

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ  
ГОУ ВПО «БУРЯТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Цыренов Владимир Цыбикжапович

# Коррекционная педагогика

Улан-Удэ  
2009г.

Цыренов Владимир Цыбикжапович, к.п.н., ст. преподаватель кафедры педагогики, e-mail: volod\_1963@mail.ru

Учебный курс «Коррекционная педагогика» предполагает изучение особенностей развивающейся личности с отклонениями в соматической, психической, двигательной, интеллектуальной, сенсорной, речевой и поведенческой сфере, которые ограничивают или затрудняют возможность социализации. Знание основ коррекционной педагогики дает возможность педагогу изучать причины отклоняющегося развития или поведения ребенка, определить педагогические технологии коррекции воспитания, обучения, развития, формирования личности и правильно организовать учебный процесс для трудных детей. Для студентов педагогических специальностей очной и заочной формы обучения.

## Содержание

### Введение

### Курс лекций

ЛЕКЦИЯ №1-2 «Коррекционная педагогика в системе наук о человеке».....	4
ЛЕКЦИЯ № 3-4. «Ребенок с отклонениями в развитии и поведении – объект и субъект коррекционно-педагогической деятельности» ..	19
ЛЕКЦИЯ № 5-6. «Отклонения в развитии и поведении подростков и специфика коррекционной работы с ними».....	43

Программа курса .....	57
Вопросы для подготовки к зачету .....	66
Тематика курсовых работ .....	66
Тематика выпускных квалификационных работ.....	67
Темы творческих работ по курсу .....	68
Список источников информации .....	69
ИТОГОВЫЙ ТЕСТ .....	73

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

## **Курс лекций**

### **ЛЕКЦИЯ №1-2**

Тема: «Коррекционная педагогика в системе наук о человеке»

#### **План лекции:**

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

#### **1. 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 связь. 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 коррективы в структуру и логику научного исследования. Коррекционная педагогика в научно-теоретическом плане выверяет свой предмет и объект своего исследования, отрабатывает свой понятийный аппарат в существующей в педагогической практике коррекционно-развивающей деятельности с детьми и подростками в общеобразовательной школе.

Коррекционная педагогика возникла на стыке общей и специальной педагогики, которые помогли сформировать ей определенную научно-теоретическую базу. В качестве объекта исследования педагогической науки выступают те явления действительности (обучение и воспитание), которые 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, влияния 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» и «отклонение от нормы» (как и само понятие нормы) является предметом научной дискуссии. Так, в специальной педагогике понятие «недостаток», «отклонение в развитии» используют тогда, когда возникает несоответствие возможностей данного человека (в том числе и ребенка) общественным 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 нарушение 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 освоении соотносятся с неуспеваемостью, отставанием в обучении, задержкой в общем развитии. Социальные отклонения соотносятся с несоответствием действий и поступков, поведения ребенка общепринятым социальным нормам, правилам поведения. Они проявляются в нарушениях дисциплины, невыполнении поруче-

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

Таким образом, областью научных интересов коррекционной педагогики является своевременное эффективное выявление, предупреждение и преодоление недостатков в развитии и отклонений в поведении детей и подростков, адекватная интеграция их в социальную среду. Необходимо заметить, 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 девиациями (*девиация – отклонение*) 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.

Непременным 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** – *специально организованная деятельность педагогов и воспитанников в едином педагогическом процессе, целенаправленное и организованное управление процессом формирования личности или отдельных ее качеств.*

Воспитание детей с отклонениями в развитии и поведении осуществляются 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.

**Обучение** – *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. Обучения ведет за собой развитие.

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

**Коррекция** – (от лат. *correctio* - исправление) – *система специальных и общепедагогических мер, направленных на ослабление или преодоление 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, в то же время коррекция может быть составной частью учебно-воспитательного процесса и выступать как педаго-

гическое 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, на развитие его интересов и склонностей, трудовых, художественно-эстетических и иных способностей.

**Коррекционно-развивающее обучения** – 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, восполнения 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, уравновешение) – *это сложный, многоаспектный процесс перестройки или замещения нарушенных или недоразвитых функций организма.*

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

Компенсаторные возможности организма ребенка проявляется на фоне мобилизации резервных ресурсов, активизации защитных средств, 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 усвоению картины мира.*

Дети с недостатками в развитии и отклонениями в поведении не готовы к школе, к изменениям своей жизнедеятельности, к требованиям педагогов в силу своего общего развития (точнее, его недостатков) или же ошибок и неблагоприятия семейного воспитания. Так возникает проблема школьной дезадаптации, результатом которой является хроническая неуспеваемость, отставанием 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.

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

## **2. 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, содержание, формы и методы обучения и воспитания подрастающего поколения, разносторонне развитие личности ребенка.

Вместе с тем, используя арсенал общей педагогики, ее категориальную систему, принципы, методы и формы организации учебно-воспитательного процесса, передовой педагогический опыт, коррекционная педагогика вносит существенные поправки в методiku и технологию применения педагогических знаний, в содержание обучения и воспитания детей и подростков в соответствии с природой и характером имеющихся 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 психического 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 и физическом развитии приводят к проявлению философской закономерности перехода количества в качество, к уменьшению отклонения или компенсации физического недостатка за счет активизации деятельности здоровых органов или имеющих незначительное недоразвитие.

В коррекционной педагогике последует 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 позитивной самореализации человека.

*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.

Кроме того, коррекционно-педагогическая деятельность будет тогда эффективной, когда она будет опираться на знания в области *медицинских наук*. С медицинской точки зрения базой для коррекционной педагогики 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. 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, исключая 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 коррекционной педагогики состоит в том, чтобы дать общее представление, обозначить общий контур, представить ведущие направления и тенденции, присущие данной области научных знаний.

### **3. 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, 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 можно отнести ко второй половине XX века. Термин «педагогическая коррекция» в российской педагогике утвердился на рубеже XIX-XX веков.

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. Кащенко отмечал, что детская исключительность (не только склонность к правонарушениям, но и исключительность характера, исключительность интеллекта, даже физическая исключительность) в существе своем социальна. Бороться с нею, исцелять, лечить, корректировать 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. Кащенко 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.

#### **4. Сущность коррекционно-педагогической деятельности с детьми и подростками.**

**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 объединяют общее понятие «коррекционно-педагогическая деятельность».

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

ставной 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:

- положения 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);
- положения 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;
- положения 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. Элькониным о том, что коррекционный потенциал игры заключается в практике новых социальных отношений, в которые включается человек в процессе специально организованных групповых коррекционных занятий.

Наиболее глубоко психолого-педагогическую сущность коррекционной деятельности и ее профилактическую направленность раскрыли психологи и психотерапевты С.А. Бадмаев, Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, Ф.Г. Лидерс, Ф.С. Спиваковская 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.

С этой точки зрения **коррекционно-педагогическая деятельность** – это 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 создание необходимых условий для их личностного развития, адекватной интеграции в социум. 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).

По мнению отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин) 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 (*И. (лат. внутренний) - формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности.* ).

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

- формулироваться в позитивной, а не в негативной форме;
- быть реалистичны и соотноситься с продолжительностью 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.

## **5. Принципы организации 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 т.ч. и к коррекционно-педагогической), определяются 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 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 своеобразие межличностных отношений детей с отклонениями в развитии и поведении.

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

### **Общепедагогические принципы**

1. *Принцип целенаправленности педагогического процесса.*
2. *Принцип целостности и системности педагогического процесса.*

3. *Принцип гуманистической направленности педагогического процесса.*
4. *Принцип уважения к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему.*
5. *Принцип опоры на положительное в человеке, на сильные стороны его личности.*
6. *Принцип сознательности и активности личности в целостном педагогическом процессе.*
7. *Принцип сочетания прямых и параллельных педагогических действий*

### **Специфические принципы коррекционно-педагогической деятельности**

1. Ведущим в системе целенаправленной коррекционно-педагогической деятельности является принцип *единства коррекционных, профилактических и развивающих задач*, где системность и взаимообусловленность задач отражает взаимосвязь развития различных сторон личности ребенка и их **гетерхронность**, т.е. неравномерность развития. Каждый человек находится на разных уровнях развития в различных состояниях в одном и том же возрастном периоде. 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 полноценную коррекционную работу, не зная исходных данных об объекте.

3. *Принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка* в коррекционно-педагогическом процессе целесообразнее рассматривается как принцип «нормативности» развития личности, как последовательность сменяющихся друг друга возрастов.

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. При планировании и организации коррекционно-педагогической деятельности следует выбирать наиболее адекватные целям и задачам коррекции модель деятельности, чтобы в ее содержании, формах и методах реализации были посылки 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 при этом присутствовать 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 его 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 поведении – следствие отношения ребенка с ближайшим окружением, форм и способов их совместной деятельности и общения, характера межличностных контактов с социумом. Следовательно, успех коррекционной работы с детьми и подростками без сотрудничества с родителями или с другими взрослыми, без опоры на взаимоотношения со сверстниками в зависимости от характера отклонений в развитии и поведении оказывается либо недостаточно эффективным, либо попросту безрезультатным.

Таким образом, основополагающие положения системы коррекционно-педагогической деятельности формирует ее базу, определяют логику коррекционного процесса, намечают общую стратегию и конкретную тактику на соответствующих ступенях управления процессом педагогической коррекции развития и поведения детей и подростков.

## **7. 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 воздействия.

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

Во-вторых, коррекционная деятельность, являясь одной из составных частей общего образования, в то же время имеет свою специфическую 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 (обучение, воспитание, развитие).

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.

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.

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

- a. корректирующее воздействие на ребенка средовыми факторами (природными, социальными) – т.е. «терапия средой»;
- b. специфическая организация учебного процесса (его коррекционная направленность);
- c. целенаправленный подбор культурно-массовых и оздоровительных мероприятий;
- d. психогигиена общения и семейного воспитания.

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

- a. нормализация и обогащение отношений ребенка с окружающим миром, прежде всего с педагогами и детским коллективом;
- b. компенсация пробелов и недостатков в его общем развитии, усиление деятельности в той области, которую он любит, в которой он может добиться хороших результатов (компенсация в области интересного дела, увлечение спортом, техникой, музыкой и т.д.);
- c. восстановление у ребенка положительных качеств личности, которые получили незначительную деформацию (девиацию);
- d. постоянная стимуляция положительных качеств, не утративших социальной значимости;
- e. интенсификация положительного развития личности, формирование ведущих положительных качеств;
- f. усвоение и накопление социально-ценного жизненного опыта, обогащение практической деятельности в различных сферах жизни;
- g. накопление навыков нравственного поведения, здоровых привычек и потребностей на основе организации деятельности учащихся по удовлетворению их интересов;

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

В коррекционно-педагогической деятельности существует определенный инструментарий: методы, приемы и средства достижения поставленной цели, реализации конкретных задач; осуществление соответствующих мероприятий по различным направлениям деятельности. В коррекционно-педагогической деятельности выделяются группа методов: переубеждения, принуждения, приучения, «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:

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

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

Содержательная часть коррекционно-педагогической деятельности должна быть направлена не только на ликвидацию пробелов в познавательной деятельности, но и на формировании мировоззрения, социально значимых знаний, умений и навыков; вся коррекционно-педагогическая деятельность должна быть практико-ориентирована 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 координаций 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

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

### ЛЕКЦИЯ № 3-4

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

#### План лекции:

1. Понятия «норма» и «аномалия» в психическом и личностном развитии ребенка.
  - а) Проблема «норма-аномалия» как междисциплинарная проблема.
  - б) Психологический аспект проблемы «норма-аномалия».
  - в) Кризисы развития детей школьного возраста.
  - г) Психическое здоровье и факторы риска в детском возрасте.
  - д) Критерия явления «норма-аномалия».
2. Возрастные и индивидуальные особенности детей с отклонениями в развитии и поведении.
3. Причины и условия деформации личностного развития ребенка.

#### 1. Понятия «норма» и «аномалия» в психическом и личностном развитии ребенка.

##### *а) 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 «работающими» 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 личностного развития школьника (психологические новообразования), кото-

рые 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 левополушарность, 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 невротизма, 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 доминирующим 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 правшеством-левшеством, стоит сложная психологическая реальность, имеющая немаловажное практическое значение.

Связь типа межполушарной организации мозга с индивидуальными особенностями психических процессов и состояний человека в течение 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, классифицировать индивидуальные различия одновременно многих психических процессов и свойств.

Сложной педагогической проблемой является проблема *леворукости*. Но леворукость, по мнению специалистов, не является патологией. Нельзя связывать низкие умственные способности с леворукостью, хотя и 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 появляется вначале легкая дрожь, затем она усиливается, и вскоре школьник уже не может вывести ни одной буквы. Дрожь возникает не только от скорости письма, к которой человек не привык, но и от ссор, конфликтов, 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 нахо-

дится 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).

#### ***б) 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 пси-

хической 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. Элькониным, 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 выполне-



ния 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. Четвертым симптомом - *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 тенденция в желании быть школьником.

**Кризис семи лет** 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.

#### **в) 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. Петрунec, 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. Эльконина, Т. В. Драгуновой, Д. И. Фельдштейна, Л. И. Божович и современные - А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, С. К. Масгутова и др.

Подростковый кризис исследователи объясняют по-разному. В 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, отрицательно» 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. Главное его собственность - это переживание собственного внутреннего мира, что и защищает подросток и ревниво оберегает от других. Второй путь - *кризис зависимости*, симптомы которого против (ложны: чрезмерное послушание, зависимость от старших или сильных, регресс к старым интересам или вкусам, формам 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 уж не ребенок», а во втором - «Я ребенок и хочу оставаться им». Для развития наиболее благоприятным оказывается первый вариант!

Специалисты подчеркивают, что в симптомах кризиса приветствуют обе тенденции, но одна из них доминирует. Одновременно присутствие стремления к независимости и стремления к зависимости связано с двойственностью позиции подростка. С одной стороны, «взрослые» притязания, требование равных с ними прав, расширение границ самостоятельности, а с другой - недостаточна 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 вызывая 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 самЯ развития 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 среди 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 психической 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 поведе-

ние. 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 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 детерминировано 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 личностного доверия к нему в рамках того жизненного стиля, которая существует в ее культуре», - подчеркивал Э. Эриксон.

Этнографические исследования Э. Эриксона говорят о том, что в разных культурах существуют разные «схемы доверия» и традиции ухода за 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 и 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 неспособно-

сти 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 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 приходить 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! 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 самооценности (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 ни могут быть конкретизированы (операционализированы) и использованы в практике.

## **2) 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 личности 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.

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

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

**В-третьих**, эта внутренняя природа человека слаба, тонка, хрупка и может легко одолеваться внешними препятствиями: давлением культуры, неправильным отношением окружающих, 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 ущемленным 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 нему 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 разрядами, громким настойчивым плачем и криком;

- импульсивность поведения, эмоциональная заражаемость, вспыльчивость, которая обуславливает ссоры и драки даже >ш 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 дующие особенности поведения:

- сочетание низкой познавательной активности и личностной незрелости, которые противоречат нарастающим требованиям социальной роли школьника;

- неумещающаяся моторная бестормозность, которая ее сочетается с эйфорическим настроением;

- повышенная сенсорная жажда в виде стремления к острым ощущениям и бездумным впечатлениям;

- акцентуация компонентов влечений: интерес к ситуации, включающим агрессию, жестокость;

- наличие немотивированных колебаний настроения, конфликтности, взрывчатости, драчливости в ответ на незначительные требования либо 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, злобными шалостями, невыполнением требований учителя;

- выявление к концу обучения в начальных классах массовой школы стойких пробелов по основным разделам программы;
- возможность усвоения дальнейших разделов программы вследствие слабого интеллекта и отсутствия интереса к учебе;
- нарастающее тяготение к асоциальным формам поведения под влиянием более старших детей и взрослых;
- дефекты воспитания в виде бесконтрольности, безнадзорности, грубой авторитарности, асоциального поведения членов семьи.

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

- инфантильность суждений, крайняя зависимость от ситуации, неспособность воздействовать на нее, склонность к уходу от трудных ситуаций, слабость реакции на порицание; непосредственность к волевым усилиям, слабость функции самоконтроля и саморегуляции как проявление несформированности основных образований подросткового возраста;
- сложности поведения, обусловленные сочетанием инфантильности с аффективной возбуждаемостью;
- 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 прошений 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.Кащенко, М.И.Буянов, А.И.Захаров, А. Е. Личко и др.). В литературе выделяются различные характерологические и поведенческие отклонения ребенка. Перечислим наиболее типичные из них.

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

женность 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 побуждений ребенка. Могут быть заторможенность, страхи и ищи иное 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. *Пессимизм* (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 непроизвольно 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 действию внушения, готовностью подчиняться внушающим воздействиям окружающих, рекламы и пр.

*Негативизм* проявляется в немотивированном сопротивлении любому влиянию, исходящему от других. Негативизм возник 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. Непреднамеренная ложь, от которой не может воздержаться.

*Бесцельное воровство* – зачаточная форма явления, которые специалисты называют клептоманией. Ребенок может коллекционировать самые необычные предметы, и мотивация на первый взгляд остается неясной.

*Страсть к бродяжничеству* может быть патологическим влечением психопатических или истерических личностей, но может быть и привычкой при отсутствии болезненного предрасположения. В.П.Кащенко 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, несколько и 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.

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.

д) Критерия явления «норма-аномалия».

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

но найти исчерпывающие и однозначные критерии. Тем не менее, такие 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 меньшинства 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 происхо-

дит гладко. «Психологическая энергетика» имеет свои пики и свои падения, в силу чего в одно время дети могут быть очень уязвимы, а в другое - обладать достаточной сопротивляемостью и хорошими адаптационными 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, когда нарушения одной сферы негативно сказываются на других сферах.

6. *Тяжесть и частота симптомов*.

7. При анализе детского поведения следует сравнивать его проявления не только с теми чертами, которые характерны для детей вообще, но и с теми чертами, которые являются обычными для данного ребенка.

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

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 нарушения развития личности конкретного ребенка.

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

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

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



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

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

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

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

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

Такие дети не способны к сотрудничеству, они часто ссорятся и вступают в драки по незначительному поводу, т.е. налицо высокая степень социальной дезадаптации.

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

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

#### **Детский возраст.**

Наиболее типичные нарушения поведения детей:

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

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

*Второй* (6-7 лет, иногда 8-9 лет). В это время нарастает объем требований в связи с поступлением в школу. 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* (подростковый возраст) – 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, хочет сам делать свою судьбу, но и понять себя. Становится настоятельной потребностью в уважении, доверии, принятии, любви.

Современные подростки отличаются некоторыми актуальными тенденциями. Одна из них состоит в принципиальной нерелексивности жизненной позиции многих детей этого возраста, которое проявляется в том, что подросток как бы растворяется в потоке жизни, не выделяя себя из нее. Наиболее ярко это проявляется в неформальных группах (Я заменяется на МЫ).

Другая тенденция характерна для подростков, которые не теряют своего Я, но это 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 отношение к себе. Открытость, склонность к диалогу и даже потребность в нем сменяется стремлением закрыть свой внутренний мир.

Полноценное развитие личности ребенка в детстве связано с его **эмоциональным развитием**. Эмоциональная система 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 эмоции как гнев, ярость, усиливают защитные возможности организма даже на физиологическом уровне.

Исследования ученых показывают о разных уровнях активности и глубины аффектного контакта со средой.

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

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

*Второй уровень – уровень стереотипов* – в большей мере определяет основы формирования эмоциональной индивидуальности человека, 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.

## ЛЕКЦИЯ № 5-6

Тема: «Отклонения в развитии и поведении подростков и специфика коррекционной работы с ними»

### План лекции:

1. Виды отклонений в развитии и поведении детей и подростков.
2. Дети с ЗПР в общеобразовательной школе.
3. Специфика коррекционной работы с детьми с ЗПР.
4. Организационно-педагогические основы создания классов компенсирующего обучения.
5. Принципы развивающего обучения.
6. Психологические основы организации и осуществления коррекционно-развивающего обучения.
7. Проведение коррекционно-развивающего обучения в компенсирующем классе.

### 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 преодолеваются полностью, другие – лишь корригироваться, а некоторые компенсироваться. Ранее психолого-педагогическое вмешательство позволяет в значительной степени 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 специальной психологии и коррекционной педагогике существуют различные классификации нарушений в развитии (В.В. Лебединский, Б.П. Пузанов и В.А. Лапшин, О.Н. Усанова).

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

Характер дизонтогенеза зависит от определенных психологических параметров:

- Особенности функциональной локализации нарушения. В зависимости от нарушения выделяются два 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 (нарушения слуха, зрения 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.

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

- *Дизонтогенез по типу общего стойкого недоразвития*. (раннее время ее поражения, выражена незрелость мозговых систем. типичный пример – олигофрения).

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

- *Поврежденное развитие* – в основе наследственные заболевания, внутриутробные, родовые и послеродовые инфекции, интоксикации и травмы ЦНС. Характерная модель поврежденного развития – *органическая деменция*.

- *Дефицитарное развитие* – тяжелые нарушения отдельных анализаторных систем (зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата).

- *Искаженное развитие* - сложное сочетание общего недоразвития, задержанного, поврежденного и ускоренного развития отдельных психических функций. Характерный пример - *детский аутизм*.

- *Дисгармоничное развитие* – врожденная или рано приобретенная стойкая диспропорциональность психического развития в эмоционально-волевой сфере. Характерная модель дисгармонического развития – *психопатия и патологическое формирование личности*.

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

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

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

- в *пренатальный* (внутриутробный) период (хронические заболевания родителей, особенно матери; инфекционные болезни. интоксикация матери; недостаток питания матери во время беременности; резус-конфликт; травмы; влияние лучевой энергии и т.п.);

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

- в *постнатальный* период (после рождения) причинами могут быть остаточные явления после различных инфекционных и других заболеваний; различные травмы; интоксикации; несоблюдение санитарно-гигиенических норм и т.п.

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

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

Образовательные потребности могут реализоваться в специальных образовательных учреждениях (СОУ, центр реабилитации), общеобразовательных учреждениях (специальный класс в составе ОУ общего типа, школы на дому обучения).

## **2. ДЕТИ С ЗПР В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ.**

Задержка психического развития (ЗПР) - это нарушение нормального темпа психического развития. Термин «задержка» подчеркивает временной характер нарушения, то есть уровень психофизического развития в целом может не соответствовать паспортному возрасту ребенка. Детей с временной задержкой психического развития нередко ошибочно считают умственно отсталыми. Существуют два отличия детей с ЗПР от умственно отсталых детей. 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.

**Причины ЗПР** могут быть различны: дефекты конституции ребенка (гармонический инфантилизм), соматические заболевания, органические поражения ЦНС (минимальная мозговая дисфункция). Отягчающими факторами могут служить неблагоприятные социокультурные условия. **Главными причинами ЗПР**, по результатам исследований П. Улба, выступают биологические механизмы: патология беременности, ненормальные роды, частые соматические болезни ребенка в первые годы жизни. Данные факторы обуславливают сниженный физический статус детей, их маловыносливость, что не позволяет им своевременно усвоить актуальный для их возраста объем информации. Однако, если объем поступающей информации мал, методы и средства его подачи (образования) неадекватны возможностям ребенка, а окружение продуцирует по отношению к нему стрессогенные ситуации, то причиной ЗПР будут также выступать и социокультурные факторы.

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

1. Дети с нарушенным темпом физического и умственного развития. Задержка их развития связана с медленным темпом созревания лобной области коры головного мозга и ее связей с другими областями коры и подкорки;

2. Дети с функциональными расстройствами психической деятельности (цереброастенические состояния), которые чаще всего являются следствиями черепно-мозговых травм. Для этих детей свойственна слабость основных нервных процессов и их *лабильность* – скорость возникновения и прекращения нервных процессов.

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

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

Существуют типичные особенности, свойственные детям с ЗПР.

1. Ребенок с ЗПР уже на первый взгляд не вписывается в атмосферу класса массовой школы своей наивностью, несамостоятельностью, 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, 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*. Внимание же детей с ЗПР характеризуется: неустойчивостью, большой отвлекаемостью, недостаточной концентрированностью. Недостатки внимания сказываются негативно на процессах *ощущения и восприятия*. У детей с ЗПР отмечаются *недостатки 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.

Учитель должен помнить о *недостаточной продуктивности произвольной памяти* и специально активизировать их познавательную деятельность. Такая активизация может достигаться различными путями, в том числе: посредством усиления мотивации; путем сосредоточения внимания учащихся на задании.

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 таких детей используют различные виды помощи: стимулирующие; направляющие; обучающие и др. помощь может быть фронтальной (наглядные схемы, пособия, таблицы) и индивидуальной.

### **3. СПЕЦИФИКА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ЗПР.**

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

Для детей с ЗПР создаются специальные (коррекционные) ОУ VII вида. Коррекционное учреждение VII вида осуществляет образовательный процесс в соответствии с уровнями общеобразовательных программ двух ступеней общего образования:



- 1-ая ступень – начальное общее образование (нормативный срок обучения 3-5 лет);
- 2-ая ступень – основное общее образование (нормативный срок – 5 лет).

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

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

Дети занимаются в этих классах по учебникам массовых ОУ по специальным программам. В настоящее время в основном полно разработаны программы классов КРО 1 ступени. Они обеспечивают усвоение содержания начального образования и реализацию стандарта требований к знаниям и умениям учащихся.

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

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

При организации обучения детей с ЗПР учитель должен приспособлять к уровню развития детей с ЗПР 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 ЗПР для них должны быть созданы специальные условия обучения. Необходимо каждому из таких учащихся оказать помощь: выявить пробелы в знаниях и восполнить их теми или иными способами; объяснить заново учебный материал и дать дополнительные упражнения; значительно чаще использовать наглядные дидактические пособия и разнообразные карточки, помогающие ребенку сосредоточиться на основном материале урока и освобождающие его от работы, не

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

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

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

Важным моментом в организации КРО является динамическое наблюдение за продвижением каждого ученика (*индивидуальная траектория развития ученика*).

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.

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

#### **4. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ КЛАССОВ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ.**

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

КРО в классах выравнивания и классах компенсирующего обучения определяется нормативно-правовыми положениями МО РФ и строится на основе организационно-педагогических и научно-методических положений Концепции КРО, разработанной Институтом коррекционной педагогики, а также психолого-педагогических принципов развивающего обучения. *Классы выравнивания* создаются для обучения детей с ЗПР, 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.

*Классы компенсирующего обучения* создаются в ОУ для детей, испытывающих затруднения в освоении общеобразовательных программ. Их основная цель – создание адекватных условий воспитания и обучения, позволяющих предупредить дезадаптацию таких детей в условиях ОУ.

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

Дети группы риска не имеют выраженных отклонений в развитии, т.е. у них нет ЗПР церебрально-органического генеза, умственной отсталости, выраженных нарушений речи, слуха, зрения, двигательной сферы. При интеллектуальном развитии, соответствующем возрастной норме, 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 КРО позволяет обеспечить оптимальные педагогические условия для детей с трудностями в обучении и проблемами в физическом и нервно-психическом здоровье. Необходимым моментом организации КРО в данных классах является динамическое наблюдение за продвижением каждого ребенка. Наблюдение производится психологической службой школы. Результаты наблюдений обсуждаются не менее 1 раза в четверть на малых педсоветах и консилиумах.

При изучении школьников принимаются во внимание следующие показатели:

1. Физическое состояние и развитие ребенка: динамика физического развития, особенности слуха и зрения, особенности развития опорно-двигательной сферы, координация движений, особенности работоспособности (утомляемость, истощаемость, рассеянность, 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-волевой сферы: эмоционально-волевая зрелость, преобладающее настроение, особенности самооценки, отношение со сверстниками, поведение в школе и дома, нарушения поведения, вредные привычки.

5. Особенности усвоения ЗУН, предусмотренных программой.

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

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

## **5. ПРИНЦИПЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ.**

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

### **а. Принцип творческого характера развития.**

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

### **б. Совместная деятельность и общение.**

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

### **с. Принцип ведущей деятельности.**

Законы смены ведущей деятельности в процессе развития ребенка глубоко исследовал Д.Б. Эльконин, который экспериментально показал, что психологические образования каждого периода в жизни ребенка определяются осуществляемой им ведущей деятельностью. Ведущая деятельность не означает, что она является единственной. Все виды деятельности после своего появления могут «сосуществовать, интерферировать и конкурировать» друг с другом. И это становится важной психологической проблемой в связи с формированием и развитием личности, которая должна быть способной выбирать ту или иную деятельность, осуществлять ее и строить новую деятельность.

Задача КР 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.

### **д. Определение зоны ближайшего развития.**

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

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

**е. Учет сензитивных периодов развития.**

Этот принцип 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.

**ф. Принцип амплификации (расширения) детского развития.**

Данный принцип рассматривается как необходимое условие разностороннего воспитания 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 младенчестве приводит к значительным и трудно компенсируемым задержкам в развитии речи. То же происходит при позднем обучении грамоте или недостаточном эстетическом воспитании. Вообще дефицит предметно-практических действий ничем не может быть восполнен и компенсирован. Речь качественно меняет действие, поднимает его на высшую ступень.

**г. Принцип единства аффекта и интеллекта.**

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

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

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

**6. 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 КРО осуществляется на основе следующих принципов:

- Усиления практической направленности изучаемого материала;
- Выделения сущностных признаков изучаемых явлений;
- Опоры на жизненный опыт учащегося;
- Ориентация на внутренние связи в содержании изучаемого материала как в рамках одного предмета, так и между предметами;

▪ Необходимости и достаточности в определении объема изучаемого материала;

▪ Введения в содержание учебных программ коррекционных разделов, предусматривающих активизацию познавательной деятельности, формирования у учащихся деятельностных функций, необходимых для решения учебных задач.

Составной частью КР УВП 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 предшествующего обучения и др.

КРО осуществляется на всех уроках. Технология включает информационный и управленческий компоненты. *Информационный компонент* технологии обучения предполагает определение объема и состава информации, отбор и ее компоновку, 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 обратной связи, прогнозирование своих действий и реакций на них учеников, педагогическая оценка процесса и результатов взаимодействия в учебном процессе – все это необходимые характеристики *управленческого компонента* технологии обучения.

Важнейшим научным основанием организации и осуществления КРО является особенности формирования учебной деятельности. Учебная деятельность только тогда продуктивна для ребенка, когда он выступает ее *субъектом*. Основу учебной деятельности составляют *субъект-субъектные* отношения. Предметом учебной деятельности является сам ученик, его изменения, а не учебная информация.

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

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

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

## **7. ПРОВЕДЕНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В КОМПЕНСИРУЮЩЕМ КЛАССЕ.**

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

Специфика организации учебного процесса школы надомного обучения такова, что дети часто болеют, проходят плановые курсы лечения, медицинскую реабилитацию на курортах и в санаториях. Поэтому часто приходится «догонять» пропущенный учебный материал. С целью оптимизации учебного процесса, выполнения программы по предмету, формирования умения планировать учащимися свою самостоятельную познавательную деятельность, формулировать ее цели, были предложены к использованию индивидуальные обучающие программы. Индивидуальные обучающие программы рекомендуется использовать при организации учебной деятельности учащихся 7-11 классов. Для решения тех же учебных задач, что и индивидуальные обучающие программы, в учебном процессе используется новая форма учебных занятий – уроки-консультации. Они являются одним из эффективных методов индивидуального обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Если индивидуальные обучающие программы применяются на этапе изучения нового учебного материала, то уроки-консультации являются одним из способов организации учебной деятельности на этапах закрепления, повторения и обобщения ранее изученного. Эти уроки требуют тщательной подготовки, подробного планирования деятельности учащегося по усвоению, закреплению и повторению материала. Назначение уроков-консультаций - формирование у ученика навыков самостоятельного повторения и обобщения. Уроки-консультации рекомендуется применять при обучении учащихся 9-11 классов.

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

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

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

Для решения задачи развития познавательных сил и творческого потенциала учащихся с ограниченными возможностями важным является организация их научно-исследовательской деятельности. Потенциал научно-исследовательской деятельности в развитии личности учащихся не оценим

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

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

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



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

## **Программа курса**

### **ОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ МИНИМУМ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО КУРСУ**

Предмет и задачи курса коррекционной педагогики. Взаимосвязь коррекционной педагогики с другими науками. Становление и развитие коррекционной педагогики как науки. Коррекционно-педагогическая деятельность как психолого-педагогическая проблема. Сущность коррекционно-педагогической деятельности, ее содержание, основные направления и принципы ее организации.

Понятия «норма» и «аномалия» в психическом и личностном развитии ребенка. Кризисы развития детей школьного возраста. Психическое здоровье и факторы риска в детском возрасте. Возрастные и индивидуальные особенности детей с отклонениями в развитии и поведении. Причины и условия деформации личностного развития ребенка.

Виды отклонений в развитии и поведении детей и подростков. Специфика коррекционной работы с детьми с ЗПР. Особенности организации коррекционной работы с детьми в классах компенсирующего обучения. Психологические основы организации и осуществления коррекционно-развивающего обучения.

Психолого-педагогическая сущность отклоняющегося поведения подростков. Причины и условия девиантного поведения подростков. Педагогическая коррекция девиантного поведения подростков. Коррекция общения и семейных взаимоотношений подростков и родителей.

Учитель – субъект коррекционно-педагогической деятельности. Нормативно-правовая база коррекционно-педагогического процесса в общеобразовательной школе. Психолого-медико-педагогическая консультация (комиссия), ее роль в предупреждении и коррекции отклонений в развитии и поведении ребенка. Государственная система специальной (коррекционной) поддержки и социальной защиты детей и подростков.

#### *2.1. Студент должен знать:*

- предмет, задачи курса коррекционной педагогики;
- сущность и содержание коррекционно-педагогической деятельности с детьми и подростками;
- основные закономерности и тенденции в развитии «аномальных» детей;
- особенности организации коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими отклонения в развитии и поведении;

- социально-педагогические причины отклоняющегося поведения подростков;
- нормативно-правовую базу коррекционно-педагогического процесса в общеобразовательной школе.

2.2 Студент должен уметь:

- наблюдать и прогнозировать развитие ребенка в коррекционно-педагогическом процессе;
- анализировать коррекционно-педагогическую деятельность;
- самостоятельно выявлять причины отклонений в поведении учащихся и намечать программу коррекционной деятельности;
- использовать полученные знания в практической деятельности в общеобразовательном учреждении.

**Содержание дисциплины**

**УЧЕБНЫЙ ПЛАН**

№	Содержание курса	Количество часов			Всего
		Лек-ции	Семина-ры	СРС	
1	Предмет и задачи курса КП, основные категории, взаимосвязь с другими науками, сущность коррекционно-педагогической деятельности, принципы ее организации, ее основные направления и содержание.	4	4	6	14
2	Понятия «норма» и «аномалия» в психическом и личностном развитии ребенка, возрастные и индивидуальные особенности детей с отклонениями в развитии, причины и условия деформации личностного развития ребенка.	4	4	6	14
3	Виды отклонений в развитии и поведении подростков, дети с ЗПР и специфика коррекционной работы с ними, классы компенсирующего обучения.	4	4	6	14
4	Психолого-педагогическая сущность отклоняющегося поведения, классификация видов девиаций в поведении	2	2	6	10

	детей и подростков, причины и условия их девиантного поведения.				
5	Педагогическая коррекция отклоняющегося поведения подростков в учебном процессе, сущность профилактической работы с несовершеннолетними, коррекция общения и семейных взаимоотношений подростков и родителей.	2	2	6	10
6	Учитель-субъект коррекционно-педагогической деятельности, нормативно-правовая база коррекционно-педагогической деятельности, роль и место ПМПК в предупреждении и коррекции отклонений в развитии и поведении.	2	2	6	10
<b>Всего:</b>		<b>18</b>	<b>18</b>	<b>36</b>	<b>72</b>

### СОДЕРЖАНИЕ КУРСА ЛЕКЦИИ

№	Название темы	Содержание	Объем	Основные понятия
1-2	Коррекционная педагогика в системе наук о человеке	Предмет и задачи курса, взаимосвязь с другими отраслями знаний, становление и развитие коррекционной педагогики как науки.	2	Коррекция, компенсация, школьная адаптация, социальная реабилитация,
		Сущность коррекционно-педагогической деятельности, принципы ее организации, содержание и основ-	2	Коррекционно-воспитательная деятельность, коррекционно-развивающее обу-

		ные направления ее деятельности.		чение
3-4	Ребенок с отклонениями в развитии и поведении – объект и субъект коррекционно-педагогической деятельности.	«Норма» и «аномалия» в психическом и личностном развитии ребенка, критерии явления «норманомалия», кризисы развития детей школьного возраста.	2	Амбидекстры, «норма», «аномалия», писчий спазм, дисграфия, ведущая деятельность
		Психологические портреты детей с проблемами в развитии, природа детской агрессивности, влияние средовых факторов на развитие личности ребенка.	2	Эмоции, эмоциональное развитие, психический инфантилизм, агрессия.
5	Отклонения в развитии и поведении подростков и специфика коррекционной работы с ними	Виды отклонений в развитии и поведении детей и подростков, дети с ЗПР в общеобразовательной школе, специфика коррекционной работы с детьми с ЗПР.	2	Психический дизонтогенез, экзогенные причины.
		Психологические основы организации и осуществления коррекционно-развивающего обучения, принципы развивающего обучения, проведение коррекционно-развивающего обучения в компенсирующем классе.	2	Классы компенсирующего обучения, классы выравнивания, амплификация.
6	Психолого-педагогическая сущность отклоняющегося пове-	Отклоняющееся поведение как психолого-педагогическая проблема, классифи-	2	Девиантное поведение, акцентуация характера.

	дения детей и подростков.	кации видов отклоняющегося поведения, причины и условия девиантного поведения подростков.		
7	Педагогическая коррекция девиантного поведения подростков	Коррекция отклоняющегося поведения в учебном процессе, воспитательно-коррекционная работа во внеурочной деятельности, коррекция общения и семейных взаимоотношений подростков и родителей.	2	Неуспеваемость, общая профилактика, социальная профилактика
8	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.	2	Профессиограмма учителя, интегрированное обучение.

### СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ

№	Название темы	Содержание темы	Объем в часах
---	---------------	-----------------	---------------

1	Коррекционная педагогика в системе наук о человеке.	Предмет исследования коррекционной педагогики. Основные задачи курса коррекционной педагогики. Место коррекционной педагогики среди психолого-педагогических наук, взаимосвязь с ними. История становления и развития коррекционной педагогики в истории развития человеческого общества, в истории России. Основные направления и ведущие тенденции в истории развития коррекционной педагогики как науки. Виды коррекционных образовательных учреждений в Бурятии.	6
2	Сущность коррекционно-педагогической деятельности.	Сущность коррекционно-педагогической деятельности. Основные элементы коррекционно-педагогической деятельности. Принципы организации коррекционно-педагогической деятельности. Примеры их реализации в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных учреждений республики Бурятия. Содержание и основные направления коррекционно-педагогической деятельности.	4
3	Ребенок с отклонениями в развитии и поведении - субъект коррекционно-педагогической деятельности	Понятие «норма» (предметная норма, социально-возрастная норма, индивидуальная норма, норма психического развития). Критерии и нормы, нормальное развитие человека. Различные подходы к анализу проблемы «норма-аномалия» в развитии человека. Особенности личности и поведения ребенка, отклоняющегося от нормы, в отдельные возрастные периоды. Критерии оценки возможного отклонения в поведении ребенка. Факторы риска,	4

		оказывающие влияние на психическое развитие ребенка в разные возрастные периоды.	
4	Психологические особенности развития детей с отклонениями в развитии и в поведении.	Характерологические и поведенческие отклонения в развитии детей и подростков. Оценка научных позиций, объясняющих механизмы и условия нарушения психического и личностного развития человека. Природа детской агрессивности. Причины и условия деформации личностного развития ребенка.	4
5	Отклонения в физическом и психическом развитии и поведении детей и подростков.	Классификационные характеристики детей с проблемами в развитии. Нормативные документы, регламентирующие открытие классов компенсирующего и коррекционно-развивающего обучения. Основные показания к отбору детей в классы компенсирующего обучения и коррекционно-развивающего обучения. Основные направления коррекционно-развивающей работы в этих классах. Основные формы компенсирующего обучения. Особенности психических процессов у детей с ЗПР. Основные отличия детей с ЗПР от умственно отсталых и нормально развивающихся сверстников. Особенности индивидуального подхода к детям с ЗПР в условиях коррекционно-развивающего обучения.	6

6	Психолого-педагогическая сущность отклоняющегося поведения детей и подростков.	Девиантное поведение. Взаимосвязь педагогической запущенности, трудновоспитуемости и отклоняющегося поведения подростков. Причины и условия отклоняющегося поведения подростков. Психобиологические причины девиантного поведения несовершеннолетних. Роль социально-педагогических факторов в формировании отклоняющегося поведения подростков. Профилактика отклоняющегося поведения подростков и ее взаимосвязь с коррекционно-педагогической деятельностью	4
7	Педагогическая коррекция девиантного поведения подростков.	Возможности учебного процесса в коррекции отклоняющегося поведения подростков. Воспитательно-коррекционная работа с подростками во внеурочной деятельности. Характеристика методов и педагогических приемов коррекции отклоняющегося поведения подростков.	4
8	Организационно-педагогические основы коррекционно-педагогической деятельности.	Роль учителя в коррекционно-педагогическом процессе с детьми с отклонениями в развитии и поведении. Требования, предъявляемые к профессионально-педагогической подготовке учителя-воспитателя и его готовности к коррекционно-педагогической деятельности. Особенности коррекционно-педагогической деятельности в классах компенсирующего и коррекционно-развивающего обучения. Деятельность психолого-медико-педагогической консультации (комиссии), и ее роль в предупреждении и преодолении отклонений в развитии детей и подростков	4



## **Практикум, контрольные вопросы, задания для выполнения контрольных работ, контрольные тесты**

1. История развития коррекционной педагогики в Западной Европе.
2. Становление российской коррекционной педагогики.
3. Политика государства в области социальной защиты детей с отклонениями в развитии.
4. Девиантное поведение подростков (общая характеристика, причины и система коррекционной работы).
5. Роль семьи в воспитании ребенка с проблемами развития.
6. Реабилитационные центры для детей «группы риска».
7. Я.А. Коменский о взаимосвязи интеллектуального развития ребенка и его поведения.
8. Творческое наследие Л.С. Выготского и его роль в становлении коррекционной педагогики.
9. Вклад М. Монтессори в становление и развитие лечебной педагогики.
10. Р. Штейнер и его антропологическое учение.
11. Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями обучения.
12. Особенности обучения детей с особыми физическими потребностями в общеобразовательной школе.

### **САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ**

№	Название темы	Объем в часах	Форма контроля
1	«Норма» и «аномалия» в психическом и физическом развитии ребенка	2	Конспект
2	Классификация отклонений в развитии и в поведении у детей	4	Конспект
3	Типичные отклонения в поведении у подростков и способы их коррекции	4	Реферат
4	Особенности процесса педагогической коррекции «трудных» детей	6	Конспект, методические разработки
5	Знакомство с коррекционными классами в общеобразовательных школах	4	Дневник наблюдений
6	Знакомство со школой социальной адаптации детей-инвалидов № 60 (коррекционным средним общеобразовательным учреждением)	4	Дневник наблюдений

7	Организация обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в Бурятии	4	Электронная презентация
8	Особенности коррекционной работы с детьми с ЗПР	4	Реферат
9	Интеграция в социум детей с отклонениями в физическом и психическом развитии	4	Реферат

### **Вопросы для подготовки к зачету**

1. Развитие коррекционной педагогики как науки.
2. Цель, объект, предмет и задачи коррекционной педагогики.
3. Сущность коррекционно-педагогической деятельности и ее принципы.
4. Направления коррекционно-педагогической деятельности.
8. Понятия «норма» и «аномалия» в психическом и личностном развитии ребенка.
9. Кризисы развития детей. Факторы риска в детском возрасте.
10. Возрастные и индивидуальные особенности детей с отклонениями в развитии и поведении.
11. Причины и условия деформации личностного развития ребенка.
12. Психологический климат класса и школы как фактор развития личности.
13. Классификация задержек психического развития у детей в общеобразовательной школе.
14. Типические особенности всех детей с задержками психического развития.
15. Специфика коррекционной работы с детьми с задержками психического развития.
16. Организационно-педагогические основания создания классов компенсирующего обучения.
17. Принципы развивающего обучения.
18. Психологические основания организации и проведения коррекционно-развивающего обучения.
19. Практическое проведение коррекционно-развивающего обучения в компенсирующем классе.
20. Готовность учителя школы к профессионально-педагогической и коррекционно-педагогической деятельности с детьми.
21. Психолого-медико-педагогическая комиссия и ее функции.

### **Тематика курсовых работ**

1. Индивидуально-групповые коррекционно-развивающие занятия как форма обучения (на примере специальности)
2. Личность педагога, работающего в коррекционном классе школы.
3. Использование педагогических технологий при обучении детей в коррекционных классах.

4. Использование педагогических технологий при воспитании детей в коррекционных классах.
5. Коррекционно-развивающий урок в коррекционном классе школы.
6. Педагогические проблемы здорового образа жизни детей.
7. Наследственность как фактор развития личности.
8. Система учреждений оказывающих помощь детям с трудностями в обучении.
9. Диагностика недостатков личностного развития детей с трудностями в обучении.
10. Особенности обучения детей, испытывающих трудности в освоении образовательных программ (на примере специальности)

### **Тематика выпускных квалификационных работ**

1. История развития коррекционной педагогики в Западной Европе.
2. Становление российской коррекционной педагогики.
3. Политика государства в области социальной защиты детей с отклонениями в развитии.
4. Девиантное поведение подростков (общая характеристика, причины и система коррекционной работы).
5. Роль семьи в воспитании ребенка с проблемами развития.
6. Реабилитационные центры для детей «группы риска».
7. Я.А. Коменский о взаимосвязи интеллектуального развития ребенка и его поведения.
8. Творческое наследие Л.С. Выготского и его роль в становлении коррекционной педагогики.
9. Вклад М. Монтессори в становление и развитие лечебной педагогики.
10. Р. Штейнер и его антропологическое учение.
11. Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями обучения.
12. Особенности обучения детей с особыми физическими потребностями в общеобразовательной школе.
13. Мода как форма девиантного поведения.
14. Кризис духовности как фактор отклоняющегося поведения.
15. Методы и формы социально-педагогической коррекции девиантного поведения.
16. Творчество как вид социально-позитивного отклоняющегося поведения.
17. Социально-психологические причины подросткового вандализма.
18. Черный юмор подростков как форма девиантного поведения.
19. Подростковый суицид: причины, формы профилактики.
20. Характеристика зависимого поведения.
21. Мотивация девиантного поведения.
22. Девиантное поведение на религиозной основе.
23. Игра как метод коррекции девиантного поведения подростков.
24. Обучение детей с ЗПР.
25. Обучение детей с церебральным параличом.

26. Коррекционное обучение как основа развития аномального ребенка.
27. Акцентуированные личности.
28. Синдром гиперактивности и дефицита внимания.
29. Особенности обучения и воспитания умственно отсталых детей.
30. Зарубежная практика воспитания, обучения и развития детей с выраженными интеллектуальными нарушениями.
31. Проблема интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в систему общего образования.

### **Темы творческих работ по курсу**

1. История развития коррекционной педагогики в Западной Европе.
2. Становление российской коррекционной педагогики.
3. Политика государства в области социальной защиты детей с отклонениями в развитии.
4. Девиантное поведение подростков (общая характеристика, причины и система коррекционной работы).
5. Роль семьи в воспитании ребенка с проблемами развития.
6. Реабилитационные центры для детей «группы риска».
7. Я.А. Коменский о взаимосвязи интеллектуального развития ребенка и его поведения.
8. Творческое наследие Л.С. Выготского и его роль в становлении коррекционной педагогики.
9. Вклад М. Монтессори в становление и развитие лечебной педагогики.
10. Р. Штейнер и его антропологическое учение.
11. Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями обучения.
12. Особенности обучения детей с особыми физическими потребностями в общеобразовательной школе.
13. Мода как форма девиантного поведения.
14. Кризис духовности как фактор отклоняющегося поведения.
15. Методы и формы социально-педагогической коррекции девиантного поведения.
16. Творчество как вид социально-позитивного отклоняющегося поведения.
17. Социально-психологические причины подросткового вандализма.
18. Черный юмор подростков как форма девиантного поведения.
19. Подростковый суицид: причины, формы профилактики.
20. Характеристика зависимого поведения.
21. Мотивация девиантного поведения.
22. Девиантное поведение на религиозной основе.
23. Игра как метод коррекции девиантного поведения подростков.
24. Обучение детей с ЗПР.
25. Обучение детей с церебральным параличом.
26. Коррекционное обучение как основа развития аномального ребенка.
27. Акцентуированные личности.
28. Синдром гиперактивности и дефицита внимания.

29. Особенности обучения и воспитания умственно отсталых детей.
30. Зарубежная практика воспитания, обучения и развития детей с выраженными интеллектуальными нарушениями.
31. Проблема интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в систему общего образования.

### **Список источников информации**

1. Ахутина Т.В. Дети с трудностями учения // Начальная школа: плюс-минус. – 2000. – №12.
2. Бадмаев С. А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. - М., 1993.
3. Братусь Г.С. Аномалия личности – М.: Мысль, 1988.
4. Васильева Н.В. Социологические концепции исследования инвалидности// Социологический сборник. Вып. 7. Социум, 2000
5. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. - М., 1973.
6. Воронцов И.М. Закономерности физического развития детей и методы его оценки – Л.: ЛПМИ, 1986
7. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе /Под ред. В.В.Воронковой. - М., 1994.
8. Выготский Л. С. Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства. - Собр. соч.: В 6 т. - М., 1984. - Т. 5.
9. Выготский Л.С. Педология подростка // Выготский Л.А. Собрание сочинений. – М.: Педагогика, 1984. – т.4.
10. Вульф Б.З. Семь парадоксов воспитания– М.: Новая школа, 1994
11. Глозман Ж.М. Личность и нарушение общения– М., 1987
12. Гонеев А.Д. Профилактика и педагогическая коррекция отклоняющегося поведения подростков. - Курск, 1998.
13. Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В. Основы коррекционной педагогики. - М., 1999.
14. Гончаров Л.М. Шпаргалка по коррекционной педагогике (полный зачет) М., Аллель, 2000.
15. Горшкова Е.А., Овчарова Р. В. Реабилитационная педагогика. История и современность. - Архангельск, 1992.
16. Давыдов В.В. Проблема периодизации психического развития // Возрастная и педагогическая психология. – Пермь, 1974
17. Дефектология. Словарь-справочник /Под ред. Б. П. Пузанова. - М., 1996.
18. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. - М., 1995.
19. Зотова О.И., И.К. Кряжева Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М.: Наука, 1979.
20. Замский Х. С. Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX в. - М., 1995.
21. Карабанова О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка. - М., 1997.

22. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция. - 2-е изд. - М., 1994.
23. Клеменс Гилленбранд Коррекционная педагогика: Обучение трудных школьников: Пер. с немецкого. Академия, 2005
24. Клименко А.И. К вопросу индивидуально-типологических различий учащихся степени утомления при разных методах обучения // Вопросы психологии. – 1997. – №6.
25. Кон И.С. Развитие личности ребенка– М.: Педагогика, 1987.
26. Коррекционная педагогика /Под ред. Б. П. Пузанова. - М., 1998.
27. Коррекционная педагогика в начальном образовании /Под ред. Г.Ф. Кумариной. - М, 2001.
28. Кочетов А. И. Мастерство перевоспитания. - Минск, 1981.
29. Куликова Л.Н. Проблема саморазвития личности – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1997.
30. Лапшин В. А., Пузанов Б. П. Основы дефектологии. - М., 1990.
31. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом: В 2 ч. -М., 1966.
32. Натанзон Э.Ш. Трудный школьник и педагогический коллектив. - М., 1984.
33. О направлении материалов II Всероссийской научно-практической конференции «Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы» // Вестник образования. 1997. №8. - С. 84 - 94.
34. Педагогическая энциклопедия /Под ред. И. А. Каирова: В 4 т. - М., 1961. -Т. 2.
35. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике. Учебное пособие. - М.Владос, 2003.
36. Потанин Г.М., Косенко В. Г. Психолого-коррекционная работа с подростками. - Белгород, 1995.
37. Примерное положение о классе (классах) компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях // Вестник образования. - 1992. - №11. - С. 67 - 72.
38. Лангмейер Й., З. Матейчик. Психическая депривация в детском возрасте – Прага: Авиценум, 1984
39. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков – Л., 1977.
40. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом – М., 1996.
41. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: тесты / А. Маслоу; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтера, А.А.Пузыряя. – М.: изд-во Моск. ун-та, 1982.
42. Меерсон Ф.З. Адаптация, стресс и профилактика– М.: Наука, 1981.
43. Менегетти А. Система и личность– М.: Серебряные нити, 1996.
44. Милтс А.А. Гармония и дисгармония личности – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1990.
45. Назарова Н.М. Специальная педагогика: учебное пособие для студентов высш.пед.учеб.заведений – М.: Academia, 2001.
46. Обухова Е.В., Т.А. Михайлова Надомное обучение: формы, методы и содержание // Развитие и коррекция. – М., 2000. – вып.8. – С. 75-79.
47. Петровский В.А. Психология неадаптированной активности – М.: ТОО «Горбунок», 1992.

48. Полонский И.С. Внешкольное общение как фактор формирования личности подростков // Прикладные проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1983.
49. Рекомендации по отбору детей в классы компенсирующего обучения // Вестник образования. 1992. №11. – С. 72 – 75.
50. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию: становление человека – М.: Наука, 1994.
51. Розанова Т.В. «Принципы педагогической диагностики отклонений в развитии у детей» // Дефектология. – 1991. – №1. – С.35.
52. Семенов В.Д. Взаимодействие школы и социальной среды – М.: Просвещение, 1986.
53. Слостенин В. А., Исаев И.Ф. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений. - М., 1997.
54. Специальная педагогика / Под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2000.
55. Спиваковская Б. К. Профилактика детских неврозов: комплексная психологическая коррекция. - М., 1988.
56. Стефанова Н.М. Играя - познаешь мир – М.: Дельта, 1996.
57. Хьел Л., Д. Зиглер Теория личности (Основные положения, исследования и применение) – СПб.: Питер Пресс, 1997.
58. Цыбикова А.Ц. Система специализированной помощи детям с ограниченными возможностями – Улан-Удэ, 2002.
59. Шевченко С. И. Информационно-методическое письмо по организации и содержанию коррекционно-развивающего обучения в условиях общеобразовательных учреждений // Начальная школа. - 1997. - № 10.
60. Шевченко С.Г. Вариативные формы образования детей с трудностями в обучении в массовых школах // Дефектология. 1996. №1. - С. 17 - 25.
61. Шевченко С.Г. Комплексный подход к диагностике, коррекции и реабилитации детей с трудностями в обучении // Дефектология. – 1995. – №1. – С.35.
62. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты. - М., 1999.
63. Шилов Д.С. Состояние психолого-педагогической и социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе образования Российской Федерации //Иновации в российском образовании: Специальное (коррекционное) образование. – М.: Управление специального образования Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации, 1999.
64. Burgdorf, Robert L., Jr., The Legal Rights of Handicapped Persons (1980).
65. Lovitt, Thomas, Introduction to Learning Disabilities (1989).
66. Smith, Deborah D., Lockerson, Ruth, Introduction to Special Education (1992).

**Электронные адреса сайтов, рассматривающих проблемы коррекционной педагогики**

1. <http://www.bues.ru/~obrazovanie/va.html>

2. [www.tgpi.tob.ru/info/kaf/pedagog/ped/](http://www.tgpi.tob.ru/info/kaf/pedagog/ped/) - материалы к семинарским занятиям и выполнению самостоятельной работы по коррекционной педагогике.
3. <http://www.otrok.ru> - трудные дети - статьи и консультации по вопросам воспитания. Материалы для родителей, подростков, врачей, учителей: профилактика и лечение психических заболеваний у подростков; коррекционные тренинги; консультации, профориентация и подбор учебных заведений и др.
4. <http://www.disabilityrights.org/glossary.htm> - коррекционная педагогика: словарь терминов. Словарь терминов, используемых в западных странах в области специального образования.
5. [http://www.ise.iip.net/almanah/1/st3\\_1.htm](http://www.ise.iip.net/almanah/1/st3_1.htm) - Современное состояние коррекционной педагогике. О взаимодействии между государством, обществом, дефектологической наукой и практикой на современном этапе. Сведения о позитивных и негативных тенденциях этого взаимодействия. Характеристика роли науки и выбор пути выхода из кризиса системы специального образования.
6. [http://www.ise.iip.net/almanah/1/st5\\_1.htm](http://www.ise.iip.net/almanah/1/st5_1.htm) - российская система специального образования: стратегия и тактика переходного периода. Информация о программе скоординированных мер для планомерного перехода отечественной системы специального образования на новый этап своего развития (в соответствии с ратифицированными Российской Федерацией конвенциями ООН в области прав детей, прав инвалидов).
7. <http://www.disgraphik.narod.ru> - дисграфия: подборка материалов. Материалы по дисграфии - сложному явлению нарушения письма у людей разного возраста. Общая информация о проблеме. Советы специалистов. Подборка тематических статей. Обзор литературы. Форум.
8. <http://www.ise.iip.net/almanah/books/specobr/0.htm> - специальное образование в России и за рубежом. Информация об эволюции отношения западноевропейского общества и государства к лицам с отклонениями в развитии от античных времен до 90-х годов XX столетия. Сведения о возникновении и развитии национальных систем специального образования; социокультурных факторах, детерминирующих кризисы и кардинальные преобразования этих систем.
9. <http://specialneeds.ru> - дети с особенностями развития. Интернет-проект о детях с особенностями развития. База данных образовательных и развивающих учреждений города Москвы, работающих в области специальной педагогики и психологии. Материалы для родителей и специалистов: статьи по различным вопросам развития и образования детей и подростков.
10. <http://home.tula.net/tgpu/resources/specpsy/sp2.htm> - 01.01. - лекция о поддержке психического развития.
11. <http://www.kidsolr.com/specialeducation/> - материалы по детской коррекционной педагогике: тематические статьи, тесты on-line, методические рекомендации и пр. Коллекция адресов и ссылок на интернет-ресурсы зару-



- бежных учреждений и организаций, оказывающих помощь детям с особыми образовательными потребностями и их семьям.
12. <http://www.doktor.ru/onkos/krizis/obr31.htm> - законодательная база по обучению детей-инвалидов в РФ: условия приема в учебные заведения, предоставляемые услуги, нормативы помещений образовательных учреждений и т.п.
  13. <http://www.aacap.org/publications/factsfam/ld.htm> - описание психических особенностей детей с трудностями в обучении (по международной классификации).
  14. <http://nevromed.ru/zabol/sdv1.htm> - материал по синдрому гиперактивности и дефицита внимания (СГДВ) у детей: современные представления об этиологии, патогенезе, критериях диагноза и подходах к терапии синдрома дефицита внимания/гиперактивности.
  15. <http://azps.ru/tests/> - психологические тесты

## ИТОГОВЫЙ ТЕСТ

**Инструкция для студентов:** к каждому из поставленных вопросов дано несколько ответов, из которых только один является верным. Внимательно прочитайте вопрос, выберите один из вариантов и отметьте в бланке ответов.

1. Коррекционная педагогика – это ...
  - а) наука о воспитании, образовании и обучении людей;
  - б) область специальных психолого-педагогических знаний о сущности образования и воспитания детей и подростков, имеющих неявно выраженные недостатки в развитии психики и отклонения в поведении;
  - в) теория и практика специального (особого) образования лиц с отклонениями в физическом и психическом развитии.
2. Объектом коррекционной педагогики является:
  - а) специальное образование лиц с особыми образовательными потребностями.
  - б) воспитание как сознательно и целенаправленно осуществляемый процесс;
  - в) личность ребенка, имеющего незначительные отклонения в развитии и поведении.
3. Педагогический подход к детям с нарушениями в развитии формируется в...
  - а) XVII в.
  - б) в конце XVIII – начале XIX вв.
  - в) XX в.
4. Первые попытки обучения детей с легкими формами отсталости в специальных учебных заведениях предпринял...
  - а) Ф. Пластер;
  - б) Э. Крепелин;
  - в) И. Песталоцци.

5. Ведущие тенденции в предупреждении и преодолении аномального детства выявил:

**а)** *Л.И. Божович;*      **б)** *Л.С. Выготский;*      **в)** *П.Я. Гальперин.*

6. Одним из принципов специальной коррекционно-педагогической деятельности является...

**а)** *принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач;*

**б)** *принцип гуманистической направленности пед. процесса;*

**в)** *сознательности и активности личности в целостном педагогическом процессе.*

7. Система специальных и общепедагогических мер, направленных на ослабление или преодоление недостатков психофизического развития определяется как...

**а)** *компенсация;*

**б)** *коррекция;*

**в)** *адаптация.*

8. В каком виде реабилитации нуждается ребенок для восстановления утраченных учебных умений, познавательных навыков:

**а)** *медицинской;*

**б)** *психологической;*

**в)** *педагогической.*

9. Основными формами коррекционно-развивающего обучения являются:

**а)** *индивидуальные занятия;*      **б)** *групповые занятия;*      **в)** *фронтальные занятия.*

10. Для детей с задержкой психического развития создается специальное (коррекционное) образовательное учреждение:

**а)** *V вида;*

**б)** *VII вида;*

**в)** *VIII вида.*

11. Амбидекстрами называют людей, ...

**а)** *хорошо владеющих левой рукой;*

**б)** *хорошо владеющих правой рукой*

**в)** *хорошо владеющих и левой и правой рукой.*

12. К основным задачам психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) относят:

**а)** *лечение заболеваний ребенка;*

**б)** *реабилитацию детей с отклонениями в поведении;*

**в)** *диагностико-консультативную деятельность.*

13. К девиациям в поведении несовершеннолетних относят:

**а)** *трудновоспитуемость;*

**б)** *социально-педагогическую запущенность;*

**в)** *задержки психического развития.*

## БЛАНК ОТВЕТОВ

вопрос	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
ответ													

## ШКАЛА ОЦЕНОК

Число вер- ных ответов	0 - 3	4 - 6	7 - 10	11 - 13
Оценка	«2»	«3»	«4»	«5»