Данилин, И. С. Полонский, А. Е. Тарас), в ходе которых определены наиболее важные параметры внешкольного группового общения педагогически запущенных подростков, объем групп, их возрастной и социальный состав, место и время общения, направленность и содержание деятельности, их влияние на формирование отклоняющегося поведения, дана классификация групп по их направленности в зависимости от этапа асоциального развития (выделены группы неорганизованные - со слабо выраженной асоциальной направленностью: относительно организованные - с преобладающей асоциальной направленностью и организованные - с устойчивой асоциальной направленностью).

*Сущность внешкольного группового общения подростков можно определить как процесс взаимного обмена мыслями, эмоциями, нравственными идеалами и духовными ценностями со сверстниками и взрослыми, при их межличностном контакте, влияющий на сознание и поведение подростков и происходящий в различных группах и коллективах вне школы.*

Можно выделить следующие признаки подростковых групп общения:

- они разновозрастны и разнообразны по социальному составу (у педагогически запущенных подростков в состав группы входят не только школьники - 37%, но и учащиеся ПТУ, техникумов - 54%, учащиеся и работающая молодежь - 9%, в контрольной группе - 67, 28 и 5%);
- невелики по количественному составу (5-10 человек) и относительно стабильны (около 95% педагогически запущенных под-



ростков входят в одни и те же группы, в контрольной группе - 82,7%);

- формируются в основном по признаку места жительства (педагогически запущенные подростки входят в группы, члены которых живут на одной улице, - 54% подростков, в одном дворе - 25%, в одном микрорайоне - 17%; в контрольной группе у 46% подростков первое знакомство со своими друзьями произошло по месту жительства);

- в них довольно высокий уровень интенсивности общения (85% педагогически запущенных подростков ежедневно встречаются со своими друзьями, в контрольной группе такие встречи вне школы наблюдаются у 48,3% подростков).

Социально-педагогические параметры группового общения педагогически запущенных подростков в ряде случаев имеют довольно близкое сходство с параметрами групп обычных школьников, за исключением разве более существенных различий в уровне интенсивности общения. Это объясняется дефицитом их общения в организованных группах и коллективах (в семье, в школе). Вместе с тем в групповом общении педагогически запущенных есть и ощутимые отличия. Если у обычных школьников пик общения приходится на дневное время, когда они встречаются со сверстниками в различных кружках, секциях, в клубах по интересам, то у педагогически запущенных подростков рост интенсивности общения приходится на вечернее время, когда снижается к ним внимание со стороны семьи (родители заняты домашними заботами) и школы (закончились занятия, прекратили свою работу кружки и секции). Это объясняется и рядом психологических особенностей группового общения педагогически запущенных подростков, замкнутостью сферы их общения, интимностью и анонимностью их межличностных взаимоотношений.

Общение не может происходить без *отношений к ценностям*, по поводу которых происходит волевой, мотивированный обмен информацией и психологическое взаимоотношение индивидов, т. е. без предмета общения, который определяет содержание и направленность группового общения педагогически запущенных подростков.

Содержание группового общения и его направленность, определяемые предметом общения, имеют большую воспитательную силу, оказывают влияние на формирование личности подростков иногда более сильное, чем целенаправленное воспитательное воздействие. Через призму группового общения идет восприятие окружающего мира, преломление норм и ценностей общества, Воспитательный эффект группового общения определяется тем, как представлено в этом общении социальное, нравственное начало, насколько сильны его позиции в тех компаниях по досугу, которые оказывают далеко не второстепенное влияние на своих членов. Эти компании имеют свой нравственно-психологический климат, свои ценност-

ные ориентации, тон и общая направленность которых обычно задаются лидером или группой лидеров. Исследования показали, что именно ценностные ориентации несовершеннолетних характеризуют их отношение со средой, коллективом, а также их важнейшие качества личности, что особенно важно учитывать при изучении общения педагогически запущенных подростков и определении путей и средств их переориентации и коррекции.

Одним из факторов проявления ценностных ориентаций личности подростка являются его *интересы и потребности*, отношения к предметам и явлениям природы и общества, к коллективу, отдельным личностям, к самому себе.

Исследования показали, что ценностные ориентации в групповом общении подростков зависят от группового вида деятельности, от интересов и увлечений, объединяющих членов групп.

Структура, содержание и направленность общения подростков с девиантным поведением имеют свою специфику. Например, первое место четко занимает интерес к общению в группе, затем идет обсуждение личных дел и походов, часто возникает проблема, как найти себе развлечение. Далее следуют интерес к спортивным новостям, техническим темам, затем общение по поводу литературы, музыки, кино, и замыкает таблицу интересов общение по поводу общественных событий.

Подростков прежде всего волнуют страшные истории, анекдоты – 85% всего времени общения. При обсуждении личных дел главное внимание уделяется взаимоотношениям со сверстниками и сверстницами – 35%, определенное внимание уделяется собственным похождениям, особенно при обсуждении с друзьями отношений с девочками (мальчиками), – 28%. Если группа в свободное время играет в футбол или хоккей, то общение сводится к обсуждению и оценке этих баталий и взаимоотношений во время игры – 64%. В меньшей степени ребят волнуют темы, связанные с играми интеллектуального характера (шахматы, шашки), темы литературы, искусства, кино (кроме боевиков, «ужастиков»).

Анализ содержательной стороны группового общения педагогически запущенных подростков показал, что оно поверхностно, ситуативно, малоинформативно, чаще носит аффективный характер. Отсутствие сколько-нибудь серьезной общественно значимой деятельности в стихийных группах педагогически запущенных подростков делает их общение общественно нейтральным, т.е. находящимся в стороне от основных социальных проблем, или закладывает тенденции асоциальной направленности, которая проявляется не только в общении, но и в деятельности подростков. Речь педагогически запущенных подростков перемежается бранными словами, циничными выражениями, нецензурной бранью, жаргонными оборотами. У педагогически запущенных подростков жаргон – своеобразный «опознавательный знак», который

показывает принадлежность подростка к определенному кругу общения, своего рода «пропуск» к внутригрупповым ценностям и нормам.

Вместе с тем отношение к групповым ценностям у подростков неодинаково. Подростки могут сразу принять ценностные ориентации группы, полностью с ними соглашаясь, могут принять их частично (с чем-то соглашаясь, а с чем-то и нет), но в силу неустойчивых нравственных позиций постепенно встать на платформу группы, а могут солидаризироваться с групповыми нормами только внешне, «поступая, как все», но внутренне оставаясь при своем мнении. Этот процесс зависит от нравственных устоев подростка, от степени его педагогической запущенности, от силы желания удовлетворить свои потребности в общении и удовлетворенности этим общением, а также от статуса, который подросток занимает в коллективе, от силы влияния на него класса.

В целях выделения различных уровней группового общения и его влияния на личность подростков мы попытались выделить наиболее характерные особенности их общения в группе.

Исходными показателями в типизации групп явились содержание и направленность общения педагогически запущенных подростков, отражающих их отношение к общественным нормам и ценностям. Условно мы выделим три основных типа группового общения педагогически запущенных подростков: общественно нейтральный, асоциальный и переходный, включающий отдельные элементы как одного, так и другого типа.

Первый тип группового общения - *общественно нейтральный*. Такой тип общения характерен для групп, которые только начинают формироваться и уровень педагогической запущенности подростков, входящих в них, еще невысок. Структура круга внешкольного общения в этих группах неустоявшаяся, пространственно-временные параметры общения только определяются, ценностные ориентации еще не асоциальны, но уже и не общественно значимы. Группа пока не имеет общих интересов и единого вида деятельности. Общение непостоянно, ситуативно, часто меняется. Темы разговоров случайны, эпизодичны. Характер межличностных взаимоотношений в ней по отдельным параметрам схож с диффузной группой.

В качестве примера такого типа общения можно рассмотреть группу подростков, состоящую из шести человек: Олег П. (14 лет, VIII класс), Игорь С. (15 лет, IX класс), Иван В. (14 лет, VIII класс), Алексей И. (14 лет, VIII класс), Саша В. (15 лет, IX класс) и Миша Н. (15 лет, IX класс). Группа в момент нашего исследования только начала складываться, поэтому ярко выраженных связей в межличностных взаимоотношениях ее членов не наблюдалось. Подростков объединяло, скорее всего, место жительства и одинаковость статуса в классном коллективе.

Для всех подростков этой группы общей характерной чертой является невысокий уровень успеваемости и общественной активности в классном коллективе, изолированное положение в классе, отсутствие положительных интересов и склонностей, невысокий уровень запросов, узость круга общения. У них относительно прочные связи с коллективом класса, но подростки постепенно отходят от него, так как не получают в нем удовлетворения потребности в общении.

Пространственно-временные параметры группового общения только определяются. Встречи ребят не часты. Они собираются то у одного из членов группы дома, то на лестничной площадке, то просто на улице или в беседе. Нет пока четкой ролевой структуры в группе, все дружат друг с другом. Игорь С. пытается иногда забрать инициативу в свои руки, чаще всего ситуативно, претендует на роль лидера.

Подростки ни в чем себя особо не проявили, не совершили пока ничего предосудительного или противоправного, но в силу слабого влияния на них общешкольного коллектива и одноклассников у них не сформированы устойчивые нравственные позиции, поведение их конформно, подвержено стихийному влиянию окружающей среды, они пытаются подражать более сильным сверстникам.

Ценностные ориентации общения общественно нейтральны, подростков мало привлекают социально значимые темы, общение их малосодержательно, в основном опирается на то, что непосредственно видели или слышали, читательские интересы у них невысокие, поэтому они обсуждают просмотренные по телевизору фильмы, рассказывают страшные истории, пытаются фантазировать. Если нечем заняться, подростки просто бродят по улице или, лениво перебрасываясь словами, сидят где-нибудь в укромном уголке.

Второй тип группового общения - *переходный* (около 51 % групп педагогически запущенных подростков), совмещает в себе как элементы первого типа, так и отдельные элементы третьего типа общения. Этот тип обычно присущ группам, в которых черты педагогической запущенности ясно просматриваются. Структура круга общения сложилась, обычно она замкнута, но еще остались связи с педагогически организованной средой, пространственно-временные параметры общения более стабильны, группа имеет постоянное место общения. Общение, как правило, занимает почти все свободное время подростков. Ценностные ориентации принимают узкогрупповую направленность. Содержание общения не несет в себе общественно значимой информации, все сильнее замыкается на характере межличностных отношений.

Примером такого типа общения может служить общение в группе подростков, состоящей из пяти человек, учащихся школ и профтехучилища: Володя Л. (16 лет, X класс), Николай А. (15 лет, IX класс), Юра Ч. (15 лет, IX класс), Сережа Р. (14 лет, VIII класс), Женя Р. (16 лет, ППТУ).

Группа существует уже несколько лет, образовалась она, когда подростки учились в IV—V классах, жили в одном микрорайоне, но учились в разных школах.

Группа не имеет четко выраженных интересов и увлечений. Чаще всего ребята собираются где-нибудь на пустыре или в подъезде, но есть у них и любимое место — «пятак» за гаражами, где они просиживают целый вечер, бренча на гитаре. В их репертуаре преобладают в основном «блатные» песни. Запевала — Николай А., он знает таких песен довольно много. Иногда беседуют о хоккее, кино, рассказывают о своих похождениях. Особенно вызывает у них интерес повествование о взаимоотношениях с учителями, девочками, сверстниками с других улиц, к которым они ходят в «гости». Эти «походы в гости» заканчиваются иногда ссорами или драками, за что двое подростков из группы (Николай А., Сережа Р.) состоят на учете в милиции.

В группе царит авторитет физической силы, отношения между членами иерархизированы, младшие выполняют роль «шутов» или мальчиков на побегушках. У всех членов группы есть клички, причем чаще всего обидные, жестокие (типа Квазимода, Пень, Ботик и т.п.), у лидера более благозвучная — Майти-маус.

Третий тип группового общения - **асоциальный** (17% групп). Обычно он присущ сформировавшимся группам педагогически запущенных подростков, которые имеют относительно высокий уровень запущенности. Структура круга общения закрепились, четко прослеживается, включает в себя лично значимые для подростков группы и коллективы. Связь с педагогически организованной средой слабая или почти отсутствует. Пространственно-временные параметры группового общения стабилизировались, группа имеет постоянное, обычно скрытое от взгляда взрослых и педагогов место общения, свободное время полностью посвящено групповому общению, причем оно практически не контролируется школой. Ценностные ориентации общения, его направленность асоциальны, проявляются в антиобщественных поступках. Группу обычно объединяют нездоровые интересы и потребности, микроклимат в группе отрицательный, формирующий потребительскую психологию; межличностные отношения носят корпоративный характер. Содержание общения в группе стабилизировалось, оно определяется общим видом деятельности.

Этот тип общения можно рассмотреть на примере группы подростков, состоящей из четырех человек: Иван Р. (15 лет, IX класс), Юра Ж. (16 лет, IX класс), Саша Ю. (16 лет, ГПТУ), Виктор Г. (18 лет, рабочий).

Группа сформировалась на основе общего интереса к технике. В свое время двоим подросткам из этой группы (Юре Ж. и Саше Ю.) в качестве стимула к хорошей учебе в школе родители купили мопеды. Однако это привело к противоположному результату. Подростки забросили учебу,

стали хуже учиться, свободное время посвящали катанию на мопедах или их сборке и разборке, в чем особые успехи были замечены у Ивана Р. и Виктора Г. Поиск нужных деталей для мопедов привел к установлению связей с более старшими ребятами, которые занимались скупкой и перепродажей запасных частей. За это, а Виктор Г. за угон автотранспортных средств с целью их разукomплектования на детали, некоторые из них уже привлекались к административной ответственности. Подросткам этой группы присущ интерес к музыке, но он тоже носит меркантильный, потребительский характер и основывается опять же на приобретении и перепродаже дефицитных дисков.

Общение в группе проникнуто духом эгоизма, накопительства и наживы. Ценностные ориентации в группе в основном носят асоциальный характер, что проявляется в отношении к общественным нормам и ценностям. Почувствовав вкус легкой жизни, подростки пренебрежительно относятся к физическому труду, не устраивают их и общепринятые нормы поведения. Хамство, цинизм, пошлость пронизывают содержание их общения со сверстниками, да и друг с другом.

Наличие «легких денег» привело к тому, что подростки рано начали курить, употреблять спиртное. Влияние класса на них уже не ощущается, педагогический коллектив школы исчерпал меры воздействия, родители же в их поведении не видят ничего предосудительного. Вся группа стоит на учете в инспекции по делам несовершеннолетних.

Таким образом, как видно из анализа группового общения педагогически запущенных подростков, оно малосодержательно и асоциально направлено, негативно сказывается на поведении подростков. В зависимости от уровня педагогической запущенности и типа группового общения направленность их общения дифференцируется от общественно нейтральной и пассивной до ярко выраженной асоциальной.

### **3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

#### **Коррекция отклоняющегося поведения подростков в учебном процессе**

Школа в жизни ребенка (наряду с семьей и группой сверстников) занимает довольно важное место. Большую часть времени учащийся проводит в ее стенах, здесь в ходе учебного процесса он познает мир, учится читать и писать, изучает законы и явления природы и общества, усваивает правила и нормы человеческого общежития. Учебная деятельность в школьные годы остается веду-

щим видом деятельности у абсолютного большинства детей и подростков.

Однако, как свидетельствуют статистика и научные исследования, школа постепенно теряет свои общественные позиции, снижаются ее социальная роль и референтная значимость в развитии и формировании личности ребенка, в воспитательном воздействии на педагогически запущенных и трудновоспитуемых подростков.

Более 40% учащихся с девиантным поведением к учебе относятся равнодушно, около 20% школьников учатся в школе с явной неохотой, а свыше 15% учащихся относятся к учебе отрицательно. Среди многообразия причин такого отношения к учебной деятельности у подростков с отклоняющимся поведением одним из наиболее значимых фактов являются их систематическое отставание от темпов освоения школьной программы, пробелы в знаниях, стойкая неуспеваемость (и как причина, и как показатель педагогической запущенности подростков). Отсюда снижен интерес к учебе, ослаблена мотивация учебно-познавательной деятельности, отмечается высокий уровень конфликтности в учебном процессе с учителями и одноклассниками.

*Неуспеваемость* определяется как суммарная, комплексная, итоговая неподготовленность учащихся, наступающая в конце более или менее законченного отрезка процесса обучения. Подтягивая отстающего школьника в обучении, ликвидируя его неуспеваемость, мы решаем не только учебную, но и социальную превентивно-коррекционную задачу, изменяем статус и психологическое самочувствие педагогически запущенного подростка.

Характеризуя отстающих в учении школьников, исследователи отмечают, что они отличаются поведенческой пассивностью на уроках, редко обращаются к учителю с вопросами, редко поднимают руку для ответа, не выполняют заданий без требования учителя, часто отвлекаются. Отставание в учении лишает их радости познания, им скучно на уроках, они не испытывают удовлетворения в учении, им тягостно заниматься, они с неохотой идут в школу.

В познавательном плане для таких учеников характерно: 1) наличие пробелов в фактических знаниях и специальных для данного предмета умениях, которые не позволяют охарактеризовать существенные элементы изучаемых понятий, законов, теорий, а также отсутствие необходимых практических умений; 2) наличие пробелов в навыках учебно-познавательной деятельности, снижающих темп работы ученика настолько, что он не может за отведенное время овладеть необходимым объемом знаний, учебных умений и навыков; 3) недостаточный уровень развития и воспитания личностных качеств, не позволяющих ученику проявлять самостоятельность, настойчивость, организованность, саморегуляцию и другие качества, необходимые для успешного учения.

Ярко выраженными признаками неуспеваемости девиантных подростков являются увеличение числа ошибок при выполнении обычных учебных заданий; расходование на них выше школьно-гигиенических норм времени; затруднения в выполнении школьных заданий и частое обращение за помощью; снижение интереса к школьным предметам и нежелание учиться; неблагополучие в межличностных отношениях (ученик – ученик, ученик – учитель, ученик – родитель).

Можно выделить две группы причин конфликтных отношений ученика и учителя, нежелания посещать школу, негативного отношения к учебной деятельности и низкого уровня познавательного интереса у неуспевающих подростков: первая группа – это причины внутреннего плана, связанные с особенностями самого школьника, недостаток запаса знаний, несформированность необходимых умений, потеря веры в свои возможности, психологический дискомфорт во взаимоотношениях с одноклассниками и учителями. Вторая группа причин связана с недостатками общедидактического и методического плана, личностными особенностями учителя – это слабый учет индивидуальных особенностей учеников, неверный стиль отношений с неуспевающими, засилье тренировочных заданий, отсутствие целенаправленной работы по развитию познавательного интереса у школьников, неверие в результативность своей работы.

Исходной точкой педагогической коррекции отклоняющегося поведения подростков в учебной деятельности является глубокая *диагностика их познавательных возможностей, мотивации учебной деятельности, состояния эмоционально-волевой сферы.*

Результаты диагностических исследований успеваемости подростков позволяют выделить ряд вариантов взаимосвязи их уровня умственного развития и отношения к учебе:

1) хорошему уровню умственного развития соответствует сознательное, активное отношение к учебной деятельности, что свойственно хорошо и отлично успевающим учащимся;

2) хорошее умственное развитие сочетается с отрицательным или безразличным отношением к знаниям, где слабая успеваемость – результат недостатков в эмоционально-волевой сфере ребенка; здесь острие коррекционной работы будет направлено на развитие познавательной активности, воспитание ответственного отношения к учению;

3) при заметных недостатках умственного развития (но не умственной отсталости) ученики активно стремятся к овладению знаниями, ответственно относятся к своим учебным обязанностям; здесь главное внимание должно быть уделено организации учебной деятельности подростка, обучению его способам самостоятельной работы;

4) на различные недостатки умственного развития накладывается и безответственное отношение к учению; здесь необходим



комплекс специальных мер индивидуально-дифференцированного характера (Л. М. Зюбин).

Результаты диагностики мотивационной сферы учебной деятельности подростков позволяют увидеть взаимосвязь характера учебной деятельности подростка и отношения к ее результатам:

1) отрицательное отношение охватывает и учение в целом, и отдельные предметы, и отдельные стороны предметов;

2) учащиеся положительно относятся к учению в целом, но не справляются с изучением одного-двух предметов, что вызывает отрицательное отношение к ним;

3) развито понимание необходимости учения, нет отрицательного отношения к учебным предметам, но налицо отрицательное отношение к отдельным сторонам предмета, видам деятельности.

Опираясь на результаты диагностики, строится образовательно-коррекционная работа с подростками.

*Устранение пробелов в знаниях* осуществляется как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Оно может проявляться в даче дополнительных индивидуальных заданий, подборе дополнительного материала, в конкретизации учебных заданий, в указании способов работы, предупреждающих ошибки, в совместном выполнении образцов заданий, в предупреждении о возможных трудностях в учебной деятельности и путях их преодоления. Кроме того, устранение пробелов в знаниях может быть более дифференцированным, иметь характер непосредственной (оперативной) и опосредованной (длительной) помощи.

*Оперативная помощь* направлена на устранение причин, порождающих отставание, на общее улучшение условий обучения; это помощь широкого и длительного действия. Непосредственная помощь носит единовременный, локальный характер, призвана оперативно устранить недостатки в учебно-познавательной деятельности.

Дифференцированная непосредственная (оперативная) коррекционная помощь строится педагогом в зависимости от учебной ситуации.

Если ученик затрудняется в ответах на вопросы по содержанию рассказа учителя или тексту учебника, если он не может выделить главные теоретические положения, определить правильность изложения материала другими учащимися и их ответов на вопросы, неправильно воспроизводит формулу, определение понятий, формулировку закона, не может объяснить или воспроизвести данный ему график, схему, в этих случаях полезно повторить объяснение в максимально расчлененном виде, а затем задавать вопросы о главном, отделяя детали.

Если же затруднения проявляются в понимании и запоминании правил и формул, в неумении применить их в знакомой ситуации, по образцу, целесообразно выполнить с учащимися ряд однотип-

ных заданий с постоянным возвращением к тексту этих правил или формул и после соответствующей тренировки попросить их воспроизвести формулу или определение. Рекомендуется также повторное рассмотрение и анализ используемых на уроке таблиц и схем с объяснением непонятного.

При обнаружении отставания в творческом применении изучаемого материала (применение законов и формул для решения задач незнакомого типа, составление плана решения, оценка плана, предложенного другими учениками, и др.) лучше решить с учащимися ряд задач, в которых используется изучаемый закон (понятие), вскрывая возможные ходы мысли, альтернативные решения.

Можно затратить много сил и энергии в коррекции знаний педагогически запущенных подростков, но мало продвинуться в решении этой задачи. Поэтому следующим аспектом в коррекции учебно-познавательной деятельности подростков является их *психолого-педагогическая подготовка к учебной деятельности, мотивация учебно-познавательного процесса*.

Познавательный интерес вызывает существенные изменения в характере умственной деятельности подростков. Поэтому без психологической подготовки подростков к приобретению знаний и выполнению умственных действий, без показа перспективы предстоящей работы, без убеждения в значимости знаний и умений трудно надеяться на проявление учащимися активного отношения к изучению учебного материала.

Из чего же складывается мотивация учебной деятельности, что вызывает и поддерживает познавательный интерес учащихся?

Первое, что необходимо сделать, считают специалисты, - это создать ситуации желания получения знаний на этапе восприятия нового материала. Это могут быть ситуации, эмоционально благоприятные для восприятия знаний; ситуации, связанные с раскрытием практической и познавательной значимости изучаемого материала; ситуации, способствующие осознанию недостаточности своих знаний и умений, необходимости приобретения новых.

В усилении мотивации учебной деятельности важную роль играют эмоциональный фон учебной деятельности, состояние заинтересованности, удивления в восприятии предлагаемого материала. В наиболее сложных случаях освоения учебного материала это может быть установка на получение новых знаний через призыв к особому вниманию, через создание определенного интеллектуального напряжения при освоении материала учебной программы.

Чтобы усилить эмоционально-действенную сторону коррекционно-познавательного процесса, необходимо задействовать еще одно направление этого процесса – *овладение учащимися познавательными умениями*. В ходе формирования познавательных умений ученые выделяют два пути. Первый путь - организация специальных указаний, правил и других предписаний, апеллирующих к

мыслительным операциям и прямо влияющих на процесс их протекания. Косвенный путь формирования познавательных умений проявляется в специальном подборе содержания учебного материала.

При формировании познавательных умений необходимо прежде всего разъяснить назначение данных умений, их роль в приобретении знаний (умение работать с книгой, справочной литературой и др.).

Для слабоуспевающих и отстающих школьников с девиантным поведением в процессе формирования учебных умений не менее важным является систематичность и последовательность в отработке каждого умения, т. е. нельзя переходить к новому, не усвоив предыдущую операцию (обобщение, систематизация материала).

В формировании и развитии учебно-познавательных умений большую роль играет алгоритмизация отработки умений, т. е. точные общепринятые предписания по выполнению в определенной последовательности элементарных операций для разрешения любой из задач, принадлежащих к определенному типу деятельности. Предписание действий для детей с отклонениями в развитии и поведении дисциплинирует их мысль, приучает к последовательному ходу рассуждений, учит строить умозаключения, делать правильные выводы.

Таким образом, образовательно-коррекционная деятельность в ходе учебно-воспитательного процесса представляет собой единый процесс эмоционального, оперативного и содержательного свойства, что дает возможность корректировать не только внешнюю сторону учебно-познавательной деятельности, проявляющуюся в выполнении учебных заданий, но и внутреннюю, выражающуюся в отношении учащихся к учебному предмету вообще и школе в частности.

### **Воспитательно-коррекционная работа с подростками во внеурочной работе**

Наряду с учебно-познавательной деятельностью подростки с отклоняющимся поведением являются участниками и других видов деятельности: общественно полезной, трудовой, спортивно-оздоровительной, художественно-эстетической, игровой и др. Однако доля их участия в этих видах деятельности и сила влияния последних на формирование и развитие личности подростков разные.

Деятельность становится интересной и значимой для подростков, если она приносит эмоциональное удовлетворение чувству достижения намеченной цели. Не менее важным в отношении к деятельности и результативности коррекционного воздействия на подростков является включение их в позицию активного участника данного вида деятельности.

Коррекционная направленность внеурочной воспитательной работы состоит в том, что педагогически запущенным и трудно-воспитуемым подросткам предоставляется возможность удовлетворить свои интересы, реализовать свои потребности, проявить свои способности, оценить самого себя и быть оцененным другими в ходе участия во внеклассной работе, наконец, попытаться найти оптимальный вариант взаимоотношений со сверстниками и учителями и выбрать приемлемую форму поведения.

Внеурочная воспитательная деятельность (в отличие от учебно-познавательной) не только представляет возможность подростку свободы выбора действия, но и создает условия для упражнения и тренировки определенных эмоционально-волевых и нравственно-поведенческих качеств, выполнения общепринятых требований, соблюдения норм межличностных отношений.

Воспитательно-коррекционный потенциал внеурочной деятельности зависит от ее характера и содержания, от того места, которое она занимает в едином педагогическом процессе, от тех задач, которые решаются в ходе ее осуществления. Так, например, общественно полезная и трудовая деятельность решает задачи развития познавательного интереса к различным видам труда, вооружения школьников трудовыми умениями и навыками, формирования основ культуры умственного и физического труда, положительного отношения к труду как высшей ценности, наконец, воспитания у учащихся высоких моральных качеств, трудолюбия, целеустремленности, деловитости и предприимчивости, долга и ответственности.

Но если в реализации задач *трудового воспитания* школьников мы опираемся на общепедагогические закономерности и принципы, учитываем возрастные и индивидуальные особенности школьников, то в коррекционно-педагогической работе помимо учета уровня и степени педагогической запущенности, характера девиаций в поведении подростка мы не должны забывать о доступности и посильности данного вида труда для несовершеннолетних, сочетание его общественной значимости с личными интересами подростка, индивидуальных и коллективных форм трудовой деятельности, соответствии их задачам коррекционно-педагогической направленности учебно-воспитательного процесса школы.

*Художественно-эстетическая деятельность* направлена на развитие способности личности к полноценному восприятию и правильному пониманию прекрасного в искусстве и действительности, на выработку системы художественных представлений, взглядов и убеждений, на воспитание у школьников стремления и умений вносить элементы прекрасного во все стороны жизни, бороться с проявлением уродливого, безобразного, низменного.

Участие в *нравственно-правовой деятельности* формирует систему знаний о нравственных нормах и правилах, об эстетических

требованиях к человеку, развивает отношение к другим людям, к самому себе, к своему труду, природе, моральным нормам и общечеловеческим ценностям, формирует основы культуры поведения ребенка.

Вместе с тем внеурочная воспитательная деятельность сама по себе не решает проблем предупреждения отклонений в поведении подростков, в преодолении недостатков развития личности ребенка. Для того чтобы она обладала необходимым коррекционно-развивающим потенциалом, содержала в себе компенсирующий и восстановительно-реабилитирующий заряд, воспитательная работа должна быть соответствующим образом организована и педагогически инструментирована, снабжена общепедагогическими и специальными методами, приемами и средствами.

Современная психолого-педагогическая наука и коррекционная практика обладают достаточным арсеналом путей и средств воздействия на личность девиантного подростка, преодоление отклонений в его развитии и поведении.

В то же время, используя те или иные приемы, методы педагогического воздействия, необходимо учитывать, что методы исправления личности влияют на сознание, чувства, поведение, на развитие личности в целом. Поэтому методы преодоления трудновоспитуемости без взаимодействия друг с другом могут выступать как средство коррекции поведения, комплексное же их применение делает эти методы средством перестройки личностной системы школьников. Действуя во взаимосвязи друг с другом, обеспечивая согласованную перестройку сознания и поведения, воспитывая положительные и преодолевая отрицательные качества, педагогические методы координируют разнообразие стихийные и организованные влияния на личность воспитанника, регулируют отношение подростков к себе и другим.

Поскольку деятельность является ведущим средством формирования личности, то методами коррекции целесообразно считать те способы организации и осмысления деятельности, которые изменяют к лучшему черты школьника и способствуют исправлению, коррекции трудновоспитуемости и педагогической запущенности.

Выделяют четыре группы методов, направленных на исправление отклоняющегося поведения личности:

методы разрушения отрицательного типа характера: метод «взрыва» и метод реконструкции характера;

методы перестройки мотивационной сферы и самосознания: а) объективного переосмысления своих достоинств и недостатков; б) переориентировки самосознания; в) переубеждения; г) прогнозирования отрицательного поведения;

методы перестройки жизненного опыта: а) предписания; б) ограничения; в) переучивания; г) переключения; д) регламентации образа жизни;

метод предупреждения отрицательного и стимулирования положительного поведения: а) поощрения и наказания; б) соревнования; в) положительной перспективы (А. И. Кочетов).

Охарактеризуем подробнее *метод реконструкции* характера подростка, где коррекционный аспект проявляется наиболее ярко. Важно помнить, что нельзя вместе с ликвидацией отрицательных черт личности разрушать положительное в ней, поэтому при достаточном уровне общего развития ребенка целесообразно частичное изменение его личности, т.е. реконструкция, перестройка характера. Этот метод включает в себя следующие элементы педагогической деятельности:

выявление положительных качеств воспитанника, которые надо использовать в процессе перестройки характера, в первую очередь развивая, совершенствуя и углубляя их;

прогнозирование положительного развития личности воспитанника на основе выявленных позитивных тенденций его поведения, образа жизни;

восстановление положительных качеств, привычек, здоровых потребностей, которые были заглушены неблагоприятными обстоятельствами;

видоизменение тех отрицательных свойств, которые школьник считает положительными, от которых не хочет отказываться;

переоценка отрицательных свойств, нетерпимое отношение к ним;

восстановление здорового образа жизни, при котором отрицательные свойства, вредные привычки и нездоровые потребности оказываются неприемлемыми.

Главное то, что в методе реконструкции особое внимание уделяется нахождению в нравственном облике школьника точки опоры, которая может стать исходным направлением изменения, переориентации и в конечном итоге реабилитации личности несовершеннолетнего.

В комплексе приемов педагогического воздействия выделяются приемы, задерживающие, тормозящие ход отрицательного развития личности воспитанников и создающие, содействующие развитию положительных качеств личности, помогающие скорректировать отрицательную направленность чувств, эмоций, отношений, поведения педагогически запущенных подростков (Э. Ш. Натанзон).

*Созидающие приемы:*

содействующие улучшению взаимоотношений между воспитателями и воспитанниками, устанавливающие душевный контакт между ними (проявление доброты, внимания и заботы; просьба; поощрение; прощение; проявление огорчения; поручительство);

способствующие повышению успеваемости школьника (организация успехов в учении; ожидание лучших результатов);

вовлекающие воспитанника в совершение морально ценных поступков, в накопление опыта правильного поведения (убежде-

ние, доверие, моральная поддержка и укрепление веры в собственные силы, вовлечение в интересную деятельность; пробуждение гуманных чувств; нравственные упражнения);

строящиеся на понимании динамики чувств и интересов воспитанника (опосредование, «фланговый» подход; активизация сокровенных чувств воспитанника).

*Тормозящие приемы:*

в которых открыто проявляется власть педагога (констатация поступка; осуждение; наказание; приказание; предупреждение; возбуждение тревоги о предстоящем наказании; проявление возмущения; выявление виновного);

с открытым воздействием (параллельное педагогическое действие, ласковый упрек, намек, мнимое безразличие, ирония, развенчание, немое недоверие, организация естественных последствий).

*Вспомогательные приемы:*

организация внешней опоры правильного поведения;

отказ от фиксирования отдельных поступков.

Педагогически запущенный подросток является членом классного коллектива. Несмотря на изолированное положение в нем, он живет по законам коллектива, так или иначе подчиняется нормам коллективных взаимоотношений, микроклимат классного коллектива, его нравственные ценности влияют на формирование личности подростка, на особенности его поведения и межличностные взаимоотношения со сверстниками. Поэтому, организуя и проводя воспитательно-коррекционную работу с подростком, используя методы и приемы педагогического воздействия на него, необходимо учитывать тот факт, что *коллектив* может выступать как *фактор и условие предупреждения отклоняющегося поведения подростка*, как действенный компонент воздействия на личность.

В целях увеличения положительного влияния на педагогически запущенного подростка, усиления коррекционного воздействия коллектива на него можно использовать следующие педагогические приемы:

доверия - подросток выполняет наиболее значимое общественное поручение коллектива, в котором он сможет проявить свои знания и умения;

постепенного приучения к деятельности на общую пользу - поручения повторяются, усложняются и мотивируются их общественной значимостью;

поддержки коллективистических проявлений - поощрение и одобрение коллективом усилий подростка выполнять общественную работу в сочетании с возрастанием доброжелательного отношения к нему окружающих;

недоверия - коллектив высказывает сомнение в том, поручать или нет какое-либо дело данному подростку из-за негативной

оценки его отдельных личностных качеств, побуждая его тем самым к самокритике;

отклонения недобросовестного и некачественного выполнения работы - коллектив заставляет переделать работу, мотивируя свое решение возможностью более качественного ее выполнения;

осуждения безнравственности эгоистических установок и взглядов подростка;

переключения критики на самокритику, побуждающей подростка дать объективную оценку своему поступку, подумать о причинах недовольства этим поступком окружающих;

включения подростка в коллективные общественно значимые виды деятельности, где он должен проявить свое отношение к совместным коллективным делам, умение сотрудничать с одноклассниками.

Коллективистический характер совместной деятельности - сильный фактор в изменении личности и характера поведения подростка, однако немаловажна *позиция подростка к самому себе*, к оценке своих действий и поступков, желание исправить свои негативные качества, ликвидировать отрицательные привычки, заняться своим самосовершенствованием и самовоспитанием.

Без положительного отношения подростка к необходимости самоисправления, без понимания, как это сделать, надеяться на скорейший успех в коррекционно-педагогической работе с девиантными подростками, на эффективность методов и приемов педагогического воздействия не приходится. Только при личной заинтересованности подростка в самовоспитании, только при полном понимании им его необходимости и возможности целесообразно применять приемы индивидуальной работы с подростком. Эти приемы следующие:

мобилизации внутренних сил подростка на выполнение задания - перед учащимся раскрываются его возможности, умения, необходимость предстоящей работы лично для него;

активизации (создания) целевой установки - с подростком разрабатываются правила повседневной деятельности (начатое дело выполнять до конца, не браться за множество дел сразу, качественно выполнять любую работу, оценивать ее результативность, анализировать ошибки);

контрастности – от регулярных неудач в деятельности подводить подростка к первым значительным успехам в ней;

стимулирования личного достоинства подростка, защиты его самолюбия – предложение посильной деятельности, укрепление веры в успех, поддержка в трудных ситуациях;

требовательного доверия - подчеркивается неизбежность выполнения задания, но оказывается поддержка, укрепляется надежда на то, что подросток эту деятельность осилит;

поощрения - похвала-поддержка, похвала-побуждение к выполнению принятых решений, доброе участие.



Взвешенное сочетание индивидуального и коллективного педагогического воздействия, применение различных форм и видов внеучебной деятельности в коррекционно-педагогической работе с подростками с отклоняющимся поведением усиливает ее результативность, помогает сделать процесс преодоления недостатков в развитии личности и девиаций в поведении подросток реальным, действенным, а задачи по формированию положительных качеств его личности, интеграции в социум вполне осуществимыми.

#### **4. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ И КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ**

##### **Сущность профилактической работы с несовершеннолетними**

Среди многообразия факторов, влияющих на формирование личности ребенка, выделяют прежде всего биологические факторы, факторы социальной среды, опыт практической деятельности и воспитание в широком смысле этого слова. Если врожденные качества личности, ее индивидуальные свойства выступают как предпосылки формирования личности, то социальные факторы играют решающую роль в освоении индивидом социального опыта, вращении его «в человеческую культуру» (Л.С.Выготский), в адаптации в социокультурной среде. Среди социальных факторов ведущими являются родительская семья, детские разновозрастные коллективы, группы свободного общения, детские сообщества.

Показателем социальной зрелости индивида служит его готовность быть активным членом общества, выполнять разнообразные внутрисемейные обязанности, различные роли в социуме, в межличностном общении в группе. Вместе с тем наличие неблагоприятных социально-педагогических обстоятельств, негативных макро- и микросоциальных условий ведет к социальной дезадаптации, т. е. неадекватности поведения подростков нормам и требованиям той системы общественных отношений, в которую они включаются по мере своего социального становления и развития. Наряду с социальной дезадаптацией происходит и процесс десоциализации - отчуждения индивида от институтов социализации (семьи, группы, учебного коллектива), которые являются носителями норм морали и права.

Поэтому перед педагогами, воспитателями, родителями встает проблема своевременного предотвращения отчуждения подростка от социальных институтов, профилактики (предупреждения) негативного влияния макро- и микросреды, способствующего формированию и развитию отклоняющегося поведения.

Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (от 03.07.98), российское законодательство о защите прав несовершеннолетних, концепция совершенствования государственной системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в современных условиях, принятая Межведомственной комиссией по делам несовершеннолетних при Правительстве РФ от 07.07.98. № 1/1, определяют цели и задачи государственной политики по защите интересов и прав ребенка, по повышению роли семьи и других социальных институтов в предупреждении безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, в профилактике и коррекции отклоняющегося поведения подростков.

В нормативных документах и концептуальных положениях государственной политики выделяются понятия общей и специальной профилактики. *Общая профилактика* (греч. *prophylaktikos* - предохранение, предупреждение) рассматривается как совокупность мер, направленных на создание благоприятных социально-экономических, социокультурных и социально-педагогических условий, содействующих семье в выполнении ею своих функций по воспитанию физически и социально здоровых детей; по реализации воспитательных функций общеобразовательными учреждениями всех типов, по обеспечению ими полноценного развития интересов и способностей у школьников, занятости общественно полезной деятельностью во внеурочное время.

*Специальная профилактика* включает коррекционно-реабилитационные меры, направленные на детей группы риска, девиантных подростков, несовершеннолетних правонарушителей. Она предполагает использование разнообразных мероприятий психолого-педагогической поддержки и социально-правовой помощи несовершеннолетним, защиту их от невнимания родителей, жестокости, насилия и негативного влияния асоциальной среды. Коррекционно-профилактическая работа осуществляется в тесном взаимодействии школы, семьи, досуговой среды и неформальных групп, разнообразных социальных институтов и общественных организаций.

Таким образом, профилактическая и коррекционно-педагогическая деятельность являются составной частью того социально-педагогического процесса, который направлен на выявление девиантных подростков, диагностику причин и условий их отклонений в развитии и поведении, определение своеобразия формирования их личности и особенностей взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, на разработку общепедагогических мероприятий и специальных мер по предупреждению и преодолению негативных тенденций в развитии и формировании личности подростка.

Опыт и педагогическая практика показывают, что преодолеть, а тем более предупредить отклонения в развитии и поведении несовершеннолетних возможно и целесообразно при нормальной

организации педагогического процесса с детьми, при эффективном использовании обычных форм и методов учебно-воспитательного процесса. Однако особенности личностного развития подростков, неблагоприятная среда и негативные социальные условия нивелируют целенаправленную учебно-воспитательную деятельность, сводят на нет усилия педагогического коллектива, разнообразных социальных институтов.

Следовательно, чтобы ликвидировать или предупредить болезнь, необходимо устранить ее источники и корни. Чтобы преодолеть или предупредить отклоняющееся поведение, необходимо в первую очередь нейтрализовать негативное влияние социальной среды, ограничить отрицательное воздействие социальных факторов (неблагополучной семьи, асоциальной группы, противоправного межличностного общения).

Вместе с тем научные исследования и педагогический опыт показывают, что радикальные меры (лишение родительских прав, расформирование асоциальной группы, направление подростка в учреждения интернатного типа или специальные учебно-воспитательные учреждения для девиантных подростков) не всегда приносят ожидаемый результат, не ликвидируют проблему, а усугубляют ее или на какое-то время приостанавливают, замедляют ее развитие. Следовательно, при организации коррекционно-педагогической деятельности с девиантными подростками и предупреждении причин их отклоняющегося поведения необходимо исходить из понимания социально-педагогической сущности отклоняющегося поведения несовершеннолетних, учета силы влияния средовых факторов на развитие личности, референтной значимости межличностного общения со сверстниками в группе.

В предупреждении и преодолении отклоняющегося поведения подростков в коррекции общения и взаимоотношений в семьях девиантных подростков существуют различные пути и средства педагогического воздействия на родителей, на семейный микроклимат, на воспитательный потенциал, на характер внутрисемейных отношений. Эти воздействия могут иметь как прямой, непосредственный, так и косвенный, опосредованный характер.

*Прямой путь коррекционного воздействия* на семейное общение, на его содержательную сторону возможен при хорошем взаимопонимании родителей и учителей, при обоюдном осознании тех проблем и вопросов, которые возникают при воспитании ребенка. Если семья верит в авторитет школы, стремится к развитию семейных взаимоотношений, то родители обращаются за помощью к педагогам, если таковая необходима, участвуют в различных общественно-педагогических мероприятиях, посещают лекции, беседы, консультации в рамках педагогического всеобуча.

Если же между семьей и школой отсутствует взаимопонимание, если семья безразлично или негативно относится к советам и ре-

комендациям педагогов, а попытки учителей оказать содействие в воспитании ребенка расцениваются настороженно или агрессивно и всякое педагогическое влияние расценивается как акт ущемления семейных интересов, то в таких условиях приемлем опосредованный, *косвенный путь коррекционно-педагогического воздействия* на семью подростка с девиантным поведением.

Косвенное воздействие на характер взаимоотношений в педагогически несостоятельных или педагогически пассивных семьях, на содержание общения педагогически запущенных, девиантных подростков в них предполагает наличие двух взаимосвязанных процессов, которые используются в коррекционном воздействии. С одной стороны, учитываются и используются чувство родительской любви, сохранившееся чувство долга в воспитании ребенка, желание родителей, чтобы их ребенок был не хуже, чем другие. С другой стороны, если родители понимают, что ребенок - полноправный участник семейных взаимоотношений и их влияние на него адекватно его влиянию на них, то воздействие на семью осуществляется опосредованно через ребенка.

Под руководством или при содействии педагогов ребенок реализует потребность поделиться с родителями своими интересами, переживаниями, оценкой взаимоотношений. Он обращается к родителям за советом, помощью в выполнении какого-то задания, в проведении какого-либо мероприятия. Родители в большинстве случаев откликаются на такие просьбы.

Опосредованное воздействие осуществляется также при совместной деятельности детей и родителей в микрорайоне, по месту жительства, при проведении индивидуально-групповых форм педагогического воздействия, на конференциях-диалогах, в дискуссиях по наиболее проблемным вопросам воспитания ребенка.

### Коррекция общения и семейных взаимоотношений подростков и родителей

Поскольку каждая семья имеет массу индивидуальных особенностей и по-разному реагирует на вмешательство извне, каким бы оно ни было, педагогам целесообразно использовать как прямой, так и опосредованный, косвенный путь воздействия. В том и другом случае решается ряд задач, направленных на то, чтобы, в о - п е р в ы х, помочь семье в оценке внутрисемейной атмосферы, в анализе сложившегося семейного общения, в о - в т о р ы х, вызвать желание изменить сложившиеся взаимоотношения, показать пути и способы изменения общения в семье, в - т р е т ь и х, совместно с членами семьи определить перспективы положительного, общественно значимого семейного общения, имея в виду привлекательность и значимость семейного общения для подростка. В зависимости от типа семьи используются различные формы и методы

работы, ведется комплексное воздействие школы и общественности на родителей.

Педагогически несостоятельные семьи, имеющие малосодержательный, непоследовательный характер семейного общения, относительно низкий общий и нравственно-культурный уровень, обычно малокомпетентны в вопросах воспитания, но у них есть желание получить знания в этой области. Такие семьи в целях коррекции характера и содержания общения включаются в общую систему педагогического всеобуча. Но как показали практика и непосредственная работа с этими семьями, общих рекомендаций таким семьям бывает недостаточно. У них замедленное восприятие общепедагогических принципов, они с трудом трансформируют их на конкретные жизненные условия, на свою семью. Для таких семей более приемлемой формой является *педагогическая консультация*, которую для них в определенные дни проводят педагоги школы, школьный психолог. В данном случае важно ликвидировать барьер недоверия, разрушить убеждение родителей, что их незнания будут неправильно поняты и использованы учителями против них и их детей. Педагогические консультации для родителей проводят наиболее авторитетные учителя школы, вызывая родителей на откровенность. Беседа проходит в доброжелательной форме. В основе консультирования лежит желание сообща разобраться в той или иной сложной воспитательной ситуации. Консультации могут быть как индивидуальные, так и групповые, как по инициативе школы, так и по инициативе родителей. Родителям во время консультации предоставляется возможность не только рассказать о затруднениях в воспитании детей, совместно проанализировать ситуацию, но и получить совет, конкретные рекомендации, обсудить то или иное решение проблемы.

Практика показала, что педагогическая консультация - интересная и эффективная форма работы с семьями педагогически запущенных подростков. Однако таких родителей необходимо вовлекать и в *активную общественную деятельность*. В качестве первой ступеньки педагогического роста родителей могут стать разовые поручения, диапазон их может быть довольно широким: от непосредственной помощи в укреплении материальной базы школы до организации и проведения для ребят каких-либо мероприятий (экскурсий, культпоходов в музей, театр). Большой эффект дает совместная деятельность при непосредственном участии группы, в которую входит ребенок (это могут быть вылазка в лес, совместный турпоход, рыбалка и др.). Часть родителей привлекается в качестве руководителей кружков, секций как внутри школы, так и в микрорайоне.

Семью, стоящую на первой ступени педагогической несостоятельности, неблагополучной можно считать условно. Такая семья обладает лишь некоторыми элементами неблагополучия, которые

можно нейтрализовать, включив родителей в *систему педагогического всеобуча*, проводя консультации по вопросам организации семейного общения, наполняя его положительным содержанием с целью изменить стиль семейных отношений, произвести существенную коррекцию в них. Включенность родителей в совместную с детьми общественно полезную деятельность как в семье, так и вне ее позволяет изменить позицию родителей в воспитании ребенка во взаимоотношениях друг с другом.

Второй тип семей - педагогически пассивные - пассивны в прямом воспитательном воздействии на детей в силу ряда объективных причин. Однако нравственный микроклимат семьи, стиль отношений и характер общения остаются фактором, активно воздействующим на подростков. Следовательно, в работе с этими семьями необходимо не только анализировать их систему воспитательного воздействия, но и изменить и скорректировать характер семейных отношений.

Если с семьями, педагогически пассивными в силу объективных причин (большая занятость, частые отсутствия родителей и др.), возможно конструктивное решение проблемы с помощью усилий школы, то с семьями, педагогически пассивными, в силу субъективных причин имеющими конфликтные отношения с детьми и устранившимися от их воспитания, *требуются усилия не только школы, но и других социальных институтов*.

Семьи такого типа находятся ближе к антипедагогическому типу семейных отношений, однако отличаются от них отсутствием систематического антипедагогического влияния. Характерной чертой стиля отношений в этих семьях является разрыв взаимоотношений родителей и детей. Общение носит деструктивный характер, его направленность, ценностные ориентации сильно смещены в отрицательную сторону. Фактически в данной ситуации семья на подростка оказывает негативное влияние, но это влияние чаще всего ситуативно. Конечно, самый легкий и быстрый путь решения проблемы - это ликвидировать источник отрицательного общения, прекратить взаимоотношения подростка и семьи, т. е. лишить родительских прав мать или отца. Но верен ли будет этот шаг, не нанесет ли он большую рану подростку, чем то, что уже произошло.

Наиболее приемлемым, на наш взгляд, в работе с такими семьями является *объединение педагогических усилий под руководством общественного совета*, который руководствовался бы одной целью: прекратить нарушения родителями своих функциональных обязанностей, заставить их самих оценить семейную атмосферу, ее влияние на детей, подвести их к осознанию своих ошибок и, главное, пробудить желание коренным образом изменить уклад семейных отношений.

Члены общественного совета совместно со школой постоянно держат такие семьи под своим контролем, оказывают им помощь в

изменении семейного микроклимата, в усилении родительской активности в воспитании детей. Многие родители этой категории семей не только по принуждению, но и по своей инициативе впоследствии чаще обращаются за помощью к школе, к учителям, социальным педагогам, работающим с их детьми, больше внимания уделяют детям, пытаются найти возможности конструктивного общения с ними.

Намного сложнее решаются проблемы коррекции семейного общения с семьями *антипедагогического* типа. Если в предыдущих типах семей проявляются лишь некоторые элементы антипедагогической направленности в общении, то семьи третьего типа чаще всего - «закрытая система», скрывающая под маской много благополучия и псевдоактивности свою антипедагогическую сущность. Поэтому эти семьи требуют больших усилий не только в переориентации, но и в изменении условий семейного общения. Предвзятое отношение к педагогическим советам и рекомендациям, зачастую полное их отрицание или неприятие требуют *использования усилий школы и широкой родительской общественности*.

Основной путь воздействия на общение и взаимодействие в этих семьях реализуется школой, педагогическим коллективом с опорой на *родительский комитет и попечительский совет школы, через индивидуальные и групповые формы работы*.

Используя различные виды деятельности, попечительский совет и родительский комитет всемерно укрепляют связь семьи со школой с целью установления единства воспитательного влияния на детей, привлекают родителей *к участию в работе с детьми во внеурочное время* и по месту жительства, оказывают им помощь в осуществлении закона о всеобуче, помогают в организации системы повышения педагогической культуры, участвуют в работе по предупреждению детской безнадзорности и правонарушений.

Попечительский совет, родительские комитеты классов ведут целенаправленную работу с каждой неблагополучной семьей. Осуществляя дифференцированный подход, родители-активисты проводят кропотливую индивидуальную работу по вовлечению каждого родителя педагогически запущенных подростков в *общественно полезную деятельность в школе*, в организацию и проведение совместных мероприятий с детьми, дают им возможность увидеть своих детей в деятельности, сравнить их с одноклассниками, увидеть потенциальные возможности каждого ребенка, задуматься над тем, что еще предпринять, чтобы ребенок стал лучше, воспитаннее.

Одной из действенных форм работы с данной категорией родителей являются *дискуссии, диалоги-конференции по проблемам семейного воспитания детей и подростков*.

Конференция-диалог для родителей может проводиться как по обмену опытом воспитания детей, так и по каким-то книгам, статьям на педагогическую тему, возможен и комбинированный вари-

ант. Важно, чтобы в диалоге участвовали все родители, чтобы как можно больше родителей было готово и желало выступить, чтобы вопросы, вынесенные на обсуждение, были злободневными, острыми, вызывающими рассуждения, отстаивание собственного мнения. Конференция-диалог позволяет в непринужденной обстановке, с приведением конкретных примеров выработать общие рекомендации, найти пути решения проблем семейного воспитания в каждом отдельном случае. К тому же общность проблемы, участие в обсуждении широкого круга специалистов (возможно приглашение юриста, психолога, врача и др.) позволяют вызвать заинтересованность в решении поставленных вопросов, подтолкнуть родителей к самооценке своих действий, опыта семейного воспитания детей.

Совместные дела родительского и педагогического коллективов, руководящая и направляющая роль попечительского совета и комитета, заинтересованное обсуждение проблемных ситуаций, сопричастность к выработке единых требований к процессу воспитания позволяют найти пути эффективного воздействия на родителей, имеющих эгоистическую направленность в семейном общении и деструктивный характер внутрисемейных отношений.

Итак, результативность коррекции общения в семьях подростков с девиантным поведением зависит от умелого сочетания как прямого, так и опосредованного воздействия на семью. Если первый путь осуществляется школой и общественностью и направлен на совершенствование общекультурного и педагогического уровня родителей через систему педагогического всеобуча и просвещения, вовлечение родителей в общественно значимую деятельность, то опосредованный путь воздействия осуществляется через подростков, через организацию совместной деятельности и общения детей и взрослых в семье, в школе, по месту жительства.

### **Переориентация направленности группового общения подростков**

В системе предупреждения и преодоления отклоняющегося поведения подростков важную роль играет работа по нейтрализации, переориентации или коррекции группового общения несовершеннолетних, которая играет довольно существенную роль как в десоциализации, так и в дезадаптации личности подростка.

При организации коррекционно-педагогической работы с группами подростков с девиантным поведением необходимо учитывать ряд социально-педагогических условий:

во-первых, групповое общение педагогически запущенных подростков связано с их межличностными отношениями в классном коллективе, и наоборот, на взаимоотношения подростка с одноклассниками ощутимое влияние оказывает группа свободного



общения. Намечая пути оптимизации группового общения несовершеннолетних, необходимо учитывать эту взаимосвязь и так строить коррекционную работу с подростком вне школы, чтобы она являлась продолжением воспитательного процесса с ним в классном коллективе;

во-вторых, групповые нормы и ценности оказывают довольно сильное влияние на формирование сознания и поведения педагогически запущенных подростков, следовательно, воспитательное воздействие школы, оказываемое на них, преломляется через групповые нормы и ценности и интерпретируется соответствующим образом. Поэтому коррекцию поведения девиантного подростка нельзя вести, не влияя в целом на группу, на содержание и направленность группового общения;

в-третьих, групповое общение педагогически запущенных подростков - это свободное, неформальное общение, и попытка его трансформировать, возвести в ранг официальной группы чаще всего приводит к появлению рядом с ними новых групп свободного общения. Следовательно, оставляя за подростками право свободного выбора партнеров по общению, необходимо умело корректировать структуру круга их общения, развивать общественно значимые интересы и потребности;

в-четвертых, как педагогически запущенные подростки, так и их групповое общение оказывают сопротивление прямому воспитательному воздействию. В связи с этим организация работы с ними должна строиться на сочетании как прямого, так и опосредованного, косвенного воздействия на содержание и направленность группового общения педагогически запущенных подростков.

Следовательно, прежде чем приступить к коррекционно-педагогической работе с группой подростков, необходимо определить:

во-первых, *направленность группы*, что хочет, к чему стремится большинство членов группы, каковы их главенствующие интересы, какие цели их объединяют, что вызывает разногласия;

во-вторых, *структуру группового общения*, взаимоотношения между членами группы, кто занимает лидирующее положение, кто отвержен и бесправен, кто верховодит;

в-третьих, *деятельность группы*: какой вид ведущей деятельности объединяет группу, по каким мотивам каждый член группы участвует в этой деятельности, кто добивается наибольших, а кто наименьших успехов, какие виды деятельности служат группе в качестве развлечения, какие -- для выработки характера, какие - для реализации интересов;

в-четвертых, *отношение группы к окружающим миром* (замкнутость, кастовость, враждебность), отношение к школе, к другим группам сверстников, к классному коллективу.

Определив исходные данные группы, выяснив характер и содержание направленности группового общения несовершеннолетних,

намечается логика и последовательность коррекционно-педагогической работы с группой:

- *постановка* перед группой подростков целей и задач, которые могли бы их увлечь и потребовать от каждого положительного поведения, активизации социально ценной деятельности (спортивная деятельность несовместима, например, с курением и употреблением спиртных напитков);

- *оздоровление атмосферы* в группе путем переключения ее с асоциальной деятельности на общественно значимую (нарушители дисциплины следят за порядком в школе, дежурят на перекрестке в составе отрядов ЮИД);

- *изменение направленности группы* путем удовлетворения ее притязаний при определенных условиях (разрешить тусовки при соблюдении дисциплины и порядка после сборов) и т.д. Вместе с тем предлагаются и конкретные пути преодоления отрицательной направленности групп при учете социальных условий: привлечение группы к интересному, увлекательному делу без разрушения установившихся дружеских связей (конкурс музыкальных ансамблей тинейджеров);

- *преодоление ложной романтики* накалом спортивной борьбы, здорового соревнования. путем сотрудничества в полезных делах, подбора дел и заданий повышенной трудности, которые требуют от всех участников большого напряжения. и др.

При выборе организационных форм, путей и способов коррекционно-педагогического воздействия на групповое общение девиантных подростков необходимо исходить из целесообразности их применения в условиях того или иного региона, эффективности в переориентации личности подростков с отклоняющимся поведением.

Выбор организационных форм чаще всего зависит от традиций школы, социально-педагогических условий микрорайона, от пространственных и структурных особенностей внешкольного общения педагогически запущенных подростков, от конкретной обстановки в микрорайоне школы.

Одной из таких организационных форм коррекционно-педагогической деятельности с подростками может быть создание *зоны педагогического влияния школы*. Это территория микрорайона, прилегающая к школе и являющаяся сферой особой заботы коллектива, сферой приложения сил детей и подростков, полем социальной и общественно полезной активности.

Руководители школ, педагогические коллективы понимают, что если оставить микрорайон школы без педагогического внимания, то сила его негативного воздействия на сознание и поведение подростков резко возрастет. Поэтому зона педагогического влияния призвана помочь школе в решении многих вопросов, в том числе и проблем организации досуга ребят в микрорайоне, в созда-

нии различных клубов и кружков, в проведении соревнований, конкурсов, смотров и экскурсий, в окружении заботой о пенсионерах и малышах - дошкольниках, живущих в микрорайоне или находящихся в детских образовательных учреждениях.

Ранее было отмечено, что общение педагогически запущенных подростков отличается по типу в зависимости от уровня их педагогической запущенности, от этапа формирования группы. Опираясь на данные психолого-педагогической характеристики особенностей группового общения педагогически запущенных подростков, мы предлагаем следующий вариант переориентации группового общения и коррекции отклоняющегося поведения подростков в условиях зоны педагогического влияния.

Группы с общественно нейтральным типом общения обычно находятся на начальном этапе педагогической запущенности, у них нет пока ярко выраженных асоциальных действий, но у них нет и положительной основы в общении.

Для группы с таким типом общения необходимы изменения структуры круга общения, наполнение его положительным содержанием, перемена сферы деятельности, которая по-новому могла бы раскрыть этих подростков, дала бы возможность изменить мнение о них у сверстников и окружающих, помогла бы самоутвердиться, изменить свой статус в классном коллективе.

Это все можно сделать в школе путем изменения отношения одноклассников к педагогически запущенным подросткам, оказания им помощи в учебной деятельности, включения их в коллективную творческую работу и др. Однако этот путь не всегда дает положительный результат. Обычно общественное мнение о таких ребятах в классе уже сложилось и его перестройка требует затраты определенных усилий. Поэтому нужна ситуация, где подростки чувствовали бы себя свободнее, естественнее, но могли бы быть увидены и оценены сверстниками, одноклассниками. Здесь наиболее удачными условиями является *их деятельность в зоне педагогического влияния школы*. Она сохраняет силу воздействия классного коллектива за пределами школы, но способ влияния коллектива, система общения между подростками и условия проявления их личностных качеств меняются.

Подросток находится в кругу одноклассников, на виду у них, в то же время условия микрорайона помогают ему проявиться с той стороны, с которой его еще не знают в классе, а следовательно, возникает возможность для самоутверждения и повышения своего статуса в коллективе в нестандартных условиях, в благоприятном кругу общения. Это может быть шефская работа над малышами, помощь ветеранам, работа по благоустройству микрорайона и др.

Систематическая работа группы в микрорайоне школы изменяет отношение к ней в классном коллективе, наполняет положительным содержанием их свободное общение, подключает к этому

процессу семьи ребят, изменяет направленность группового общения, формирует правильные взаимоотношения как в самой группе, так и группы с классным коллективом, включает общественно значимые, положительные ориентации в общение подростков.

Следовательно, для переориентации группы с невысоким уровнем педагогической запущенности, соответствующим общественно нейтральному типу общения, достаточно усилий классного коллектива в нестандартных условиях вне школы, в ее микрорайоне, вовлечение педагогически запущенных подростков в систему коллективных творческих дел, имеющих общественно значимую ценность.

Для групп с переходным типом общения, постепенно отходящих от дел и забот класса, требуются усилия, привлечение воздействия общешкольного коллектива, помощь со стороны общественности. Для изменения ценностных ориентаций и направленности группового общения в группе переходного типа необходимо, опираясь на положительные интересы группы, вовлечь их в первичный коллектив или группу организованного общения на правах микроколлектива, что позволит, не разрывая отношений между членами групп, изменить вид их деятельности и характер поведения.

Основой коррекционно-педагогической деятельности с такими группами могут стать *подростковые клубы по интересам*. Они дают возможность сохранить структуру группового общения, позволяют вести более пристальное наблюдение за содержанием общения, изменять ценностные ориентации группового общения. Детские клубы по месту жительства определяются как самостоятельные внешкольные учреждения, организующие досуг детей в микрорайоне. Создаются они при домоуправлениях под руководством и при педагогическом содействии местных органов народного образования.

Интересы детей и подростков определяют профиль клуба и содержание его работы - стержень, вокруг которого складывается вся деятельность подростков в клубе. Детские клубы могут быть как одно-, так и многопрофильные.

В группе свободного общения осуществляется процесс самоопределения и самоутверждения подростков, здесь они проходят школу социализации, здесь возникают прямой обмен мыслями, взглядами, чувства общности и сопереживания, формируются взаимные оценки. Поэтому суть воспитательной работы заключается в том, чтобы найти ту форму организации, которая позволила бы ненавязчиво оказывать воспитательно-коррекционное воздействие на групповое общение педагогически запущенных подростков. Практика показала, что деятельность клуба должна быть органически связана со школой, ею направляться и контролироваться, опираться на помощь общественных организаций, шефов школы, учитывать особенности семейного воспитания.

Примером организации такой воспитательно-коррекционной работы может быть деятельность подросткового клуба «Романтик» в микрорайоне одной из школ.

В этом клубе велась поисковая работа по изучению истории партизанского движения в Курской области, разрабатывались маршруты поиска. В целях подготовки к походам проводились туристские занятия, соревнования по хоккею, футболу (в командах старались сохранить принцип группового общения подростков), проводились встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, участниками партизанского движения. Организовывался культурный досуг подростков — встречи с интересными людьми, экскурсии, культпоходы, вечера отдыха. В воспитательной работе немаловажную роль играла трудовая деятельность подростков по благоустройству микрорайона, она объединяла ребят, помогала осознать значимость своей деятельности в микрорайоне. В клубе работали кружки спортивного ориентирования, самбо, фотокружок, кружок технического творчества и др.

В организационном плане при работе с группами переходного типа общения для изменения ценностных ориентаций в их общении использовалось влияние как групп организованного общения, коллективов клубов по интересам, так и общешкольного коллектива.

Более трудоемкая работа, требующая усилий широкого круга общности и сочетания индивидуальных и групповых форм деятельности, проводилась с группами, имеющими асоциальный тип общения. Основная часть работы по коррекции общения педагогически запущенных подростков, входящих в группы с асоциальным типом общения, осуществлялась коллективом молодых взрослых и педагогическим отрядом студентов, имеющими свои традиции, интересный вид деятельности и широкий круг общения.

Студенческий педагогический отряд «Факел», работающий в микрорайоне школы, состоит из студентов педагогического университета, в него входят представители общности, закрепленные в качестве шефов за подростками, состоящими на учете в инспекции по делам несовершеннолетних.

Педотряд имеет два основных направления работы. Первое — оказание содействия школе в организации учебно-воспитательного процесса с подростками как внутри школы, так и в микрорайоне. Второе — индивидуально-групповое шефство над педагогически запущенными подростками и группами.

С группой асоциального типа общения, как правило, ведут работу несколько человек — членов педотряда, шефствующих над педагогически запущенными подростками в рамках летней социально-педагогической практики.

Коррекция группового общения педагогически запущенных подростков проходит в несколько этапов. Вначале идет *этап нейтрализации асоциального общения*, который включает в себя установление контактов группы подростков и группы педотряда, проведение совместных дел

(турпоходов, вылазок, прогулок и т.д.), обсуждение совместных дел, беседы на различные темы, попытку на примере своих взаимоотношений, суждений и взглядов вызвать интерес у подростков к тем или иным явлениям жизни. Когда контакт установлен и у подростков появился интерес к шефам, возникает взаимодействие, что не всегда происходит одновременно у всех членов группы, после этого начинается второй этап — *коррекции группового общения*, он строится на расширении круга общения подростков и изменении его структуры. Делается попытка преодолеть замкнутость группового общения, его отгороженность, внести в него новые связи, новые отношения: познакомить ребят с жизнью студенческих коллективов, показать интересные стороны их жизни. Подростков приглашают на студенческие вечера, на дискотеки, на спортивные соревнования, занятия секций, научных кружков.

Предыдущая деятельность студентов педотряда была направлена на заполнение свободного времени подростков, но далее были необходимы кардинальные действия по включению подростков в общественно полезную деятельность. На третьем этапе - *переориентации группового общения* — ребята были включены в группы организованного общения, в частности в клуб «Романтик», где от них требовалось не только наблюдение, не только присутствие, но и участие в жизни клуба, подбор в соответствии с их интересами заданий, вовлечение в практическую деятельность по созданию материальной базы клуба, по организации и проведению соревнований и общеклубных дел. Каждому из группы поручалось выполнение какого-либо дела (например, подготовка к турпоходу или вечера туристской песни).

Совместные дела, общие заботы, нестандартность обстановки, расширение взаимосвязей и взаимоотношений, круга общения позволяют вначале нейтрализовать отрицательную направленность групп свободного общения, наполнить их жизнь положительным содержанием, а затем придать их деятельности общественно значимую направленность. Таким образом, групповое общение педагогически запущенных подростков можно контролировать, им можно управлять. Для этого необходимо учитывать уровень их педагогической запущенности, тип группового общения, характер и содержание внешкольного общения подростков с отклоняющимся поведением.

### Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что такое девиантное поведение?
2. Какова взаимосвязь педагогической запущенности, трудновоспитуемости и отклоняющегося поведения подростков?
3. Назовите причины и условия отклоняющегося поведения подростков?
4. Охарактеризуйте психобиологические причины девиантного поведения несовершеннолетних.

5. Какова роль социально-педагогических факторов в формировании отклоняющегося поведения подростков?

6. Как осуществляются профилактика отклоняющегося поведения подростков и ее взаимосвязь с коррекционно-педагогической деятельностью?

7. Охарактеризуйте основные направления превентивно-коррекционной работы с несовершеннолетними.

8. Назовите отличительные особенности коррекционно-педагогической работы с подростками в учебно-воспитательном процессе.

9. Перечислите и дайте характеристику методам и педагогическим приемам коррекции отклоняющегося поведения подростков.

### Рекомендуемая литература

Актуальные вопросы формирования интересов в обучении: Учеб. пособие / Под ред. Г.И.Щукиной. - М., 1984.

*Алемаскин М.А.* Воспитательная работа с подростками. - М., 1979.

*Алмазов Б.Н., Гриценко Л.А.* Психология отклоняющегося поведения и задачи педагогической реабилитации трудновоспитуемых учащихся. - Свердловск, 1987.

*Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания: Избр. психол. тр.: В 2 т. - М., 1980. -Т. 1.

*Бадмаев С.А.* Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. - М., 1993.

*Беличева С.А.* Основы превентивной психологии. - М., 1993.

*Блонский П.П.* Трудные школьники. -М., 1930.

*Буянов М.И.* Ребенок из неблагополучной семьи. - М, 1988.

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В.Гамезо. - М., 1984.

*Захаров А.И.* Как предупредить отклонения в поведении ребенка. - М., 1986.

*Зюбин Л.М.* Учебно-воспитательная работа с трудными учащимися. - М., 1982.

*Кащенко В.П.* Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков. - 2-е изд. -М., 1994.

*Кочетов А.И., Верцинская Н.Н.* Работа с трудными детьми. - М., 1986.

*Липник В.Н.* Взрослые за детей в ответе. -Л., 1979.

*Личко А.Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков. - Л., 1983.

*Лутанский В.Д., Пшибильский П.Г.* Методические рекомендации по воспитательной работе с педагогически запущенными подростками в учреждениях интернатного типа. - Л., 1979.

*Миньковский Г.М.* Профилактика правонарушений среди молодежи. - Киев, 1985.

*Мясищев В.Н.* Трудные дети и школа // Трудные дети в массовой школе. - Л., 1933.

*Натанзон Э.Ш.* Трудный школьник и педагогический коллектив. - М., 1984.

*Никитин А.Ф.* Положительные взаимоотношения трудных подростков с коллективом класса как фактор их перевоспитания. - М., 1974.

*Перфильская Д.* Так называемые «трудные» // Народное образование. - 1966. - №4.

*Поварицына В.А.* Воспитательная работа школы с трудными учащимися. - Челябинск, 1984.

*Потанин Г.М., Косенко В.Г.* Психолого-коррекционная работа с подростками. - Белгород, 1995.

Система психолого-педагогических мероприятий по предупреждению педагогической запущенности и правонарушений учащихся различных возрастных групп / Под ред. А.С.Белкина - Свердловск, 1985.

*Степанов В.Г.* Психология трудных школьников. - М., 1997.

*Сухомлинский В.А.* Рождение гражданина. - М., 1971.

*Тарас А.Е.* Педагогическая профилактика правонарушений несовершеннолетних. - Минск, 1982.

*Фельдштейн Д.И.* Проблемы возрастной и педагогической психологии. - М., 1995.

Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И. В.Дубровиной. - М., 1987.

*Цетлин В.С.* Предупреждение неуспеваемости учащихся. - М., 1989.



## Глава V. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

• Учитель как субъект коррекционно-педагогической деятельности • Нормативно-правовая база коррекционно-педагогического процесса в общеобразовательной школе • Психолого-медико-педагогическая консультация (комиссия) и ее роль в предупреждении и коррекции отклонений в развитии и поведении ребенка • Государственная система специальной (коррекционной) поддержки и социальной защиты детей и подростков

### 1. УЧИТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Учитель общеобразовательной школы является ключевой фигурой в учебно-воспитательном процессе и коррекционно-педагогической деятельности. Он организует, наполняет конкретным содержанием и осуществляет коррекционно-педагогический процесс с учащимися, требующими особого педагогического внимания. Он устанавливает связи, налаживает контакт между учениками и их родителями. Он подбирает и применяет конкретные методы и приемы, направленные на предупреждение и преодоление недостатков в развитии и поведении детей и подростков.

Однако, как свидетельствуют научные исследования и педагогическая практика школы, не всякий учитель может в полной мере применить необходимый и достаточный арсенал коррекционных педагогических воздействий. Не каждому учителю предоставляется возможность эффективно организовать педагогический процесс и достигнуть ощутимых результатов в изменении поведения подростка, в успешной коррекции познавательных возможностей ребенка или компенсации пробелов в учебных знаниях школьника. Не у всякого учителя достает профессионально-педагогической готовности и эмоционально-психологической устойчивости в доведении индивидуальной работы с трудным ребенком до логического завершения.

Как свидетельствуют результаты проведенных исследований, от 47 до 70% учителей испытывают трудности в организации воспитательной и коррекционной работы с различными категориями детей, имеющих отклонения в развитии и поведении. Они не умеют

установить контакт с ребенком, наладить доверительные отношения с ним. Им трудно управлять воспитательной ситуацией, у них замедленная реакция в принятии решений на нарушение поведения ребенком. Они не умеют находить нестандартные приемы в решении воспитательных задач. Им трудно организовать и провести коррекционную работу с подростками с отклонениями в развитии и поведении.

Профессионально-педагогическая деятельность учителя отличается многоаспектностью и полифункциональностью. Учитель выступает то как государственный служащий, призванный обеспечить соответствие результатов обучения и воспитания учащихся требованиям государственной системы подготовки школьников, которые определены стандартом образования, государственными программами, другими нормативными документами, то как социальный работник, воспитатель подрастающего поколения, выполняющий задачи формирования и всестороннего развития личности. Кроме того, учитель в работе с различными категориями детей (с отклоняющимся поведением, с задержкой психического развития, с трудновоспитуемыми и педагогически запущенными) выступает как дефектолог и педагог-реабилитолог, как социальный педагог.

Есть еще один важный аспект педагогической деятельности. Суть его заключается в том, что *педагогическая деятельность является методической деятельностью* (Ю. Н. Кулюткин), т. е. деятельностью по организации другой деятельности - учебной деятельности учащихся. Деятельность учителя как бы надстраивается над деятельностью ученика: цели, которые ставит перед собой учитель, формируются как потенциальные показатели развития ученика; процесс достижения этих целей реализуется через организацию деятельности ученика; оценка успешности деятельности учителя определяется на основе достижения результатов запланированной учеником цели.

Таким образом, *профессионально-педагогическая деятельность является преобразующей деятельностью по форме*, направленной на изменение сути и содержания учебно-воспитательного процесса в школе и личности ребенка в ней; *коммуникативной по сути* и содержанию, включающей непосредственное и опосредованное общение; *ценностно-ориентированной по структуре*, направленной на формирование системы педагогических ценностей и перевод их в сознание учеников (интериоризация).

С этой точки зрения коррекционно-педагогическая деятельность учителя является составной частью единого педагогического процесса, а учитель - его активным участником. Следовательно, чтобы реализовать задачи предупреждения и преодоления отклонений в развитии и поведении ребенка в ходе учебно-воспитательного процесса, учитель-воспитатель должен не только являться участником педагогического процесса, но и быть готовым к его

осуществлению и психологически, и физически, и интеллектуально, и морально, а самое главное - и профессионально.

Общие требования к профессионально-педагогической деятельности учителя-воспитателя с детьми, не имеющими выраженных отклонений в развитии, педагогически запущенными подростками, с детьми группы риска определены Примерным положением о классах компенсирующего обучения (1992), государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (1994). Работать с такими детьми в классах компенсирующего и коррекционно-развивающего обучения могут учителя-воспитатели, имеющие опыт профессионально-педагогической деятельности в образовательных учреждениях и прошедшие, как правило, специальную подготовку. В их функциональные обязанности входит проведение систематического углубленного изучения обучающихся с целью выявления их индивидуальных особенностей, определение направлений развивающей работы, фиксация динамики общего развития детей, учет освоения ими общеобразовательных программ.

В рамках государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования подчеркивается, что выпускник вуза должен быть готов к профессиональной педагогической деятельности. Он должен обладать системой знаний о человеке как субъекте образовательного процесса, его возрастных и индивидуальных особенностях, социальных факторах развития; иметь представление об анатомо-физиологических особенностях детей и подростков, о развитии их организма, о функциональных нарушениях и их коррекции в разные периоды детства; владеть информацией о профилактике и коррекции привычек, наносящих ущерб здоровью, о защите от неблагоприятных влияний социальной среды. Каждый выпускник должен уметь оказывать социальную помощь и поддержку учащимся, быть готовым к организации образовательного процесса в различных социокультурных условиях.

Одним словом, каждый учитель общеобразовательной школы должен быть готов не только к профессионально-педагогической деятельности с обычными школьниками, но и к коррекционно-педагогической работе с детьми с отклонениями в развитии и поведении.

Готовность к педагогической деятельности чаще всего представляется как интегральная модель, как особое состояние личности учителя, которое проявляется во взаимодействии нескольких ее компонентов: мотивационно-ценностного; когнитивного; операционально-практического; эмоционально-волевого и рефлексивного.

*Мотивационная готовность к педагогической деятельности* является сложным личностным образованием и выступает как система побуждений, идеалов, ценностных ориентаций, потребностей, интересов, присущих данной личности. Основу мотивационно-

ценностной готовности составляют ценности педагогической деятельности, позволяющие учителю удовлетворять свои потребности и служащие ориентирами в его социальной и профессиональной активности, направленной на решение педагогических задач, поставленных перед ним обществом. Педагогические ценности приобретают побудительную силу мотива, если они не только общественно значимы, но и важны для жизни самой личности. т.е. когда они интериоризованы учителем и становятся внутренне необходимыми для существования личности учителя.

Мотивы педагогической деятельности вообще, а коррекционно-педагогической в частности неоднородны. Они могут быть представлены группой мотивов, выражающих потребность в том, что составляет основу содержания профессии, - это в о - п е р в ы х. В о - в т о р ы х, это мотивы, связанные в своем происхождении с отражением некоторых особенностей профессии (мотивы общественной значимости); в - т р е т ь и х, группа мотивов, выражающих ранее сложившиеся потребности личности. актуализированные при взаимодействии с профессией (мотивы самоутверждения и самореализации, особенностей характера, привычек); в - ч е т в е р т ы х, мотивы, выражающие особенности самосознания личности в условиях взаимодействия с профессией (убежденность в собственной профессиональной пригодности, в обладании творческим потенциалом, в способности найти особые подходы к детям, имеющим отклонения в поведении); в - п я т ы х, группа мотивов, отражающих заинтересованность личности в результатах своей профессиональной деятельности (знакомство детей с неизвестным, владение элементами педагогического мастерства, влияние на формирование личности подрастающего поколения).

Таким образом, в блоке мотивационно-ценностной готовности к педагогической деятельности можно выделить как бы три плоскости: это мотивы, связанные с отношением к педагогической деятельности; мотивы, связанные с приобретением необходимых знаний, умений и навыков и личностных качеств, востребованных в профессиональной деятельности; мотивы, помогающие все это самореализовать в педагогической деятельности.

*Когнитивный компонент готовности к педагогической деятельности* связан с познанием и может рассматриваться как процесс и как результат. Поэтому его можно представить, с одной стороны, как определенный уровень общепедагогических и специальных знаний, соответствующую ступень их системности и педагогической направленности. С другой стороны – как накопление знаний, переход их на более высокий уровень системности, что дает возможность увидеть целостную картину мира, проявление общих закономерностей в педагогическом процессе. Причем в ходе данного процесса происходит переоценка собственных способностей к педагогической деятельности, субъект познает новые способы

деятельности и когнитивный компонент переходит в новую форму с иными качественными характеристиками.

*Операционально-практический или процессуальный компонент готовности к педагогической деятельности* включает в себя умение учителя обоснованно определять и рационально применять пути и способы наиболее эффективного достижения поставленных целей. Как субъект педагогической деятельности учитель должен уметь управлять развитием, обучением и воспитанием формирующейся личности школьника, своевременно и результативно производить коррекцию педагогического воздействия на личность ребенка, его поведение и отношение к окружающей действительности.

*Эмоционально-волевой компонент готовности* рассматривается как проявление определенных чувств к воспитанникам, любви к профессии учителя, наличие чувства долга и личной ответственности за конечный результат в педагогическом процессе. Это также умение управлять собой в конкретных ситуациях и направлять свои профессиональные усилия на безусловное выполнение задач всестороннего развития личности, способность преодолевать сомнения, боязнь, напряженность в сложных жизненных ситуациях, умение мобилизовать свою волю в сложной социальной обстановке.

Вместе с тем в рамках эмоционально-волевого компонента готовности и при рассмотрении психологических аспектов явления все больше внимания уделяется вопросу *психологической и профессиональной устойчивости учителя в его профессионально-педагогической подготовке*. Устойчивость личности определяют не только как стабильность в определенных жизненных ситуациях, но и как умение реагировать на новые условия, изменять себя в соответствии с окружающей обстановкой, переносить жизненный опыт из одной ситуации в другую. Это особенно важно в подготовке учителя к коррекционно-педагогической работе. Основопологающим элементом профессиональной устойчивости является способность учителя к саморегуляции, самостоятельности, к педагогическому творчеству, способность регулировать (корректировать) свое эмоциональное состояние, организовывать продуктивную деятельность, осуществлять поиск новых форм, методов, подходов к разрешению одной и той же сложной ситуации.

Не менее важным в готовности к коррекционно-педагогической деятельности учителя является и компонент *рефлексивной готовности*. Рефлексия в философской и социально-психологической литературе рассматривается как процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний, как процесс обращения на самого себя, размышление над своим психологическим состоянием. В то же время это не просто знание или понятие субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают рефлектирующего. В рамках коррекционно-педагогической деятельности важно учитывать обоюдозначимую роль рефлексии,

поскольку, как справедливо замечают психологи, рефлексия - это процесс удвоенного зеркального взаимоотображения субъектами друг друга. Именно в ходе коррекции важно видеть и своевременно оценивать каждый сделанный шаг при изменении (коррекции) поведения подростка, видеть свои возможности в ходе осуществления всего процесса коррекции.

Каждый учитель независимо от предмета его специализации должен соответствовать определенным общепрофессиональным требованиям, обладать совокупностью человеческих качеств личности, педагогическими знаниями и умениями, необходимыми для его успешной профессиональной деятельности, т.е. соответствовать инвариантным, идеализированным параметрам личности и профессиональной деятельности учителя, его профессиограмме. **Профессиограмма учителя** - это своеобразная модель деятельности и личности педагога. она отражает его основные функции и определяет перечень основных педагогических знаний и умений, личностных качеств педагога.

Структура и характеристика общепедагогической профессиограммы учителя даны в работах В.А.Сластенина, Л.Ф.Спирина и др., на ее основе разработана квалификационная характеристика учителя-воспитателя. В связи с социальной направленностью деятельности учителя на ее базе созданы квалификационные характеристики социального педагога и соцработника (В.Г.Бочарова, Е.И.Холостова), уточнена и скорректирована модель подготовки работников сферы специальной педагогики (дефектологии) (Н.М.Назарова, Б.П.Пузанов и др.).

В общепедагогическую профессиограмму наряду с общепедагогическими знаниями, умениями и навыками учителя, его психологическими особенностями личности входят отдельные компоненты и характеристики, которые составляют основу коррекционно-педагогической направленности профессиональной деятельности учителя. Так, например, в блоке психолого-педагогических знаний учителя это знание основных закономерностей возрастного анатомо-физиологического развития детей, индивидуально-психологических особенностей личности на различных возрастных этапах; представление о механизмах развития организма ребенка; знание закономерностей, принципов, методов и средств организации учебно-воспитательного процесса; понимание сути и особенностей проведения индивидуальной работы с различными категориями детей.

Среди совокупности общепедагогических умений (аналитических, проектировочных, конструктивных, организационных, регулирования и коррекции педагогического процесса) наиболее значимыми в работе учителя с подростками являются умение выявить уровень обученности и воспитанности ребенка, определить причины и условия отклонений в развитии и поведении; умение

определить по внешним проявлениям и поступкам изменение психического состояния ребенка, понимать и объяснять особенности его поведения в конкретных жизненных ситуациях; умение мысленно ставить себя на место воспитанника; умение прогнозировать и проектировать развитие личности ребенка и результаты его обучения и воспитания; умение предвидеть возможные трудности и ошибки детей и подростков и своевременно их предупреждать. Это умение планировать структуру действий учащихся и осуществлять педагогическое руководство их деятельностью, использовать и педагогически целесообразно применять методы обучения и воспитания в соответствии с уровнем развития учащихся; умение управлять поведением и активностью учащихся, находить контакт и правильный тон во взаимоотношениях со школьниками; умение быстро принимать решения и находить наиболее эффективные средства педагогического воздействия на них. Это умение анализировать полученные результаты педагогического процесса, соотносить их с заданной целью деятельности; умение осуществлять коррекцию поставленных задач, регулировать и перестраивать внутриколлективные и межличностные отношения школьников.

Совокупность общепедагогических знаний и умений, которыми должен обладать учитель, его профессиограмма определяют квалификационную характеристику учителя и других педагогических работников. *Квалификационная характеристика* педагога является нормативным документом, который определяет структуру и содержание деятельности педагогического работника, его место в учебно-воспитательном процессе, характер отношений с учителями и родителями учащихся. Таким образом, квалификационная характеристика как бы очерчивает сферу деятельности педагога, точки соприкосновения с другими сферами педагогической (в том числе и коррекционно-педагогической) деятельности, дает возможность увидеть общее и особенное в профессионально-педагогической деятельности.

С точки зрения организации коррекционно-педагогической работы с учащимися для нас важно, как на нее сориентирован учитель, с кем он может сотрудничать в этой деятельности, к чьей помощи в рамках педагогического коллектива обратиться. Квалификационные характеристики классного руководителя, воспитателя, социального педагога и педагога-психолога дают возможность эту линию увидеть.

Разделяя функциональные обязанности педагогических работников, ограничивая их рамками квалификационных характеристик, невозможно сделать это по отношению к личности самого учителя-воспитателя, потому что на уроке он преподаватель, за пределами урока - воспитатель или классный руководитель, во внешкольной среде он и социальный педагог, и социальный работник.

Педагог как учитель осуществляет обучение и воспитание учащихся с учетом преподаваемого предмета. Он способствует формированию общей культуры личности учащихся, их социализации, осознанному выбору и освоению ими профессиональных программ. Используя разнообразные формы, методы, приемы и средства обучения, учитель обеспечивает необходимый уровень подготовки школьников, соответствующий государственному образовательному стандарту.

Как классный воспитатель (классный руководитель) учитель осуществляет помощь обучающимся в учебной деятельности, содействует получению ими дополнительного образования. В то же время он содействует созданию благоприятных условий для индивидуального развития и нравственного формирования личности учащихся, вносит необходимые коррективы в систему их воспитания, помогает ученикам решать проблемы, возникающие в общении с товарищами, учителями, родителями. То есть особенности коррекционно-педагогической деятельности, ее элементы изначально уже заложены в функциональные обязанности учителя-воспитателя.

Те из педагогов, кто прямо занимаются *коррекционной деятельностью* наряду с учебной и образовательной, в своей квалификационной характеристике имеют четкое на это указание. Хотя будет несправедливым не отметить, что у учителя общеобразовательной школы в квалификационной характеристике записано: в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях он осуществляет работу по обучению и воспитанию обучающихся (воспитанников), направленную на максимальную коррекцию отклонений в развитии с учетом специфики преподаваемого предмета. А поскольку в общеобразовательных школах существуют специальные (коррекционно-развивающие) классы, классы компенсирующего обучения, то данная функция выполняется учителем в этих классах.

В квалификационной характеристике *учителя-дефектолога*, учителя-логопеда наряду с вышеобозначенной функцией указано на то, что учитель обследует учащихся, определяя структуру и степень дефекта, комплектует группы для занятий с учетом психофизического состояния детей. Проводит групповые и индивидуальные занятия по исправлению отклонений в развитии, восстановлению нарушенных функций.

Во всех квалификационных характеристиках четко обозначено, что все педагогические работники работают в тесном контакте с учителями и воспитателями, со специалистами всех профилей, взаимодействуют друг с другом и с родителями учащихся.

Наиболее ярко это взаимодействие отражено в квалификационной характеристике *воспитателя*. На основе изучения индивидуальных особенностей, рекомендаций психолога он планирует и проводит с обучающимися коррекционно-развивающую работу. Организует и проводит реабилитационно-коррекционную и куль-



турно-массовую работу с детьми в тесном контакте с советом образовательного учреждения и детскими организациями. Взаимодействует с родителями учащихся или лицами, их заменяющими. Проводит работу по профилактике отклоняющегося поведения, вредных привычек.

*Педагог-психолог* наряду с проведением психологической диагностики различного профиля и предназначения определяет степень психофизиологического отклонения в развитии ребенка, проводит его психопедагогическую коррекцию. Он также осуществляет превентивные мероприятия по профилактике возникновения социальной дезадаптации; определяет факторы, препятствующие развитию личности обучающихся, и принимает меры по оказанию различного вида психологической помощи (психокоррекционной, реабилитационной и консультативной).

Ведущим направлением в профессиональной деятельности *социального педагога* является выделение интересов и потребностей, трудностей и проблем, конфликтных ситуаций, отклонений в поведении учащихся и своевременное оказание им социальной помощи и поддержки. Он осуществляет комплекс мероприятий по воспитанию, образованию, развитию и социальной защите личности ребенка в образовательных учреждениях и по месту их жительства.

Таким образом, для учителя, работающего с учащимися, имеющими отклонения в развитии и поведении, учитывая неярко выраженность дефекта у них и то, что они обучаются в общеобразовательной школе, среди важнейших коррекционных умений следует отметить:

- умение увидеть отклонения в развитии ребенка и поставить предварительный педагогический диагноз этому отклонению;
- провести педагогическую диагностику отклонения, спрогнозировать пути дальнейшего развития ребенка с учетом наличия дефекта и его последствий;
- определить общие и конкретные задачи коррекционного обучения и воспитания данной группы детей;
- планировать отдельные виды коррекционной работы;
- критически оценивать и эффективно использовать в целях коррекции и компенсации научную и научно-педагогическую информацию;
- учитывать в учебно-воспитательном процессе характерные психолого-педагогические факторы компенсации, использовать их в коррекционной деятельности;
- отбирать и применять необходимые для решения коррекционных задач методы, приемы и средства обучения, воспитания, диагностики, коррекции, компенсации;
- создавать коррекционные условия воспитания, обучения, развития и социальной адаптации детей для усвоения ими интеллектуального и нравственного опыта;

- владеть специфическими средствами обучения и адекватно ими пользоваться;
- формировать положительную мотивацию участия в коррекционной работе у детей с недостатками в развитии и воспитывать у них оптимизм, видение жизненной перспективы, ощущение успеха;
- выполнять различные виды социальной деятельности, направленные на оказание помощи в их социальной адаптации;
- определять результативность коррекционной работы во всех средах и на всех этапах педагогической деятельности;
- перестраивать свою профессионально-педагогическую деятельность в соответствии с ситуацией;
- осознанно и критично управлять своей коррекционной деятельностью.

Учитывая специфику детей с недостатками в развитии и девиациями в поведении, своеобразии профессионально-педагогической работы с ними, учитель-воспитатель должен иметь *ряд личностных качеств* и свойств, отражающих эти особенности.

Отмечая социально-педагогическую направленность деятельности учителя-воспитателя, исследователи выделяют следующие качества личности: эмпатийность; психологическая компетентность; деликатность и тактичность; человечность и гуманность; милосердие; организаторские и коммуникативные способности; экстравертированность; высокая духовная культура и нравственность; социальный интеллект (т. е. адекватно воспринимать и анализировать социальные ситуации и других людей); умение быть интересным для окружающих и неформальным в работе с детьми; направленность на интересы, потребности и защиту человеческого достоинства ребенка; умение соблюдать конфиденциальность служебной информации и личных тайн воспитанника; стремление к постоянному повышению профессиональных знаний; честность, моральная чистота в профессиональных делах; соблюдение этики взаимоотношений с людьми и др.

С психологической точки зрения, опираясь на базовую психологическую модель личности учителя и его профессиограмму, в качестве ведущих структурных элементов выделяют подструктуру направленности личности, подструктуру самосознания; подструктуры способностей, темперамента и характера, особенности психических процессов и состояний; подструктуру опыта (К.П. Платонов, С.Л. Рубинштейн).

В зависимости от уровня профессионально-педагогической подготовки, сформированности личностных профессионально значимых качеств, в зависимости от категории детей, имеющих отклонения в развитии и поведении, от ситуации, в которой осуществляется коррекционно-педагогическая деятельность, проявляются и осуществляются характер и сила педагогического воздействия, *стиль взаимоотношений педагога и воспитанника*. Существуют различные

подходы к типизации и оценке стили взаимоотношений и характера педагогического воздействия на воспитанников.

Среди экспериментально выделенных типов учителей (предметник, организатор, интеллигент и коммуникатор) каждый имеет свои способы, механизмы и каналы передачи воспитательных воздействий (Е. И. Рогов).

Так, *учитель-предметник* твердо уверен в необходимости знаний и их значимости в жизни школьника, для него характерно воспитание ученика средствами изучаемого предмета, путем изменения его восприятия научной картины мира, привлечения к работе во внеурочное время в клубах, кружках, факультативах.

*Учитель-организатор* является лидером не только среди учеников, но и в педагогическом коллективе, свои личностные особенности проявляет в ходе проведения различных внеклассных мероприятий. Результаты его педагогического воздействия обнаруживаются в сфере делового сотрудничества, коллективной деятельности, формирования дисциплинированности и др.

*Учитель-интеллигент*, или *просветитель*, отличается принципиальностью, соблюдением моральных норм. Себя реализует посредством высокоинтеллектуальной просветительской деятельности, неся воспитанникам нравственность, духовность, ощущение свободы.

*Учитель-коммуникатор* отличается экстравертированностью, низкой конфликтностью, доброжелательностью, способностью к эмпатии, любовью к детям. Свои воспитательные воздействия реализует через поиск механизмов совместимости с учениками, через нахождение точек соприкосновения в личной жизни, что вызывает наибольшие изменения в личности ребенка, в его поведении и взаимоотношениях с окружающими.

Несомненно, последний тип личности педагога наиболее приемлем в проведении коррекционно-педагогической деятельности с детьми и подростками с отклонениями в развитии и поведении. Он ближе всего находится к ребенку, к пониманию его проблем и сложностей во взаимоотношении с окружающим миром. Такой учитель вправе рассчитывать на результативность своей коррекционной деятельности, на адекватную реакцию со стороны ребенка с проблемами.

Таким образом, фигура учителя-воспитателя занимает значимое место в системе коррекционно-педагогической деятельности. В учителе, его профессионально-педагогической подготовке аккумулируется весь тот опыт, который накоплен по индивидуальной работе с детьми и подростками в общеобразовательной школе; в его деятельности и профессиональных обязанностях появляются новые направления, вызванные необходимостью более продуктивной работы с детьми, испытывающими затруднения в усвоении учебных программ общеобразовательной школы. Необходимость проведения коррекционной работы с детьми, имеющими отклонения в

развитии и девиации в поведении, учителя связывают с профессиональной готовностью. Однако как бы учитель ни был хорошо подготовлен, какими бы личностными качествами и свойствами ни обладал, проблемы девиантного развития ребенка ему трудно решать одному. Ему необходима тесная взаимосвязь со специалистами, конструктивное взаимодействие с родителями и детьми, ему требуется крепкая опора на нормативно-правовую базу коррекционно-педагогического процесса с детьми и подростками. Учителю-воспитателю необходимо реальное учебно-методическое обеспечение коррекционной деятельности в учебно-воспитательном процессе в общеобразовательной школе.

## 2. НОРМАТИВНО-ПРАВОВАЯ БАЗА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Результативность коррекционно-педагогической деятельности учителя-воспитателя с детьми и подростками зависит не только от уровня его профессионально-педагогической подготовки, его личностных качеств, но и от ряда объективных и субъективных социально-педагогических условий. Одним из таких условий являются разработанность нормативно-правовой базы коррекционно-педагогического процесса в общеобразовательной школе и его учебно-методическая обеспеченность. Когда педагогический процесс с детьми, имеющими отклонения в поведении и развитии, четко очерчен, когда отработан понятийный аппарат и определены параметры данного психолого-педагогического явления, когда выстроена логика и последовательность этапов выявления, отбора, диагностики, организации коррекционной деятельности, тогда и результаты этой работы будут ощутимы. Тогда деятельность будет приносить обоюдное удовлетворение учителю и ребенку, с которым он занимается.

Однако на современном этапе организации коррекционно-педагогической деятельности с детьми, требующими особого педагогического внимания, существует ряд проблем и нерешенных вопросов. Несмотря на существование нормативных документов (приказ № 103 Совмина СССР от 3 июля 1981 г. и приказ № 333 Министерства образования РФ от 8 сентября 1992 г. «Об утверждении Примерного положения о классе (классах) компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях»), однозначности в понимании данного вопроса пока нет.

Зачастую для обозначения одного и того же явления, связанного с отклонениями в развитии и поведении детей и подростков, употребляются различные понятия: неуспевающие дети, дети с пониженной обучаемостью, отстающие в учении, дезадаптированные

школьники, педагогически запущенные подростки, дети группы риска, дети с задержкой психического развития, соматически ослабленные, нервные дети и др. Нет четкости и в понимании того, где, в каких классах обучаются или должны обучаться эти дети. В школах создаются классы здоровья, классы выравнивания, классы школьной адаптации, классы педагогической поддержки, классы компенсирующего и коррекционно-развивающего обучения.

В условиях демократизации общеобразовательной школы каждый педагогический коллектив и учитель в нем имеют право на творчество, на оригинальность в решении любой педагогической проблемы. Тем более что сама проблема выделения специальных классов для детей, требующих особого педагогического внимания, остается дискуссионной. В коррекционной педагогике сейчас интенсивно изучаются процессы сегрегации и интеграции детей с недостатками развития в учебно-воспитательном процессе. Сторонники процесса сегрегации выступают за ограничение, выделение детей с недостатками в развитии и поведении и проведение с ними целенаправленной коррекционной работы. Сторонники процесса интеграции доказывают необходимость проведения коррекционных мероприятий с ребенком в обычных стандартных условиях деятельности общеобразовательных классов массовой школы. Как один, так и другой подход научно обосновываются, экспериментально доказывается их эффективность.

Не останавливаясь на оценке этих подходов, нам хотелось бы, опираясь на нормативные документы, сориентировать учителя в организационных вопросах данной проблемы, обеспечить его инструментарием решения вопросов коррекционной деятельности в специфических условиях.

В соответствии с Примерным положением о классе (классах) компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях (Приложение к приказу МО РФ № 333 от 8 сентября 1992 г.) и разработанного на его базе Положения о классах коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательных учреждениях г. Москвы (приказ № 217 от 29 мая 1995 г.) в практике работы общеобразовательных школ де-факто и де-юре существуют два типа специальных классов: *компенсирующего и коррекционно-развивающего обучения*. Учитель, работающий в данных классах или схожих с ними, должен осознавать цель его деятельности, понимать задачи своей коррекционно-педагогической работы с учащимися этого класса, разбираться в особенностях создания и функционирования данных классов.

Так, целью организации классов компенсирующего обучения является создание для детей, испытывающих затруднения в освоении общеобразовательных программ, адекватных их особенностям условий воспитания и обучения, позволяющих предупредить дезадаптацию в условиях общеобразовательного учреждения. Целью

же создания классов коррекционно-развивающего обучения служит организация в общеобразовательных учреждениях целостной системы, обеспечивающей оптимальные педагогические условия для детей с трудностями в обучении в соответствии с их возрастными и индивидуально-типологическими особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья (информация дается строго в соответствии с материалами вышеназванных Положений о компенсирующих и коррекционно-развивающих классах).

Важнейшей задачей деятельности классов в обоих случаях являются охрана и укрепление физического и нервно-психического здоровья детей с трудностями в обучении и адаптации к школе, а также их своевременная социально-трудовая адаптация. С педагогической точки зрения компенсирующие и коррекционные классы призваны компенсировать недостатки дошкольного развития, восполнить пробелы предшествующего обучения, преодолеть негативные особенности эмоционально-личностной сферы, нормализовать учебную деятельность учащихся, повысить их работоспособность и активизировать познавательную деятельность.

В соответствии с приказом Министерства образования РФ № 333 и Положением о классах компенсирующего и коррекционно-развивающего обучения такие классы могут быть организованы во всех видах общеобразовательных учреждений, располагающих необходимыми для данной работы кадрами, соответствующей материальной базой для организации коррекционно-педагогического процесса и лечебно-профилактической помощи данной категории детей при наличии необходимого учебно-методического обеспечения образовательного процесса.

Если компенсирующие классы создаются для обучающихся на ступени начального общего образования, то классы коррекционно-развивающего обучения, открываясь в начале первого или второго года обучения в начальной школе, затем функционируют до IX класса включительно. В дневных школах на ступени основного общего образования они могут быть открыты не позднее IV–VI классов, а в вечерних школах VII класса.

Комплектование классов компенсирующего и коррекционно-развивающего обучения происходит по результатам работы психолого-медико-педагогического консилиума школы или ПМПК (консультации) отдела образования. Об их составе и характере работы будет сказано позднее. Зачисление детей в указанные классы производится только при согласии родителей (лиц, их заменяющих) на основании заявления.

Согласно существующим Положениям о классах компенсирующего и коррекционно-развивающего обучения основным показателем отбора в компенсирующие классы является недостаточная степень готовности к обучению в образовательных учреждениях, выражающаяся в низком уровне сформированности психологиче-

ских (включая общую личностную незрелость) и психофизиологических предпосылок образовательной деятельности, в основе которых выделяются признаки социально-педагогической запущенности, а также слабо выраженные симптомы органической недостаточности или соматической ослабленности (повышенная истощаемость, несформированность произвольных форм деятельности, негрубые нарушения внимания и целенаправленности).

В классы коррекционно-развивающего обучения, как указывается в соответствующем Положении, принимаются дети, испытывающие трудности в обучении и школьной адаптации вследствие различных биологических и социальных причин (проявления легких остаточных нарушений функций мозга, функциональная незрелость центральной нервной системы, незрелость эмоционально-волевой сферы по типу психофизического инфантилизма, соматическая ослабленность, церебрastenическое состояние, а также педагогическая запущенность вследствие неблагоприятных условий предшествующего развития ребенка).

Если в диагностических показаниях приема детей в данные классы прослеживаются определенные различия, причем различия, которые может выявить и правильно оценить только специалист (педагог-психолог, учитель-дефектолог, медицинский работник), то учителю важно знать и понимать психолого-педагогическую сущность данных показаний. Противопоказаниями к приему в данную категорию учебных классов служат умственная отсталость ребенка, грубые нарушения речи, зрения, слуха, двигательной сферы, выраженные нарушения общения в форме раннего детского аутизма. Это противопоказания для коррекционных классов. Для классов компенсирующего обучения противопоказанием для зачисления является и задержка психического развития ребенка.

Вместе с тем, как показывает практика работы школы, низкий уровень профессионализма психолого-медико-педагогического консилиума школы, его кадровое недоукомплектование, недостаточная проработанность механизмов отбора детей и технологии их диагностики, недостаточное внимание к решению данной проблемы со стороны администрации школы, неподготовленность к организации и проведению коррекционно-педагогической работы с детьми учителей приводят к тому, что в классах компенсирующего и коррекционно-развивающего обучения находятся не только дети с психолого-медико-педагогическими показаниями, но и дети, которые обучению в этих классах не подлежат. При такой ситуации в классе компенсирующего обучения, например, оказываются дети с разными отклонениями в развитии, в том числе и умственно отсталые, и с тяжелыми нарушениями речи (такими, как дисграфия, дислексия, общее недоразвитие речи), дети с задержкой психического развития церебрально-органического генезиса, имеющие выраженные нарушения познавательной деятельности,

восприятия, мышления, а также недоразвитие эмоционально-волевой сферы (С. Г. Шевченко).

В целях предупреждения и предотвращения организационных ошибок при комплектовании данных классов, а следовательно, и преодоления негативного влияния этих ошибок на дальнейшее развитие данной категории детей необходимы продуманная государственная политика в плане развития коррекционно-педагогической системы работы общеобразовательной школы, внимательное отношение администрации школы к процессу комплектования классов компенсирующего и коррекционно-развивающего обучения.

В практике работы психолого-медико-педагогических консультаций и общеобразовательной школы сложилось несколько подходов к решению данного вопроса.

Так, классы компенсирующего обучения открываются для детей с сохранным интеллектом, не имеющих противопоказаний для обучения по общеобразовательным программам. В этих классах дети учатся год в год со своими сверстниками из обычных классов, что позволяет в случае необходимости переводить ребенка из класса компенсирующего обучения в обычный и наоборот.

*Классы выравнивания* (коррекции) создаются для детей с более стойкими отклонениями в развитии, классифицируемыми как классы для детей с задержкой психического развития. В эти классы направляются дети после первого или второго года обучения в обычных классах по решению ПМПК. Срок обучения в начальном звене школы в этих классах на один год больше, чем в обычных классах. В V-IX классах эти дети учатся год в год со своими сверстниками. После окончания IX класса они получают аттестат обычного образца, как и их сверстники.

Существует опыт коррекционно-развивающего обучения детей и подростков со специфическими трудностями в *обычных классах общеобразовательной школы*. В таком варианте коррекционно-развивающая работа проводится с учащимися за счет школьного компонента базисного учебного плана и консультативных часов групп продленного дня, организации разнообразной развивающей деятельности в различных кружках прикладной и профессиональной направленности. Дети с отклонениями в развитии и поведении, с трудностями в освоении школьной программы вместе со сверстниками проходят весь учебный курс неполной средней школы.

В первых двух случаях при комплектовании классов в них насчитывается 9–12 человек. В распорядке дня для учащихся начального звена обучения планируются дневной сон, двухразовое питание, необходимые лечебные и оздоровительные мероприятия.

Детям и подросткам со сниженной работоспособностью при наличии выраженных невротических расстройств, аффективном поведении организуются индивидуальный шадящий режим (сниже-



ние объема знаний, дополнительный день отдыха в течение недели) и обязательная психотерапевтическая помощь.

В компенсирующих классах программы по общеобразовательным предметам разрабатываются на базе основных общеобразовательных программ с учетом особенностей развития учащихся данных классов. Составной частью программы компенсирующих классов является программа компенсирующе-развивающей работы, которая реализуется в ходе как учебных, так и внеучебных занятий со школьниками, испытывающими затруднения в обучении.

Для классов коррекционно-развивающего обучения определяющим является Типовой базисный учебный план образовательного учреждения с классами коррекционно-развивающего обучения. Учебные программы формируются на базе программ для массовых классов, адаптированных к особенностям психофизического развития ребенка и согласованных с методическими службами.

Так, например, общая учебная нагрузка по Типовому базисному учебному плану в неделю по классам составляет: в V классе - 32 часа, в VI классе - 33 часа, в VII классе - 35 часов. Предельно допустимая нагрузка в этих классах соответственно: V класс - 28 часов, VI класс - 30 часов, VII класс - 32 часа. Причем базовый компонент учебного плана по классам соответственно рассчитан на 27 часов (V), 29 часов (VI), 31 час (VII). На школьный компонент, включающий коррекционно-развивающие индивидуальные и групповые занятия с учащимися, имеющие общую и предметную направленность, отводится в V классе 5 часов, в VI и VII классах - по 4 часа в неделю. Из этого времени для логопедических занятий с ребенком отводится 2 часа и для развивающих занятий с психологом тоже не менее 2 часов.

Таким образом, при продуктивном освоении учебных программ, например, в классах компенсирующего обучения по решению психолого-медико-педагогического консилиума школы ребенок переводится в соответствующий класс общеобразовательной школы, работающий по основным общеобразовательным программам.

При отсутствии положительной динамики развития ребенка в условиях компенсирующего и коррекционно-развивающего обучения он в установленном порядке направляется на психолого-медико-педагогическую консультацию для решения вопроса о формах его дальнейшего обучения.

Итак, с учащимися классов компенсирующего и коррекционно-развивающего обучения работают учитель-предметник, классный руководитель или воспитатель, учитель-логопед, педагог-психолог. Их функциональные обязанности определены квалификационными характеристиками, соответствующими разделам типовых положений о данных классах. Все их усилия направлены на решение главных задач деятельности компенсирующих и коррекционных классов. Все текущие и этапные результаты адаптации, продвиже-

ния в развитии и личностном росте обучающихся, формирования навыков образовательной деятельности, освоения общеобразовательных программ, а также функциональное состояние их здоровья регулярно фиксируются в педагогической карте обучающегося и классном журнале. Все эти данные изучаются и анализируются и служат основным материалом для оценки результатов коррекционно-педагогической деятельности и для определения перспектив работы с каждым ребенком.

### **3. ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНСУЛЬТАЦИЯ (КОМИССИЯ) И ЕЕ РОЛЬ В ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ И КОРРЕКЦИИ ОТКЛОНЕНИЙ В РАЗВИТИИ И ПОВЕДЕНИИ РЕБЕНКА**

Для достоверной диагностики физических и (или) психических недостатков у детей, определения их специальных образовательных потребностей, для консультирования родителей по вопросам физической и (или) психической недостаточности детей субъекты Российской Федерации создают на своей территории сеть постоянных межведомственных психолого-медико-педагогических консультаций (комиссий - ПМПК) из расчета одна комиссия на не более чем 100 тысяч детей, проживающих на одной территории, но не менее одной ПМПК на территории каждого субъекта Российской Федерации.

Руководит ПМПК председатель, представитель Комитета народного образования, заместитель председателя - представитель Комитета здравоохранения.

В состав ПМПК обязательно входят следующие специалисты:

- психолог;
- врачи: психиатр, невропатолог, ортопед, отоларинголог, окулист, терапевт (педиатр);
- специальные педагоги: логопед, олигофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог, социальный педагог;
- юрист;
- представители соответствующих органов управления образованием, здравоохранением и социальной защитой.

Наличие такого количества специалистов позволяет сделать процесс обследования детей более организованным, продуктивным, последовательным, дает возможность проведения более раннего обследования, получения точных результатов.

Перед ПМПК стоят сложные задачи, решение которых требует взаимодействия всех перечисленных специалистов. Одной из самых важных задач является проведение более раннего бесплатного психолого-медико-педагогического обследования детей, выявление особенностей их развития, установление диагноза. Решение этой

задачи позволяет начать своевременную коррекцию и применить индивидуальный подход в обучении. Такая ранняя коррекция позволяет предупредить развитие заболевания или его тяжелых последствий.

На следующем этапе необходимо решить такую задачу, как подтверждение, уточнение и изменение ранее установленного диагноза. Также необходимо оказать консультативную помощь родителям, имеющим детей с физическими и (или) психическими недостатками.

Основной задачей является и консультирование педагогических, медицинских, социальных работников по вопросам, связанным с образовательными потребностями детей, их правами и правами родителей. А также очень важно формирование банка данных о количестве детей, имеющих физические и (или) психические недостатки, о структуре детской патологии (недостаточности).

В ПМПК направляются дети по заявлению родителей или по инициативе образовательных учреждений, учреждений здравоохранения, органов и учреждений социальной защиты с согласия родителей. Если это происходит по решению суда, то согласие родителей не требуется. Родители имеют право присутствовать при обследовании детей.

В заключении ПМПК содержатся результаты обследования, и оно служит основанием для направления детей (с согласия родителей) в специальные образовательные учреждения либо организации интегрированного обучения. Члены ПМПК обязаны соблюдать конфиденциальность заключения.

Когда родители не согласны с заключением ПМПК, по их заявлению государственными органами управления образованием, здравоохранением, социальной защитой назначается независимая экспертиза, где родителям представляется право выбора (отвода) экспертов и экспертного учреждения.

Заключение независимой экспертизы может быть обжаловано в суде в порядке гражданского судопроизводства по делам, возникающим из административно-правовых отношений. Правительство РФ, осуществляя свои конституционные полномочия по обеспечению проведения государственной политики в области образования, принимает Положение о ПМПК и Положение о независимой экспертизе.

Списки детей для обследования и документы на каждого ребенка направляются в комиссию районными отделами образования. Комиссия ведет журнал приема, в котором записываются фамилия, имя, отчество, год рождения, место жительства, диагноз и тип учреждения, куда рекомендовано направлять ребенка.

Данные психолого-медико-педагогической комиссии протоколируются. Личное дело обследованного ребенка, протокол с заключением комиссии и рекомендациями по организации обучения и лечения передаются в то учреждение, куда ученик направлен. Без заклю-

чения областной (районной, городской) ПМПК не разрешается прием детей в специальные (коррекционные) образовательные учреждения, отчисление или перевод из учреждения одного вида в другой.

Окончательный диагноз о степени умственной отсталости при тяжелых задержках психологического развития или пограничных состояниях между дебильностью и имбецильностью может быть установлен только в процессе учебно-воспитательной работы; ребенок направляется в специальное (коррекционное) учреждение VIII вида с целью уточнения диагноза на срок не более одного года. Через год в случае необходимости ребенок повторно направляется на ПМПК для определения типа учреждения, в котором он должен обучаться.

Если имеется необходимое количество таких детей, могут быть организованы диагностические классы и дошкольные группы для каждой категории детей в составе школьных или дошкольных учреждений специального назначения.

Контроль за правильной организацией работы областной психолого-медико-педагогической комиссии возлагается на руководителей областными комитетами народного образования и здравоохранения. Работа по отбору детей с отклонениями в развитии в специальные учреждения осуществляется на основе соответствующей инструкции.

Когда дети направляются на консультацию по инициативе учреждений народного образования для уточнения их психофизического состояния и решения вопроса для дальнейшего воспитания, обучения, лечения, обязательны документы:

- свидетельство о рождении (предъявляется);
- подробная выписка из истории развития ребенка с заключениями врачей (педиатра, невропатолога, отоларинголога, офтальмолога, ортопеда):
- педагогическая характеристика, отражающая подробный анализ развития с указанием педагогической помощи и ее эффективности;
- письменные работы, раскрывающие динамику развития ребенка, рисунки.

В педагогической характеристике необходимо указать не только недостатки ребенка, но и характер затруднений, которые ребенок испытывает, какая оказывалась помощь в их преодолении. Следует отметить и положительные качества ребенка. Необходимо включить в характеристику формальные данные: количество лет обучения в школе; сведения о семье, об особенностях познавательной деятельности ребенка; данные о школьных знаниях; сведения об особенностях эмоционально-волевой сферы, личности.

Это поможет членам консультации правильнее построить обследование, выявить и устранить причины трудностей, препятствующих развитию ребенка.

Ход обследования ребенка фиксируется в протоколе и хранится в личном деле. Это позволяет учителям заранее познакомиться и учесть особенности личности, качество знаний, особенности психофизического развития ребенка, а также фиксировать динамику развития, особенно в тех случаях, когда ребенок повторно направляется на ПМПК. Это позволяет судить об изменениях, которые произошли за определенный период. Протокол помогает членам ПМПК составить подробное заключение о ребенке.

На основании данных обследования составляется заключение о характере отклонений. Принимается решение о месте воспитания и обучения. Даются конкретные рекомендации.

Изучение детей включает медицинское, психолого-педагогическое и логопедическое обследование.

Медицинское обследование проводится врачами и включает офтальмологическое, отоларингологическое, соматическое, неврологическое и психиатрическое исследования. Диагноз устанавливают только врачи. Данные из истории развития ребенка, полученные врачом из беседы с матерью, а также объективные показатели состояния ребенка по материалам врачебных заключений помогут выбрать стратегию психолого-педагогического обследования. В ходе психолого-педагогического обследования выявляются особенности психологического развития ребенка (время сензитивных периодов развития речи, движений и т.п.); выявляется начало формирования навыков опрятности, самообслуживания, навыков общения с детьми, состояние моторики, характеры игровой деятельности. Обязательно изучение личности в целом, а не отдельных психологических процессов.

Необходимо определить готовность детей к школе: уровень умственного развития, эмоционально-волевой и социальной зрелости. Ребенок должен обладать определенным объемом знаний и представлений об окружающем мире, необходима сформированность моторики, произвольного внимания, осмысленной памяти, пространственного восприятия. Важно наличие способности к регуляции поведения и к самоконтролю.

Если дети учились в школе, необходимо установить причины имеющихся у них трудностей в учении, вскрыть структуру дефекта. Особо надо обратить внимание на обучаемость, показателями которой являются способность к обобщенной мыслительной деятельности, гибкость мыслительных процессов, темп усвоения учебного материала, как ребенок использует помощь. Педагогическое и психологическое обследование проводят специальные педагоги и психолог.

Логопедическое обследование осуществляет логопед. Оно включает обследование артикуляционного аппарата, импрессивной (фонематический слух, понимание слов, простых предложений, логико-грамматических конструкций) и эмпрессивной речи (повторной,

номинативной, самостоятельной речи). Исследуются письменная речь, речевая память. Логопеду необходимо выявить структуру речевого дефекта и установить уровень речевого недоразвития детей.

Заключение делается всеми специалистами. Важно не просто поставить диагноз и написать заключение, необходимо обосновать его, выделив основные симптомы указанного состояния.

При решении вопроса о типе учреждения могут возникнуть разные ситуации: перевод ребенка в специальное учреждение действительно необходим или достаточно правильно организованной работы в условиях образовательных учреждений общего типа при условии помощи со стороны семьи. Когда у ребенка глубокое снижение интеллекта, а родители против направления в коррекционное учреждение, особенно важна помощь родителям. Врач дает советы по проведению оздоровительных мероприятий. Важно, чтобы помощь детям со стороны родителей была адекватной и имела коррекционно-развивающую направленность.

Полезны советы дефектолога по использованию мер воспитательного воздействия, по установлению правильного отношения родителей к детям. Порой наблюдаются крайности. В данных семьях на ребенка смотрят как на больного и несчастного, делают все за него, приучая ребенка к полной бездеятельности. В другом случае ребенку предъявляют слишком высокие требования. Перегрузка резко сказывается на его здоровье и поведении. В других семьях дети заброшены, так как родители уверены, что «все равно они ничего не могут».

Важны рекомендации по подготовке ребенка к школе. Необходимо развивать качества, обеспечивающие обучение в школе, сформировать устойчивую произвольную и целенаправленную деятельность.

В обязанности членов ПМПК входит и пропаганда необходимых медицинских, психолого-педагогических, дефектологических знаний среди родителей, педагогов детских садов, школ, населения. Эта работа должна способствовать профилактике аномалий развития и оказанию своевременной коррекционной помощи.

На базе ПМПК могут проводиться групповые и индивидуальные занятия с детьми, которые не могут посещать дошкольные и школьные учреждения. Содержание и методика работы на этих занятиях определяются исходя из психофизического развития ребенка, возраста, поставленных задач.

Важнейшим фактором, стимулирующим развитие высших психических функций, является двигательное развитие. В коррекционной работе наряду со специальными упражнениями необходимы упражнения на:

- укрепление мышц кисти рук, мелкой моторики пальцев рук (лепка, сжатие резиновых предметов, нанизывание пуговиц, штриховка и др.);

- развитие ориентировки в пространстве (определение правой - левой стороны, местоположения предметов, симметричное дорисовывание предметов и т. д.);
- развитие памяти (найти предъявленные фигуры, предметы в числе других, выкладывание узоров по памяти, повторение слов и др.);
- развитие мышления (рисование, лепка, аппликация);
- коррекционная работа должна быть направлена на коррекцию развития всей личности ребенка.

#### **4. ГОСУДАРСТВЕННАЯ СИСТЕМА СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ПОДДЕРЖКИ И СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

В Российской Федерации наряду с формирующейся системой работы с детьми с отклонениями в развитии и поведении функционирует стройная система специальных образовательных учреждений для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Права лиц с проблемами в развитии признаются рядом документов Организации Объединенных Наций (ООН): Всеобщей декларацией прав человека, Декларацией о правах инвалидов, Декларацией о правах умственно отсталых лиц, Конвенцией о правах ребенка.

Свободы, права и обязанности граждан, закрепленные в нормах международного права, регулируются системой нормативно-правовых актов, издаваемых органами государственной власти и другими компетентными органами: Конституцией Российской Федерации, Законом РФ «Об образовании», Семейным кодексом Российской Федерации, Федеральным законом «О внесении изменений и дополнений в Закон РФ «Об образовании» и т. д. В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 1 июня 1992 г. была разработана целевая программа «Дети-инвалиды». Она направлена на формирование основ комплексного решения проблем детей с отклонениями в развитии, на создание условий независимой жизни этой части населения.

Законы РФ предусматривают, что материнство и детство, семья находятся под защитой государства. В основах законодательства РФ о физической культуре и спорте говорится, что детям из многодетных и малообеспеченных семей, детям-сиротам, инвалидам физкультурно-спортивные услуги предоставляются бесплатно. В основах законодательства РФ об охране здоровья граждан записано, что при заболевании, утрате трудоспособности и в иных случаях граждане имеют право на медико-социальную помощь, на бесплатную медицинскую помощь в государственной и муниципальной системах здравоохранения, на льготное обеспечение протезами, ортопедическими, корректирующими изделиями, слуховыми ап-

паратами, средствами передвижения и иными специальными средствами.

В правах несовершеннолетних сказано, что несовершеннолетние с недостатками физического или психического развития по заявлению родителей или лиц, их заменяющих, могут содержаться в учреждениях системы социальной защиты за счет бюджетов всех уровней, благотворительных и иных фондов, а также средств родителей или лиц, их заменяющих.

В Законе РФ «Об образовании» сказано, что гражданам РФ гарантируется возможность получения образования независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, места жительства, отношения к религии, убеждений, возраста, состояния здоровья, социального, имущественного и должностного положения. А также говорится, что государство создает гражданам с отклонениями в развитии условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов.

Российская Федерация, исходя из приоритета общественных человеческих ценностей, признавая равенство прав всех людей на образование и равную защиту этого права со стороны государства, желая создать законодательскую базу для удовлетворения специальных потребностей лиц, возможности которых получить образование ограничены их недостатком, состоянием здоровья или конкретными социальными условиями, подготовила Федеральный закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья - *специальном образовании*».

В законе сказано, что специальное образование (вариант 1) - это система условий, которые создает государство для лиц, имеющих специальные образовательные потребности, с целью обеспечения им равных возможностей в получении образования посредством ликвидации физических, финансовых или психологических барьеров, которые исключают или ограничивают участие этих лиц в жизни общества; специальное образование (вариант 2) - это дошкольное, общее и профессиональное образование, для получения которого человек нуждается в специальных индивидуализированных методах обучения и воспитания, связанных с наличием у него физического и (или) психического недостатка.

Действие Закона РФ «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)» распространяется на:

- детей и взрослых, возможности которых получить образование, в том числе профессиональное, ограничены в связи с физическим и (или) психическим недостатком, подтвержденным в установленном порядке;
- родителей детей, а также взрослых - законных либо надлежащим образом уполномоченных представителей;



- педагогический, медицинский и иной персонал, участвующий в специальном образовательном процессе;
- государственные, муниципальные и негосударственные органы, должностные лица, а также юридические и физические лица, участвующие в осуществлении специального образования.

Специальное образование обеспечивает лицам с физическими и (или) психическими недостатками возможность развить свои физические и психические способности в целях приспособления к социальной среде, подготовки к трудовой деятельности, самообслуживанию, самообеспечению и семейной жизни. Специальное образование является частью системы комплексной медико-педагогической, профессиональной и социальной реабилитации лиц, имеющих физические и (или) психические недостатки, и включается в индивидуальную программу реабилитации таких лиц в соответствии с законодательством о социальной защищенности инвалидов. Данный закон предусматривает государственные гарантии прав лиц, имеющих специальные потребности.

Законы Российской Федерации и субъект РФ гарантируют таким лицам обязательное обучение независимо от степени физической и (или) психической недостаточности с момента ее обнаружения, при этом продолжительность начального и основного общего образования устанавливается специальными образовательными стандартами и не может быть менее 9 лет. Кроме того, гарантируется бесплатность обучения независимо от его форм в пределах государственного образовательного стандарта; свободный доступ к образованию любого уровня, получаемому в условиях интегрированного обучения в соответствии с психолого-педагогическими и медицинскими показателями (противопоказаниями); обучение с возможно минимальной изоляцией от общества. А также обучение по индивидуальным программам в соответствии со специальными образовательными стандартами, соотносимыми с программами обучения в учреждениях общего типа, учитывающими характер и степень имеющегося физического и (или) психического недостатка; обеспечение по специальным медицинским показаниям транспортными средствами для доставки в ближайшее образовательное учреждение. Лицам с физическими и (или) психическими недостатками по окончании обучения гарантируется трудоустройство в соответствии с полученным образованием и (или) профессиональной подготовкой в порядке, определенном законодательством о труде и законодательством о занятости.

Родители детей, имеющих специальные образовательные потребности, помимо прав и обязанностей, предусмотренных Конституцией Российской Федерации, пользуются специальными правами:

- присутствовать при освидетельствовании ребенка в психолого-медико-педагогической консультации (комиссии), высказывать

свое мнение и обжаловать в установленном порядке заключение этой комиссии;

- участвовать в разработке и реализации индивидуальных учебных программ для ребенка;
- быть принятым в учреждение высшего профессионального образования вне конкурса на бесплатное обучение по педагогической специальности, соответствующей профилю специальных образовательных потребностей ребенка. Это право предоставляется родителям при условии, если они имеют образование, необходимое для обучения в учреждении высшего профессионального образования.

Законом РФ «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)» предусмотрено также *государственное обеспечение* лиц, имеющих специальные образовательные потребности. **В о - п е р в ы х**, плата за обучение в пределах государственного образовательного стандарта с лиц, имеющих специальные образовательные потребности, не взимается. При необходимости этим лицам предоставляется транспорт соответствующего типа и вида для доставки в образовательное учреждение или организуется их бесплатное обучение на дому. **В о - в т о р ы х**, родителям детей, имеющих специальные образовательные потребности и обучающихся в семье, возмещаются затраты на обучение в размерах, определяемых государственными нормативами затрат на обучение в соответствующем типе и виде государственного или муниципального учреждения. Возмещение выплачивается при условии успешной государственной аттестации ребенка. **В - т р е т ь и х**, на полном государственном обеспечении в муниципальных образовательных и в специальных классах (группах) государственных и муниципальных образовательных учреждений находятся дети:

- неслышащие и слабослышащие;
- незрячие и слабовидящие;
- с тяжелыми нарушениями речи;
- с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- умственно отсталые;
- с выраженными (глубокими) нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения;
- с выраженными трудностями в обучении (с задержкой психического развития);
- со сложными недостатками,

В рассматриваемом законе сказано, что помимо форм получения образования, предусмотренных Законом РФ «Об образовании», лица, имеющие специальные образовательные потребности, могут получать образование в форме *обучения на дому*, интегрированного обучения и обучения в условиях стационарного лечебного учреждения.

*Интегрированное обучение* - это совместное обучение лиц, имеющих физические и (или) психические недостатки, и лиц, не имеющих таких недостатков, с использованием специальных средств и методов и при участии педагогов-специалистов. При этом за лицами, имеющими психические и (или) физические недостатки, сохраняются все льготы, которыми они пользуются при обучении в специальном образовательном учреждении. Интегрированное обучение возможно в обычном классе (группе) с получением индивидуальной помощи или с получением помощи в коррекционном, в том числе логопедическом, кабинете (пункте), а также обучение в специальном (коррекционном) классе (группе) в образовательных учреждениях общего типа. Образовательное учреждение общего типа не вправе отказать лицам с физическими и (или) психическими недостатками в приеме по мотиву наличия у них недостатка при отсутствии противопоказаний к обучению и (или) профессиональному образованию. Совместное обучение лиц с недостатками и лиц, не имеющих их, не должно отрицательно сказываться на результатах обучения последних.

Для оказания индивидуальной помощи детям со специальными образовательными потребностями создаются *коррекционные кабинеты*, финансируемые из бюджета субъекта РФ. Каждый такой кабинет обслуживает одно или несколько образовательных учреждений, общее число классов (групп) в которых должно быть не более 40, а количество обучающихся со специальными потребностями – не менее 12.

Для оказания помощи детям, имеющим различные нарушения в устной и письменной речи, организуются *логопедические пункты*, финансируемые из бюджета субъектов РФ. Такой пункт обслуживает одно или несколько образовательных учреждений, суммарное число начальных классов в которых должно быть не более 25.

Также создаются разнопрофильные *центры реабилитации* (не менее одного в каждом субъекте РФ) для обучения и воспитания детей и взрослых в возрасте до 21 года с тяжелыми и сложными недостатками развития. Задачами таких центров являются формирование навыков общения и самообслуживания, элементарных трудовых навыков и проведение образовательных занятий по индивидуальным программам обучения. Занятия в центрах организуются в группах с количеством детей от 3 до 10; общее число обучающихся в центре не должно превышать 100 человек.

В Российской Федерации создаются и действуют *специальные образовательные учреждения*. *Специальное (коррекционное) образовательное учреждение* (далее - коррекционное учреждение) / *вида* создается для обучения и воспитания незлышащих детей, их всестороннего развития в тесной связи с формированием словесной речи как средства общения и мышления на слухозрительной осно-

ве, для коррекции и компенсации отклонений в психофизическом развитии, получения общеобразовательной, трудовой и социальной подготовки к самостоятельной жизни. С ними проводятся фронтальные и индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия и совершенствованию навыков произношения в ходе всего образовательного процесса. Для глухих детей со сложной структурой дефекта в составе образовательного учреждения I вида организуются классы, работа в которых строится по специальным учебным планам.

*Коррекционное учреждение II вида* создается для обучения и воспитания слабослышащих детей (имеющих частичную потерю слуха и различную степень недоразвития речи) и позднооглохших (оглохших в дошкольном или школьном возрасте, но сохранивших самостоятельную речь), всестороннего их развития на основе формирования словесной речи, подготовки к свободному речевому общению на слуховой и слухозрительной основе. Для обеспечения дифференцированного подхода в обучении слабослышащих и позднооглохших детей создаются два отделения: 1 – для воспитанников с легким недоразвитием речи, обусловленным нарушением слуха; 2 – для воспитанников с глубоким недоразвитием речи.

*Коррекционные учреждения III и IV видов* обеспечивают обучение, воспитание, коррекцию первичных и вторичных отклонений в развитии у воспитанников с нарушениями зрения, развитие сохраненных анализаторов, формирование коррекционно-компенсаторных навыков, способствующих социальной адаптации воспитанников в обществе. В коррекционное учреждение */// вида* принимаются незрячие дети, а также дети с остаточным зрением (0,04 и ниже) и более высокой остротой зрения (0,08) при наличии сложных сочетаний нарушений зрительных функций с прогрессирующими глазными заболеваниями, ведущими к слепоте; общий срок обучения – 12 лет. В коррекционное учреждение IV вида принимаются слабовидящие дети с остротой зрения от 0,05 до 0,4 на лучше видящем глазу. При этом учитывается состояние других зрительных функций (поле зрения, острота зрения для близи), форма и течение патологического процесса. Могут быть приняты дети с более высокой остротой зрения при прогрессирующих или часто рецидивирующих заболеваниях, при наличии астенических явлений, возникающих при чтении и письме на близком расстоянии. Кроме того, в коррекционное учреждение IV вида принимаются дети с косоглазием и амблиопией, имеющие более высокую остроту зрения (выше 0,4), для продолжения лечения зрения. При необходимости может быть организовано совместное обучение незрячих и слабовидящих детей.

*Коррекционное учреждение V вида* создается для обучения и воспитания детей с тяжелой речевой патологией, оказания им специализированной помощи, способствующей преодолению нарушений

речи и связанных с ними особенностей психического развития. В 1-е отделение принимаются дети, имеющие общее недоразвитие речи тяжелой степени, а также дети, страдающие общим недоразвитием речи, сопровождающимся заиканием. Во 2-е отделение принимаются дети с тяжелой формой заикания при нормальном развитии речи. В случае устранения речевого дефекта воспитанники с согласия родителей (законных представителей) и на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии переводятся в образовательное учреждение общего типа.

*Коррекционное учреждение VI вида* создается для обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата с целью восстановления, формирования и развития двигательных функций, коррекции недостатков психического и речевого развития детей, их социально-трудовой адаптации и интеграции в общество на основе специально организованного двигательного режима и предметно-практической деятельности.

*Коррекционное учреждение VII вида* создается для обучения и воспитания детей с задержкой психического развития, у которых при потенциально сохранных возможностях интеллектуального развития наблюдается слабость памяти, внимания, недостаточность темпа и подвижности психических процессов, повышенная истощаемость, несформированность произвольной регуляции деятельности, эмоциональная неустойчивость, для обеспечения коррекции их психического развития и эмоционально-волевой сферы, активизации познавательной деятельности, формирования навыков и умений учебной деятельности. Перевод воспитанников в общеобразовательное учреждение осуществляется по мере коррекции отклонений в их развитии после получения начального общего образования.

*Коррекционное учреждение VIII вида* создается для обучения и воспитания детей с умственной отсталостью с целью коррекции отклонений в их развитии средствами образования и трудовой подготовки, а также социально-психологической реабилитации для последующей интеграции в общество. Трудовое обучение в X-XI классах при наличии производственной базы носит характер углубленной трудовой подготовки.

Для детей, имеющих физические и (или) психические недостатки, совершивших правонарушения, предусмотренные Уголовным кодексом Российской Федерации, достигших к моменту совершения правонарушения одиннадцатилетнего возраста и признанных в судебном порядке общественно опасными, создаются специальные закрытые образовательные учреждения, учредителями которых могут быть только органы государственной власти Российской Федерации и ее субъектов.

Направление в социальные государственные закрытые образовательные учреждения осуществляется по решению суда с учетом

заключения психолого-медико-педагогических консультаций (комиссий) в порядке, установленном федеральным законом.

Таким образом, в Российской Федерации существуют организации и образовательные учреждения специализированной помощи детям с проблемами в развитии:

1. Под ведомством Министерства специального и общего образования РФ:

специальные дошкольные учреждения или специализированные группы в дошкольных учреждениях общего типа;

специальные (коррекционные) школы;

специальные школы-интернаты;

специальные детские дома;

специализированные классы в общеобразовательных массовых школах;

коррекционные кабинеты;

логопедические пункты;

специальные закрытые образовательные учреждения.

2. Под ведомством Министерства здравоохранения РФ:

специализированные ясли;

дома ребенка;

детские поликлиники;

отделения детских больниц;

детские санатории;

центры комплексной патологии.

3. Под ведомством Министерства труда и социального развития РФ:

дома-интернаты для инвалидов;

реабилитационные центры.

Кроме вышеперечисленной системы могут быть организованы объединения родителей, имеющих детей с проблемами в развитии; центры коррекции и реабилитации, созданные общественными организациями.

Первый этап реформирования системы специального образования завершился определенными позитивными изменениями в этой сфере. Второй этап реформирования предполагает несколько направлений:

- создание на основе учреждений детского здравоохранения и психолого-медико-педагогических консультаций единой государственной системы раннего выявления отклонений в развитии, раннего вмешательства, ранней коррекции, что обеспечит в дальнейшем получение значительного экономического эффекта, поскольку около 50% детей, прошедших через систему качественной дошкольной коррекционно-педагогической помощи, смогут обучаться в образовательных учреждениях общего назначения, а не в специальных (коррекционных), стоимость которых намного дороже;

- научно-теоретическая разработка основ дошкольной коррекционно-педагогической работы с детьми;
- совершенствование приемов выявления и медико-психолого-педагогического изучения детей с разными отклонениями, начиная с самого раннего возраста (1-3 года), с целью выбора оптимальных условий и содержания коррекционно-педагогической помощи ребенку в каждом конкретном случае;
- создание системы психолого-педагогической поддержки лиц, не охваченных специальным образованием (глубоко умственно отсталые, в том числе с синдромом Дауна, с тяжелыми и множественными нарушениями);
- создание и развитие специальных образовательных условий для лиц с ограниченными возможностями в системе образования общего назначения, на всех ее ступенях, во всех видах и типах образовательных учреждений (содействие развитию интеграционных процессов), а также обеспечение условий для коррекционно-развивающего обучения в семье;
- стабилизация деятельности существующих и развитие инновационных видов специальных (коррекционных) образовательных учреждений, условий их функционирования (материальных, учебно-методических, кадровых и др.);
- создание там, где это целесообразно, достаточного числа малоконтактных специальных (коррекционных) образовательных учреждений по месту жительства детей с целью максимального возвращения ребенка с ограниченными возможностями в семью и обеспечения семейного воспитания и внешкольного интеграционного процесса;
- создание психологической службы в системе специального образования и постоянно действующей системы психолого-медико-педагогического консультирования семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии.

Реализация второго этапа реформирования системы специального образования осуществляется в соответствии с Законом «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)», который устанавливает экономические основания этого этапа реформирования, предполагает ряд нормативно-правовых актов. Экономическое обеспечение очередного этапа реформирования предполагает также дальнейшее совершенствование механизмов многоканального финансирования этой сферы.

Информационное обеспечение процесса реформирования системы специального образования предполагает наличие федерального банка данных, а также создание и поэтапное внедрение модели информационной компьютерной сети для административных работников в целях полной координации их деятельности в области принятия управленческих решений.

## Вопросы для самоконтроля

1. Какая роль отводится учителю в коррекционно-педагогическом процессе с детьми с отклонениями в развитии и поведении?

2. Какие требования предъявляются к профессионально-педагогической подготовке учителя-воспитателя и его готовности к коррекционно-педагогической деятельности?

3. Как организуется и как осуществляется коррекционно-педагогическая деятельность в классах компенсирующего и коррекционно-развивающего обучения?

4. Что собой представляет деятельность психолого-медико-педагогической консультации и какова ее роль в предупреждении и преодолении отклонений в развитии детей и подростков?

5. Какова структура государственной системы коррекции, социальной поддержки и защиты детей и подростков с проблемами в развитии?

## Рекомендуемая литература

*Абдулина О.А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М., 1991.

Диагностика профессиональных способностей, система профессионального отбора социальных педагогов и социальных работников / Под ред. В.Н.Келасьева. – М., 1994.

Закон РФ «Об образовании» // Вестник образования. Справочно-информационное издание МО РФ. - 1992. № 11.

*Исаев И.Ф.* Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. - М., 1993.

*Кит Г.Г.* Пути повышения эффективности практической подготовки студентов педвузов к воспитательной работе в школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Киев, 1991.

*Назарова Н.М.* Развитие теории и практики дефектологического образования. Сурдопедагогика: история, современные проблемы, перспективы. -- М., 1992.

Основы права / Под ред. Б. П. Пузанова. - М., 1998.

О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I–VIII видов: Инструктивное письмо Министерства общего и профессионального образования РФ № 48 от 04.09.1997.

Правовая защита семей, воспитывающих детей-инвалидов: Сб. нормативных актов. - М., 1996.

Примерное положение о классе (классах) компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях // Вестник образования Министерства образования РФ. - 1992. · № 11. - С. 67-79.

Проект закона РФ «О специальном образовании» // Дефектология. - 1995. - № 1. – С. 3-15.

Психология. Словарь / Под ред. А. В. Петровского. - 2-е изд. - М., 1990.

*Рогов Е.И.* Личность учителя: теория и практика. - Ростов-на-Дону, 1996.

*Сластенин В.А.* Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функции // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. - М., 1982.

*Сосновская О.Б.* Психологические особенности профессионально-ценных ориентаций социальных педагогов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М.,



*Холостова Е.И.* Профессиональный и духовно-нравственный портрет социального работника. - М., 1993.

*Шевченко С.Г.* Информационно-методическое письмо по организации и содержанию коррекционно-развивающего обучения в условиях общеобразовательных учреждений // Начальная школа. - 1997. -№ 10. - С. 77-88.

*Шиянов Е.Н., Буланова Е.Г.* О сущности формирования мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности и устойчивых профессиональных намерений у студентов педвуза // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / Под ред. В.А.Сластенина. - М, 1982.

## СЛОВАРЬ СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕРМИНОВ

*Агнозия* - нарушение различных видов восприятия, возникающее при поражении коры головного мозга, человек утрачивает способность к анализу и синтезу поступающей информации.

*Аграфия* - нарушение письма, при котором ученик не может овладеть навыком соединять буквы в слоги, слова, при этом наблюдается перестановка и пропуск букв и слогов, искажение слов. Списывание готового текста при этом доступно.

*Акалькулия* - нарушение способности к счету, которое возникает вследствие недоразвития или очагового поражения теменно-затылочных областей левого полушария головного мозга.

*Акцентуация характера* - чрезмерное усиление отдельных черт характера, проявляющееся в избранной уязвимости личности по отношению к определенному роду психотравмирующим воздействиям и устойчивости к другим.

*Алалия* - нарушение речи у детей при сохраненном слухе и отсутствии органического поражения интеллекта. Алалия бывает: 1) моторная, при которой сохраняется понимание речи, но нарушается ее произносительная сторона; 2) сенсорная, при которой отсутствует понимание речи и нарушается ее произносительная сторона. Причиной алалии является органическое повреждение речевых областей коры головного мозга во внутриутробном периоде или на самых ранних этапах развития, до овладения речью.

*Алексия* - нарушение способности читать, которое возникает вследствие органического поражения речевых зон коры мозга.

*Амнезия* - расстройство памяти, неспособность к воспоминанию.

*Анамнез* - подробные сведения об условиях возникновения и протекания болезни, получаемые врачом, педагогом, психологом от ребенка, родителей, об истории развития ребенка на всех этапах его жизни.

*Аномальные дети* - дети, имеющие значительные отклонения от нормального физического и психического развития, вызванные серьезными врожденными или приобретенными дефектами.

*Асфиксия* - удушье. Асфиксия у детей при рождении наступает вследствие прекращения поступления кислорода из организма матери через плаценту, когда легочное дыхание самого ребенка еще не возникло. При асфиксии останавливается дыхание, нарушается сердечная деятельность.

*Аутизм* - состояние психики, характеризующееся замкнутостью, отсутствием потребности в общении, предпочтением своего внутреннего мира контактам с окружающими

*Афазия* - нарушение речи, возникающее при локальных поражениях коры левого полушария головного мозга (у правшей) и представляющее собой системное расстройство различных видов речевой дея-

тельности, выражающееся в неспособности построить осмысленную фразу.

*Аффект* — нервно-психическое возбуждение, возникающее при травмирующих обстоятельствах. В состоянии аффекта контролирующая деятельность головного мозга несколько ослабляется. Аффект сопровождается побледнением или покраснением лица, сужением или расширением зрачков, дрожанием губ и конечностей. Аффект чаще наблюдается у лиц с неустойчивой нервной системой.

*Гидроцефалия* - водянка мозга, выражающаяся в избытке спинно-мозговой жидкости в полости черепа.

*Дебильность* - легкая степень умственной отсталости.

*Девиантное поведение* - отклоняющееся поведение.

*Деменция* - слабоумие как следствие недоразвития высших психических функций.

*Депривация* — психическое состояние, возникающее в результате длительного ограничения возможностей человека для удовлетворения в достаточной мере его основных психических потребностей; характеризуется выраженными отклонениями в эмоциональном и интеллектуальном развитии, нарушением социальных контактов.

*Детский церебральный паралич (ДЦП)* - заболевание головного мозга, при котором вследствие поражения двигательных центров мозга наблюдаются различные психомоторные нарушения (плохая координация движений, паралич конечностей).

*Дефект* - физический или психический недостаток, вызывающий нарушение нормального развития ребенка.

*Дидактогеня* - негативное психическое состояние учащегося, вызванное нарушением педагогического такта со стороны педагога (акцент внимания на дефект).

*Дисграфия* - нарушение письма, выражающееся в замене букв, в пропуске и перестановке букв и слогов, в слиянии слов, что связано с недоразвитием устной речи и недоразвитием фонематического слуха.

*Дисморфобия* - болезненное переживание своего физического несовершенства, недостатков внешности.

*Задержка психического развития (ЗПР)* - особый тип аномалии, проявляющийся в нарушении нормального темпа психического развития ребенка.

*Идентификация* — логическая операция, установление равнозначности объектов, условий и т.д. на основе знаний существенных признаков и их сопоставления.

*Импульсивность* — особенность поведения человека, заключающаяся в склонности действовать по первому побуждению под влиянием обстоятельств или эмоций.

*Инфантилизм* - сохранение в организме и психике человека особенностей и черт характера, присущих более ранней детской стадии развития.

*Истерия* - функциональное нервно-психическое состояние, проявляющееся в изменении характера и поведения, в стремлении быть в центре внимания; повышенная внешняя чувственная окраска переживаний.

**Катанез** - сведения, получаемые о больном после окончания лечения. Периодический сбор информации о ходе обучения, трудовой жизни учащихся, находившихся под специальным наблюдением.

**Компенсация** - возмещение, выравнивание, развитие нарушенных функций, перестройка сохраненных функций для замещения нарушенных.

**Коррекция** - совокупность педагогических и лечебных мер, направленных на исправление недостатков в развитии и поведении ребенка.

**Лабильность** - понятие лабильности используется для обозначения скорости, с которой физическая система реагирует на раздражение и возвращается в исходное состояние.

**Логопед** - специалист-педагог, занимающийся исправлением речевых дефектов у детей.

**Макроцефалия** - непропорциональное увеличение головы вследствие избыточных размеров головного мозга или гидроцефалии.

**Менингит** - воспаление оболочек головного и спинного мозга.

**Мутизм** - прекращение речевого общения с окружающими вследствие какой-либо психической травмы. Мутизм носит временный характер и относится к группе невротических реакций.

**Негативизм** – любое необоснованное, немотивированное сопротивление воздействию других людей; наблюдается как при патологическом нарушении характера и поведения, так и у нормальных детей при неправильном воспитании.

**Олигофренопедагогика** - отрасль коррекционной педагогики, разрабатывающая проблемы воспитания, обучения и пути коррекции развития умственно отсталых детей.

**Онтогенез** - процесс развития индивидуального организма. В психологии под онтогенезом подразумевается формирование основных структур психики в течение детства индивида.

**Патогенез** - раздел патологии, изучающий взаимосвязь внутренних механизмов, лежащих в основе возникновения и развития болезненного процесса в организме.

**Педагогическая запущенность** – устойчивое отклонение в сознании и поведении детей, обусловленное отрицательным влиянием среды и недостатками воспитания.

**Персеверация** - навязчивое повторение одних и тех же движений, образов, мыслей.

**Практис** - способность к выполнению целенаправленных автоматизированных двигательных актов.

**Психокоррекция** - направление реабилитационной и коррекционно-воспитательной работы с аномальными детьми, целью которой является предупреждение и преодоление отклонений в психическом развитии личности.

**Психопатия** - психическое заболевание, проявляющееся в практически необратимой выраженности свойств характера, препятствующих адекватной адаптации человека в социальной среде.

**Реабилитация** – восстановление пригодности, система медико-педагогических мер, направленных на включение аномального ребенка в

социальную среду, приобщение к жизни и труду на уровне его психофизических возможностей.

**Реактивные состояния** - психические расстройства, возникающие в связи с тяжелыми переживаниями, проявляются в виде депрессии, эмоционального шока, страхов, навязчивых состояний.

**Ретардация** - незавершенность отдельных этапов развития, при которой происходит смена более ранних форм развития более прогрессивными.

**Ригидность** - непластичность, неспособность корректировать программу деятельности в соответствии с требованиями ситуации.

**Ринолалия** - нарушения тембра голоса и звукопроизношения, обусловленные дефектами речевого аппарата.

**Соматический** - телесный.

**Фонематический слух** - способность к слуховому восприятию звуков речи, имеющая большое значение для овладения звуковой стороной языка.

**Церебральный** - мозговой.

**Энурез** - недержание мочи.

**Этиология** - учение о причинах болезни.

**Эхопраксия** - подражательный автоматизм, автоматическое повторение движений и действий других людей.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава I. <b>Коррекционная педагогика</b> в системе наук о человеке.....	5
1. <b>Коррекционно-педагогическая деятельность как психолого-педагогическая проблема</b> .....	5
Сущность коррекционно-педагогической деятельности с детьми и подростками.....	5
Принципы коррекционно-педагогической деятельности.....	12
Содержание и основные направления коррекционно-педагогической деятельности.....	18
2. Предмет и задачи курса коррекционной педагогики.....	21
3. Взаимосвязь коррекционной педагогики с другими отраслями знаний.....	27
4. Становление и развитие коррекционной педагогики как науки. . . .	29
Зарождение государственной системы предупреждения и преодоления отклонений в развитии и поведении у детей и подростков.....	30
Становление теоретических основ коррекционно-педагогической деятельности с детьми и подростками.....	34
<b>Развитие коррекционной педагогики как области педагогического знания</b> .....	45
Глава II. Ребенок с отклонениями в развитии и поведении — <b>объект</b> и субъект <b>коррекционно-педагогической</b> деятельности.....	48
1. Понятия «норма» и «аномалия» в психическом и личностном развитии ребенка.....	48
Проблема «норма - аномалия» как междисциплинарная проблема.....	48
Психологический аспект проблемы «норма - аномалия».....	52
Кризисы развития детей школьного возраста.....	56
Психическое здоровье и факторы риска в детском возрасте.....	63
Критерии явления «норма - аномалия».....	70
2. Возрастные и индивидуальные особенности детей с отклонениями в развитии и поведении.....	72
Психологические «портреты» детей с проблемами в развитии.....	72
Проблемы эмоционального развития в детском возрасте.....	79
Характерологические и поведенческие отклонения в развитии детей и подростков.....	86
Природа детской агрессивности.....	92
3. Причины и условия деформации личностного развития ребенка.....	98
Источники и механизмы развития личности ребенка.....	98
Влияние средовых факторов на развитие личности ребенка.....	107
Эмоциональный контакт с близкими людьми - источник полноценного развития ребенка.....	112

Психологический климат школы как фактор развития личности ученика.....	118
<b>Глава III. Основы коррекционно-педагогической работы с детьми с отклонениями в развитии.....</b>	<b>125</b>
1. Виды отклонений в развитии и поведении детей и подростков.....	125
2. Дети с задержкой психического развития в общеобразовательной школе.....	128
3. Специфика коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития.....	144
4. Особенности организации коррекционной работы с детьми в классах компенсирующего обучения.....	149
Организационно-педагогические основы создания классов компенсирующего обучения.....	149
Принципы развивающего обучения.....	152
Психологические основы организации и осуществления коррекционно-развивающего обучения.....	156
Практика проведения коррекционно-развивающего обучения в компенсирующем классе.....	160
Взаимосвязь темпа умственного развития и обучаемости ребенка.....	165
<b>Глава IV. Профилактика и педагогическая коррекция отклоняющегося поведения подростков.....</b>	<b>170</b>
1. Психолого-педагогическая сущность отклоняющегося поведения подростков.....	170
Отклоняющееся поведение как психолого-педагогическая проблема.....	170
Подходы к классификации видов отклоняющегося поведения.....	173
Психолого-педагогическая характеристика девиаций в поведении несовершеннолетних.....	179
2. Причины и условия девиантного поведения подростков.....	183
Подростковый возраст - «период бурь и страстей».....	183
Акцентуации характера у подростков.....	188
Социально-педагогические причины отклоняющегося поведения подростков.....	192
Роль стихийно-группового общения в формировании личности подростков.....	199
3. Педагогическая коррекция девиантного поведения подростков в учебно-воспитательном процессе.....	206
Коррекция отклоняющегося поведения подростков в учебном процессе.....	206
Воспитательно-коррекционная работа с подростками во внеурочной работе.....	211
4. Социально-педагогическая направленность профилактической и коррекционно-педагогической работы с несовершеннолетними.....	217
Сущность профилактической работы с несовершеннолетними.....	217
Коррекция общения и семейных взаимоотношений подростков и родителей.....	220
Переориентация направленности группового общения подростков.....	224

<b>Глава V. Организационно-педагогические основы коррекционно-педагогической деятельности</b> .....	233
1. Учитель как субъект коррекционно-педагогической деятельности.....	233
2. Нормативно-правовая база коррекционно-педагогического процесса в общеобразовательной школе.....	244
3. Психолого-медико-педагогическая консультация (комиссия) и ее роль в предупреждении и коррекции отклонений в развитии и поведении ребенка.....	250
4. Государственная система специальной (коррекционной) поддержки и социальной защиты детей и подростков.....	255
Словарь специальных терминов.....	266