

Белгородский государственный университет

**Л. В. Годовникова**

**ОСНОВЫ  
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ  
В МАССОВОЙ ШКОЛЕ**

*Учебное пособие*

Под научной редакцией **И.Ф.Исаева**

*Рекомендовано УМО  
по специальностям педагогического образования  
в качестве учебного пособия  
для студентов высших учебных заведений,  
обучающихся по педагогическим специальностям*

Белгород 2005

УДК 37.013.77  
ББК 88.840+74.3  
Г 59

Печатается по решению  
редакционно-издательского совета  
Белгородского государственного университета

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор КГУ **А.Д. Гонеев**;  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры психологии БелГУ **В.В. Гребнева**

**Годовникова Л.В.**

Г 59      **Основы коррекционно-развивающей работы в массовой школе:**  
Учеб. пособие / Под научн. ред. И.Ф. Исаева. – Белгород: Изд-во  
БелГУ, 2005. – 201 с.

**ISBN 5-9571-0185-0**

В пособии обосновывается коррекционно-развивающее обучение в общеобразовательной школе как тенденция дифференциации и интеграции образования, раскрываются современные научные взгляды на организацию коррекционно-развивающей работы как направления педагогической и психологической деятельности, рассматриваются особенности этой работы в условиях интегрированного образования, в том числе в классах коррекционно-развивающего обучения. Особое внимание уделено организации и методам работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья, а также психолого-педагогическому диагностированию результатов проведенной коррекционно-развивающей работы.

Пособие предназначено студентам недефектологических факультетов высших педагогических учебных заведений. Его материалы также будут полезны школьным психологам, педагогам, работающим с нетипичными учащимися массовой школы, особенно в классах коррекционно-развивающего обучения, социальным педагогам и всем, кто интересуется вопросами работы с проблемными учащимися массовой школы.

**ББК 88.840+74.3**  
**УДК 37.013.77**

*Издание осуществлено при финансовой поддержке РГНФ,  
проекты № 05-06-06286а и № 05-06-55613а/Ц*

ISBN 5-9571-0185-0

© Годовникова Л.В., 2005  
© Белгородский государственный  
университет, 2005

## ВВЕДЕНИЕ

Современная модернизация образования нацелена на обеспечение адекватных условий обучения и воспитания всем категориям обучающихся. В последние десятилетия в большинстве стран мира, в том числе и в нашей стране, увеличивается число детей, не имеющих патологий развития, но испытывающих различного рода трудности в процессе школьного обучения. Причины школьных трудностей детей связаны с ухудшением состояния здоровья родителей и детей, неблагоприятной экологией, наркоманией, алкоголизмом, неблагоприятной наследственностью, ускорением ритма жизни, ухудшением в ряде стран, а в последнее десятилетие и в России, условий жизни большинства населения. Проблема стоит настолько остро, что одним из важнейших направлений работы в общеобразовательной школе рассматривается организация коррекционно-развивающей работы с целью помощи таким детям.

В качестве условий преодоления школьных трудностей учащихся рассматриваются дифференциация и индивидуализация обучения, применение методов стимулирования, организация групповой работы, личностно-ориентированный подход и т.д. При этом коррекционно-развивающая работа с учащимися со школьными трудностями выделяется рядом исследователей в качестве необходимого условия преодоления отставания в учении и отклонений в поведении.

Учащимися, имеющими проблемы в массовой школе, занимаются разные специалисты, причем независимо друг от друга. Парадоксальным, на наш взгляд, является то, что цель у всех одна – психически, физически, нравственно здоровая личность, однако усилия по достижению этой благой цели прилагаются разрозненно, иногда деятельность одних специалистов противоречит усилиям других.

До настоящего времени не определены и не отлажены механизмы взаимодействия специалистов массовой школы, занимающихся коррекционной работой с учащимися, испытывающими трудности обучения и школьной адаптации.

Еще одна острая и актуальная проблема организации коррекционно-развивающей работы в массовой школе связана с организацией интегрированного обучения. Интегрированное образование выступает оптимальным средством социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья, являясь в настоящее время наиболее приоритетным и закономерным направлением модернизации современного общего и специального образования, требующим объединения усилий, опыта и возможностей массовой и специальных школ. Специалисты массовых школ должны быть готовыми как к организации продуктивного сотрудничества со специалистами-смежниками из специальных учебных заведений, так и к самостоятельному проведению эффективной коррекционно-развивающей работы.

Необходимость проведения коррекционно-развивающей работы в

стенах массовой школы предъявляет к педагогическим умениям учителей повышенные требования. Однако в настоящее время студенты педагогических специальностей выходят из стен вуза зачастую не готовыми к организации и проведению коррекционно-развивающей работы, так как аспект специальной подготовки будущих учителей к этому направлению профессионально-педагогической деятельности до настоящего времени не является разработанным.

Данное учебное пособие нацелено на восполнение имеющегося пробела. В пособии обосновывается коррекционно-развивающее обучение в общеобразовательной школе как тенденция дифференциации и интеграции образования, раскрываются современные научные взгляды на организацию коррекционно-развивающей работы как направления педагогической и психологической деятельности, рассматриваются особенности этой работы в классах коррекционно-развивающего обучения. Особое внимание уделено организации и методам работы с детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения, а также психолого-педагогическому диагностированию результатов проведенной коррекционно-развивающей работы.

Пособие предназначено студентам недефектологических факультетов высших педагогических учебных заведений, а также школьным психологам, педагогам, работающим в классах коррекционно-развивающего обучения и в целом с проблемными учащимися массовой школы, социальным педагогам и социальным работникам.

Автор выражает благодарность рецензентам, а также коллегам – психологам и педагогам, принявшим участие в обсуждении затронутых в пособии вопросов.

Глава I

**КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ  
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК ТЕНДЕНЦИЯ  
ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**1.1. Проблема коррекционно-развивающего обучения  
в массовой школе и подходы к ее решению**

Коррекционно-развивающее обучение в массовой общеобразовательной школе призвано обеспечить всем категориям проблемных учащихся адекватные их особенностям условия обучения и воспитания, позволяющие предупредить затруднения, возникающие у школьников в освоении общеобразовательных программ, и в целом дезадаптацию в условиях образовательного учреждения.

Изучению особенностей учащихся, испытывающих трудности в обучении, посвящены исследования Ю. К. Бабанского, А. М. Гельмонта, Е. К. Ивановой, Н. И. Мурачковского, Л. В. Орловой, Л. С. Славиной, В. С. Цетлин, других педагогов и психологов, при этом авторами рассматриваются различные пути преодоления школьных трудностей учащихся.

В качестве условий преодоления школьных трудностей учащихся рассматриваются дифференциация и индивидуализация обучения, применение методов стимулирования, организация групповой работы, личностно-ориентированный подход и т.д. При этом организация коррекционно-развивающего обучения, необходимым элементом которой выступает коррекционно-развивающая работа с учащимися со школьными трудностями, выделяется рядом исследователей в качестве необходимого условия преодоления отставания в учении и отклонений в поведении.

Проблема коррекционно-развивающей работы с детьми, испытывающими затруднения в обучении в общеобразовательной школе, чрезвычайно широка и многогранна. Ее рассматривали отечественные педагоги и психологи еще в начале 20-го века (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, В. П. Кащенко, П. О. Эфрусси и др.). В настоящее время психологами доказано, что для детей, имеющих пограничные нарушения физического и психического здоровья, парциальные отклонения в функциональном развитии, а также для детей группы педагогического риска, необходимы специальные условия обучения и воспитания в массовой школе, включающие организацию коррекционно-развивающей работы с учащимися.

Большое количество исследований специалистов разного профиля (педагогов, психологов, врачей и др.) посвящено вопросу создания специальных условий в массовом образовательном учреждении с целью преодоления школьных трудностей учащихся.

При разработке вопросов обучения рассматриваемой категории учащихся и организации коррекционного воздействия на них в процессе обучения большинство авторов отмечают необходимость осуществления ком-

плексного психолого-педагогического взаимодействия с включением в него разного рода социальных мер. Отмечается важность общеукрепляющего лечения, щадящего режима и необходимость создания благоприятного психологического микроклимата в учебном заведении. При соблюдении этих условий дети с нерезко выраженными отклонениями в развитии могут успешно обучаться в общеобразовательной школе.

В то же время во многих публикациях совершенно справедливо ставится вопрос о неправомерности излишне единообразного подхода ко всем детям в процессе обучения, в том числе и к учащимся со школьными трудностями. Например, в качестве одного из основных недостатков урока отмечается одинаковый темп обучения для всех. Предлагается введение индивидуального темпа обучения, а также выбор самими учащимися уровня трудности. Некоторые педагоги предлагают делить класс на две группы с возможностью перехода из одной в другую, что позволяет каждому ученику продвигаться в доступном для него индивидуальном темпе. Другие исследователи, разделяя эту точку зрения, продолжают изучение различных возможностей, направленных на дифференциацию процесса обучения, позволяющую учитывать индивидуальные возможности детей.

Еще на одну, но до настоящего времени не решенную проблему школьного обучения, указывает З. И. Калмыкова. Эта проблема состоит в том, что основным принципом комплектования учащихся в школы является учет их возрастных особенностей. Однако многочисленные психологические исследования в нашей стране и за рубежом показали, что различия между учащимися одного и того же возраста оказываются нередко большими, чем между школьниками близких возрастов. Эта проблема особенно близко касается рассматриваемой нами категории учащихся, многие из которых по уровню своего развития, как правило, отстают от паспортного возраста. С этих позиций актуально мнение И. Ю. Кулагиной, которая обращает внимание на необходимость формирования у ребенка адекватной и относительно высокой самооценки как условия успешного обучения. В этом плане необходима такая организация деятельности ребенка, которая обеспечивала бы ее достаточную результативность.

Что касается проблемы адаптации учащихся со школьными трудностями к школе, то здесь можно согласиться с точкой зрения тех практиков, которые отмечают необходимость адаптации школы к ребенку, а не наоборот.

Рассматривая различные точки зрения на проблему преодоления школьных трудностей учащихся общеобразовательной школы, отметим, что большое количество авторов расценивает введение дифференцированного обучения одним из возможных путей решения данной проблемы, при этом под дифференцированным обучением подразумеваются несколько разные подходы к организации учебно-воспитательного процесса в школе.

С одной стороны, смысл дифференцированного обучения видится в том, чтобы учитывать склонности и возможности учащихся, развивать их способности. На основе учета интересов, склонностей, достигнутых ре-

зультатов школьников возможно создание подвижных учебных групп, позволяющих сделать содержание обучения и предъявляемые к ученикам требования существенно различными.

Другие исследователи, в свою очередь, видят этот аспект иначе. Они считают, что речь может идти лишь о разумном сочетании фронтальных, групповых и индивидуальных форм работы на уроке с учетом разной подготовленности детей к школе. Понятие «дифференцированный подход» в обучении предполагает организацию обучения детей с учетом их индивидуальных и групповых психофизиологических особенностей и возможностей.

Мы считаем создание дифференцированных классов для таких детей одним из приемлемых путей решения школьных проблем данной категории учащихся.

Рассматривая различные подходы отечественных педагогов и психологов к проблеме преодоления школьных трудностей учащихся, следует отметить, что данная проблема является актуальной и в зарубежной педагогической теории и школьной практике. Освещению опыта работы зарубежных школ по названной проблеме посвящены исследования А. Дреера, У. Глассера, А. Н. Джурицкого, М. И. Кондакова, И. Э. Унт, других авторов. На наш взгляд, заслуживает внимания опыт работы в этой области в странах Западной Европы и США.

В настоящее время основными видами дифференциации или диверсификации, т. е. разнообразия обучения в опыте работы школ разных стран является разделение по общим и частным способностям. Причем в первом случае учитывается успеваемость в предыдущем классе, а во втором – учащиеся объединяются по способностям к той или иной группе учебных предметов. Одной из разновидностей является дифференциация по интеллекту, при которой все группы изучают предметы под одним и тем же названием, но различного содержания. Учащиеся обычно классифицируются по четырем категориям: способные, незаурядные и одаренные – высокий уровень; средний; уровень ниже среднего (дети с задержкой в умственном развитии); умственно отсталые дети.

Деление учащихся на потоки в зависимости от способностей в зарубежной педагогике имеет своих противников и сторонников. Главные возражения против деления на потоки сводятся к следующему:

1) деление на потоки предопределяет более низкий уровень развития на будущее;

2) происходит дискриминация, снижение ценности личности.

В частности, У. Глассер, разбирая особенности работы гомогенных классов, считает, что, попав в класс со сниженным уровнем, ребенок чувствует себя неудачником, а, будучи неудачником, невозможно научиться социальной ответственности, умению мыслить и самостоятельно решать жизненные проблемы. При общем негативном отношении к делению на потоки У. Глассер отмечает, что создание ситуаций успешности ребенка намного повышает эффективность обучения в таких классах.

Из аргументов в пользу обучения в гомогенных классах заслуживает внимание мнение Адама М. Дреера, который отмечает, что в разнородном классе, где учатся дети с различными способностями, учитель вынужден распределять внимание между тремя группами учащихся, и не может уделять внимание лишь одной из них. Работая в гомогенном классе, учитель имеет возможность лучше подготовиться и спланировать свою деятельность на уроке. Кроме того, отличительные особенности детей с высоким интеллектом и с задержкой умственного развития, перечисленные Дреером, говорят в пользу обучения в гомогенных классах, что позволяет полнее учитывать возможности учащихся, их интересы, темп работы, наилучшим образом влиять на развитие детей.

В целом, анализируя мировую практику обучения, следует отметить тенденцию к ликвидации разветвления на потоки. Н. Н. Малофеев, исследуя эволюцию отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии, выделяет пять периодов, через которое прошло общество, от ненависти и агрессии до терпимости, партнерства и интеграции лиц с отклонениями в развитии. В Западной Европе и США ведущей тенденцией текущего пятого периода эволюции отношений является интеграция людей с различными отклонениями в развитии в общество. Россия, по мнению ученого, в 1991 году была только на границе перехода к этому периоду, причем Н.Н. Малофеев считает, что подход к интеграции в нашей стране возможен и через такие формы интегрированного обучения, как организация специальных классов в общеобразовательной школе, таких, например, как классы коррекционно-развивающего обучения.

В настоящее время в связи с процессами интеграции задачи коррекционно-развивающего обучения в массовой общеобразовательной школе существенно расширились. Интегрированное образование – это процесс совместного образования обычных и нетипичных детей, установление между детьми разных групп, категорий более тесных взаимоотношений в процессе их обучения и воспитания в одном классе массовой школы. Условия массовой школы, несомненно, расширяют круг и направленность общения нетипичного ребенка, приучают его к жизни в среде нормально развивающихся детей.

С каждым годом увеличивается число детей с легкой патологией, которые обучаются в массовой школе. Международные правовые акты и российский закон об образовании гарантируют каждому право выбора места и способа обучения. В настоящее время массовая общеобразовательная школа, обычные детские сады уже приняли в свои стены первых детей с различными отклонениями в развитии, имеющих особые образовательные потребности. Эти дети нуждаются в специально организованном образовательном процессе, в котором помимо обучения и воспитания должна проводиться специально организованная коррекционно-развивающая работа.

На необходимость организации интегрированного обучения в стенах массовой школы указывал Л. С. Выготский. Он писал, что при всех досто-



инствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника – слепого, глухого или умственно отсталого ребенка – в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на своем недостатке и не вводит его в настоящую жизнь. Специальная школа вместо того, чтобы выводить ребенка из изолированного мира, обычно развивает в нем навыки, которые ведут к еще большей изоляции и усиливают его сепаратизм. Поэтому Л.С.Выготский считал, что задачей воспитания ребенка с нарушением развития является его интеграция в жизнь и создание компенсации его недостатка каким-либо другим путем. Причем, компенсацию он понимал не в биологическом, а в социальном аспекте, так как считал, что воспитателю в работе с ребенком, имеющим дефекты развития, приходится иметь дело не столько с биологическими факторами, сколько с их социальными последствиями. Л. С. Выготский считал, что широчайшая ориентировка на нормальных детей должна служить исходной точкой пересмотра специального образования. Никто не отрицает необходимость последнего, но специальные знания и обучение нужно подчинить общему воспитанию, общему обучению.

Впоследствии идея Л.С. Выготского материализовалась в практике работы школ Западной Европы и США и только в последние годы начинает все активнее воплощаться в России.

Наше общество в настоящих экономических и социально-политических условиях еще полностью не готово принять этих детей в качестве полноценных членов. Кроме того, в общеобразовательных школах нет условий для интегрированного обучения этих детей, а именно: отсутствуют специально обученные педагоги, психологи, социальные работники, нет специального оборудования и технических средств для коррекционных занятий, а также специальных коррекционных и психоразвивающих программ. Большинство этих детей в массовых школах не получают никакой специальной помощи.

Л.М. Шипицына и Л.П.Назарова, анализируя историю развития почти 30-летнего зарубежного опыта, выделили следующие условия, при которых интеграция идет успешно:

- демократическое общественное устройство с гарантированным соблюдением прав личности;

- финансовая обеспеченность, создание адекватного ассортимента коррекционно-образовательных услуг и специализированных условий жизнедеятельности для детей с проблемами в развитии в структуре массовой школы;

- ненасильственный характер протекания интеграционных процессов, возможность выбора, альтернативы при наличии гарантированного перечня образовательных и коррекционных услуг, предоставляемых системой образования лицам с проблемами в развитии.

До сих пор в нашей стране к интеграции в образовании относятся с определенной сдержанностью. Родителям, у которых оказался ребенок с

отклонениями в развитии, рекомендуют поместить его с самого начала в специальное учреждение. Причины, которые при этом обычно указываются, относятся к тому, что общеобразовательные школы не укомплектованы специальными кадрами, и что дети не смогут получать полный набор необходимой помощи, если они будут посещать обычные классы в этих школах. Кроме того, идея интегрированного обучения не всегда встречает одобрение учителей и руководства массовых школ. Больше всего при обсуждении проблем интегрированного обучения педагогическую общественность интересуют вопросы, все ли дети потенциально могут быть интегрированы, каким образом решить проблему отношений к этим детям в среде родителей, детей, учителей, в школах, в государственных образовательных органах и как обеспечить средства, необходимые для эффективной интеграции.

## **1.2. Классы коррекционно-развивающего обучения как следствие тенденции дифференциации и интеграции образования**

Создание классов коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательной школе в нашей стране имеет свою историю. Вопросы работы с детьми, испытывающими различные трудности в процессе школьного обучения, рассматривали отечественные педагоги и психологи еще в начале века (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, В. П. Кащенко и др.).

Вопрос организации специальной работы с неуспевающими детьми поднимался и в первые годы Советской власти. В одном из директивных документов того времени о школе (документ составлен наркомом просвещения РСФСР А. В. Луначарским) указывалось, что институт особых классов для малоуспевающих обязателен в каждой мало-мальски правильно поставленной школе.

В первые послереволюционные десятилетия индивидуально-дифференцированный подход к учащимся рассматривался как средство преодоления неуспеваемости и подготовки к будущей профессии.

Борьба за единую трудовую школу, жесткая регламентация учебно-воспитательного процесса, развернувшаяся в 30-е годы, привели к отказу от экспериментальной работы по дифференцированному обучению школьников. И только с середины 50-ых годов дифференцированное обучение школьников вновь обрело свою актуальность.

Создание специальных условий для учащихся с трудностями в обучении велось в двух направлениях: открытие специальных школ для таких детей и организация специальных классов в общеобразовательных школах.

О необходимости обучения детей со школьными трудностями в специальных классах, а не в школах, писал В. А. Сухомлинский, аргументируя это следующим образом: «Учить и воспитывать таких детей надо в массовой школе: создавать для них какие-то специальные учебные заведения нет нужды... Исключительно важно то, чтобы находясь в атмосфере полноцен-

ной духовной жизни школы, недостаточно способный ребенок никогда не чувствовал своей неполноценности»<sup>1</sup>.

Начало обучения данной категории учащихся в специально созданных условиях было положено в 50-60 годах в связи с начавшимся специальным изучением педагогами и психологами детей с задержкой психического развития (ЗПР) как группы, составляющей большую часть среди неуспевающих общеобразовательной школы.

Практика обучения детей с ЗПР в массовой школе показала, что лишь самые легкие формы ЗПР поддаются коррекции в условиях индивидуализации обучения, систематической помощи и контроля за ходом их развития. И в поисках более эффективных способов обучения таких детей начали создаваться особые классы в г. Муроме, Горьком и др., которые были названы «классы индивидуализированного обучения» (КИО). В КИО обучалось около 20 школьников, был продленный день, имеющие специальную подготовку учителя. Чаще в таких классах учились младшие школьники, которые затем переходили в обычные классы

В ряде городов возникли классы «выравнивания» для учеников младшего и среднего звена школы. Пионерами в этом деле выступили вначале работники народного образования республик Прибалтики бывшего СССР, затем Москвы, Горького и некоторых других городов Российской Федерации, работники образования Украины.

Отметим, что классы выравнивания способствовали решению школьных проблем лишь группы учащихся, нуждающихся в коррекционно-развивающем обучении в массовой школе, а именно учащихся с ЗПР. При этом в общеобразовательной школе обучается достаточно много детей, не имеющих выраженных отклонений в развитии, т.е. ЗПР, недостатков физического развития, сильных речевых нарушений, но не способных в силу разнообразных причин успешно овладеть учебной программой в пределах уровня обязательных требований. С целью помощи таким детям начали создаваться классы компенсирующего обучения подобно классам выравнивания для детей с ЗПР (согласно пункту 15 временного положения о средней общеобразовательной школе (1988 г.)).

В 1993 году Институтом коррекционной педагогики РАО была разработана концепция, которая получила название «Концепция коррекционно-развивающего обучения в условиях общеобразовательной школы». Система коррекционно-развивающего обучения повсеместно начала внедряться в 1996-1997 учебном году. В настоящее время классы коррекционно-развивающего обучения функционируют во многих общеобразовательных школах.

Характеризуя особенности классов коррекционно-развивающего обучения (КРО), отметим, что эти классы являются особой формой диффе-

---

<sup>1</sup> Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 5т. – Киев: Радянська школа, 1979. – – Т.1. – С.92-93.

ренциации и одновременно интеграции образования, позволяющей решать задачи своевременной активной помощи детям с трудностями в обучении и адаптации к школе. Классы КРО сохраняют непрерывность реабилитационного пространства на основе объединения дошкольных, школьных, внешкольных учреждений, УПК, ПТУ.

Цель организации названных классов – создание в общеобразовательных учреждениях целостной системы, обеспечивающей оптимальные психолого-педагогические условия для испытывающих школьные трудности детей в соответствии с их возрастными и индивидуально-типологическими особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья. В системе КРО предопределяются и взаимодействуют диагностико-консультативное, коррекционно – развивающее, социально-трудовое направления деятельности, в осуществлении которых большую роль играют школьный психолог, социальный педагог, дефектолог, медицинский работник и другие специалисты, работающие с данной категорией детей.

Целенаправленная работа по формированию общих способностей к учению, коррекции недостатков в развитии, лечебно-профилактическая работа должны обеспечить выполнение детьми федерального образовательного стандарта требований к знаниям и умениям учащихся общеобразовательной школы.

Организации и функционирование классов КРО определяется Положением о классах коррекционно-развивающего обучения. Основными задачами системы коррекционно-развивающего обучения являются:

- активизация познавательной деятельности учащихся;
- повышение уровня умственного развития учащихся;
- нормализация учебной деятельности;
- коррекция недостатков эмоционально-личностного и социального развития;
- охрана и укрепление физического и нервно-психического здоровья;
- социально трудовая адаптация.

Немаловажным фактом является то, что по окончании обучения в 9 классе КРО выпускники получают документ установленного образца и могут продолжить обучение в 10-11 классах.

Всё это позволяет рассматривать классы КРО как вариант дифференциации образования с целью помощи детям с трудностями в обучении. Классы КРО одновременно являются формой интегрированного образования, поскольку позволяют учащимся с нерезко выраженными нарушениями развития обучаться в условиях массовой общеобразовательной школы, а не специального коррекционного учреждения, что расширяет возможности социальной адаптации ребенка. В этой связи актуально замечание Н. Н. Гуровой, которая подчеркивала, что если классы коррекционно-развивающего обучения выполняют только селективную роль, то они не нужны, если же учебный процесс, организованный в них, помогает ребенку учиться, адаптироваться, то их можно только приветствовать.

В качестве основных задач системы коррекционно-развивающего обучения рассматриваются: охрана и укрепление средствами организованных влияний физического и нервно психического здоровья детей группы риска; коррекция отклонений, имеющих в их развитии, компенсация недостатков дошкольного развития, семейного воспитания, активизация личностного потенциала как главной опоры в коррекционной работе; обеспечение полноценного образования в соответствии с государственными стандартами и в нормативные сроки.

Общеобразовательная программа в классах КРО дополняется программой коррекционно-развивающей работы, которая предусматривает:

- целенаправленное развитие социально-нравственных качеств детей, необходимых для успешной адаптации их в школьных условиях;
- формирование содержательной учебной мотивации, последовательное замещение формальных мотивов учения, характерных для детей группы риска на начальном этапе обучения, интересами познавательными;
- развитие до необходимого уровня психофизиологических функций, обеспечивающих учебную деятельность;
- обогащение кругозора и развитие речи до уровня, позволяющего детям включиться в учебный процесс, общаться в соответствии с его логикой и сознательно воспринимать учебный материал;
- развитие личностных компонентов познавательной деятельности (познавательной активности, самостоятельности, преодоление интеллектуальной пассивности, безынициативности);
- формирование до необходимого уровня и последующее целенаправленное развитие учебных умений – общедеятельностных и интеллектуально-перцептивных.

В зависимости от степени и характера отклонений в развитии учащихся группы риска коррекционно-развивающая работа проводится в следующих формах: классы коррекционно-развивающего обучения; коррекционно-развивающие группы, ориентированные на восполнение дефицитов в развитии и академической подготовке школьников; индивидуальные коррекционные занятия. Последние две формы организации коррекционно-развивающего обучения могут иметь место как в рамках урочной, так и внеурочной деятельности, что определяет характер изменений, вносимых в учебный план и школьный режим. Принципиальным в организации классов КРО является меняющийся состав класса. Дети, которые в процессе работы преодолевают отставание в развитии и приобретают необходимые качества учебной деятельности (самостоятельность, произвольность, темп), переводятся в обычные классы. На их место могут быть зачислены другие, нуждающиеся в педагогической помощи дети. Прохождение одинаковой государственной программы делает переход в обоих случаях безболезненным.

Наряду с классной формой занятий учебным планом предусматривается групповая и индивидуальная формы коррекционно-развивающей работы. Групповые или индивидуальные занятия проводятся вне уроков

специалистами по коррекции отдельных недостатков детского развития (логопедические группы, психокоррекционные группы, ЛФК и т. д.). Перечисленные формы коррекционно-развивающей работы носят временный характер (до достижения необходимого уровня развития) и являются дополнением к обучению в классе.

Принципиально важным в методике коррекционно-развивающего обучения является постоянно проводимая диагностика уровня зоны актуального и ближайшего развития ребенка, построение в связи с этим индивидуальной помощи и индивидуальное оценивание качества проделанного учебного пути. Активное, заинтересованное, комфортное состояние ребенка в процессе учебных занятий поддерживается в том случае, если трудности, возникающие в процессе деятельности, оказываются преодоленными, а поставленная цель в итоге достигнута. Качественная диагностика результатов обучения, как необходимое условие обратной связи, фиксируется в разработанных для классов КРО педагогических картах учащихся, дневниках учителя, журналах качественного учета успеваемости и успешности.

Диагностико-коррекционный характер педагогической работы в компенсирующих классах задает и подход к определению участников педагогического процесса. Кроме учителя, владеющего знаниями в области диагностики и педагогической коррекции, обязательными участниками коррекционно-развивающей работы с детьми этих классов являются психологи, социальные психологи и социальные педагоги, медики и другие специалисты.

Особенностью классов коррекционно-развивающего обучения является необходимость осуществления тесной связи с социальной средой, в которой развиваются учащиеся. Основными линиями взаимодействия являются: активное влияние школы на социум, предусматривающее профилактику социальной и школьной дезадаптации; общность психологического климата школы; общность воспитывающей коррекционно-развивающей среды; открытость перехода детей из класса и в класс компенсирующего обучения. Мы считаем, что наиболее значимым в этом взаимодействии является психологический климат школы, характер общественного мнения о роли классов компенсирующего обучения и выравнивания, поскольку осознание необходимости организации в школе специальных форм психолого-педагогической помощи детям с трудностями в обучении, понимание и принятие педагогами и родителями целей, задач, принципов специальных классов способствует установлению доверительных отношений, а, следовательно, и эффективности работы с учащимися данных классов.

#### ***Вопросы для самоконтроля:***

1. В чем заключается смысл дифференциации обучения для детей группы риска?
2. Каков зарубежный опыт обучения учащихся, испытывающих школьные трудности?
3. Каковы цель и задачи системы коррекционно-развивающего обучения?

4. Какие особенности организации классов коррекционно-развивающего обучения являются необходимыми для помощи детям риска?

### ***Темы реферативных и курсовых работ:***

1. Коррекционно-развивающее образование в современной педагогической практике.
2. Психолого-педагогическая работа по нормализации учебной деятельности учащихся классов коррекционно-развивающего обучения.
3. Активизация познавательной деятельности учащихся в процессе коррекционно-развивающего обучения.
4. Коррекция недостатков эмоционально-личностного и социального развития учащихся классов коррекционно-развивающего обучения.
5. Охрана и укрепление физического и нервно-психического здоровья учащихся классов коррекционно-развивающего обучения.
6. Развитие социально-нравственных качеств детей, необходимых для успешной школьной адаптации.
7. Формирование содержательной учебной мотивации учащихся классов коррекционно-развивающего обучения.
8. Развитие личностных компонентов познавательной деятельности учащихся классов коррекционно-развивающего обучения.

### ***Рекомендуемая литература***

#### ***Основная***

- Вайзман Н. П.* Реабилитационная педагогика. – М.: Аграф, 1996.
- Выготский Л. С.* Основы дефектологии. – СПб.: Изд-во «Лань», 2003.
- Гонеев А. Д. и др.* Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева; под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., перераб. – М.: Изд. центр «Академия», 2004.
- Годовникова Л.В.* Коррекционно-развивающая работа школьного психолога: Учебное пособие.– Белгород: Изд-во БелГУ, 2003.
- Коррекционная педагогика в начальном образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.Ф. Кумарина, М.Э. Вайнер, Ю.Н. Вьюнкова и др.; Под ред. Г.Ф. Кумариной. – М.: Изд. центр «Академия», 2001.
- Специальная педагогика./ Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой – 3-е изд., испр. – М.: Изд. центр «Академия», 2004.
- Шевченко С.Г.* Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты: Метод. пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения.-М.:ВЛАДОС,1999.

#### ***Дополнительная***

- Гильбух Ю. З. и др.* Психолого-педагогические основы индивидуального подхода к слабоподготовленным ученикам: Пособие для учителей классов выравнивания. – Киев: Радянська школа, 1985.
- Глассер У.* Школы без неудачников. Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. В.Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1991.
- Джурицкий А. Н.* Сравнительная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1998.
- Калмыкова З. И.* Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога. – М.: Знание, 1982.
- Кащенко В. П.* Педагогическая коррекция: Испр. недостатков характера у детей и подростков: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1992.
- Обучение в коррекционных классах (пособие для учителей). / Под ред. Г. Ф. Кумариной. – М., АПН СССР, НИИ ТИИП, 1990.

**Положение о классах (группах) компенсирующего обучения  
в общеобразовательных учреждениях, утвержденное приказом  
министерства образования РФ от 08.09.92 г. № 333**

В классы компенсирующего обучения принимаются или переводятся дети «группы риска», не имеющие выраженных отклонений в развитии (задержки психического развития церебрально-органического генеза, умственной отсталости, выраженных нарушений речи, слуха, зрения, двигательной сферы). При нормальном интеллектуальном развитии дети «группы риска» на начальных этапах обучения испытывают трудности в усвоении учебных знаний и умений из-за низкой работоспособности вследствие соматической ослабленности, частичных отставаний в развитии высших психических функций или педагогической запущенности, возникающей в неблагоприятных микросоциальных условиях воспитания и обучения. У этих детей не обнаруживается нарушений памяти, перцептивных и мыслительных процессов, вместе с тем для них характерен низкий уровень выполнения учебных и внеучебных заданий, обусловленный сниженной учебной мотивацией и отсутствием познавательных процессов. При этом наблюдается недостаточный самоконтроль, неустойчивость и целенаправленность деятельности, повышенная отвлекаемость, импульсивность, гиперактивность.

Перечисленные особенности, но в сочетании с нарушениями памяти, восприятия, мышления, характерны для детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза или детей с умственной отсталостью, что является важным критерием в дифференциально-диагностическом плане при решении вопроса о выборе образовательного учреждения для таких детей.

Ведущим в характеристике детей «группы риска» является сниженная работоспособность различной природы: при повышенной утомляемости у соматически ослабленных детей и в связи с расстройствами поведения.

Основными медицинскими показаниями к отбору детей в классы компенсирующего обучения являются:

*Нарушение работоспособности в связи с повышенной утомляемостью:*

- 1) астеническое состояние у соматически ослабленного ребенка (например, хронические заболевания внутренних органов, аллергии, хронический тонзиллит, постинфекционная астения и др.);
- 2) церебрастенические состояния (компенсированная и субкомпенсированная гидроцефалия, церебро-эндокринные состояния, соматогенная и посттравматическая церебрастения) без нарушения интеллектуального развития;
- 3) астено-невротические состояния соматогенной и церебрально-органической природы (нарушение сна, аппетита, вегето-сосудистая дистония);
- 4) астенические состояния на фоне нерезко выраженных сенсорных дефектов.

*Нарушение работоспособности в связи с расстройствами поведения:*

- 5) ситуационные реакции с нарушением поведения (патохарактерологические реакции и патохарактерологическое развитие);
- 6) невротические неврозоподобные состояния (страхи, тики, легкое заикание, не требующее обучения в условиях речевой школы, энурез, энкопроз);
- 7) психогенное патологическое формирование личности;
- 8) синдром истинной невропатии;
- 9) избирательный мутизм на этапе реабилитационных мероприятий;
- 10) синдром гармонического психического (психофизического) инфантилизма;
- 11) синдром раннего детского аутизма (негрубые проявления, нормальный уровень интеллектуального развития);
- 12) психопатические синдромы (по типу аффективной возбудимости, неустойчивости,



истероидности, психоастении);

13) некоторые психические заболевания в стадии ремиссии (шизофрения, эпилепсия);

14) легкие проявления двигательной патологии церебрально-органической природы (без нарушений интеллектуального развития), не требующие направления в специальную школу.

*Показанием к приему в классы компенсирующего обучения также является педагогическая запущенность детей с нормальным интеллектом, обусловленная воспитанием в неблагоприятной микросоциальной среде, трудностями адаптации в дошкольных учреждениях.*

Противопоказанием для направления детей в классы компенсирующего обучения является наличие следующих клинических форм и состояний:

1. Задержка психического развития церебрально-органического генезиса.
2. Умственное недоразвитие.
3. Деменция органического, шизофренического и эпилептического генеза.
4. Наличие выраженных нарушений функций слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата.

Дети, страдающие различными видами слабоумия, задержкой психического развития, могут быть направлены в специальные образовательные учреждения (классы, группы) коррекционного характера.

## **Типовое положение о классах коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательных учреждениях г. Москвы**

### *1. Общие положения.*

1.1. Классы коррекционно-развивающего обучения создаются в общеобразовательных учреждениях в соответствии с концепцией коррекционно-развивающего обучения, утвержденной коллегией Министерства образования РФ, руководствуются в своей деятельности Законом Российской Федерации «Об образовании» и настоящим Типовым положением.

1.2. Классы коррекционно-развивающего обучения являются новой формой дифференциации образования, позволяющей решать задачи своевременной активной помощи детям с трудностями в обучении и адаптации к школе.

1.3. Классы коррекционно-развивающего обучения сохраняют непрерывность реабилитационного пространства на основе интеграции дошкольных, школьных, внешкольных учреждений, УПК, ПТУ.

1.4. Деятельность классов коррекционно-развивающего обучения строится в соответствии с принципами гуманизации, свободного развития личности и обеспечивает адаптивность и вариативность системы образования.

1.5. Цель организации указанных классов – создание в общеобразовательных учреждениях целостной системы, обеспечивающей оптимальные педагогические условия для детей с трудностями в обучении в соответствии с их возрастными и индивидуально-типологическими особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья. В данной системе строго определяются и логически взаимодействуют диагностико-консультативное, коррекционно-развивающее, лечебно-профилактическое, социально-трудовое направления деятельности.

Система работы в классах коррекционно-развивающего обучения направлена на компенсацию недостатков дошкольного развития, восполнение пробелов предшествующего обучения, преодоление негативных особенностей эмоционально-личностной сферы, нормализацию и совершенствование учебной деятельности учащихся, повышение их работоспособности, активизацию познавательной деятельности.

Целенаправленная работа по формированию общих способностей к учению, коррекции индивидуальных недостатков развития, а также лечебно-профилактическая работа должны обеспечить выполнение детьми с трудностями в обучении Федерально-

го образовательного стандарта требований к знаниям и умениям обучающихся.

Важнейшей задачей является охрана и укрепление физического и нервно-психического здоровья детей указанной категории, а также их социально-трудовая адаптация.

*II. Организация и функционирование классов коррекционно-развивающего обучения.*

2.1. Классы коррекционно-развивающего обучения могут быть организованы во всех видах общеобразовательных учреждений, располагающих специально подготовленными для данной работы кадрами, необходимым научно-методическим обеспечением, соответствующей материальной базой для организации учебного процесса и лечебно-профилактической помощи данной категории детей и подростков.

2.2. Классы коррекционно-развивающего обучения открываются приказом директора школы на основании заключения на каждого ребенка психолого-медико-педагогического консилиума школы, психолого-медико-педагогической консультации (ПМПК) муниципалитета, округа о необходимости данного типа обучения.

Дети, поступающие в школу из коррекционно-развивающих групп дошкольных учреждений, зачисляются в классы коррекционно-развивающего обучения без дополнительного обследования, на основании ранее существующего медико-педагогического заключения.

Зачисление в указанные классы производится только с согласия родителей (лиц, их заменяющих), на основании заявления.

2.3. Классы коррекционно-развивающего обучения открываются преимущественно на ступени начального общего образования в начале первого или второго года обучения и функционируют до 9-го класса включительно. На ступени основного общего образования классы коррекционно-развивающего обучения могут быть открыты в дневных школах не позднее 5-6-х, а в вечерних - 7-х классов.

2.4. Обучение в коррекционно-развивающих классах первой ступени продолжается 3-5 лет в зависимости от потенциальных возможностей развития и успешности обучения ребенка. Продление сроков обучения возможно только по заключению психолого-медико-педагогической консультации или медико-педагогической комиссии индивидуально на каждого обучающегося.

2.5. В классы коррекционно-развивающего обучения принимаются дети, испытывающие трудности в обучении и школьной адаптации вследствие различных биологических и социальных причин (проявления легких остаточных нарушений функций головного мозга, функциональная незрелость центральной нервной системы, незрелость эмоционально-волевой сферы по типу психофизического инфантилизма, соматическая ослабленность, церебральные состояния, а также педагогическая запущенность вследствие неблагоприятных социальных условий предшествующего развития ребенка). Трудности, которые испытывают эти дети, могут быть обусловлены как недостатком внимания, эмоционально-волевой регуляции, самоконтроля, низким уровнем учебной мотивации и общей познавательной пассивностью (то есть слабостью регуляционных компонентов учебно-познавательной деятельности), так и недоразвитием отдельных психических процессов – восприятия, памяти, мышления, негрубыми недостатками речи, нарушениями моторики – в виде недостаточной координации движений, двигательной расторможенностью, низкой работоспособностью, ограниченным запасом знаний и представлений об окружающем мире, несформированностью операциональных компонентов учебно-познавательной деятельности.

Приему в указанные классы не подлежат дети, имеющие выраженные отклонения в развитии (умственная отсталость, грубые нарушения речи, зрения, слуха, двигательной сферы, выраженные нарушения общения в форме раннего детского аутизма).

2.6. При положительной динамике развития и успешном усвоении учебной программы по решению психолого-медико-педагогического консилиума обучающиеся в

коррекционно-развивающих классах могут быть переведены в обычные классы с согласия самих обучающихся и их родителей (лиц, их заменяющих).

2.7. Обучающиеся, проявляющие особые склонности и способности к отдельным учебным дисциплинам, могут посещать уроки в общеобразовательном классе, а также факультативные занятия.

2.8. Наполняемость классов коррекционно-развивающего обучения – 9-12 человек.

2.9. Распорядок дня для обучающихся в указанных классах устанавливается с учетом повышенной утомляемости контингента обучающихся. Целесообразна работа этих классов в первую смену по режиму продленного дня, с организацией дневного сна (до 3-го класса включительно), трехразового питания, необходимых оздоровительных мероприятий. Детям и подросткам со сниженной работоспособностью, при наличии выраженных невротических расстройств, аффективном поведении, организуются индивидуальный щадящий режим (снижение объема заданий, дополнительный день отдыха в течение недели) и обязательная лечебная психотерапевтическая помощь (специалисты могут привлекаться по договору).

Для обучающихся в коррекционно-развивающих классах 1-й ступени вводится дополнительное каникулярное время в феврале месяце продолжительностью в 7 календарных дней.

2.10. Для организации и проведения специалистами различных профилей комплексного изучения детей, испытывающих трудности в обучении и адаптации к школьной жизни, в общеобразовательном учреждении приказом директора может создаваться психолого-медико-педагогический консилиум. В его состав входят: заместитель директора по учебно-воспитательной работе, опытные учителя, работающие с этой категорией детей, детский психиатр, дефектолог, учитель-логопед, психолог. Специалисты, не работающие в данном учреждении, привлекаются для работы в консилиуме по договору.

2.11. В задачи консилиума входят:

– изучение личности ребенка, выявление уровня и особенностей развития познавательной деятельности, памяти, внимания, работоспособности, эмоционально-личностной зрелости, уровня развития речи; выявление резервных возможностей ребенка, разработка рекомендаций учителю для обеспечения обоснованного дифференцированного подхода в процессе обучения и воспитания;

- выбор оптимальной для развития ученика учебной программы и типа школы при отсутствии положительной динамики в обучении (в течение одного года пребывания ученика в указанном классе);

- определение путей интеграции детей в соответствующие классы, работающие по основным образовательным программам при положительной динамике и компенсации недостатков развития;

- профилактика физических, интеллектуальных и психологических перегрузок, эмоциональных срывов, организация лечебно-оздоровительных мероприятий;

- подготовка подробного заключения о состоянии развития и здоровья обучаемого для представления в психолого-медико-педагогическую консультацию.

2.12. При отсутствии в школах указанного консилиума его функции могут выполнять психологические службы округа (муниципалитета), реабилитационные центры (компенсцентры) для детей и подростков, психолого-медико-педагогические консультации.

### *III. Организация коррекционно-развивающего образовательного процесса.*

3. 1. Коррекционно-развивающий образовательный процесс регламентируется Типовым базисным планом образовательного учреждения с классами коррекционно-развивающего обучения, утвержденными для них программами Министерства образования Российской Федерации, программами для массовых классов, адаптированными к

особенностям психофизического развития ребенка и согласованными с методическими службами.

Обучение организуется как по специальным учебникам для этих классов, так и учебникам массовых классов в зависимости от уровня развития обучающихся. Решение по этому вопросу принимает учитель.

3.2. Фронтальное коррекционно-развивающее обучение осуществляется учителем на всех уроках и должно обеспечить усвоение учебного материала в соответствии с государственным образовательным стандартом.

3.3. Основными задачами коррекционно-развивающего обучения являются:

- активизация познавательной деятельности учащихся;
- повышение уровня их умственного развития;
- нормализация учебной деятельности;
- коррекция недостатков эмоционально-личностного и социального развития;
- социально-трудовая адаптация.

3.4. Для учащихся, не усваивающих учебную программу на уроке, организуются индивидуальные и групповые коррекционные занятия, которые имеют как общеразвивающую, так и предметную направленность. Для их проведения используются часы школьного компонента, а также консультативные часы групп продленного дня. Продолжительность таких занятий не превышает 30 минут, наполняемость групп не превышает 4-5 человек.

3.5. Для оказания логопедической помощи в штаты образовательного учреждения с классами коррекционно-развивающего обучения вводится должность логопеда из расчета не менее 15-20 человек с нарушениями речи.

3.6. Обучающиеся, имеющие речевые нарушения, получают логопедическую помощь на специально организуемых логопедических занятиях индивидуально и группами из 4-6 человек, а также в подгруппах из 2-3 человек.

3.7. При проведении уроков трудового и профессионального обучения класс делится на две группы, начиная с 5-го класса.

3.8. Содержание трудового и профессионального обучения определяется исходя из региональных, местных условий, состояния здоровья обучающихся и осуществляется на основе вариативных профилей труда, включая в себя подготовку для индивидуально-трудовой деятельности.

3.9. Вопрос о формах итоговой аттестации, ее организации решается Департаментом образования.

3.10. Выпускники 9-го класса, успешно освоившие курс основной школы, получают документ установленного образца.

#### *IV. Кадровое, материально-техническое и финансовое обеспечение.*

4.1. В классах коррекционно-развивающего обучения работают учителя, воспитатели и специалисты, имеющие опыт работы в образовательном учреждении и прошедшие специальную подготовку.

4.2. Для организации самоподготовки обучающихся в режиме продленного дня одновременно с воспитателями привлекаются учителя-предметники. Целесообразность такой работы, ее форма и продолжительность определяются психолого-медико-педагогическим консилиумом.

4.3. В необходимом случае для работы с обучающимися в классах коррекционно-развивающего обучения привлекаются специалисты, не работающие в данном образовательном учреждении, по договору (врач-психоневролог и другие специалисты).

4.4. При наличии в школе более трех классов такого типа может рассматриваться вопрос о введении в штатное расписание образовательных учреждений дополнительно ставок специалистов (педагога-психолога, социального педагога, дефектолога и др.).

4.5. Классным руководителям классов коррекционно-развивающего обучения

производится доплата за классное руководство в полном объеме.

4.6. Педагогическим работникам, специалистам классов коррекционно-развивающего обучения устанавливается надбавка в 20% к ставкам заработной платы и должностным окладам. Руководителям школ при наличии более трех классов, создавшим необходимые условия для их функционирования, может быть установлен 15%-ый размер надбавки.

4.7. Для работы данных классов оборудуются помещения, приспособленные для занятий, отдыха, дневного сна, физкультурно-оздоровительной и лечебно-профилактической работы.

Глава II  
**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ  
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ**

**2.1. Понятие коррекционно-развивающей работы.**

**Принципы, цели и задачи коррекционно-развивающей работы**

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

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

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

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

В зависимости от конкретной ситуации, задач, стоящих перед психо-

логом и особенностей класса (обычный общеобразовательный класс, класс с углубленным изучением предметов, коррекционно-развивающий класс и т. п.) коррекционно-развивающая работа выступает либо как вспомогательная, либо как основная деятельность школьного психолога.

Учащиеся классов коррекционно-развивающего обучения особенно нуждаются в специальной помощи со стороны педагогов, врачей, социальных работников, психологов. Причем деятельность специалистов в названных классах рассматривается как часть всей коррекционно-развивающей работы, проводимой с учащимися классов КРО.

Если ребенок, испытывающий школьные трудности, не обучается в классе коррекционно-развивающего обучения, должна ли с ним проводиться специально организованная коррекционная работа, или помощь специалистов является прерогативой учащихся классов КРО? Коррекционно-развивающая работа является неотъемлемой частью коррекционно-развивающего обучения, но это самостоятельное направление работы всех специалистов образовательных учреждений, работающих с проблемными школьниками. Поэтому независимо от того, есть или нет в школе классы КРО, при наличии проблемных учащихся такая работа всегда организуется, причем деятельность специалистов, включая классных руководителей и учителей-предметников, должна быть слаженной.

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

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

### **Принципы коррекционно-развивающей работы**

В основу построения комплекса коррекционно-развивающей дея-

---

<sup>1</sup> Гонеев А. Д. Культурологический подход в моделировании коррекционно-педагогической подготовки учителя // Теория и технология формирования профессионально-педагогической культуры / Материалы Всерос. науч.-пр. конф. – Белгород: изд-во БГУ, 1999. – С. 194.

тельности положены фундаментальные положения общей, возрастной и педагогической психологии:

1. Положение культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, исходя из которого ситуацию психокоррекции личности можно рассматривать в качестве опыта реальной жизнедеятельности.

2. Положение, разработанное в теоретической концепции В. И. Мясищева, согласно которому личность является продуктом системы значимых отношений, поэтому эффективная коррекция немыслима без включения в коррекционный процесс и самого ребенка, и его окружения.

3. Положение теории деятельности А. Н. Леонтьева, состоящее в том, что позитивно влиять на процесс развития – значит управлять ведущей деятельностью, в данном случае – воздействовать на деятельность по воспитанию детей и на ведущую деятельность ребенка.

4. Положение теоретической концепции личности С. Л. Рубинштейна о формах психологических контактов между людьми.

5. Разработанное Д. Б. Элькониным положение о том, что коррекционный потенциал игры заключается в практике новых социальных отношений, в которые включается человек в процессе специально организованных групповых занятий.

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

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

*Принцип «нормативности» развития* требует учета основных закономерностей психического развития, значения последовательных стадий развития для формирования личности ребенка. Этот принцип постулирует существование некоторой «возрастной нормы» развития, своеобразного

---

<sup>1</sup> Гуревич К. М. Принцип коррекционности в методах психологической диагностики / В сб.: Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик. – М.: Изд-во АПН СССР, 1988. – С. 4.



эталона возраста. При определении стратегии коррекционной работы необходимо исходить из сопоставления идеального «эталонного» нормативного развития и конкретных особенностей того или иного варианта развития.

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

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

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

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

### **Цели и задачи коррекционно-развивающей работы**

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

*Задачи* коррекционной работы определяются педагогами, школьным психологом в каждом конкретном случае, при этом необходимо учитывать два момента: во-первых, психологические закономерности возраста, и, во-вторых, индивидуально-типологические особенности школьников. К примеру, в начальном звене целесообразно проводить коррекцию когнитивной сферы, а также работу, направленную на развитие произвольной регуляции

эмоционально-волевой сферы. В подростковом возрасте актуальны задачи освоения навыков эффективного общения, формирования навыков эмоциональной и поведенческой саморегуляции. В старшем школьном возрасте наиболее значима личностно-ориентированная коррекционно-развивающая работа.

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

- 1) всестороннее психолого-педагогическое изучение личности ребенка;
- 2) выявление и изучение неблагоприятных факторов социальной среды;
- 3) преодоление микросоциально-педагогической запущенности, коррекция неадекватных методов воспитания;
- 4) помощь в решении психотравмирующих ситуаций;
- 5) совершенствование способов психической саморегуляции;
- 6) «терапия средой», т. е. создание в детском коллективе атмосферы принятия;
- 7) составление рекомендаций для родителей и воспитателей по индивидуализации общепедагогического подхода к детям группы риска.

Применительно к учащимся классов КРО считаем необходимым дополнить приведенные задачи следующими:

- 1) формирование адекватных способов поведения;
- 2) развитие коммуникативных умений;
- 3) развитие рефлексивных способностей;
- 4) позитивизация «Я-концепции».

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

## **2.2. Формы и методы коррекционно-развивающей работы**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Методы коррекционно-развивающей работы педагога**

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

К. Маркова, М. В. Матюхина, А.Б. Орлов) и др. Специально для работы с учащимися дифференцированных классов (классов индивидуализированного обучения – КИО, компенсирующих классов, классов выравнивания) разработаны методы коррекции познавательной деятельности, отношения к учебной работе учащихся с ЗПР (З. И. Калмыкова, И. Ю. Кулагина), методы коррекции общего отставания в учении, а также коррекции специфической неуспеваемости по языку и математике (Ю. З. Гильбух) и др.

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

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

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

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

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

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

К методам педагогической коррекции эмоциональных нарушений относятся метод коррекции через труд, метод коррекции путем рациональ-

ной организации детского коллектива, внушение и самовнушение, метод убеждения (В.П. Кащенко).

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

### **Методы коррекционно-развивающей работы школьного психолога**

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

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

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

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

Условия для личностного роста возникают в том случае, если коррекционный процесс расширяет возможности адаптивного поведения его

участников, а для освоения этих новых возможностей требуется выход за пределы сложившихся форм поведения, т. е. проявление неадаптивной активности. Такая активность участников коррекции становится условием повышения их адаптивности за пределами коррекционного процесса.

3. Особое значение имеет понятие контакта с участниками коррекции. Речь идет о создании специфического взаимодействия между специалистом (в данном случае школьным психологом) и участниками коррекции. Прежде всего, специфичность контакта связана с признанием субъект-субъектного отношения, диалогического общения (Л. А. Петровская). Иными словами, сам психолог становится активным субъектом воздействия. Независимо от того, с какой позиции начинается контакт, при успешной коррекции эта позиция сменяется позицией истинного равенства.

4. Собственно коррекция происходит в острые эмоционально-насыщенные моменты, которые достигаются в успешно организованном коррекционном процессе. Ярко эмоционально окрашенные переживания и создают возможность нового видения старых проблем, нового взгляда на жизненную ситуацию, самого себя, близких людей, на всю систему своих отношений, на свою деятельность, что способствует перевороту в сознании, распределении и перестройке элементов сознания и самосознания.

5. Коррекционный процесс носит творческий характер. Достижение нового взгляда, нового осознания, открытие новых путей для решения проблемных ситуаций – это и есть основа творческого подхода к личностному росту.

6. Существенной особенностью коррекционного воздействия является тот язык, на котором происходит общение между всеми участниками. Специфический язык коррекционного процесса имеет в виду не только речь, но и невербальную коммуникацию, поэтому в каждый момент коррекции психолог должен быть предельно искренним в своих эмоциональных проявлениях, чтобы его вербальный и невербальный язык соответствовали друг другу.

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

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

Наряду с методами общепедагогического порядка в коррекционно-

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

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

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

### **2.3. Процедура коррекционно-развивающей работы**

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

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

- 1) изучение практического запроса;
- 2) формулировка психологической проблемы;
- 3) выдвижение гипотез о причинах наблюдаемых явлений;
- 4) выбор методов исследования;

5) использование метода;

6) формулировка психологического диагноза, которая должна обязательно содержать и прогноз дальнейшего развития ребенка, причем прогноз как бы в двух направлениях: при условии, если с ребенком будет своевременно проведена необходимая работа, и при условии, если такой работы с ним своевременно проведено не будет;

7) разработка рекомендаций, программы психокоррекционной или развивающей работы с учащимися;

8) осуществление этой программы;

9) контроль за ее выполнением.

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

Содержанием первого этапа является комплексная психолого-педагогическая диагностика с целью выяснения особенностей поведения, характера, специфики учебной и познавательной деятельности, а также личностного развития учащихся.

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

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

– диагностика в этом случае требует применения набора разнообразных методик и экспериментов, направленных на изучение различных сторон психических процессов, свойств, личностных качеств и форм деятельности учащихся;

– диагностика как этап коррекционной работы требует включения в диагностический процесс не только отдельного ребенка, но и реально функционирующие группы, членом которых он является;

– диагностика и коррекция осуществляется на всем протяжении работы, поэтому коррекционные приемы являются одновременно и диагностическими для участников коррекции;

– диагностика в этом случае требует соблюдения принципа активности самих испытуемых, что означает личную заинтересованность самих участников во всех диагностических процедурах. В этих условиях диагностика психолога превращается в самодиагностику, когда участники коррекции ставят перед собой задачу анализа собственных психологических качеств, особенностей личности, характера социального поведения и т. д.;

– диагностика, проводимая для нужд коррекции, должна обладать не столько констатирующим, сколько эвристическим характером, т. е. дающим возможность понимания субъективного мира ребенка, группы детей, расширяющей диапазон психической реальности, как для психолога, так и для обследуемых.



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

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

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

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

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

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

Коррекционно-развивающая работа подразумевает педагогическую

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

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

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

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

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

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

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

плекса упражнений, включенных в коррекционное занятие.

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

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

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

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

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

Педагогическая составляющая коррекционной работы включает решение учебно-воспитательных задач. Так, основными задачами педагоги-

ческой коррекционно-развивающей работы с учащимися младшего подросткового возраста являются:

1. Формирование у подростков положительного отношения к учебной деятельности значит формирование мотивов, побуждающих к этой деятельности и придающих ей определенный смысл; ведущими из них являются познавательные интересы.

2. Воспитание положительного отношения к учению возможно на базе достаточно высокой адекватной самооценки.

3. Отношение к учению у учащихся зависит от переживания эмоционального благополучия в школе, поэтому создание эмоционального комфорта является непременным условием эффективности коррекционно-развивающей работы.

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

1. Для развития познавательных интересов необходимо:

– использование методов преподнесения учебного материала, способствующих более эффективному усвоению программы;

– использование дополнительного «развивающего» материала, обращение к непосредственному опыту учащихся;

– опора на наглядность, применение игровых форм, разнообразие заданий на уроках;

– постоянная активизация действий каждого учащегося на уроках и т. д.

2. Формированию оптимальной самооценки способствуют:

– знакомство учащихся с критериями оценок;

– подробная и конструктивная интерпретация выставленной отметки;

– включение учеников в оценку результатов своей собственной учебной деятельности и деятельности одноклассников;

– безотметочное оценочное суждение в случае неудачных ответов; в таких случаях учитель должен высказывать оптимистическое суждение относительно возможностей ученика получить лучшую отметку и спросить его в следующий раз.

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

– снятие страха у учащихся перед предстоящей деятельностью; использование приемов подкрепления, персональной исключительности и других;

– развитие в детях веры в собственные силы, создание ситуаций успеха;

– создание положительной атмосферы доброжелательности и взаимопомощи в ученическом коллективе;

– установление личностного доверительного общения педагогов и учащихся.

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

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

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

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

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

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

#### ***Вопросы для самоконтроля:***

1. Раскрыть понятие коррекционно-развивающей деятельности.
2. Какие принципы организации коррекционно-развивающей деятельности являются основополагающими?
3. Каковы цели и задачи коррекционно-развивающей работы в массовой школе?
4. Какие формы и методы коррекционно-развивающей работы являются наиболее эффективными?
5. Какова процедура коррекционно-развивающей работы школьного психолога?
6. В чем особенности работы педагога на первом (втором, третьем) этапе коррекционно-развивающей деятельности?

#### ***Темы реферативных и курсовых работ:***

1. Групповая психокоррекция и её возможности в личностном развитии школьников.
2. Психологические механизмы коррекционного воздействия игры.
3. Игра как средство коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками.
4. Возможности арттерапии в современной школьной практике.
5. Использование библиотерапии в работе с подростками группы риска.
6. Использование проективного рисования в коррекционной работе с тревожными и застенчивыми детьми.
7. Возможности сказкотерапии в работе с эмоционально неустойчивыми детьми и подростками.

8. Коррекционно-воспитательное значение арттерапии.
9. Роль эстетического воздействия в коррекции личности подростка с проблемами развития.

### *Рекомендуемая литература*

#### *Основная*

*Абрамова Г. С.* Введение в практическую психологию. – М., Международная педагогическая академия, 1995.

*Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г.* Возрастно-психологическое консультирование: Проблемы психического развития детей. – М.: Изд-во МГУ, 1990.

*Годовникова Л.В.* Коррекционно-развивающая работа школьного психолога: Учебное пособие. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2003.

*Карабанова О. А.* Игра в коррекции психического развития ребенка. Учебное пособие. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997.

*Мамайчук И.И.* Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2001.

*Осипова А.А.* Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: ТЦ «Сфера», 2001.

Психокоррекция: теория и практика / Науч.-практ. центр «Коррекция»; Под ред. Ю. С. Шевченко и др. – М.: НПЦ «Коррекция», 1995.

#### *Дополнительная*

*Овчарова Р. В.* Справочная книга школьного психолога. – М.: Просвещение, Учебная литература, 1996.

*Пергаменичик Л. А., Фурманов И. А., Аладьин А. А., Отчик С. В.* Психодиагностика и психокоррекция в воспитательном процессе. – Минск, 1992.

*Потанин Г. М., Косенко В. Т.* Психолого-коррекционная работа с подростками: Учебное пособие. – Белгород: Изд-во Белгородского Гос. пед. ун-та, 1995.

Практическая психология образования/ Под ред. И.В. Дубровиной: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. – М.: ТЦ «Сфера», 2000.

*Реан А. А.* Психологическая служба школы: / Принципы деятельности и работа с «трудными»/. – СПб.: Б. И., 1993.

*Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. – М.: ВЛАДОС, 1995.

*Рудестам К.* Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика.: Пер. с англ. / Общ. ред. и вступ. ан. Л. А. Петровской. – М.: Прогресс, 1990.

Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Изд. центр «Академия», 1995.

*Спиваковская А. С.* Профилактика детских неврозов / Комплексная психологическая коррекция /. – М.: Изд-во МГУ, 1988.

*Шванцара И. и др.* Диагностика психического развития. – Прага, 1978.

## Методы коррекционной работы школьного психолога

*Игровая терапия* – метод психотерапевтического воздействия на детей с использованием игры. В основе различных методик игротерапии лежит признание того, что игра оказывает сильное влияние на развитие личности.

Характерная особенность игры – ее двуплановость: 1) играющий выполняет реальную деятельность, осуществление которой требует действий, связанных с решением конкретных, часто нестандартных задач; 2) ряд моментов этой деятельности носит условный характер, что позволяет отвлечься от реальной ситуации с ее ответственностью.

Общие показания к проведению игротерапии: социальный инфантилизм, замкнутость, необщительность, фобические реакции, сверхконформность и сверхпослушание, нарушения поведения, при коррекции успеваемости детей с трудностями в обучении, для интеллектуального и эмоционального развития детей со сниженными умственными способностями и др.

Принципы осуществления игротерапии: создание атмосферы принятия ребенка (равноправные дружеские отношения с ребенком, принятие ребенка таким, какой он есть; ребенок – хозяин положения, он определяет сюжет, тему занятий, на его стороне инициатива выбора и принятия решения); недирективность в управлении коррекционным процессом, отказ игротерапевта от попыток ускорить или замедлить игровой процесс, минимальность числа ограничений и лимитов, вводимых игротерапевтом в игру; установление фокуса коррекционного процесса на чувствах и переживаниях ребенка.

Этапы игровой психотерапии по Захарову А.И. включают:

1. Объединение детей в группу – начинается совместной и интересной для них деятельностью в виде экскурсий, предметных игр, рассказах об увлечениях.

2. Рассказы – сочиняются и по очереди рассказываются в группе.

3. Игра – проводится на тему, предлагаемую детьми и психологом. В играх последовательно воспроизводятся рассказы, сказки, условные и реальные ситуации. Игры на данном этапе в отличие от этапа объединения требуют включения психолога и высокой активности играющих. По мере движения группы вперед содержание ролевых игр меняется от терапевтически направленных до обучающих. Терапевтические игры своей целью имеют устранение аффективных препятствий межличностным отношениям, а обучающие – достижение более адекватных способов адаптации и социализации детей.

4. Обсуждение.

Игротерапия может быть директивной (направленной) и не директивной. В направленной игротерапии взрослый – центральное лицо в игре – берет на себя функции организатора игры, интерпретации ее символиче-

ского значения. Для такого подхода характерны заранее разработанные планы игры, четкое распределение ролей, выяснение всех конфликтных ситуаций. Ребенку предлагается в готовом виде несколько возможных вариантов решения проблемы. В результате игры происходит осознание ребенком себя и своих конфликтов.

В ненаправленной игротерапии взрослый не вмешивается в спонтанную игру детей, не интерпретирует ее, а создает самой игрой атмосферу принятия, тепла и безопасности.

Игротерапия используется как в индивидуальной, так и в групповой форме. Групповая игротерапия предпочтительнее, так как у ребенка существует социальная потребность в общении. Групповая игротерапия призвана помочь ребенку осознать свое реальное «Я», повысить самооценку, развить потенциальные возможности. В процессе взаимодействия дети помогают друг другу взять на себя ответственность за построение межличностных отношений, приобрести опыт построения отношений с другими людьми. Наблюдая других детей, ребенок обретает смелость попробовать то, что ему хочется.

Каждый ребенок в группе должен получить возможность свободного самовыражения, без угроз и насмешек. Деятельность психолога направлена не на группу в целом, а на каждого ее члена в отдельности. В задачи игротерапии не входит коррекция группы как социальной единицы.

*Арттерапия* – терапия искусством, термин принадлежит Адриану Хиллу (США, 1938) – основной целью имеет гармонизацию развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания.

Цели арттерапии:

1. Дать социально приемлемый выход агрессивности и другим негативным чувствам (например, работа над рисунками дает возможность разрядить напряжение).
2. Получить материал для интерпретации и диагностических заключений.
3. Проработать мысли и чувства, которые ребенок привык подавлять.
4. Наладить отношения между психологом и ребенком.
5. Развить чувство внутреннего контроля. Работа над рисунками, картинками или лепка предусматривают упорядочивание цвета и форм, концентрируется внимание на ощущениях и чувствах.
6. Развить художественные способности и повысить самооценку, поскольку побочным продуктом арттерапии является чувство удовлетворения, которое возникает в результате выявления скрытых талантов и их развития.

В арттерапии выделяется несколько направлений: музыкотерапия, библиотерапия, изотерапия, сочинение историй, сказкотерапия, куклотерапия и др.

*Музыкотерапия* – в качестве средства коррекции используется музыка. Данный метод используется в коррекции эмоциональных отклонений,



страхов, двигательных и речевых расстройств, психосоматических заболеваний, отклонений в поведении, при коммуникативных затруднениях и др.

Активная музыкотерапия представляет коррекционно-направленную активную музыкальную деятельность: воспроизведение, фантазирование, импровизация с помощью человеческого голоса или выбранных музыкальных инструментов. Активная музыкотерапия может быть как индивидуальной, так и групповой.

Рецептивная музыкотерапия предполагает восприятие музыки с коррекционной целью. На одном занятии прослушиваются, как правило, три произведения или более-менее законченных отрывка, каждый по 5-10 минут. Программа музыкальных произведений строится на основе постепенного изменения настроения, динамики и темпов с учетом их различной эмоциональной нагрузки.

Первое произведение – спокойное, отличающееся расслабляющим действием. Оно формирует определенную атмосферу для всего занятия, вводит в занятие. Второе произведение – динамичное, драматическое, напряженное, несет основную нагрузку. Его функция заключается в стимулировании интенсивных эмоций, воспоминаний, ассоциаций из собственной жизни ребенка. После его прослушивания в группе уделяется значительно больше времени обсуждению переживаний, воспоминаний, возникших у участников. Третье произведение должно снять напряжение, создать атмосферу покоя. Оно может быть либо спокойным, релаксирующим, либо, напротив, энергичным, дающим заряд оптимизма и бодрости.

В процессе групповой психокоррекции активность участников можно стимулировать с помощью различных дополнительных заданий. Например, участнику предлагается постараться понять, у кого из членов группы эмоциональное состояние в большей степени соответствует данному музыкальному произведению; или из имеющейся фонотеки подобрать собственный музыкальный портрет и т.п.

*Библиотерапия* – специальное коррекционное воздействие на ребенка с помощью чтения специально подобранной литературы в целях нормализации или оптимизации его психического состояния.

Коррекционное воздействие при библиотерапии может быть неспецифическим, то есть характеризоваться универсальностью воздействия на всю личность. В результате у ребенка формируются чувство уверенности в себе, общая психическая активность. Ребенка может успокаивать специально подобранная художественная литература – чтение таких произведений приводит в состояние покоя, умиротворения. Чтение хорошей книги дает необходимое дополнительное удовольствие, что очень важно для людей с проблемами, поскольку, переживая трудности, человек чувствует себя отделенным от мира своей проблемой и ограничен в получении удовольствия из этого мира.

Чувство уверенности в себе, вера в свои возможности возникает при чтении биографий, автобиографий, воспоминаний, писем выдающихся людей и чтении книг, где персонажи с трудной судьбой, тем не менее, с

достоинством выходят из достаточно сложной жизненной ситуации. Кроме того, большинство литературных жанров могут вызывать высокую психическую активность, которая стимулирует нормальные и защитные психические реакции, подавляя негативные, что способствует исчезновению травмирующих переживаний.

Читая книги, ребенок отождествляет переживания героев со своими собственными, может понять многие личностные особенности, осознать свои ошибки и посмотреть на свою жизнь глазами человека со стороны. Литература дает возможность, которую не может дать ни один психолог – основательно, не торопясь узнать, научиться анализировать и, следовательно, контролировать свое эмоциональное отношение и свои реакции. Проигрывая в воображении диалоги, альтернативное (по сравнению с действующими лицами произведения) поведение, учитывая свои особенности, ребенок получает знания об иных возможных формах поведения и способах переживания. Кроме того, чтение книг, сюжет которых совпадает с сюжетами жизни клиента, позволяет ему видеть возможные пути выхода из ситуации и эмоционально на них отреагировать, что ведет иногда к разрешению эмоционального конфликта.

Проведение библиотерапии выглядит следующим образом: психолог составляет список литературы, наиболее актуальной для ребенка, в соответствии с его проблемами, трудностями, целями, личностными особенностями, и литературы, стимулирующей осознание характера затруднений и причин трудностей.

Перед чтением ребенок получает инструкцию: что из списка требует особого внимания, что может быть опущено, что из прочитанного необходимо сравнить со своим опытом, что следует немедленно проверить на практике.

После прочтения книги проводится беседа:

- Что особенно интересно было узнать?
- Какую пользу он из этого извлек?
- Что вызвало сомнение, опасение?
- Что осталось неясным?
- Как он относится к отдельным персонажам?

*Рисуночная терапия* (изотерапия) – психокоррекционное воздействие посредством изобразительной деятельности. Рисуя, человек дает выход своим чувствам, желаниям, мечтам, безболезненно соприкасается с неприятными, травмирующими образами. Поэтому рисование широко используют для снятия психического напряжения, при коррекции эмоционального неблагополучия, страхов, тревожности.

Проективный рисунок позволяет диагностировать и интерпретировать затруднения в общении, эмоциональные проблемы. Метод позволяет работать с чувствами, которые субъект не осознает по тем или иным причинам.

Темы рисунков могут быть разнообразными: собственное прошлое, настоящее, будущее, абстрактные понятия (счастье, настроение), отноше-

ния в классе, группе и др.

В групповом проективном рисовании используются следующие методики:

1. Свободное рисование (каждый рисует, что хочет). Рисунки выполняются индивидуально, а обсуждение происходит в группе. Тема или задается, или выбирается членами группы самостоятельно.

2. Коммуникативное рисование. Группа разбивается на пары, и каждая пара совместно рисует на определенную тему. При этом исключаются вербальные контакты. Обсуждается не результат рисования, а чувства членов диад.

3. Совместное рисование. Несколько человек молча рисуют на одном листе. По окончании рисования обсуждаются участие каждого члена группы и особенности взаимодействия с другими участниками в процессе рисования.

4. Дополнительное рисование. Рисунок посылается по кругу – один начинает рисовать, другой продолжает, что-то добавляя и т.д. Затем обсуждается, что хотел изобразить автор рисунка, и как его замысел был понят членами группы.

С готовыми рисунками проводится специальная работа:

– Демонстрация всех рисунков одновременно, просмотр и сравнение, нахождение совместными усилиями общего и отличительного содержания.

– Разбор каждого рисунка отдельно (он переходит из рук в руки, и участники высказываются о его психологическом содержании).

При интерпретации проективного рисунка внимание обращается на содержание, способы выражения, цвет, форму, композицию, размеры, повторяющиеся в рисунках одного и того же ребенка специфические особенности. Для правильной интерпретации значения рисунков детей необходимо учитывать следующие моменты:

а) уровень развития изобразительной деятельности ребенка, для чего необходимо просмотреть рисунки, выполненные ребенком ранее (дома, в детском саду, в школе);

б) особенности самого процесса рисования (выбор темы, сохранение ее на протяжении процесса рисования или ее трансформация; последовательность выполнения отдельных частей рисунка; спонтанные речевые высказывания; характер эмоциональных реакций, наличие пауз в процессе рисования и т.д.);

в) динамику изменения рисунков на одну и ту же тему либо рисунков близкого содержания в ходе коррекционного процесса. Даже стереотипное воспроизведение ребенком одного и того же рисунка на протяжении одного или нескольких занятий становится исследованием конфликтной ситуации, то есть представляет шаг вперед.

В соответствии с основными стадиями развития детской изобразительной деятельности Е. Крамер выделяет четыре типа изображений, значимых для рисуночной терапии:

1. Каракули – бесформенные, хаотические линии, примитивные формы.

2. Схемы и полусхемы – стереотипные изображения.

3. Пиктограммы, то есть схемы, обогащенные выражением индивидуальности ребенка. Требуют для своего понимания объяснений и интерпретации автором.

4. Художественные образы – рисунки, понятные зрителю без дополнительных разъяснений автора.

При интерпретации детского рисунка важно отделять те его особенности, которые связаны с уровнем умственного развития ребенка и степенью овладения им техникой рисования, с одной стороны, и особенности рисунка, отражающие личностные характеристики, с другой.

Так, например, каракули, бесформенные штрихи и линии, являясь более начальной стадией детского рисования, характерной для раннего возраста, могут быть расценены, с одной стороны, как признаки ЗПР, с другой – как индикатор переживаемого ребенком чувства одиночества, незащитности, свидетельства негативизма или проявления гиперактивности.

При организации занятий необходимо иметь в виду, что каждый изобразительный материал стимулирует ребенка к различным видам деятельности. Подбирая изобразительные материалы, можно в какой-то мере управлять активностью ребенка. Например, при организации изотерапии с расторможенными детьми не рекомендуется использовать краски, пластилин, глину, то есть материалы, стимулирующие ненаправленную активность ребенка (разбрызгивание, размазывание, разбрасывание), которая может перейти в агрессивное поведение. Более уместно предложить таким детям карандаши, фломастеры, требующие тонкой сенсомоторной координации, контроля за выполнением действия.

Детям, эмоционально зажатым, с высокой тревожностью, более полезны материалы, требующие широких свободных движений, включающих все тело, а не только кисти рук и пальцы. Таким детям следует предлагать краски, большие кисти, большие листы бумаги, прикрепленные на стенах, рисование мелом на доске.

*Сочинение историй* используется для вербализации внутренних переживаний, что во многом ведет к освобождению от этих переживаний.

В работе с детьми эффективен метод общего сочинения историй ребенком и взрослым. Этот метод используется для того, чтобы помочь ребенку найти адекватные способы разрешения конфликтов, вызывающих нарушения поведения ребенка дома и в школе.

Метод заключается в следующем: сначала некоторую историю рассказывает ребенок, затем ее продолжает взрослый, который вводит в повествование «более здоровые» способы адаптации и разрешения конфликтов, чем те, что были изложены ребенком. Этот метод помогает детям понять положительные и отрицательные стороны своего «Я», осознать свой гнев и выразить его без опасений.

Каждую историю ребенок начинает со слов: «Однажды...», «Давным-давно...», «Далеко-далеко...». Это отделяет ребенка от содержания высказывания во времени и пространстве и позволяет говорить о том, что

тревожит. В конце каждой истории ребенок придумывает заглавие, что помогает психологу выделить наиболее важные аспекты истории.

Данный метод может использоваться и для групповых занятий с детьми. После того, как рассказ составлен, дети обсуждают его, и психолог предлагает им альтернативные способы разрешения конфликта, более здоровые в социальном плане.

*Сказкотерапия* – метод, использующий сказочную форму для расширения сознания, развитие творческих способностей, преодоления внутренних конфликтов.

В процессе работы со сказкой возможно ее разнообразное использование: сказка вызывает свободные ассоциации, касающиеся личной жизни, которые могут быть обсуждены, таким образом сказка может использоваться как метафора. Возможно рисование по мотивам сказки с последующим анализом полученного графического материала. Позволяет почувствовать эмоционально значимые ситуации проигрывание различных эпизодов сказки.

Основные приемы работы со сказкой:

– Анализ сказок. Цель – осознание и интерпретация сказочной ситуации. Выбирается сказка и ребенку предлагается ответить на вопросы:

Как ты думаешь, о чем сказка?

Кто из героев больше понравился и почему?

Почему герой совершал эти поступки?

Что было бы с героями, если бы они не совершали описанных в сказке поступков?

– Рассказывание сказок. Цель – развитие фантазии, способности к децентрации. Процедура: ребенку предлагается рассказать сказку от первого, третьего лица, от лица кого-нибудь из персонажей.

– Переписывание сказок. Переписывая сказку, дописывая свой конец или вставляя необходимые персонажи, ребенок сам выбирает вариант разрешения ситуации, который позволяет ему освободиться от внутреннего напряжения.

– Постановка сказок с помощью кукол, что позволяет проявлять через куклу те эмоции, которые обычно ребенок по каким-то причинам не проявляет.

– Сочинение сказок. В каждой волшебной сказке есть определенные закономерности развития сюжета. Главный герой появляется в доме (семье), растет, при определенных обстоятельствах покидает дом, отправляясь в путешествие. Во время странствий он приобретает и теряет друзей, преодолевает препятствия, борется и побеждает зло, возвращается домой, достигнув цели. Таким образом, в сказках в образной форме рассказывается об основных этапах становления и развития личности.

Сказка дает возможность отреагировать значимые эмоции, выявить внутренние конфликты и затруднения. Во время прослушивания страшных сказок ребенок учится разряжать свои страхи, его эмоциональный мир становится более гибким.

*Куклотерапия* – метод коррекции с применением кукол, который используется для профилактики дезадаптивного поведения. Коррекция поведения достигается путем разыгрывания на куклах типичных конфликтных ситуаций, взятых из жизни ребенка. Процесс куклотерапии включает 2 этапа: изготовление кукол и использование кукол для отреагирования значимых эмоциональных состояний. Процесс изготовления кукол является коррекционным, так как, увлекаясь процессом изготовления, дети становятся более спокойными, уравновешенными. Во время работы у них развивается произвольность поведения и процессов, развивается воображение.

В куклотерапии используются разные варианты кукол. Кукла – марионетка состоит из головы и платья с вшитыми рукавами. Одна нить служит для управления головой, другая – руками. Куклы могут быть со сменными лицами, а могут быть без лица, что позволяет фантазировать по поводу настроения. Управляя куклой, ребенок учится находить адекватное телесное выражение различным эмоциям.

Пальчиковые куклы могут быть изготовлены из шариков для пинг-понга с нарисованными лицами. Они так же удобны в использовании, как и перчаточные куклы. Теневые куклы используются для работы с детскими страхами. Играя с такой куклой в теневом театре, ребенок получает опыт решения своей проблемы. Вереvoчные куклы эффективны для проработки проблем общения, тревожности. Такая кукла делается размером в рост ребенка. Она проста в изготовлении – из веревки собирается контур куклы, за петельку голова куклы пристегивается на рубашку ребенка, а палец ребенка продевается в петли, находящиеся на ладошках куклы. Таким образом, ребенок имитирует движение куклы вместе с собственными движениями.

Плоскостные куклы изготавливаются из плотного картона или фанеры, руки крепятся на шарнирах. Кукла имеет сменный набор выражений лица, который соответствует различным эмоциональным состояниям. Для ролевых игр традиционно используются объемные куклы.

*Психогимнастика* – метод практической психокоррекции, при котором участники проявляют себя и общаются без помощи слов. Психогимнастика как невербальный метод групповой работы предполагает выражение переживаний, эмоциональных состояний, проблем с помощью движений, мимики, пантомимики.

Психогимнастика включает три части: подготовительную, пантомимическую, заключительную.

Подготовительная часть занятия психогимнастикой направлена на сокращение эмоциональной дистанции между участниками группы, на развитие сотрудничества и взаимопомощи. Для этого используются упражнения, предусматривающие непосредственный контакт, уменьшение дистанции: разойтись с партнером на узком мостике, успокоить обиженного человека, передать чувства по кругу. Используются упражнения, связанные с тренировкой понимания невербального поведения других и развитием способности выражения своих чувств и мыслей с помощью невер-

бального поведения: договориться с другим человеком с помощью жестов, изобразить состояние или чувства и т.д. В этой части занятия на обсуждение происходящего отводится небольшая часть времени.

Пантомимическая часть является наиболее важной. Выбираются темы, которые представляются без помощи слов. Чаще всего используются такие темы:

1. Преодоление трудностей. Дети показывают, как они преодолевают трудности.

2. Запретный плод. Участниками показывается, как они ведут себя при расхождении своих желаний с внешними и внутренними нормами.

3. Моя семья. Изображается семья из членов группы.

4. Моя группа. Члены группы расставляются в пространстве в соответствии со степенью эмоциональной близости.

5. Скульптор.

6. Привычные жизненные ситуации (просьба, требование, ссоры, опоздание).

7. Тема «Я».

8. Сказка.

После выполнения каждого пантомимического задания группа обсуждает увиденное. Идет эмоциональный обмен переживаниями, возникшими в процессе выполнения задания или наблюдения за выполнением.

Заключительная часть способствует снятию напряжения. Используются упражнения, способствующие росту доверия и уверенности.

М.И. Чистякова предложила психогимнастику для дошкольников, которая эффективна и в работе с детьми младшего школьного возраста.

В заключение проведенного обзора психокоррекционных методов отметим, что профессионально занимающийся психокоррекцией и психотерапией специалист должен иметь глубокую специальную подготовку. Школьный психолог в своей работе может использовать элементы этих методов в рамках своей компетентности.

Глава III  
**ДЕТИ СО ШКОЛЬНЫМИ ТРУДНОСТЯМИ  
В МАССОВОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**3.1. Школьные трудности учащихся  
как психолого-педагогическая проблема**

Проблема детей с определенными отклонениями в развитии, обучающихся в общеобразовательной школе, в последние десятилетия является очень актуальной. Как показывают данные ООН, ВОЗ о положении детей в мире, исследования Л. О. Бадаляна, В. Е. Кагана, И. А. Шашковой, М. Раттера и других специалистов, масштабы неблагополучия, порождаемого современной школой и обществом, среди детей и подростков весьма значительны. Так, различного рода психическими расстройствами страдают 5-15% детей; группа риска в отношении школьной дезадаптации и неуспеваемости в детских садах составляет 21,3%. Функциональные нарушения имеют 38% младших школьников; 15-20% детей школьного возраста находится в состоянии школьной дезадаптации; с проблемами средовой адаптации сталкиваются до 25% несовершеннолетних; контингент, требующий социально-педагогической поддержки, в среднем составляет 10-12% от общего числа дошкольников и младших школьников. Тенденция семьи к разрушению, возрастанию семейной запущенности и депривации усиливается по мере взросления ребенка, затрагивая от 3 до 14% подросткового возраста. Показатели нездоровья у детей дошкольного возраста составляют 20%, у младших школьников 17%, в подростковой группе риска или «проблемных» – 29% детей. По данным Института возрастной физиологии РАО, количество детей со школьными проблемами в массовой школе неуклонно растет и колеблется от 35% до 60% (в экологически неблагоприятных регионах России количество детей со школьными трудностями может превышать 80%) .

Создание системы коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательной школе призвано решить проблемы учащихся, испытывающих различные трудности в процессе школьного обучения. Однако далеко не все дети, нуждающиеся в помощи специалистов, охвачены системой КРО. Большинство из них оказываются один на один со своими проблемами. Коррекционно-развивающая работа специалистов должна проводиться со всеми школьниками, нуждающимися в помощи, вне зависимости от того, являются они учащимися классов КРО или нет.

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

В зависимости от подхода к изучению этих детей в разных странах



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

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

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

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

Отстающие в учении школьники тем отличаются от неуспевающих,

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

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

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

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

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

Комплексно школьные проблемы данной категории учащихся отражаются в понятии «школьная дезадаптация», при этом исследователями выделяются две группы школьников: с неустойчивой школьной дезадаптацией и с устойчивой школьной дезадаптацией. Дети с неустойчивой школьной дезадаптацией отличаются, прежде всего, тем, что не могут успешно справляться с учебной нагрузкой. Как правило, школьная неуспеваемость сопровождается существенным изменением психосоматического здоровья детей и серьезными проблемами в сфере межличностных отношений. У детей с

устойчивой школьной дезадаптацией помимо школьной неуспешности есть еще один признак – асоциальное поведение: грубость, хулиганские выходки, демонстративное поведение, побег из дома, прогулы уроков, агрессия, высокая конфликтность (особенно с взрослыми) и т. д.

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

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

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

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

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

- учащиеся группы педагогического риска, т.е. дети, которые в силу физической и психической ослабленности, психосоциальной запущенности характеризуются дисгармоничным развитием, пониженной обучаемостью и работоспособностью;

- школьники с ограниченными возможностями здоровья, имеющие слабовыраженные отклонения в развитии, которые нуждаются в специальных условиях обучения и воспитания в стенах массовой школы.

### **3.2. Психолого-педагогическая характеристика учащихся со школьными трудностями**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

При исследовании памяти обнаруживается недостаточность словесно-смысловой памяти. Низкий уровень словесно-логического мышле-

ния, многоаспектного анализа отстающих учеников объясняется, в первую очередь, недостаточной подвижностью нервных процессов, их инертностью, косностью связей, трудностью переключения.

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

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

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

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

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

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

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

При научно обоснованном учебно-воспитательном процессе, при правильной диагностике затруднений ребенка, индивидуально-дифференцированном подходе, используя неспецифические принципы реа-

билитационной педагогики, можно овладевать школьной программой год в год.

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

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

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

Педагогическая запущенность – это состояние, предполагающее устойчивые отклонения от нормы в нравственном сознании и поведении детей и подростков, обусловленное отрицательным влиянием среды и ошибками в воспитании. Педагогически запущенный – это такой ребенок, уровень невоспитанности которого выражается в несформированности важнейших социальных качеств личности, актуальных для соответствующего возраста. Черты педагогической запущенности могут проявляться отчетливо, но могут и скрываться за внешне благополучным поведением. Педагогически запущенный ребенок является психически нормальным и физически здоровым, но не обладает знаниями и умениями, необходимыми для нормальной жизнедеятельности. Педагогическая запущенность включает в себя три компонента. Во-первых, отклонения от нормы в поведении и учебной деятельности (неумелость, неуспешность, затрудненность), обусловленные тем, что индивидуальный опыт этих детей неполноценен, искажен, противоречив. Во-вторых, отставание в раз-

витии памяти, мышления, воображения, эмоционально-волевых, нравственных свойств, черт и качеств личности. На эти отставания наслаиваются некоторые возрастные особенности – обостренное самолюбие, неустойчивость настроения, быстрая утомляемость, конфликтность и др. В третьих, отклонения, искажения и противоречия в отношениях педагогически запущенных к себе и своим возможностям, сверстникам, учителям, родителям, окружающим явлениям. Все это значительно затрудняет и искажает их учебную деятельность и поведение.

Выделяют следующие факторы и обстоятельства, обуславливающие педагогическую запущенность.

1. Решающее влияние на психическое развитие ребенка, его последующее поведение, отношения, общение с окружающими оказывает психологический микроклимат семьи. Там, где нет взаимной любви, доверия, привязанности, дружбы между родителями и детьми, дети растут тревожными, раздражительными, непослушными, дисгармоничными, замкнутыми, даже несмотря на внешнюю тишину и порядок в семье.

2. Социальная позиция родителей, социальная обстановка в семье, которая существенна тем, что в ней формируется тот первичный социальный опыт ребенка, на основе которого он потом воспринимает и оценивает окружающую действительность. Формируется его избирательное отношение к влияниям жизни.

3. Особенности взаимоотношений с учителями. В том случае, если педагог усиливает свои требования по отношению к запущенному ребенку в связи с их невыполнением, стыдит его перед классом, «засыпает двойками», ученик еще больше замыкается в себе, а его протест приобретает демонстративный характер.

4. Неблагополучное положение ребенка в классном коллективе. Постоянные конфликты с учителями, разрыв дружеских отношений с одноклассниками создают душевную пустоту и сознание своего одиночества, заброшенности, которые побуждают педагогически запущенного пропускать занятия, искать поддержки, утешения и самоутверждения в асоциальных неформальных группах.

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

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

Детей 2 группы характеризует низкая успеваемость, конфликтные



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

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

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

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

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

Основными проявлениями социальной запущенности в детском возрасте являются неразвитость социально-коммуникативных качеств

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

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

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

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

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

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

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

### **3.3. Особенности детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья**

В настоящее время в массовой школе могут обучаться и действительно обучаются дети с различными отклонениями в развитии, причем обучение данной категории учащихся в условиях массового учебного заведения не всегда является свидетельством истинной интеграции. Чаще всего это обучение носит стихийный характер (по различным причинам родители предпочитают обучать ребенка в массовой, а не специальной школе), причем учителя не всегда способны адекватно осуществлять грамотную педагогическую поддержку таким школьникам. Иногда педагоги даже не знают, что в их классе обучается ребенок с особыми образовательными потребностями, а если и знают, то слабо представляют, какими индивидуально-психологическими особенностями отличаются эти дети и, соответственно, какую помощь им необходимо оказывать в процессе обучения и воспитания.

Вопросы организации интегрированного обучения в массовой школе детей с нарушениями развития являются актуальными для любого общеобразовательного учебного заведения. Наглядной иллюстрацией может служить пример лицея № 32 г. Белгорода.

В свое время, когда лицей был еще не гимназией, а школой-гимназией № 32, в каждой параллели, за исключением параллели 1-х классов, существовали классы компенсирующего обучения для детей с ослабленным здоровьем и классы выравнивания для учащихся с ЗПР. Однако с 1999 года в учебном заведении произошла некоторая переориентация в отношении предоставления образовательных услуг детям, имеющим отклонения в развитии. Учебное заведение – гимназия, затем лицей – приоритетным направлением выбрало работу с одаренными детьми и детьми с потенциалом развития, превышающим средний уровень. С 1999 года началось сокращение классов КРО, постепенно перестал функционировать ПМП консилиум. Решили – нет классов КРО – не нужен и консилиум.

Значит ли это, что в лицее стало меньше детей, нуждающихся в специальных подходах? Ведь согласно общемировой, Российской, региональной статистике, число детей, имеющих отклонения в развитии, растет с каждым годом. У нас в стране насчитывается 15 млн. лиц с отклонениями в развитии, что составляет 11% населения страны. Из них 1 млн. 800 тыс. – это дети (5% всей детской популяции). Около 500 тыс. детей обучаются в учреждениях системы специального образования. Остальные – в массовых школах.

Такие дети есть в каждом учебном заведении – школе, гимназии, лицее. Даже если нет классов КРО, все равно есть такие дети. В лицее на момент подготовки пособия к печати в 9-ом классе обучался мальчик с детским церебральным параличом; в 8-ом – слабовидящая девочка с остротой зрения меньше 0,02 на лучше видящем глазу. Мама отказалась определять дочь в специальное учебное заведение, и Оля обучается в лицее (успешно). В этой же параллели обучается мальчик с диагнозом олигофрения, но из-за нежелания родителей обучать сына во вспомогательной школе подросток занимается по программе массовой школы, которую учителя в меру своей компетентности адаптируют к индивидуальным особенностям этого школьника. В параллели 5-х и 6-х классов учатся дети с органической ринолалией.

На конкурсе строя и песни, который проходил в лицее накануне 23 февраля, зрителей и членов жюри умилил и одновременно рассмешил флагоносец одного из 5-х классов. Ни одну команду этот голубоглазый мальчуган не смог выполнить правильно: у мальчика до сих пор не сформированы пространственные представления, он путает буквы «о» и «а», его диктант выступает образцом 100% дисграфии. Несколько лет назад папа мальчика погиб от передозировки наркотиков. Мама и бабушка категорически отказываются от консультации специалистов ПМПК, подозревая постановку неутешительного диагноза.

Во 2-м классе обучается слабослышащий мальчик – до обследования школьным психологом учитель предполагал крайне низкое интеллектуальное развитие. В 2002-2003 учебном году в лицей поступил ребенок с синдромом раннего детского аутизма. Совместными усилиями педагогов и ПМПК удалось определить с оптимальностью условий обучения – он проходит обучение на дому с посещением уроков рисования, музыки, школьных внеклассных мероприятий.

В лицее обучаются дети с психическим инфантилизмом, гиперактивные, расторможенные, наоборот, заторможенные, тревожные и т.п. В лицее обучаются просто «трудные» дети, которые составляют категорию риска по школьной дезадаптации. Это дети из социально неблагополучных семей, из семей с гипоопекой, авторитарных, культивирующих телесные наказания. В лицее обучаются дети с астеническим синдромом, соматически ослабленные, которые в силу состояния здоровья образуют группу риска по здоровью (например, в 2 «Г» классе 81% детей имеют различные хронические заболевания и лишь 4 ученика из всего класса – здоровы).

Таким образом, хоть лицей № 32 и является образовательным учреждением, призванным в первую очередь предоставлять образовательные услуги повышенного уровня, готовя своих выпускников в вузы, но в нем обучаются и учащиеся, испытывающие школьные трудности, которые должны в стенах лицея получать квалифицированную помощь и соответствующее их уровню образование.

Учитель массовой школы должен уметь работать со всеми учащимися своего класса, создавать условия для максимального развития каж-

дого ребенка. Знание индивидуально-типологических особенностей своих подопечных, их сильных и слабых сторон поможет педагогу полнее реализовать личностно-ориентированный подход ко всем учащимся, особенно к такому нетипичному контингенту массовой школы, каким являются дети с ограниченными возможностями здоровья.

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

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

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

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

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

Дети с незначительной умственной отсталостью с 7-8 лет поступают в специальные (коррекционные) школы VIII вида, где обучение ведется по специальным программам. Такие дети могут также учиться в кор-

реакционно-развивающих классах при массовой общеобразовательной школе.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Дети с ЗПР характеризуются сниженным уровнем познавательной активности, что проявляется в их недостаточной любознательности. Если большинство нормальных детей младшего школьного возраста обычно задает много вопросов о предметах и явлениях окружающего мира, то дети с ЗПР в этом отношении значительно отличаются от них: одни во-

обще не задают вопросы, а другие задают вопросы, касающиеся лишь внешних свойств предметов и явлений.

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

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

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

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

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

Дети с ЗПР фактически выпадают из учебного процесса, если с



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

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

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

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

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

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

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

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

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

– родители хотят видеть своих детей каждый день, общаться с ними, влиять на их воспитание и обучение;

– многие семьи не получают финансовую помощь от района для направления ребенка в специализированное учреждение, находящееся в другом районе страны;

– родители не хотят, чтобы их детей считали инвалидами, резко отличающимися от нормально видящих детей (Н. Д. Шматко).

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

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

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

Для многих слепых и слабовидящих школьников характерен вер-

бализм, поэтому словарную работу следует проводить не только на уроках родного языка, но и на других уроках тоже.

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

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

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

Дети с речевыми нарушениями обычно имеют функциональные или органические отклонения в состоянии центральной нервной системы. Вследствие органического поражения мозга дети плохо переносят жару, езду в транспорте, долгое качание на качелях; жалуются на головные боли, тошноту и головокружения. У многих из них выявляются

различные двигательные нарушения (нарушения равновесия, координации движений). Такие дети быстро устают; характеризуются раздражительностью, повышенной возбудимостью, двигательной расторможенностью. Они эмоционально неустойчивы, настроение у таких детей быстро меняется, может отличаться агрессивностью, навязчивостью, беспокойством. У них может наблюдаться заторможенность и вялость, но значительно реже. Таким детям трудно сохранять усидчивость, работоспособность и произвольное внимание на протяжении всего урока. Они могут проявлять двигательное беспокойство: во время урока ходить по классу или выбежать в коридор. На перемене эти дети излишне возбудимы, не реагируют на замечания, а после перемены с трудом сосредотачиваются на уроке.

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

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

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

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

*Дети с церебральным параличом в условиях массовой общеобразовательной школы.* В последние годы дети с двигательными нарушениями стали поступать в массовые общеобразовательные учреждения. Чаще всего это дети со сколиозом, с врожденными вывихами бедер, косолапостью и детским церебральным параличом. Основными проявлениями двигательных нарушений у них бывают неустойчивая ходьба, замедленный темп ходьбы, неумение самостоятельно спускаться и подниматься по лестнице. Такие дети затрудняется без посторонней по-

мощи одеться, раздеться, завязать бантик, застегнуть пуговицу и т. п. Наиболее выражены эти затруднения у детей с церебральным параличом. У них может быть поражена правая или левая рука, и они не могут совершать действия больной рукой; отмечаются нарушения координации движения: они ходят на широко расставленных ногах, походка их крайне неустойчива, а при испуге или волнении они могут упасть. Навыки самообслуживания у этих детей чаще всего недостаточно сформированы, предметно-практическая деятельность крайне ограничена, и они не готовы к овладению навыками рисования, письма.

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

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

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

гога. Установление тесного контакта и сотрудничества учителя с родителями является обязательным условием успешной адаптации ребенка с церебральным параличом к массовой школе.

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

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

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

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

Коррекционно-воспитательные мероприятия с детьми данной группы должны включать такие виды работы, которые были бы направлены

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

#### ***Вопросы для самоконтроля:***

1. Какие группы детей с трудностями в обучении встречаются в массовой школе?
2. Дать характеристику учащихся группы педагогического риска.
3. Каковы особенности учебной деятельности интеллектуально пассивных учащихся?
4. Почему педагогически запущенные учащиеся всегда являются «трудными» школьниками? В чем причина трудности таких подростков?
5. Что означает понятие аномальный ребенок и почему оно всё реже используется в специальной педагогике?
6. Какие группы детей с отклонениями развития могут обучаться в массовой школе?

#### ***Темы реферативных и курсовых работ:***

1. Особенности учебной деятельности детей и подростков со слабовыраженными отклонениями в развитии.
2. Специфика учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития.
3. Активизация познавательной деятельности учащихся с задержкой психического развития.
4. Изучение процесса адаптации первоклассников группы риска.
5. Изучение процесса адаптации учащихся группы риска к обучению в среднем звене школы.
6. Изучение особенностей психического развития дезадаптированных первоклассников.
7. Особенности личностного развития младших школьников (подростков) группы педагогического риска.
8. Причины и типы нарушений поведения у младших школьников (подростков).
9. Педагогическая коррекция отклонений в поведении подростков.

#### ***Рекомендуемая литература***

##### ***Основная***

Голик А.Н. Введение в педагогическую психиатрию: Учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 2000.

Бородулина С.Ю. Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников / Серия «Учебники, учебные по-

собия». – Ростов н/Дон: «Феникс», 2004.

*Гонеев А. Д. и др.* Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений – А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева; под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., перераб. – М.: Изд. центр «Академия», 2004.

Коррекционная педагогика в начальном образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.Ф. Кумарина, М.Э. Вайнер, Ю.Н. Вьюнкова и др.; Под ред. Г.Ф. Кумариной. – М.: Изд. центр «Академия», 2001.

Специальная педагогика./ Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; Под ред.Н.М. Назаровой – 3-е изд., испр. – М.: Изд. центр «Академия», 2004.

Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. В.И. Лубовского. – М.: Изд. Центр «Академия», 2003.

*Шилова Т. А.* Психологическая типология школьников с отставаниями в учении и отклонениями в поведении: ( Книга для учителя и школьного психолога ) / Ин-т повышения квалификации и переподготовки работников нар. обр. Моск. обл. – М.: ИПК и ПРНО МО, 1995.

#### *Дополнительная*

*Власова Т. А., Певзнер М. С.* Учителю о детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1973.

*Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М.* Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии. – М.: ВЛАДОС, 2000.

Дефектология: Словарь-справочник. / Авт.– сост. С. С.Степанов; Под ред. Б. П. Пузанова. – М.; Новая школа, 1996.

*Лебединский В.В.* Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Изд. Центр «Академия», 2003.

Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Изд. Центр «Академия», 2003.

*Сиротюк А.Л.* Синдром дефицита внимания с гиперактивностью.– М.: ТЦ «Сфера», 2002.

*Степанов В. Г.* Психология трудных школьников. Учебное пособие для учителей и родителей. – М.: Изд. центр «Академия», 1996.

*Усанова О. Н.* Дети с проблемами психического развития. – М.: НПЦ «Коррекция», 1995.



### Задачи для самостоятельной работы

При решении каждой задачи необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Какие нарушения развития характерны для данного ребенка?
2. Каковы причины имеющихся нарушений?
3. Имеют ли место у данного ребенка признаки школьной дезадаптации?

В конце приведены заключения специалистов о психическом статусе ребенка.

**Задача 1.** Мальчик В., 8 лет, поступил в психоневрологическую больницу в связи с тем, что, со слов педагога, не справляется с учебной работой, на уроках невнимателен, легко отвлекается, быстро устает, не может сидеть спокойно. Семейная обстановка неблагоприятная – отец злоупотребляет алкоголем. Беременность протекала нормально, роды срочные, но длительные (6 суток) в связи с узким тазом.

Родился с деформированной (продолговатой) головой. Ходит с 1 года, первые слова – около 2 лет, к 3 годам говорил хорошо, чисто, правильными фразами. В раннем детстве перенес корь, скарлатину, паротит. В дошкольном возрасте был любознательным, чрезмерно подвижным. В школе с 7 лет. Учением не интересовался, не слушал объяснения педагога, залезал под парту во время урока. В играх проявлял большую инициативу, сам придумывал игры...

По физическому развитию немного отстает от своих сверстников. Со стороны внутренних органов и нервной системы патологии не отмечается. При беседе с врачом легко вступает в контакт, по-детски ласков, обнаруживает хорошую практическую ориентировку, правильно оценивает семейную ситуацию. Запас школьных сведений очень мал, читать не умеет, но элементарный счет удовлетворителен (без привлечения конкретного материала). Быстро освоился в новой среде. Легко вступает в контакт с детьми и персоналом, чрезмерно подвижен, непоседлив, суетлив, не может спокойно посидеть на месте, стремится бегать, прыгать. Любит шумные, подвижные игры, быстро переключается с одной игры на другую. Легко внушаем, в своем поведении следует примеру других детей. К классным занятиям интереса не проявил, стремился к играм, не мог длительно сосредоточиться во время урока, жаловался на усталость. Охотно рассматривал яркие картинки и оживлялся, когда читали сказки... (Из наблюдений: *Сухарева Г.Е.* Клинические лекции по психиатрии детского возраста. – М., 1965. Т. 3).

**Задача 2.** Игорь Н., 16 лет. Начиная с уроков истории, очень заинтересовался Древним Египтом. Много читает по истории Египта и по истории вообще. Свободно оперирует обширным запасом знаний в этих областях, считая это основной своей ценностью. Систематически занимается иностранными языками и читает иностранную научную литературу в подлиннике. Рационален, предпочитает общество взрослых, занимающихся гуманитарными науками. В школе склонен к нравственным поучениям соучеников и учителей, подчеркивая принципиальные различия в мировоззрении и знаниях между собой и всеми остальными. Холодно учтив... Склонен интерпретировать собственное поведение, прибегая к широким историко-философским обобщениям... (Из наблюдений: *Скороцкий Ю.А.* Нарушения поведения у детей и подростков.– М., 1981).

**Задача 3.** Мальчик родился от беременности, протекавшей с сильной рвотой, отеками, головными болями. В конце беременности мать перенесла тяжелое

простудное заболевание, принимала много лекарств. Художница по профессии, она до последнего дня беременности вела светскую жизнь, много работала, курила и не отказывалась от рюмки вина. «Я же свободная женщина, не хочу, чтобы беременность лишала меня свободы», – говорила она.

Раннее развитие ребенка было своевременным, но он много болел. Во время болезни (и особенно при высокой температуре) у него начинался бред и галлюцинации, он плохо засыпал, испытывал страхи, что-то видел, куда-то в ужасе бежал, иногда возникали судорожные подергивания мышц рук и ног. С 3-4-летнего возраста эти явления стали проходить, но мать заметила, что ребенок плохо переносит жару, духоту, езду в транспорте, быстро устает, не выдерживает даже незначительного психического и физического напряжения. Если ребенок простужался, то болезнь протекала длительно, потом он никак не мог прийти в себя, становился еще более утомляемым и вялым.

Мальчик был повышенно суетлив, несобран, раздражителен, плаксив. Все это стало особенно заметным, когда он пошел в школу; быстро уставал, к концу урока плохо соображал, становился непоседлив. Продуктивность его была неравномерной; если он не уставал, то учился хорошо, все интеллектуальные процессы у него были нормальными, память не страдала. Но стоило утомиться, не отдохнуть, как он плохо усваивал новое, с трудом запоминал, становился неусидчивым и несосредоточенным, внимание его рассеивалось. Мать заметила также, что если сын днем не поспит или слишком поздно ложится спать вечером, все эти явления усиливаются, он «встает с левой ноги», даже бывает драчлив. Был двигательнo неловок, неуклюж, из-за этого часто становился мишенью насмешек со стороны сверстников. Обидчивый и вспыльчивый, он в ответ на легкие обиды и иронию начинал драться. Во время этих драк ему доставалось больше всех: однажды, например, его толкнули, он упал и ушиб голову. В больнице он пробыл неделю в связи с сотрясением мозга, кружилась и болела голова, несколько раз была рвота, постоянно чувствовал себя уставшим. Потом эти явления уменьшились.

Учился мальчик все хуже и хуже. Это стало очевидным в IV классе, когда нагрузка возросла и мальчик, помимо занятий в общеобразовательной школе, стал дополнительно учить иностранный язык (по инициативе матери, мечтавшей, чтобы сын говорил по-английски). В связи со всем этим его направили на консультацию к врачу. Ребенку было назначено соответствующее лечение, даны лечебно-педагогические рекомендации, которые неукоснительно выполнялись, и через 2 года мальчик был совершенно здоров. (Из наблюдений: *Буянов М.И.* Беседы о детской психиатрии. – М., 1992).

**Задача 4.** 14-летний подросток, у которого с раннего детства был церебральный синдром, жил в тяжелых условиях: отец пьянствовал, скандалил, выгонял сына из дома. Мальчик большую часть времени проводил в обществе детей с трудным поведением, тяжело переживал не только безобразное поведение и пьянство отца, но и то, что сам он был физически слаб, быстро уставал, не мог наравне со здоровыми детьми бегать и играть. В нем развивалось чувство своей неполноценности. Из-за скандалов дома и отсутствия элементарных условий ученик не мог регулярно готовить уроки, лечиться, не имел возможности даже выспаться, не мог нормально отдыхать. И без того чрезмерно раздражительный и вспыльчивый, он стал еще более взрывчатым и конфликтным. Общаясь с трудными подростками, стал подражать их поведению, легко возбуждался, дрался. Однажды вместе с другими детьми забрал деньги у какого-то пьяного, а когда тот стал сопротивляться, избил его: «мстил отцу за его издевательства». Постепенно менялось настроение. Стал более грубым, мрачным, пропускал занятия в школе, курил. (Из наблюдений: *Буянов М.И.* Беседы о детской психиатрии. – М., 1992).

**Задача 5.** К психологу обратилась учительница русского языка по поводу «ужасного» почерка одного семиклассника, в чем она усматривала вызов и неуважение к себе. Наблюдения психолога за этим школьником показали, что мальчик отличался крайней двигательной неловкостью и неумелостью. У него были неприятности не только с учительницей русского языка, но и с преподавателями физкультуры и труда, уроки которых он прогуливал, что, по-видимому, было связано с тем, что на этих уроках он был хуже всех. Преподаватель физики неплохо относился к мальчику, но строго-настрого запретил ему даже близко подходить к приборам. Беседа с матерью мальчика выявила, что он с раннего детства часто падал, не мог держать равновесия, с большим трудом овладевал двигательными навыками. (Из наблюдений: Рабочая книга школьного психолога/ Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1991).

**Задача 6.** Преподаватель начальной школы обратил внимание психолога на первоклассницу, которая, по его мнению, была умственно отсталой и нуждалась в переводе во вспомогательную школу. По характеристике педагога, девочка не могла усвоить даже простейших школьных знаний и совершенно не владела социальными навыками (могла, задрав юбку, почесать ногу во время урока, выйти без разрешения из класса и т. п.). Наблюдения за поведением девочки на уроках как будто подтверждало мнение учителя. Однако психолог заметил, что на переменах она ничем не отличалась от других детей: наравне со всеми участвовала в играх, затеях, оживленно болтала с подружками. Было решено провести психологическое обследование. Оно выявило следующее. Выполнение всех заданий, непохожих на школьные (субтесты Векслера «Сюжетные картинки», «Недостающие детали», «Кубики Коса», «Понятливость» и др.), было на уровне возрастной нормы. Тогда же, когда задание психолога было похоже на школьное (посчитать, написать что-то, прочесть фразу из учебника), девочка совершенно не могла с ним справиться и как бы даже не понимала, чего от нее хотят. Из беседы с девочкой психолог узнал, что до школы она жила с бабушкой в маленькой деревне. Девочка не посещала детский сад, с ней никто специально не занимался, в результате чего ребенок оказался совершенно не готов к школе, не имея к семи годам соответствующих учебных и общекультурных навыков. Придя в I класс московской школы, девочка с самого начала не могла выполнять, а часто и понять требования учителя, не успевала за общим темпом работы класса. В результате девочка выработала своеобразную защитную реакцию – «отключаться», даже не стараясь понять, в чем состоит задание учителя. Вместе с тем психологическое исследование показало, что уровень психического развития девочки соответствует возрастной норме, у нее развита игровая деятельность, девочка хорошо общается со сверстниками. Специальные занятия, организованные психологом, помогли достаточно быстро снять страх перед школой и выработать навыки письма и счета. Эта работа и последующее подключение к ней воспитателя группы продленного дня способствовали тому, что в течение полугода девочка стала нормальной «средней» ученицей. (Из наблюдений: Рабочая книга школьного психолога/ Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1991).

**Задача 7.** Семилетний мальчик с ранних лет отличался крайней возбудимостью и вспыльчивостью: если что-то делалось не по нему, он быстро обижался, дрался и был неудержим в своем стремлении отомстить обидчику, чаще всего мнимому. Мальчик помнил обиды по 2-3 месяца, что совсем несвойственно детям. Злопамятность, мстительность, жестокость, возбудимость, драчливость – все это бросалось в глаза тем, кто хотя бы ненадолго сталкивался с ним. Особенно страдали от неуравновешенности ребенка его родители и бабушка, которых он терроризировал почти постоянно, припоминая обиды многомесячной давности и изощренно мстя за них. Во всем остальном мальчик ничем не выделялся: он был физически и интеллекту-

ально развит так же, как и сверстники, мало болел, не ушибался головой и т. д. В детском саду о нем говорили: «умный мальчик, но характер ужасный».

Когда ребенок пошел в школу, первое время он держался спокойно, но потом начались почти постоянные ссоры с одноклассниками. Во время этих конфликтов мальчик начинал драться, переставал давать себе отчет в своих поступках, вел себя как психически больной. Однажды во время драки, вспыхнувшей из-за его стремления навести «порядок» в классе, мальчик разозлился и от злости стукнул одноклассника в глаз, из-за чего тот едва не ослеп. Вот тут педагоги и потребовали от родителей, чтобы те проконсультировали сына у детского психиатра. При выяснении особенностей характера у ближайших и отдаленных родственников пациента врач обнаружил, что у подавляющего большинства из них имелись точно такие же свойства личности, в карикатурной и монолитной форме выраженные у мальчика. То, что было разбросано в характерах множества людей разных поколений, причудливо комбинировалось в облике мальчика. Наследственное происхождение нарушения тут не вызывало сомнений. (Из наблюдений: *Буянов М.И.* Беседы о детской психиатрии. – М., 1992).

**Задача 8.** У 8-летнего мальчика указанные в предыдущей задаче свойства характера также проявлялись с раннего детства, но с 7-8-летнего возраста они имели некоторую тенденцию к уменьшению. Помимо возбудимости, жестокости, стремления навязать окружающим свою волю, невозможности отсрочить получение удовольствия («у него один принцип – вынь да положь», как говорила его мама) и многих других психопатических черт, у пациента имелась также повышенная утомляемость, истощаемость, частые головные боли, плохая переносимость жары, духоты, езды в транспорте и другие признаки церебрастенического синдрома. (Из наблюдений: *Буянов М.И.* Беседы о детской психиатрии. – М., 1992).

**Задача 9.** Люба Ю., ученица II класса. Девочка родилась от первой беременности. Роды тяжелые, девочка была в течение месяца в условиях стационара.

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

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

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

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

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

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

Люба хорошо понимает обращенную к ней речь. При том что темп речи у нее

нормальный, словарь развит недостаточно. Монологическая речь связная, выразительная. Девочка умеет поддержать тему разговора, отвечает на вопросы, сложнее для нее задать вопрос. (Из наблюдений: *Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялтаева Н.В.* Основы коррекционной педагогики. – М., 2002).

**Задача 10.** Мать обратилась в Окружной центр социально-медико-педагогической помощи Москвы по поводу пониженной обучаемости сына, ученика 2 класса (программа массовой школы). Ребенок растет в полной семье.

Развитие до 5 лет протекало без особенностей. В пятилетнем возрасте, находясь вместе с детьми дошкольного образовательного учреждения на даче, за какой-то невинный проступок был наказан и закрыт в чулане. Поскольку никто из персонала не заметил отсутствия мальчика, он пробыл там в течение суток. Мать, навестившая его спустя две недели после случившегося, заметила, что ребенок стал молчаливым, мало шутил и не выражал радости по поводу ее приезда. Однако она не придавала этим фактам никакого значения. Только спустя несколько месяцев на основании сведений от других детей и их родителей мать узнала о случившемся. В последующие два года в поведении сына мать не отмечала каких-либо перемен. Ребенок учится с 7 лет на «3» и «4», тихий, незаметный. С детьми дружил, однако привязанностей ни к кому не проявлял.

Начиная со 2-го класса, у ребенка нарастали трудности в учебе. Мать стала замечать, что он бывает каким-то рассеянным, задумчивым, жалуется на трудности по отдельным предметам, главным образом по математике. Отмеченные перемены также подчеркивала его учительница. По рекомендации классного руководителя мать обратилась с сыном в указанный Центр.

При первой беседе у ребенка выявлены пониженное настроение, трудности осмысления, снижение аппетита и трудности засыпания. Отмечены явные затруднения в беседе, односложные ответы. Со слов ребенка, такое состояние «тянется» в течение 1-1,5 лет с заметным усилением в последние 2-3 месяца.

На фоне лечения при повторных беседах контакт с ребенком стал заметно свободнее. Отметил, что с улучшением настроения лучше соображает. Рассказал также, что в детстве был закрыт в чулане, после чего испытывал страхи (закрытого помещения, перед темнотой). Однако на фоне лечения состояние улучшается. Благодарит врача за успешное лечение.

Спустя 2 месяца с начала лечения стал успевать на «4» и «5», хотя по математике успехи не выше «4». (Из наблюдений: *Голлик А.Н.* Введение в педагогическую психиатрию. – М., 2000).

**Задача 11.** Влад С., 9 лет, ученик 2-го класса массовой школы г. Белгорода. Из беседы с мамой выяснилось, что в детстве имел диагноз ПЭП (перинатальная энцефалопатия) и ММД (минимальная мозговая дисфункция). В настоящее время наблюдается у невропатолога.

Проживает в полной, благополучной в материальном отношении семье. Помимо мамы и папы в семье с ними проживает психически нездоровая бабушка, которая постоянно вмешивается в воспитание ребенка и не реагирует на просьбы родителей не баловать ребенка. В семье авторитетом для Влада является папа, с мамой отношения складываются не всегда благополучно. Он может на нее кричать, не слушаться, обзывать ее даже в присутствии детей класса и посторонних взрослых.

Взаимоотношения с одноклассниками натянутые, постоянных друзей нет. С детьми Влад бывает вспыльчив, в играх не уступчив, предпочитает, чтобы все было так, как хочет он. Иногда малейший раздражитель со стороны может вывести его из равновесия. Тогда он начинает кричать, может встать и убежать из класса, совершать неадекватные поступки, например, запереться в раздевалке и оттуда издавать громкие нечленораздельные звуки. После таких моментов долго приходит в себя.

На уроках Влад не усидчив. Спокойно высидеть и воспринимать учебный материал способен только на первых двух уроках, после этого до конца дня может ничего не делать, заниматься своими делами, черкать в тетрадах и отвлекать рядом сидящих одноклассников. Во время уроков может встать и ходить по классу, на замечания при этом практически не реагирует или реагирует с раздражением.

По своему развитию Владик довольно начитанный и рассудительный ребенок. Особенно обширные знания имеет в области астрономии. Чрезвычайно хорошо развиты фантазия и воображение. У Влада хорошо развиты творческие способности: он очень любит рисовать и работать с бумагой («оригами»), однако его рисунки и поделки имеют одностороннюю направленность, связанную с техникой.

*Математика:* хорошо владеет счетными операциями, умеет решать задачи, при этом самостоятельно работать может только непродолжительное время, дальше необходим постоянный контроль со стороны учителя.

*Русский язык:* У Влада слабо развита мелкая моторика рук, поэтому отсутствуют навыки каллиграфического письма (почерк размашистый, буквы выходят за строку). Письменные работы выполняет неаккуратно и не в полном объеме. Может не дописывать предложения или слова. Очень низкая работоспособность, быстро утомляется.

*Литературное чтение:* техника чтения – 110 слов в минуту, пересказ текста выполняет достаточно хорошо, имеет навык выразительного чтения художественного текста.

На уроках Влад часто отвлекается, требует к себе постоянного внимания учителя. Если перестать обращать на него внимание, тогда он прекращает вообще что-либо делать и начинает заниматься посторонними делами. На замечания и просьбы реагирует только после неоднократного повторения. С трудом переключается с одного вида деятельности на другой. Если у него что-то не получается, начинает сильно нервничать и кричать. При индивидуальных занятиях материал усваивает довольно легко.

Влад имеет достаточный запас знаний, соответствующий его возрасту. Имеет хорошую способность к обобщению, умеет устанавливать логические связи и отношения между понятиями. Трудность вызывает у него способность выделять существенные признаки предметов и явлений. Не всегда способен воспринимать инструкцию с первого раза, иногда ее необходимо повторить 3-4 раза. Внимание рассеянное, не устойчивое. При выполнении заданий постоянно съезжает на посторонние темы, проявляет чрезмерную заумность. Память развита хорошо, соотношение зрительной и слуховой памяти одинаковое. Произвольная сфера развита недостаточно, имеет низкий уровень развития саморегуляции, с трудом способен контролировать свои эмоции.

По личностным характеристикам имеет следующие особенности: недоверчив, обособлен, замкнут. Обидчив, не способен скрывать свои отрицательные эмоции, строить взаимоотношения с окружающими людьми на положительной основе. В его поведении часто наблюдается эгоцентризм, упрямство. Эмоционально остро реагирует на свои неудачи, испытывает психологические и поведенческие трудности в приспособлении к новой обстановке и условиям жизни. Часто бывает нетерпелив, легко возбудим, реактивен. Влад проявляет независимость, настойчивость, стремится доминировать над окружающими. Имеет сильно развитое воображение, проявляет мечтательность, нереалистичность. Часто имеет пониженное настроение. Не способен контролировать свое поведение, отличается повышенной нервной напряженностью.

(Из собственных наблюдений: Психолого-педагогическая характеристика на учащегося 2-го класса Влада С.).

**З а д а ч а 1 2 .** Светлана Ч., ученица 7 класса коррекционно-развивающего обучения массовой школы. Света родилась от второй беременности, раннее развитие протекало нормально. Когда девочки было три года, изменился материальный и социальный статус семьи – отца сократили на работе, он никуда больше не сумел устроиться и запил. Впоследствии он скончался, оставив Свету и ее старшего брата на попечении матери.

Мать Светы образования не имеет, работает, когда и кем придется. В момент проведения собеседования со Светланой мама работала на рынке реализатором мелкоштучного товара. В учебных достижениях дочери мама не заинтересована: ей абсолютно безразличны неуспехи Светы, в беседе с психологом она сетовала на обязательность девятилетнего образования, иначе она давно бы забрала Свету на рынок торговать. В семейной обстановке мама очень жесткая, даже жестокая: у девочки выбиты два передних зуба после очередных «воспитательных мероприятий» мамы. Учителя школы предпочитают самостоятельно воздействовать на девочку и минимизировать вмешательство мамы, поскольку оно всегда носит предельно экстремальный характер (избиение, запираание дома с невозможностью посещения даже школы).

Несмотря на подавляющее воспитание, Света является чрезвычайно активной и независимой девочкой. С ее слов, она в этом мире никого и ничего не боится, кроме матери. На уроках девочка спокойно сидеть не в состоянии: она постоянно к кому-то поворачивается, комментирует все происходящее в классе. Способна надерзить учителя. С одноклассниками постоянно конфликтует, поэтому девочки избегают с ней общаться. Мальчишки ее побаиваются, но оказывают ее знаки внимания как достаточно привлекательной особе женского пола.

В учебной деятельности у Светы большие проблемы. Несмотря даже на обучение в классе КРО, она не справляется с программным материалом и является неуспевающей по ряду основных предметов. Наибольшие трудности вызывают дисциплины естественнонаучного цикла. Гуманитарные предметы даются легче: любит литературу, особенно учить наизусть стихи, с удовольствием отвечает по истории. Однако интерес к учебе проявляет крайне редко и эпизодически. Света отличается довольно бедным словарным запасом, причем ее подростковый сленг весьма примитивен. Она часто не может подобрать нужного слова или сравнения, предложения простые и неразвернутые. Память у девочки средняя, она долго бормочет в процессе запоминания. Внимание неустойчивое, причем наблюдаются колебания внимания в процессе урока: учителя жалуются на постоянные «выключения» Светы по ходу урока.

Характерной особенностью Светланы является ее постоянное стремление быть в центре внимания. Она является заводилой всех беспорядков в классе и, по-видимому, получает от этого большое удовольствие. (Из собственных наблюдений).

### **Заключения специалистов**

- З а д а ч а 1 . Ведущими являются признаки психического инфантилизма (задержки психического развития конституционального происхождения).
- З а д а ч а 2 . Ведущими являются шизоидные личностные особенности.
- З а д а ч а 3 . У ребенка наблюдается церебральный синдром из-за органического поражения головного мозга вследствие патологии беременности и сотрясения головного мозга.
- З а д а ч а 4 . Патологическое формирование личности вследствие педагогической запущенности и негативных условий воспитания.
- З а д а ч а 5 . Моторные нарушения неврологической природы.
- З а д а ч а 6 . Неготовность к школьному обучению.
- З а д а ч а 7 . Патологическое формирование личности (эпилептоидный вариант психопатии).
- З а д а ч а 8 . Патологическое формирование личности (органическая психопатия).
- З а д а ч а 9 . Задержка психического развития соматогенного происхождения.
- З а д а ч а 10 . Депрессивное состояние, сформировавшееся вследствие дидактогении.
- З а д а ч а 11 . Патологическое формирование личности вследствие органической патологии головного мозга и неблагоприятных условий воспитания.
- З а д а ч а 12 . Задержка психического развития психогенного происхождения.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ**

### **4.1. Педагогическая и психологическая диагностика как основа коррекционно-развивающей помощи**

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

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

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

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



ровья, личностного развития. Поэтому очень важно как можно раньше выявить тех детей, которым показана коррекционная помощь.

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

### **СХЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВЫПУСКНИКА ДЕТСКОГО ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

ДООУ № \_\_\_\_\_ Дата заполнения характеристики \_\_\_\_\_

1. Сведения о ребенке и его семье.

Фамилия, имя ребенка \_\_\_\_\_

Дата и год рождения \_\_\_\_\_

Домашний адрес \_\_\_\_\_

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

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

Мать \_\_\_\_\_

Отец \_\_\_\_\_

Состав семьи \_\_\_\_\_

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

Жилищные условия \_\_\_\_\_

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

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

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

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

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

Психолого-педагогическая диагностика признаков адаптационных нарушений проводится с применением специально разработанной нами

Карты-схемы изучения индивидуальных особенностей развития учащихся (табл. 1).

Таблица 1.

**Карта-схема изучения индивидуальных особенностей развития учащихся**

Причины школьных трудностей	Неблагоприятные показатели развития	Методы исследования
Биологические причины	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Пониженная работоспособность.</li> <li>2. Неустойчивое эмоциональное состояние.</li> <li>3. Повышенная утомляемость.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Анализ индивидуальных медицинских карт.</li> <li>2. Анализ протоколов медико-педагогических комиссий.</li> <li>3. Анкетирование и собеседование с родителями.</li> </ol>
Социальные причины	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Нарушения поведения.</li> <li>2. Эмоционально-аффективная возбудимость.</li> <li>3. Низкий социальный статус школьника в официальном детском коллективе.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Наблюдение и анализ социальной среды развития (семья, референтная группа).</li> <li>2. Социометрия.</li> <li>3. Наблюдение за особенностями поведения и общения.</li> </ol>
Психологические причины	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Плохое понимание учебного материала.</li> <li>2. Неспособность качественно усваивать учебные предметы.</li> <li>3. Неумение выполнять на должном уровне учебные действия.</li> <li>4. Отрицательное отношение к учению.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Диагностика познавательных процессов.</li> <li>2. Диагностика отношения к учебной деятельности.</li> </ol>
Педагогические причины	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Неполное освоение программы предшествующего обучения и воспитания.</li> <li>2. Узкий кругозор.</li> <li>3. Бедность активного словаря.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Диагностика знаний, умений и навыков по программе предшествующего обучения и воспитания.</li> <li>2. Собеседование, интерпретация базовых понятий.</li> </ol>

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

Описание проблем и трудностей учащихся, выявленных на этапе педагогической диагностики, завершается выдвижением гипотезы о причинах

школьных трудностей учащихся. С целью более глубокого и точного определения причин школьных трудностей проводится психологическая диагностика, позволяющая сочетать впечатления и мнения педагогов с заключениями, полученными в результате применения объективных методик.

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

### ИНДИВИДУАЛЬНАЯ КАРТА УЧАЩЕГОСЯ

Ф.И.О. \_\_\_\_\_  
Дата рождения. Дом. адрес \_\_\_\_\_  
Семья из \_\_\_\_\_ человек. Родители (Ф.И.О., дата рождения, место работы):  
мать \_\_\_\_\_  
отец \_\_\_\_\_  
Состояние здоровья \_\_\_\_\_

Краткая характеристика интеллектуального развития:  
особенности памяти \_\_\_\_\_  
особенности внимания \_\_\_\_\_  
особенности мышления \_\_\_\_\_  
речевое развитие \_\_\_\_\_

Краткая характеристика особенностей характера:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Особенности поведения:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Особенности общения с взрослыми и сверстниками:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

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

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

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

Анализ продуктов деятельности – рисунков, тетрадей, альбомов – является в педагогической практике чрезвычайно важным методом сбора

информации о ребенке. Очень важно уметь интерпретировать результаты анализа, особенно это касается творческих работ ребенка.

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

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

#### **4.2. Психолого-педагогическая диагностика эффективности коррекционно-развивающей работы в начальной школе**

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

В отношении учащихся начальной школы большинством исследователей признается необходимость коррекции познавательной сферы детей, их общеучебных умений. Это направление коррекционно-развивающей работы обосновывается тем, что школьная дезадаптация учащихся младших классов связана с проблемами в учебной деятельности. Разумеется, индивидуальные программы работы с конкретными учащимися будут существенно различаться в зависимости от характера затруднений, испытываемых ребенком, следовательно, будут различаться и показатели результативности проведенной работы. Однако если речь идет о дезадаптированных школьниках, испытывающих стойкие трудности в процессе обучения, или детях с ограниченными возможностями здоровья, т.е. особом контингенте учащихся начальных классов, нуждающемся в психолого-педагогическом сопровождении, то показатели результативности коррекционно-развивающей работы, на наш взгляд, будут связаны в целом с процессом школьной адаптации. Отсюда свидетельством успешности психолого-педагогического сопровождения проблемных учащихся начальных классов является готовность учащихся к обучению в основной школе (5-9 классы) по результатам начального обучения.

Психолого-педагогическая готовность ребенка со школьными трудностями к обучению в среднем звене школы является сложным образованием, предполагающим достаточный уровень развития мотивационной,

интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер. Мы выделяем следующие компоненты психолого-педагогической готовности – личностную, учебную, эмоциональную и социальную готовность к обучению в среднем звене. Сформированность всех компонентов чрезвычайно важна как для успешности учебной деятельности в средних классах, так и для быстрой адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений.

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

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

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

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

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

Вторым показателем личностной готовности является самооценка и уровень притязаний младшего школьника. Самооценка является личностным параметром умственной деятельности, выполняющим регулятивную

функцию. Эффективность учебной деятельности школьника зависит не только от системы хорошо усвоенных знаний и владения приемами умственной деятельности, но и от уровня самооценки. Психологи отмечают тесную связь между успехами, достигнутыми в овладении учебной деятельностью, и развитием личности (А.И. Липкина, Е.И. Рогов).

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

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

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

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

Успешность освоения программным материалом является тем показателем, который наиболее наглядно демонстрирует результативность учебной и коррекционной работы. Однако не всегда данный показатель является определяющим. Для многих детей категории риска, а особенно для учащихся с ограниченными возможностями здоровья, успехи в овладении программой сопряжены с большим напряжением моральных и физических сил и зачастую приводят к нежелательным последствиям в виде снижения психологического, а иногда психического и физического здоро-

вья. Кроме того, выставление таким учащимся сердобольными учителями положительных (т.е. удовлетворительных) отметок не всегда является демонстрацией истинного усвоения ребенком образовательного стандарта.

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

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

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

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

По мнению Л.С. Выготского, существует весьма определенная связь между развитием познавательной деятельности ребенка и развитием его эмоциональной сферы. Несформированность или нарушение эмоциональной сферы вызывает у ребенка затруднения в решении интеллектуальных заданий, что, в свою очередь, оказывает отрицательное влияние на развитие личности. И.В. Дубровина считает, что готовность или неготовность учащихся к следующему возрастному и образовательному этапу проявля-

ется не только в степени успешности их учения, но и в тех переживаниях, которые отражают то, как именно эта успешность оценивается самими школьниками.

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

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

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

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

### **Диагностическая программа по определению психолого-педагогической готовности проблемных учащихся начальных классов к переходу в среднее звено школы**

Изучение **ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ** проблемных учащихся младшего школьного возраста проводится с помощью комплексной методики, включающей следующие методы и приемы:



1. Отношение к учению и школе в целом исследуется с использованием специального опросника.

#### Отношение детей к школе

1. Что ты считаешь самым важным в школе?
2. Какой день недели ты больше всего любишь?
3. Что в школе для тебя самое интересное?
4. Чем бы ты хотел заниматься в свободное время?
5. Если бы ты мог выбирать, то в каком классе хочешь сейчас учиться – в 1-м или в 4-м?
6. Какие твои самые любимые занятия?
7. Что в школе для тебя самое интересное?
8. Что в школе для тебя самое неприятное?
9. Как ты учишься?
10. А каким по успеваемости учеником ты бы хотел быть?
11. С кем бы ты хотел сидеть вместе в 4-м классе?
12. Какое общественное поручение тебе хотелось бы иметь в 4-м классе?
13. Как оцениваешь свое здоровье?

2. Определение направленности ребенка на знания или на отметку.

#### Методика «Направленность на отметку» (Е.П. Ильин, Н.А. Курдюкова)

*Цель:* определение направленности на знания или на отметку.

*Инструкция:* Ответьте на вопросы, поставив в соответствующей ячейке значки «+» («да») или «-» («нет»).

№ п/п	Вопросы	Да	Нет
1	Помнишь ли ты, когда получил первую в жизни двойку?		
2	Беспокоит ли тебя, что твои отметки несколько хуже, чем у других учеников класса?		
3	Бывает ли, что перед контрольной работой сердце у тебя начинает учащенно биться?		
4	Краснеешь ли ты при объявлении тебе плохой отметки?		
5	Если в конце недели ты получишь плохую отметку, у тебя в выходной день плохое настроение?		
6	Если тебя долго не вызывают, это тебя беспокоит?		
7	Волнует ли тебя реакция сверстников на полученную тобой отметку?		
8	После получения хорошей отметки готовишься ли ты к следующему уроку как следует, хотя знаешь, что все равно скоро не спросят?		
9	Тревожит ли тебя ожидание опроса?		
10	Было бы тебе интересно учиться, если бы отметок вообще не было?		
11	Захочешь ли ты, чтобы тебя спросили, если будешь знать, что отметку за ответ не поставят?		
12	После получения отметки на уроке ты продолжаешь активно работать?		

*Обработка результатов.* Начисляется по 1 баллу за ответ «да» на вопросы по позициям 1-9 и за ответы «нет» – по позициям 10-12. Подсчитывается общая сумма баллов.

*Интерпретация.* Чем больше набрана сумма баллов, тем в большей степени у ребенка выражена направленность на отметку.

Сопоставление баллов по этой методике и методике «Направленность на приобретение знаний» показывает преобладание той или иной тенденции у данного ученика – на знания или на отметку.

### **Методика «Направленность на приобретение знаний» (Е.П. Ильин, Н.А.Курдюкова)**

*Порядок проведения.* Дается ряд утверждений-вопросов с парными ответами. Из двух ответов нужно выбрать один и рядом с вопросом написать букву («а» или «б»), соответствующую выбранному ответу.

1. Получив плохую отметку, ты, придя домой:
  - а) сразу садишься за уроки, повторяя и то, что плохо ответил;
  - б) садишься смотреть телевизор или играть на компьютере, думая, что урок по этому предмету будет еще через день.
2. После получения хорошей отметки ты:
  - а) продолжаешь добросовестно готовиться к следующему уроку;
  - б) не готовишься тщательно, так как знаешь, что все равно не спросят.
3. Бывает ли, что ты остаешься недоволен ответом, а не отметкой:
  - а) да; б) нет.
4. Что для тебя учеба:
  - а) познание нового; б) обременительное занятие.
5. Зависят ли твои отметки от тщательности подготовки к уроку:
  - а) да; б) нет.
6. Анализируешь ли ты после получения низкой отметки, что ты сделал неправильно:
  - а) да; б) нет.
7. Зависит ли твое желание готовить домашнее задание от того, выставляют ли за него отметки:
  - а) да; б) нет.
8. Легко ли ты начинаешь учебу после каникул:
  - а) да; б) нет.
9. Жалеешь ли ты, что не бывает уроков из-за болезни учителя:
  - а) да; б) нет.
10. Когда ты, перейдя в следующий класс, получаешь новые учебники, тебя интересует, о чем в них идет речь:
  - а) да; б) нет.
11. Что, по-твоему, лучше – учиться или болеть:
  - а) учиться; б) болеть.
12. Что для тебя важнее – отметки или знания:
  - а) отметки; б) знания.

*Обработка результатов.* За каждый ответ в соответствии с ключом начисляется 1 балл.

*Интерпретация.* О мотивации на приобретение знаний свидетельствуют ответы «а» на вопросы 1-6, 8-11 и ответы «б» на вопросы 7 и 12.

Сумма баллов (от 7 до 12) свидетельствует о высокой степени выраженности мотивации на приобретение знаний.

### 3. Изучение самооценки и уровня притязаний младшего школьника проводится по методике А.И. Липкиной «Три оценки».

#### Методика «Три оценки»

По этой методике ученикам предлагается выполнить любое учебное задание в письменной форме. Психолог вместе с учителем оценивают работу учеников тремя оценками: адекватной, завышенной и заниженной. Перед раздачей тетрадей ученикам говорят: «Три учительницы из разных школ проверяли ваши работы. У каждой сложилось разное мнение о выполненном задании, и поэтому они поставили разные оценки. Обведи кружком ту оценку, с которой ты согласен». Затем в индивидуальной беседе с учениками выясняются ответы на следующие вопросы:

1. Каким учеником ты себя считаешь: средним, слабым или сильным?
2. Какие оценки тебя радуют, какие огорчают?
3. Твоя работа заслуживает оценки «3», а учительница поставила тебе оценку «5». Обрадуешься ты этому или это тебя огорчит?

Уровень самооценки школьников определяется на основе полученных данных по следующим показателям:

- совпадение или несовпадение самооценки с адекватной оценкой учителя;
- характер аргументации самооценки: а) аргументация, направленная на качество выполненной работы, б) любая другая аргументация, в) устойчивость или неустойчивость самооценки, о которой судят по степени совпадения характера выставленной учеником самому себе отметки и ответов на поставленные вопросы.

Уровень притязаний обнаруживается в прогностической или априорной самооценке, в которой оценивается еще не полученный результат. Для выяснения прогностической самооценки у детей начальных классов может быть использована следующая методика. Разным по успеваемости ученикам дается поочередно три задания: одно – по русскому языку, другое – по математике (оба на основании изученного и понятного материала), третье – неучебное. Например, складывание орнамента по заданным образцам. Ученикам предлагается ознакомиться с заданием и ответить на вопрос: «Сможет ли он выполнить данное задание, на какую оценку и почему?» Затем дети должны ответить на тот же вопрос относительно трех разных по успеваемости одноклассников. Анализ, позволяющему выявить складывающуюся у ученика оценочную позицию, подлежат следующие данные:

1. Уровень прогностической самооценки у разных по успеваемости школьников (верная, завышенная, заниженная).
2. Особенности прогностической оценки учеников, имеющих разный уровень успеваемости.
3. Особенности аргументаций оценочной деятельности, ее направленность на оценку способностей к учебной деятельности или на качества личности.
4. Распространение оценочной деятельности при выполнении учебных заданий на неучебные ситуации.

Данный анализ позволит узнать складывающуюся у каждого ученика оценочную позицию.

Изучение **УЧЕБНОЙ ГОТОВНОСТИ** учащихся проводится с помощью следующих методов и приемов:

1. Успешность освоения программным материалом определяется по результатам итоговой аттестации ученика.
2. Сформированность компонентов учебной деятельности определяется с помощью комплексной методики, предложенной Л.Ф. Тихомировой и А.В. Басовым.

### Методика «Сложение чисел с переключением»

*Инструкция:* учащемуся предлагается быстро и правильно складывать два однозначных числа, написанных одно под другим. Эта работа продолжается 10 минут. За это время ученик должен произвести сложение заданных чисел двумя различными способами.

*Первый способ:* сумму чисел ставят в верхнюю строку, а под ней в нижнюю строчку ставят верхнее предыдущее число. Если сумма больше 10, то десяток отбрасывают, пишут число единиц.

*Второй способ:* сумму ставят в нижнюю строчку, а вверх переносят предыдущее нижнее слагаемое.

*Например:* 1 способ

54932572  
95493257 ...

2 способ

594370774  
943707415...

Надо объяснить и показать сначала эти способы. Затем сказать, что в течение 1 минуты должны действовать по 1-му способу, а потом по сигналу – по 2-му способу, поставив вертикальную черту, затем через минуту перейти к 1-му способу и т. д.

Задание может быть сокращено и до 5 минут.

*Оценка:* надо найти среднее число сложений, которое произвел ученик за 1 минуту. Если оно близко к 20, то это показывает достаточную работоспособность, а если число менее 8, то работоспособность очень мала и требуется ее развитие.

Эта методика позволяет судить не только о работоспособности ребенка, но и о его внимательности, а также, что очень важно, и об ориентировке ребенка на систему требований. Этот параметр является необходимым условием успешности обучения не только в начальной школе, но и в среднем звене. Несформированность этой способности к концу обучения в 4-м классе служит препятствием успешной работы и в более старших классах.

Успешное выполнение этого экспериментального задания требует от ученика определенного уровня развития памяти, т. к. ему нужно не только понять инструкцию, но и удержать ее в уме в течение некоторого времени.

### Методика «Исправь ошибки»

*Цель:* установить уровень устойчивости внимания учащегося при выполнении и проверке выполненных работ.

*Ход эксперимента:* для эксперимента можно использовать письменные работы учащихся по математике, русскому языку, содержащие еще не исправленные ошибки.

Можно использовать и специально приготовленные тексты, содержащие определенное число ошибок. Ученик за определенное время должен найти все ошибки и подчеркнуть их. Можно попросить, чтобы ошибки были не только подчеркнуты, но и исправлены.

*Обработка полученных данных:* найти частное от деления разности между числом правильно найденных ошибок и числом неверно подчеркнутых ошибок на общее число действительных ошибок, которое содержало задание. Если это частное близко к 1, то уровень развития устойчивости внимания ученика достаточно высок, если оно ниже 0,5 – внимание очень неустойчиво, требуется развитие этого качества.

Готовый текст для выполнения задания:

Старые лебеди склонили перед ним горые шеи.

Зимой в саду расцвели яблони.

Взрослые и дети толпились на берегу.

Внизу над ними расстилалась пустыня.

В ответ я киваю ему рукой.  
Солнце доходило до верхушек деревьев и тряталось за ним.  
Сорняки шипучи и плодовицы.  
Настоле лежала карта нашего города.  
Самолет сюда, чтобы помочь людям.  
Скоро удалось мне на машине.

Судить об уровне внимания следует по количеству исправленных ошибок: хорошее внимание – не замечено до 2 ошибок; средний уровень – не замечено 3-4 ошибок; низкий уровень – не замечено 5 и более ошибок.

### **Методика «Слова» (аналог ассоциативного эксперимента)**

Школьнику предлагается написать как можно больше слов на предложенные им тестовые слова. Время выполнения задания должно быть ограничено: по 2 минуты на каждое слово. Оптимальное число стимульных (тестовых) слов – 3, такое количество слов не вызывает утомления учащихся. В качестве стимульных слов можно предложить следующие: школа, игра, мама, учительница.

Применение методики «Слова» дает возможность получить представление о некоторых особенностях развития речи учащихся – словарном запасе, его богатстве или бедности, грамотности. Установки на правильность правописания не дается, поэтому имеется возможность оценить «спонтанную грамотность» ребенка.

### **Методика для определения уровня памяти**

#### *1) Объем запоминания:*

Произносится 10 слов, учащимся надо их воспроизвести.

Рекомендуемые наборы слов:

- а) дирижабль, лапа, яблоко, карандаш, гроза, утка, обруч, мельница, попугай, листок;  
б) стол, калина, мел, слон, парк, ноги, рука, калитка, окно, бак.

При нормальном объеме кратковременной памяти учащийся должен воспроизвести не менее 6 слов.

#### *2) Смысловая память:*

10 пар слов учитель медленно зачитывает, между словами имеется смысловая связь. Затем через небольшой перерыв читает лишь первое из слов пары, ученики должны припомнить вторые слова. Затем записать эти пары на листке бумаги. Подсчитывается число правильно воспроизведенных пар. Если правильно воспроизведено 6 пар из 10, т. е. отношение правильно воспроизведенных пар к общему числу предложенных пар будет 0,6, то можно считать, что смысловая память развита вполне удовлетворительно.

Рекомендуемый набор пар слов:

шум – вода	дуб – желудь
стол – обед	дичь – выстрел
мост – река	рой – пчела
рубль – копейка	час – время
лес – медведь	гвоздь – доска

### **Методики, направленные на определение степени овладения логическими операциями мышления**

#### **Способность выделять существенное:**

Школьнику предлагается ряд слов, в каждом из которых пять дается в скобках, а одно – перед ними. Ученик должен за 20 секунд исключить из скобок, то есть выделить, два слова, наиболее существенные для слова перед скобками.

Сад (растение, садовник, собака, забор, земля), растение, земля

Река (берег, рыба, тина, рыболов, вода) берег, вода

Куб (углы, чертеж, сторона, камень, дерево) углы, сторона

Чтение (глаза, книга, картина, печать, слово) глаза, печать

Игра (шахматы, игроки, штрафы, правила, наказания) игроки, правила

*Обработка полученных данных:* ученики, которые правильно выполнили задание, очевидно, обладают умением выделять существенное, т. е. способны к абстрагированию. Те, кто допустил ошибки, не умеют выделять существенные и несущественные признаки.

### **Способность сравнивать:**

*Цель:* установить уровень развития у учащихся умения сравнивать предметы, понятия.

Учащимся предъявляются или называются какие-либо 2 предмета либо понятия.

Например:

книга – тетрадь	солнце – луна
лошадь – корова	сани – телега
линейка – треугольник	дождь – снег

Ученик на листе бумаги должен написать черты сходства – слева, а справа – черты различия названных предметов, понятий.

На выполнение задания по одной паре слов дается 4 минуты.

*Обработка полученных результатов:* составляется общий список черт сходства и различия названных предметов, затем устанавливается, какую часть из этого списка сумел написать ученик. Доля названных учеником черт сходства и различия из общего числа черт в % – это уровень развития у учащегося умения сравнивать.

### **Способность обобщать:**

Предлагается два слова. Учащемуся нужно определить, что между ними общего:

дождь – град	жидкость – газ
нос – глаз	предательство – трусость
сумма – произведение	водохранилище – канал
сказка – былина	школа – учитель

Учащемуся можно предложить 5 пар слов. Время 3-4 минуты.

### **Способность классифицировать, обобщать, строить обобщение на отвле- ченном материале:**

*Инструкция:* вам даны пять слов. Четыре из них объединены общим признаком. Пятое слово к ним не подходит. Найдите это пятое слово.

- 1) приставка, предлог, суффикс, окончание, корень
- 2) треугольник, отрезок, длина, квадрат, круг
- 3) дождь, снег, осадки, иней, град
- 4) запятая, точка, двоеточие, тире, союз
- 5) сложение, умножение, деление, слагаемое, вычитание

Учащемуся предлагается 5-10 заданий. Время выполнения – 3 минуты.

### **Анаграмма:**

*Цель:* выявить наличие или отсутствие у школьника теоретического анализа.

*Ход эксперимента:* учащемуся предлагаются анаграммы (слова, преобразованные путем перестановки входящих в них букв).

Учащиеся должны по данным анаграммам найти сходные слова.

- 1) лбко 2) раия 3) упкс 4) еравшн 5) ркдети 6) ашнрри

Учащиеся в результате выполнения задания разделяются на 2 группы: 1 группа решает каждую задачу, как новую. У них отсутствует теоретический анализ (способность мысленно выделять свойства предметов, в данном случае структуру слова). 2

группа – учащиеся быстро находят ответы, обнаружив общее правило.

### **Анализ отношений понятий (аналогия):**

Даны 3 слова, первые два находятся в определенной связи. Между третьим и одним из предложенных пяти слов существуют такие же отношения, необходимо найти это четвертое слово.

Например:

песня: композитор = самолет:?

а) аэродром б) горючее в) конструктор г) летчик д) истребитель

Функциональные отношения: песню сочинил композитор.

Ответ – конструктор (конструктор сделал самолет).

*Задания:*

1) школа : обучение = больница : ?

а) доктор б) ученик в) лечение г) учреждение д) больной

2) песня : глухой = картина : ?

а) слепой б) художник в) рисунок г) больной д) хромой

3) нож : сталь = стол : ?

а) вилка б) дерево в) стул г) пища д) скатерть

4) паровоз : вагоны = конь : ?

а) поезд б) лошадь в) овёс г) телега д) конюшня

5) лес : деревья = библиотека : ?

а) город б) здание в) книги г) библиотекарь д) театр

Это методика направлена на выявление у учащихся умения определять отношения между понятиями или связи между понятиями: причина – следствие, противоположность, род – вид, часть – целое, функциональные отношения.

### **Скорость протекания мыслительных процессов.**

Суть метода состоит в заполнении пропущенных букв в предложенных словах.

п-ро з-р-о

к-са д-р-во

р-ка к-м-нь

г-ра х-л-д

п-ле к-в-р и т.п.

Обращается внимание на то, сколько потребовалось школьнику времени на обдумывание каждого отдельного слова и заполнение пропущенных букв в каждом из столбцов в целом.

**3. Диагностика саморегуляции** проводится с использованием диагностического приема по определению сформированности саморегуляции.

На 10-15 минут ребенку дается работа: надо писать последовательность единиц и тире.

1 – 1 – – 1 – – – 1 – 1 – – 1 – – – 1 – 1 – – 1 – – – и т. д.

В конце строчки необходимо делать перенос, не заезжать на поля.

**Оценка результатов:** всех учащихся можно разделить на 5 групп:

1 группа – справляется с работой (саморегуляция развита хорошо);

2 группа – сначала делают правильно, затем сбиваются (саморегуляция развита удовлетворительно);

3 группа – сбиваются в последовательности, заезжают на поля (саморегуляция не достаточна);

4 группа – выполняют только 2-3 строки (саморегуляция не достаточна);

5 группа – дети с проблемами развития (не понимают инструкции).

Исследование ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ учащихся проводится с помощью следующих методов и приемов:

### 1. Определение школьной тревожности ребенка.

#### Тест школьной тревожности (Ф. Филлипс)

*Цель:* определение уровня тревожности ребенка.

*Стимульный материал:* тест, состоящий из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьнику, а могут предлагаться в письменном виде.

*Инструкция:* Сейчас тебе будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как ты себя чувствуешь в школе. Старайся отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайся. Отвечая на вопрос, записывай его номер и ответ «+», если согласен с ним, или «-», если не согласен.

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости оттого, что ты не знаешь урок?
5. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударил тебя?
6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
8. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что тебе страшно сделать глупую ошибку?
9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?
11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?
13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
14. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?
15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, что хочешь ты?
16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начинаешь выполнять задание?
17. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?
19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, если ты сделаешь ошибку при ответе?
20. Похож ли ты на своих одноклассников?
21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?
22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?
24. Верно ли, что большинство ребят относятся к тебе по-дружески?
25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?
27. Боишься ли ты временами вступать в спор?



28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?
29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?
30. Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?
31. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?
32. Как ты думаешь, теряют ли расположение других те из учеников, которые не справляются с учебной работой?
33. Можно ли сказать, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?
34. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?
35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?
36. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?
37. Волновало ли тебя когда-нибудь то, что думают о тебе окружающие?
38. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?
39. Считаешь ли ты, что одеваешься для посещения школы так же хорошо, как и твои одноклассники?
40. Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, о том, что думают о тебе в это время другие?
41. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?
42. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удается быть лучше их?
43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?
44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?
45. Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?
46. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?
47. Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?
48. Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?
49. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?
50. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?
51. Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?
52. Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?
53. Когда учитель говорит, что собирается дать классу задание, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ним?
54. Снилось ли тебе временами, что твои одноклассники могут сделать то, что не можешь ты?
55. Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?
56. Беспокоишься ли ты по дороге в школу, что учитель может дать классу проверочную работу?
57. Когда ты выполняешь задание, чувствуешь ли ты обычно, что делаешь это плохо?
58. Дрожит ли слегка твоя рука, когда учитель просит выполнить задание на

доске перед всем классом?

*Обработка результатов и интерпретация.* При обработке результатов выделяют вопросы, ответы на которые не совпадают с ключом теста.

При обработке подсчитывается:

а) общее число несовпадений по всему тесту. Если оно больше 50% от общего числа вопросов теста, можно говорить повышенной тревожности ребенка, если больше 75% – о высокой тревожности;

б) число совпадений по каждому из восьми факторов тревожности, выделяемых в тесте, умножается на коэффициент (к). Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных факторов и их количеством.

№	Фактор	Номера вопросов
1	Общая тревожность в школе	2,4,7, 12, 16,21,23,26,28,40,47,48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58
2	Переживание социального стресса	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44, к = 11
3	Фрустрация потребности в достижении успеха	1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43, к =13
4	Страх самовыражения	27,31,34, 37,40, 45, к = 6
5	Страх перед ситуацией проверки знаний	2,7, 12, 16, 21,26, к = 6
6	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	3,8, 13, 17,22, к = 5
7	Низкая физиологическая сопротивляемость	9, 14, 18, 23,28, к = 5
8	Проблемы и страхи в отношениях с учителями	2,6, 11,32,35,41,44,47, к = 8

Содержательная характеристика каждого фактора.

1. Общая тревожность в школе – общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

2. Переживание социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего со сверстниками).

3. Фрустрация потребности в достижении успеха – неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.

4. Страх самовыражения – негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

5. Страх перед ситуацией проверки знаний – негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей.

6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих – ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей. Тревога по поводу оценок.

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу – особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями – общий негативный эмоциональный фон отношений с взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

2. Определение уровня сформированности эмоциональной эмпатии проводится с использованием картиночной методики, предложенной для работы с детьми с ЗПР Никишиной В.Б.

### Картиночная методика определения эмпатийности

*Цель:* определение уровня эмпатийности у младших школьников.

*Стимульный материал:* набор картинок с изображением различных жизненных ситуаций.

*Порядок проведения.* Ребенку показывают несколько картинок, на которых художник изобразил различные ситуации из жизни детей и взрослых. Показывают первую картинку и указывают силуэт в правом нижнем углу. Инструкция: «Смотри, ты находишься здесь. Скажи, пожалуйста, что ты скажешь в этой ситуации?» Ответ ребенка записывают на бланке под номером картинки.

В графе «Примечание» регистрируются эмоциональные проявления при ответе на вопросы. Анализируется эмоциональная отзывчивость ребенка.

#### Протокол опроса

Номер картинки и вопрос	Реакция испытуемого	Примечание
1. Скажет		
Подумает		
Сделает		
2. Скажет		
Подумает		
Сделает		

Исследование **СОЦИАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ** учащихся проводится с помощью следующего комплекса методов и приемов:

1. Социальный статус школьника в детском коллективе выявляется с помощью социометрии.

2. Сформированность характерологических особенностей детей, способствующих оптимальному взаимодействию со сверстниками и взрослыми, выявляется с использованием графических приемов, разработанных Т.Ю. Андрущенко.

Специальные приемы графического выражения детьми субъективных трудностей в общении дают возможность, во-первых, вывести и материализовать проблемы ребенка по результатам графической деятельности, во-вторых, соединить недифференцированные, до конца не осознанные переживания с причинами, вызвавшими их, в-третьих, провести анализ-обсуждение возникших затруднений, опосредствованное наглядным материалом и помогающее снять личностные защиты, а также организовать самостоятельный или совместный поиск средств разрешения внутренних конфликтов.

Прием «МОЙ КРУГ ОБЩЕНИЯ» предназначен для выявления круга и характера взаимодействия ребенка с окружающими его сверстниками, родителями и учителями.

Начиная беседу, психолог говорит: «Я знаю, что любой человек не очень любит от-

вечать на некоторые вопросы. Давай лучше мы вместе попытаемся изобразить твою жизнь, а потом обсудим некоторые интересные и важные ее моменты».

Практика показывает, что такое введение снимает настороженность, присущую началу общения с малознакомым человеком. Неожиданное предложение заинтересовывает ребенка и делает его готовым к сотрудничеству с взрослым.

Дальнейший ход работы направляется следующими побуждениями.

1. «Давай представим, с кем и где тебе приходится общаться в течение всего дня, каждому найдем место («дом») в этом круге твоего общения».

Психолог рисует круг и, советуясь с ребенком, последовательно делит его на сектора (сферы общения). После проведения вертикальной черты образуются два сектора: «школа» и «вне школы». Горизонтальная черта выделяет сектора «сверстников» и «взрослых». В зависимости от целей беседы, понимания ребенком предмета обсуждения, необходимости упрощения и др. отведение пространства разным сферам общения может быть несколько иным. Например, в школе: ребята, учителя; вне школы: ребята во дворе, дома – родные. В других случаях верхнее и нижнее полукружия могут означать сферы благополучно-радостного общения (со знаком «+») и неблагоприятно-огорчительного общения (со знаком «-»).

2. «Теперь надо «заселить» каждый «дом» людьми, с которыми тебе приходится сталкиваться близко. Это могут быть и симпатичные люди (друзья, приятели), а могут среди них оказаться и неприятные. Ты бы с ними и не хотел общаться, но приходится по самым разным причинам».

Психолог вводит с помощью условного обозначения (прямоугольника на окружности) всех названных ребенком детей и взрослых, при этом выясняет возраст, обстоятельства взаимодействия. Как правило, ребенок сам охотно начинает обо всех и обо всем подробно рассказывать.

3. «Давай обозначим в твоём круге людей, с которыми у тебя сложились добрые отношения, и тех, общение с которыми тебя огорчает».

В ходе этой процедуры обозначения (штриховка прямоугольника красным или синим) психолог узнает многие подробности, обстоятельства, характер оценок сложившейся ситуации, например, меру вины в создавшихся плохих отношениях, повод, приведший к затруднению в общении, силу эмоционального переживания радостных и огорчительных социальных контактов. На этом же этапе можно выяснить и обозначить выраженность модальности переживания (через частоту штриховки каждого прямоугольника тем или иным цветом).

4. «Давай в большом круге нарисуем еще два круга: один – в серединке и еще один – маленький, ближе к центру. В самом же центре поместим тебя, напишем твое имя».

А теперь, используя два карандаша: темный «недоброжелательный», «неприятный» и светлый – «радостный», «приветливый», покажем, кто как к кому относится, кто больше друг другу доставляет радости, кто и насколько друг другу неприятен».

Психолог вместе с ребенком, пользуясь соответствующими карандашами, обозначают меру взаимной симпатии и антипатии. Например, если симпатии и антипатии обоюдны и ярко выражены, то между центром («Я» ребенка) и соответствующим прямоугольником на внешней окружности (другой человек) проводится линия соответствующего цвета условной мерой в три интервала. Если симпатии или антипатии выражены неярко, то стрелкой указываются границы отношения – до первой или второй окружности. В каждом случае выясняется мнение ребенка о характере отношения к нему партнера по общению, соответственно стрелкой обозначается направление и мера выраженности отношения.

«КТО ВИНОВАТ?» – прием направлен на выяснение осознанности ребенком меры ответственности за возникновение и разрешение конфликтных взаимоотношений с каждым партнером – взрослым или сверстником. После обсуждения «круга об-

щения» ребенку предлагается выразить на шкалах (каждая в десять делений):

- меру инициативы каждого участника в возникновении конфликта (стрелками навстречу друг другу охватывается необходимое количество делений, условно выражаемое в процентах);

- меру инициативы каждого участника в разрешении конфликта (обозначается светлым цветом);

- меру сопротивления каждого участника разрешению конфликта (обозначается темным цветом).

При комментировании ребенком своих действий и действий партнера выявляются характерные установки на происхождение, развитие и исход конфликтных взаимодействий; неверие в примирение, боязнь непонимания и др. Обсуждение проблем дает представление о наличии и силе защитных механизмов в ситуации обид и конфликтов, показывает степень агрессии, готовность к сохранению или изменению отношения к партнеру по общению и к себе самому.

### **4.3. Диагностика эффективности коррекционно-развивающей работы с младшими подростками**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Справедливости ради отметим, что в школьной практике (на это указывают в своих исследованиях и ряд ученых) существует упрощенное житейское представление о мотивации как общем положительном отношении

к учению. По мнению В.Шрадера, отношение ученика к учению – это установившаяся у него позиция, которая определяет направленность и интенсивность его восприятия, мышления и действий в сфере обучения. Тем самым позиция личности по отношению к учению связана с ее эмоциональными компонентами. Эта внутренняя позиция ученика в известном смысле закономерно определяет его учебную позицию.

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

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

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

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

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

1. Сформированность познавательных интересов.
2. Оптимальность самооценки своих способностей и возможностей.
3. Переживание эмоционального благополучия в школе.

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

### **Критерии, показатели и уровни сформированности отношения к учению**

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

У учащихся группы риска своеобразно развивается мотивация учения; учебные мотивы, отношение к учению складываются по-разному в за-

зависимости от условий обучения и воспитания. В массовой школе при осложненном протекании учебной деятельности и низкой её продуктивности, у школьников замедлено формирование учебно-познавательных мотивов, для таких детей характерно отсутствие учебных интересов.

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

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

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

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

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

Нами выделены четыре группы мотивов. Мотивы первой группы – собственно познавательные, или внутренние. Учащиеся характеризуют их так: «Учусь потому, что мне интересно узнавать что-то новое; испытывать радость, когда, получаются трудные задачи; эти знания помогают мне разобраться в окружающем мире и в себе; эти знания нужны мне в жизни». Мотивы второй группы – внешние и принятые: «Учусь, потому что знания



нужны будут при поступлении на работу, при овладении профессией; без этих знаний я не смогу стать культурным человеком». Мотивы третьей группы – внешние и навязанные: «Учусь, потому что заставляют родители; потому что все друзья учатся; потому что работать еще не берут и никуда не денешься». Мотивы четвертой группы – внешние и не принятые: «Хожу в школу не учиться, а поиграть с друзьями; запросто могу прогулять уроки; никому эти занятия не нужны, без них можно прожить».

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Правильная, адекватная самооценка обычно достаточно высока, так как адекватное отношение к своим способностям и возможностям побуждает подростка к активности, направленной на формирование тех качеств, которые развиты недостаточно хорошо, к избавлению от недостатков. Вместе с тем, подросток правильно относится и к своим сильным сторо-

нам, проявляет самокритичность, уверенность в себе, настойчивость в преодолении трудностей.

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

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

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

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

Безусловно, завышенная самооценка имеет и отрицательное влияние на личностное развитие и учебную деятельность: школьники могут не реагировать на замечания окружающих, в результате чего ошибки могут закрепляться, а недостатки поведения могут превратиться в привычки. Но вместе с тем, данные психологических исследований показывают, что школьники с завышенной самооценкой и умеренным расхождением между самооценкой и притязаниями отличаются высоким уровнем целеполагания: они ставят перед собой достаточно трудные цели, основывающиеся на представлении о больших собственных возможностях, способностях, и

прилагают значительные усилия на достижение этих целей. Психологи отмечают, что у всех школьников с таким вариантом самооценки довольно ровные и при этом высокие показатели социально-психологической адаптированности, поэтому такой вариант отношения к себе считается продуктивным.

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

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

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

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

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

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

Переживание ребенком эмоционального благополучия Божович Л. И. считает главным условием формирования личности. Исследования видных

отечественных психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Д.Б. Эльконина и их последователей показали, что психическое развитие ребенка определяется его эмоциональным контактом с близкими взрослыми, особенностями его сотрудничества с ними. От того, как сложится опыт общения в детстве, зависит способность человека оценивать себя и регулировать свое поведение.

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

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

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

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

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

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

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

Если эмоциональные реакции проявляются как непосредственные последствия тех или иных событий, то настроение является сравнительно продолжительным, устойчивым психическим состоянием, проявляющимся в качестве положительного или отрицательного фона. Для подростков характерна неустойчивость настроения, которую большинство исследовате-

лей объясняют повышенной тревожностью подростков. Так, Н.П. Анисеева отмечает, что подростковый возраст вообще характеризуется пиком тревожности.

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

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

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

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

Для подростка, с высоким уровнем эмоционального благополучия характерен низкий или нормальный уровень школьной тревожности (диагностирование полного отсутствия школьной тревожности или ее крайне низкого значения психологами рассматривается как неблагоприятный по-

казатель). Такие школьники испытывают эмоциональную удовлетворенность занимаемым статусом, имеют позитивный опыт взаимоотношений со сверстниками. По данным социометрии это те дети, которые довольно часто избираются одноклассниками, являются «предпочитаемыми».

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

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

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

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

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

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

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

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

Матрица определения уровней отношения к учению

Уровни С.О.		Уровни П.И.				Уровни Э.Б.							
		Оптимальный	Допустимый	Тревожный	Критический	О	Д	Т	К	О	Д	Т	К
Уровни П.И.	Оптимальный	■	■	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨
	Допустимый	■	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨
	Тревожный	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨
	Критический	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨	▨
Уровни Э.Б.		○	Д	Т	К	○	Д	Т	К	○	Д	Т	К

Условные обозначения:

П.И. – познавательные интересы.

С.О. – самооценка.

Э.Б. – эмоциональное благополучие.

О – оптимальный.

Д – допустимый.

Т – тревожный.

К – критический.

■ - оптимальный уровень отношения к учению.

▨ - допустимый уровень отношения к учению.

▨ - тревожный уровень отношения к учению.

▨ - критический уровень отношения к учению.

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

Для наглядности определения уровня отношения к учению у учащегося нами сделана матрица (см. табл.2), в которой учтены все возможные сочетания уровней сформированности выделенных критериев; таких сочетаний получилось 64. Однако реально встречаемых в школьной практике сочетаний значительно меньше. Так, например, абсурдным представляется сочетание у одного школьника высокого уровня эмоционального благопо-



лучия с критическим или тревожным уровнем самооценки, так как наличие подобной самооценки у подростка подразумевает существование внутреннего конфликта и эмоционального дискомфорта, что само по себе является признаком эмоционального неблагополучия.

### **Диагностическая программа по определению отношения к учению младших подростков, испытывающих школьные трудности**

Изучение **ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ** учащихся младшего подросткового возраста проводится с помощью комплексной методики, включающей наблюдение за реальной учебной деятельностью учеников и следующие методы и приемы:

**1. Метод экспертных оценок.** В качестве экспертов выступают учителя, работающие с данными детьми. В качестве инструкции для экспертов разработана ранговая шкала определения уровня познавательных интересов школьников.

#### **РАНГОВАЯ ШКАЛА** (инструкция для эксперта) **ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ** **ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКА**

Познавательный интерес школьника – устойчивое стремление проникать в сущность явлений и овладевать способами добывания новых знаний. Познавательный интерес обнаруживается в эмоциональном тоне, который приобретает познавательный процесс, во внимании к предмету познания, в интеллектуальной активности. Для определения уровня познавательного интереса школьника необходимо оценить: 1/. проявления, характеризующие его познавательную деятельность, 2/. эмоциональные проявления познавательного интереса, 3/. волевые процессы учащегося.

*1 уровень – критический.* Ученик на уроках пассивен, не участвует в работе класса, обсуждениях, никогда не дополняет ответы товарищей. Часто отвлекается, не сосредоточен. Учебная деятельность не сформирована, отсутствует умение выполнять действия по инструкции взрослого, преодолевать трудности. Эмоциональные проявления познавательного интереса (удивление, радость познания и др.) отсутствуют.

*2 уровень – тревожный.* Эпизодические проявления познавательной активности при побуждении учителя, вопросы редки и не по существу, поглощенность учебной деятельностью проявляется иногда и кратковременно. Учебная деятельность характеризуется выполнением отдельных учебных действий по образцу и инструкции.

*3 уровень – допустимый.* Познавательная активность требует побуждения учителя, однако возникают и самостоятельно поставленные цели, и выполнение действий по собственной инициативе. Интерес к фактам, преодоление трудностей (иногда при помощи учителя).

*4 уровень – оптимальный.* Самопроизвольная познавательная активность, интерес к сущности явлений, стремление к преодолению трудностей, интенсивно и с увлечением протекающий процесс самостоятельной работы.

**2. Анкетирование.** Нами разработана анкета, составленная из прямых вопросов и направленная на выявление мотивировок и осознанных мотивов (мотивов-целей) учащихся.

### **Анкета-самохарактеристика учащегося**

1. Доволен ли ты самим собой?
2. Как, по-твоему, относятся к тебе в классе? Почему?
3. Если тебе предложат перейти в другой класс, согласишься ли ты? Почему?
4. Что больше всего нравится тебе в твоём характере?
5. Есть ли у тебя недостатки в характере? Если есть, то какие?
6. Думаешь ли ты избавиться от своих недостатков?
7. Почему ты ходишь в школу?
8. Какой учебный предмет (или предметы) ты больше всего любишь и почему?
9. Как ты учишься по своему любимому предмету?
10. Как ты думаешь, правильно ли оценивают учителя твои знания? Почему ты так думаешь?
11. В полную ли меру своих возможностей ты учишься? Если нет, то при каких условиях ты учился бы лучше?

**3. Методика незаконченных предложений, разработанная Л.С. Солнцевой, Т.В. Галкиной.** Эта методика состоит из нескольких субтестов, каждый из которых позволяет оценить выраженность наиболее важных факторов психической деятельности учащихся. Субтест по определению мотивационной направленности личности позволяет выяснить характер стимулов, связанных с доминирующими компонентами мотивационной сферы учащихся.

Данная методика имеет ряд преимуществ по сравнению с обычным анкетным опросом. Она рассчитана на получение первой, самой естественной реакции, поскольку здесь создается более сильная настройка к воспроизведению ответа. По сравнению с обычной анкетой, психологически облегчается работа испытуемого, в неё вносится элемент новизны, поэтому происходит большая эмоциональная включенность в работу.

#### **Содержание субтеста «незаконченных предложений» для определения мотивов-стимулов (МС)**

1. Когда о моих занятиях говорят в моей семье...
2. В случае успеха (отличной отметки) мне бы хотелось...
3. Думаю, что благодаря учебе, я в будущем...
4. Все новое кажется мне...
5. Я учусь, потому что...
6. Лучшим поощрением для меня...
7. Когда я прекращаю активно заниматься, то...
8. Учеба позволяет мне...
9. Мне кажется, что учась...
10. Когда меня хвалят при всех...
11. Однообразие вызывает во мне...
12. В виде поощрения за свою работу хотелось бы...
13. Мои приятели считают, что я учусь...
14. Если день не несет мне ничего нового...
15. Только благодаря учебе, я смогу...
16. Если мне скучно, стараюсь...

#### **Ключ:**

1. Важность и нужность занятий – 1, 5, 9, 13

2. Перспектива – 3, 7, 8, 15
3. Виды поощрения – 2, 6, 10, 12
4. Новизна – 4, 11, 14, 16

**4. Экспериментальный прием парного сравнения.** Ученику предъявляются для сравнения все возможные сочетания учебных предметов. Сопоставляя каждые два предмета, он выбирает тот, который ему больше нравится. Проводимая косвенная беседа дает возможность определить причину выбора, уточнить, что его привлекает, а что не нравится на разных уроках.

Для изучения **САМООЦЕНКИ** учащихся используется несколько методик:

**1.** Изучение самооценки результатов учебной деятельности проводится с использованием двух экспериментальных методик.

Одна из них заключается в том, что ученики по просьбе учителя сами оценивают только что выполненную работу в классе. Самооценка сопоставляется с оценкой учителя, и, таким образом, выявляется степень ее адекватности. Эта процедура повторяется на нескольких уроках, чтобы избежать субъективизма при оценивании учащихся одним учителем.

Вторая методика предполагает выбор учащимися из трех оценок той, которая, по их мнению, адекватна (Методика «Три оценки» А.И. Липкиной приведена в предыдущем параграфе).

**2.** Методика Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан. Эта методика, основанная на прямом оценивании школьниками ряда шкалированных личностных качеств, позволяет определить уровень притязаний и уровень самооценки способностей, характера, авторитета у сверстников, уверенности в себе.

Так как данная методика рассчитана на учащихся 7 классов и старше, то для учащихся 5-6х классов нами разработан упрощенный вариант методики.

**3.** Методика незаконченных предложений – субтест по определению ситуационной адаптации, который позволяет выявить источники разного рода напряженности и особенности поведения учащегося в системе отношений, в том числе к собственным способностям, к своему будущему, к жизненным целям.

#### **Содержание субтеста «незаконченных предложений» для оценки ситуационной адаптации (АСА)**

1. Лучше всего мне учится с...
2. Будущее кажется мне...
3. Знаю, что это глупо, но я боюсь...
4. Думаю, что настоящий друг...
5. Думаю, что мой учитель...
6. Если все против меня, то я...
7. Я всегда хотел(а)...
8. Люди, с которыми я учусь...

9. Большинство моих товарищей не знает, что я боюсь...
10. Не люблю людей, которые...
11. В школе мои учителя...
12. Думаю, что достаточно способен(на), чтобы...
13. Надеюсь на...
14. Я мог(ла) бы быть счастливым(ой), если бы...
15. Когда ко мне приближается мой учитель...
16. Больше всего люблю тех людей, которые...
17. Хотелось бы перестать бояться...
18. Моя наибольшая слабость заключается...
19. Наступит тот день, когда...
20. Моей скрытой мечтой является...
21. Люблю учиться с людьми, которые...
22. Когда я буду старым(ой)...
23. Когда меня нет, мои друзья...
24. Когда мне начинает не везти...
25. Больше всего я хотел(а) бы в жизни...
26. Люди, которые со мной учатся...
27. Мои опасения не раз меня...
28. Люди, которые мною руководят...

**Ключ:**

1. Отношение к товарищам и знакомым – 4, 10, 16, 23
2. Отношение к одноклассникам – 1,8,21, 26
3. Отношение к учителям – 5,11,15,28
4. Тревога, страхи – 3, 9, 17, 27
5. Отношение к собственным способностям – 6,12,18,24
6. Отношение к своему будущему – 2, 13, 19, 22
7. Жизненные цели – 7, 14, 20, 25

**4.** Самооценка школьников также проявляется и в самохарактеристиках. Самохарактеристика отражает особенности осознания человеком своих действий, поступков, умения оценивать свои возможности и способности, подходить к себе самокритично. Для получения самохарактеристики используется специальная анкета (см. ранее).

Для изучения **ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ** учащихся группы риска используется следующий комплекс методик:

**1.** Наблюдение за учащимися во время уроков, во внеурочной деятельности. Наблюдение и анализ социальной ситуации развития учащихся (семьи, референтной группы).

**2.** Метод экспертных оценок. В качестве экспертов выступают учителя, для которых разработана ранговая шкала определения уровня эмоционального благополучия школьников.

**РАНГОВАЯ ШКАЛА**

(инструкция для эксперта)

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ШКОЛЬНИКА**

Учение, так или иначе, всегда захватывает и эмоциональную сферу ученика.

Эмоции тесно связаны с мотивами учащихся и выражают возможность реализации школьниками имеющихся у них мотивов и поставленных целей. Различают разные виды эмоций в учении: положительные (радость, уверенность, гордость, удовлетворенность, удивление, конструктивное сомнение и др.), отрицательные (страх, обида, скука, беспокойство, досада и др.). Главным приемом изучения учителем эмоций является наблюдение на уроках за учениками и фиксация характера эмоциональных проявлений в разных ситуациях.

Уровень эмоционального благополучия школьника определяется в соответствии с преобладающими эмоциональными состояниями.

*1 уровень – критический.* Преобладает депрессивное настроение, агрессия. Часты вспышки гнева, злости. Агрессия проявляется и в отношениях с детьми, и по отношению к учителю. В отношениях с детьми может ударить, обидеть, испортить вещь, затеять драку.

*2 уровень – тревожный.* Преобладает тревожное, настороженное состояние. Бывают отдельные депрессивные проявления, например, плач без особых на то причин. Иногда ссорится с детьми, повышает на них голос.

*3 уровень – допустимый.* Характерно спокойное эмоциональное состояние. Преобладают положительные эмоции. Проявления сниженного настроения редки и эпизодичны.

*4 уровень – оптимальный.* Характерно приятное эмоциональное состояние. Преобладает хорошее настроение. Школьник часто улыбается, смеется. Проявления отрицательных эмоций практически отсутствуют.

**3. Методика незаконченных предложений.** Субтест оценки ситуационной адаптации позволяет выявить источники разного рода напряжения в системе отношений к товарищам, одноклассникам, учителям, а также выявить имеющиеся тревоги, страхи.

**4. Цветопсихооценка эмоционального состояния по тесту М. Люшера.**

**5. Методика «Шкала тревожности»,** которая приводится ниже. Виды тревожности, выявляемые с помощью данной шкалы, обозначены так: школьная, самооценочная, межличностная.

### **Методика «Шкала тревожности» (по Е.И. Рогову)**

#### **Бланк методики**

Уважаемый школьник. На этой странице перечислены ситуации, с которыми ты часто сталкиваешься в жизни. Некоторые из них могут быть для тебя неприятными, вызывать беспокойство, волнение, тревогу, страх. Внимательно прочитай каждое предложение и обведи кружком одну из цифр справа – 0, 1, 2, 3, 4.

Если ситуация совершенно не кажется тебе неприятной, обведи цифру 0.

Если она немножко волнует, беспокоит тебя, обведи цифру 1.

Если ситуация достаточно неприятна и ты предпочел бы ее избежать, обведи цифру 2.

Если она для тебя очень неприятна, вызывает сильное беспокойство, тревогу, страх, обведи цифру 3.

Если ситуация для тебя крайне неприятна, вызывает очень сильное беспокойство, очень сильный страх и ты не можешь переносить ее, обведи цифру 4.

Твоя задача – представить как можно яснее каждую ситуацию и обвести кружком ту цифру, которая указывает, в какой степени эта ситуация может вызывать у тебя тревогу, беспокойство, страх.

Пример: Перейти в новую школу... 0 1 2 3 4

1. Отвечать у доски... 0 1 2 3 4
2. Пойти в дом к незнакомым людям... 0 1 2 3 4
3. Участвовать в соревнованиях, конкурсах...0 1 2 3 4
4. Разговаривать с директором школы... 0 1 2 3 4
5. Думать о своем будущем... 0 1 2 3 4
6. Учитель смотрит по журналу, кого бы спросить...0 1 2 3 4
7. На тебя смотрят, когда, ты что-то делаешь (наблюдают за тобой, когда ты работаешь, решаешь задачу)... 0 1 2 3 4
8. Тебя критикуют, в чем-то упрекают... 0 1 2 3 4.
9. Пишешь контрольную работу...01 2 3 4
10. После контрольной учитель называет отметки...0 1 2 3 4
11. На тебя не обращают внимание... 0 1 2 3 4
12. У тебя что-то не получается. ..0 1 2 3 4
13. Ждешь родителей с родительского собрания...0 1 2 3 4
14. Тебе грозит неудача, провал...0 1 2 3 4
15. Слышишь за своей спиной смех...0 1 2 3 4
16. Сдаешь экзамены в школе... 0 1 2 3 4
17. На тебя сердятся (непонятно почему)...0 1 2 3 4
18. Выступать перед большой аудиторией. ..0 1 2 3 4
19. Предстоит важное, решающее дело...0 1 2 3 4
20. Не понимаешь объяснений учителя...0 1 2 3 4
21. С тобой не согласны, противоречат тебе...0 1 2 3 4
22. Сравниваешь себя с другими... 0 1 2 3 4
23. Проверяются твои способности... 0 1 2 3 4
24. На тебя смотрят как на маленького(ую)...0 1 2 3 4
25. На уроке учитель неожиданно задает тебе вопрос...0 1 2 3 4
26. Замолчали, когда ты подошел... 0 1 2 3 4
27. Оценивается твоя работа... 0 1 2 3 4
28. Думаешь о своих делах... 0 1 2 3 4
29. Тебе надо принять для себя решение...0 1 2 3 4
30. Не можешь справиться с домашним заданием... 0 1 2 3 4

Методика включает ситуации трех типов:

- 1) ситуации, связанные со школой, общением с учителями;
- 2) ситуации, актуализирующие представление о себе;
- 3) ситуации общения.

Соответственно, виды тревожности, выявляемые с помощью данной методики, обозначены так: школьная, самооценочная, межличностная. Данные о распределении пунктов шкалы представлены в табл.1.

Таблица 1.

Вид тревожности	Номер пункта шкалы
Школьная	1 4 6 9 10 13 16 20 25 30
Самооценочная	3 5 12 14 19 22 23 27 28 29
Межличностная	2 7 8 11 15 17 18 21 24 26

Подсчитывается общая сумма баллов отдельно по каждому разделу шкалы и по шкале в целом. Полученные результаты интерпретируются в качестве показателей уровней соответствующих видов тревожности, показатель по всей шкале – общего уровня тревожности. В табл.2 представлены стандартные данные для младших подростков.

Уровень тревожности	Пол учащихся	Уровень различных видов тревожности (в баллах)			
		Общая	Школьная	Самооценочная	Межличностная
Нормальный	ж	30-62	7-19	11-21	7-20
	м	17-54	4-17	4-18	5-17
Несколько повышенный	ж	63-78	20-25	22-26	21-27
	м	55-73	18-23	19-25	18-24
Высокий	ж	79-94	26-31	27-31	28-33
	м	74-91	24-30	26-32	25-30
Очень высокий	ж	Более 94	Более 31	Более 31	Более 33
	м	Более 91	Более 30	Более 32	Более 30
«Чрезмерное спокойствие»	ж	Менее 30	Менее 7	Менее 11	Менее 7
	м	Менее 17	Менее 4	Менее 4	Менее 5

**6. Социальный статус школьника в детском коллективе выявляется с помощью социометрии.**

Результаты поуровневой диагностики отношения к учению затем соотносятся с результатами диагностирования общего отношения к учению по методике В.Шрадера. Бланк методики приводится ниже.

#### **Бланк методики определения уровней сформированности отношения к учению**

На этой странице ты найдешь некоторые замечания об учении в школе. Просим тебя сказать свое мнение об этом. Из многочисленных возможных ответов мы предлагаем тебе следующие шесть. Внимательно прочитай каждое предложение. Когда найдешь для себя подходящий ответ, то обведи соответствующую этому ответу одну из цифр справа от замечания об учении в школе.

1 – совершенно верно; 4 – не совсем верно;

2 – верно; 5 – неверно;

3 – верно частично; 6 – совершенно неверно.

1. Большинство детей идут в школу с семи лет. 1 2 3 4 5 6

2. Если я плохо себя чувствую, мне не нужно идти в школу. 1 2 3 4 5 6

3. Мои родители ходят на все родительские собрания. 1 2 3 4 5 6

4. Мои родители не интересуются моими домашними заданиями. 1 2 3 4 5 6

Приведем еще раз ответы.

1 – совершенно верно; 4 – не совсем верно;

2 – верно; 5 – неверно;

3 – верно частично; 6 – совершенно неверно.

5. Без учения не может быть прогресса. 1 2 3 4 5 6

6. Можно учиться на собственном опыте. 1 2 3 4 5 6

7. Не нужно перегружать учеников. 1 2 3 4 5 6

8. Можно бы полностью отменить учебные занятия по пятницам. 1 2 3 4 5 6

9. Я учусь только потому, что я должен. Меня интересуют совершенно другие вещи. 1 2 3 4 5 6

10. Учиться необходимо. От этого зависит будущее. 1 2 3 4 5 6

11. Часто в школе учат тому, что потом вообще не понадобится. 1 2 3 4 5 6

12. Не обязательно оканчивать 11 классов. 1 2 3 4 5 6

13. Учатся для того, чтобы быть полезным обществу. 1 2 3 4 5 6

14. Учиться необходимо, даже если не хочется. 1 2 3 4 5 6
15. Школа важна, но не стоит преувеличивать ее значение. 1 2 3 4 5 6
16. Я считаю, что иногда уроков слишком много, дома ведь тоже нужно помогать. 1 2 3 4 5 6
17. Иногда у меня нет желания учиться, но я быстро преодолеваю нежелание. 1 2 3 4 5 6
18. Иногда я думаю, что учитель мог бы почаще обращаться ко мне. 1 2 3 4 5 6
19. Учиться очень важно, но отметки не нужны. 1 2 3 4 5 6
20. Иногда уже с начала первого урока я думаю о конце последнего. 1 2 3 4 5 6
21. Мне достаточно проучиться 9 классов. 1 2 3 4 5 6
22. Некоторые предметы я считаю лишними. 1 2 3 4 5 6
23. Следовало бы учиться в школе медленнее. 1 2 3 4 5 6
24. Учиться нужно, но без домашних заданий. 1 2 3 4 5 6
25. В классе мне больше нравится сидеть на задней парте. 1 2 3 4 5 6
26. Я бы с охотой ходил в школу, если бы не было контрольных работ и экзаменов. 1 2 3 4 5 6
27. Мне достаточно учить то, что понадобится для будущей профессии. 1 2 3 4 5 6

Таким образом, данная диагностическая программа позволяет определить отношение к учению у учащихся группы риска в зависимости от степени сформированности всех трех критериев: познавательных интересов, самооценки своих способностей и возможностей, эмоционального благополучия в школе.

#### ***Вопросы для самоконтроля:***

1. Какие показатели личностного развития учащихся можно рассматривать в качестве критериев эффективности коррекционно-развивающей работы?
2. Что понимается под отношением к учению младших подростков?
3. Каким образом определяется отношение к учению?
4. Какова методика поуровневой диагностики отношения к учению?

#### ***Темы реферативных и курсовых работ:***

1. Педагогическая диагностика признаков адаптационных нарушений детей и подростков.
2. Педагогическая диагностика предпосылок школьной дезадаптации.
3. Экспериментальная проверка эффективности коррекционно-развивающей работы с младшими подростками (5-6 кл.) с помощью Группового Интеллектуального Теста (ГИТ).
4. Экспериментальная проверка эффективности коррекционно-развивающей работы с подростками с помощью Школьного Теста Умственного Развития (ШТУР).
5. Диагностика овладения учебными умениями с помощью учебно-диагностических заданий.

#### ***Рекомендуемая литература***

##### ***Основная***

*Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н.* Как преодолеть трудности в обучении детей. – М., 1997.

*Гильбух Ю.З.* Психодиагностика в школе. – М., 1989.

Коррекционная педагогика в начальном образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.Ф. Кумарина, М.Э. Вайнер, Ю.Н. Вьюнкова и др.; Под



ред. Г.Ф. Кумариной. – М.: Изд. центр «Академия», 2001.

*Лусканова Н. Г., Коробейников И. А.* Диагностические аспекты проблемы школьной дезадаптации у детей младшего школьного возраста / В сб. Диагностика школьной дезадаптации. – М.: Социальное здоровье России, 1992.

*Овчарова Р.В.* Практическая психология в начальной школе. – М., 1996.

*Прихожан А. М.* Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога. – В сб.: Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психологических методик. – М., 1988.

*Тарасун В.В.* Тесты учебных способностей для 1 класса. – Киев, 1992.

#### ***Дополнительная***

Введение в психодиагностику. – М., 1999.

*Маркова А.К., Лидерс А.Г., Яковлева Е.Л.* Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. – Петрозаводск, 1992.

*Пергаменичик Л. А., Фурманов И. А., Аладьин А. А., Отчик С. В.* Психодиагностика и психокоррекция в воспитательном процессе. – Минск, 1992.

Психические особенности слабоуспевающих школьников. / Под ред. И. Ломпшера: Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1984.

*Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. – М.: ВЛАДОС, 1995.

*Солнцева Л. С., Галкина Т. В.* Метод исследования личности учащегося / использования метода «незаконченных предложений» в практической психологии /. – М: Ин-т психологии РАН; Научно-методический центр психологического консультирования, 1993.

**Рекомендации по изучению будущих первоклассников  
(по материалам Г.Ф. Кумариной)**

***Показатели низкого уровня школьной зрелости ребенка***

*I. Отклонения в соматическом и нервно-психическом здоровье:*

а) наличие хронических соматических заболеваний уха, горла, носа, органов пищеварения; сердечно-сосудистой системы; дыхательных путей; нарушения опорно-двигательного аппарата;

б) наличие признаков детской нервности;

в) болезненность.

*Методы изучения*

Анализ медицинской карты ребенка, беседы с медицинским работником детского сада, с родителями. Непосредственные наблюдения за ребенком в процессе учебных занятий, особенно при выполнении работ, требующих внимания, сосредоточенности, умственного напряжения.

*Типичные проявления*

Высокая утомляемость, пониженная активность, тревожность, раздражительность, чрезмерная невнимательность, неусидчивость, расторможенность или, напротив, заторможенность, обидчивость, плаксивость, упрямство, драчливость. Головные боли, головокружения, плохой аппетит, тошнота, беспричинный подъем температуры, непереносимость резких звуков, жары, духоты, холода, потливость, аллергические реакции, недержание мочи, кала. Нарушение сна, страх темноты, одиночества и другие болезненные проявления.

Частая заболеваемость (более четырех раз в году).

*II. Недостаточный уровень социальной и психолого-педагогической готовности к школе:*

а) нежелание идти в школу, отсутствие учебной мотивации;

б) недостаточная организованность и ответственность ребенка, неумение общаться, адекватно вести себя;

в) низкая познавательная активность;

г) ограниченность кругозора;

д) низкий уровень развития речи.

*Методы изучения*

Наблюдение за ребенком в свободном общении, в игровой и учебной ситуации, в других видах организованной деятельности. Беседы с ребенком и его родителями. Организация сюжетных игр со школьной тематикой, тематических игр: что я знаю о нашем городе, о нашей стране, о животных, о растениях, моя семья. Анализ речевой деятельности ребенка (свободных высказываний, рассказов на заданную тему, описаний объектов, явлений или их изображений).

*Типичные проявления*

А. Нежелание идти в школу, отсутствие интереса к учебным занятиям, устойчивое предпочтение им игровых видов деятельности.

Б. Нарушение принятых норм общения в основных его сферах: в общении со сверстниками и с воспитателем;

не получается нормального взаимодействия со сверстниками: ребенка постоянно обижают, он беззащитен, избегает ситуаций совместной деятельности, замкнут, чрезмерно застенчив или, наоборот, сам является постоянным источником конфликтов, все делает наоборот и назло, не способен к сотрудничеству;

не понимает социальную позицию воспитателя, отношения с ним строятся по методам общения или со сверстниками, или с родителями, близкими родственниками; социальную позицию воспитателя понимает, но избегает прямых контактов с ним, застенчив, замкнут;

ребенок не умеет вести себя в группе, соотносит свои действия с действиями других детей, легко забывает о поручениях, не переживает по поводу того, что не выполнил обещанного.

В. Низкий уровень или отсутствие любознательности, желания узнать как можно больше о том, что окружает, о чем слышал от взрослых, по радио, по телевизору (ребенок мало задает вопросов, его ничто не интересует).

Г. Бедность, отрывочность, бессистемность знаний и представлений об окружающем (о стране, городе, селе, в котором живет, о животных и растениях, временах года).

Д. Заметные затруднения в речевой деятельности (бедность языковых форм, ограниченность лексического запаса, наличие аграмматических фраз; ребенок почти не использует в своей речи предложения, испытывает большие трудности при характеристике объекта, явления, при рассказе по картинке).

### *III. Несформированность психологических и психофизических предпосылок учебной деятельности:*

а) недостаточная сформированность предпосылок учебной деятельности (умений смотреть и видеть, слушать и слышать, воспринимать и логически перерабатывать учебную информацию: анализировать, сравнивать, обобщать, устанавливать причинно-следственные связи и закономерности, классифицировать);

б) слабая произвольность деятельности, недоразвитие произвольного внимания;

в) недостаточный уровень развития мелких мышц руки;

г) несформированность пространственной ориентации, зрительного восприятия, координации рука-глаз;

д) низкий уровень развития фонематического слуха.

#### *Методы изучения*

Наблюдение за ребенком во время учебных, музыкальных, физкультурных занятий, игр, в свободной деятельности. Анализ продуктов его творческой деятельности (рисунка, поделок из пластилина и других материалов, изделий из конструктора, результатов выполнения учебных заданий).

#### *Типичные проявления*

А. Трудности при выполнении заданий, направленных на анализ, сравнение, выделение главного, установление причинно-следственных связей и закономерностей, классификацию (ребенок самостоятельно не может дать адекватного названия прослушанному тексту или изображению, правильно ответить на вопросы, что изображено, о ком, о чем рассказывается. Передает содержание увиденного, услышанного с искажением существенных связей и зависимостей. Плохо разгадывает загадки, понимает смысл простых пословиц. На низком уровне выполняет диагностические задания).

Б. Неумение сосредоточиться при выполнении учебных и игровых заданий, удержать поставленную задачу, довести решение до конца, критически оценить полученный результат, самостоятельно найти и исправить ошибки.

В. Трудности работы с руками: с карандашом, ножницами, пластилином – и как следствие этого плохое качество рисунков, поделок.

Г. Плохая ориентировка при восприятии наглядных изображений, схем, трудности в определении пространственных взаимоотношений геометрических линий и фигур, в переносе зрительного образа, воспринятого на расстоянии, на бумагу.

Д. Неправильная речь, искажения при воспроизведении простой мелодии, прохлопанного ритма.

Глава V  
**СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ  
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ  
С ПРОБЛЕМНЫМИ УЧАЩИМИСЯ МАССОВОЙ ШКОЛЫ**

**5.1. Психолого-педагогические условия развития и саморазвития  
учащихся со школьными трудностями**

Изучение оценки педагогами и школьными психологами психолого-педагогических условий развития и саморазвития детей со школьными трудностями осуществлялось в ходе экспериментальной работы, проведенной автором данного пособия. Оценка условий проводилась с помощью специально разработанной анкеты, причем выделение педагогических условий произведено на основе изучения психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, а также ретроспективного анализа собственной коррекционно-развивающей деятельности в классах КРО в качестве школьного психолога. Учителям и школьным психологам было предложено оценить степень необходимости следующих педагогических условий:

- 1) включение в коррекционный процесс ближайшего микросоциального окружения ребенка;
- 2) выполнение совместно с родителями режима дня;
- 3) повышение психолого-педагогической грамотности учителей и родителей;
- 4) психологический комфорт учащихся и педагогов;
- 5) проявление педагогами эмпатии и веры в детей;
- 6) принятие индивидуальности учащихся;
- 7) личностное доверительное общение педагогов, психолога и детей;
- 8) стабилизация эмоционального состояния школьников;
- 9) создание у учащихся позитивной установки на участие в коррекционном процессе;
- 10) учет личного жизненного опыта школьников;
- 11) обеспечение успеха учащимся;
- 12) организация оптимального общения учащихся;
- 13) развитие интереса учащихся к своим способностям и возможностям;
- 14) поддержка учащихся в субъективно трудных ситуациях.

Данные нашего исследования дали основания для ранжирования выделенных психолого-педагогических условий: обеспечение успеха учащимся (96% респондентов), проявление педагогами эмпатии и веры в детей (72%), психологический комфорт учащихся и педагогов (71%), лично-ориентированная работа – принятие индивидуальности учащегося (71%) и учет субъективного жизненного опыта школьника (51%), психолого-педагогическая грамотность педагогов и родителей (67%), личностное доверительное общение педагогов и учащихся (65%), развитие интереса

учащихся к своим способностям и возможностям (65%), стабилизация эмоционального состояния школьников (63%), поддержка учащихся в субъективно трудно разрешаемых ситуациях (61%), создание у учащихся позитивной установки на участие в коррекционном процессе (53%), включение в коррекционный процесс ближайшего микросоциального окружения ребенка (50%), организация оптимального общения учащихся (50%).

Для определения связи или корреляции между различными условиями мы воспользовались формулой измерения корреляционных связей:

$$\rho = \frac{\Sigma(X - \bar{X}) * (Y - \bar{Y})}{\sqrt{\Sigma(X - \bar{X})^2 * \Sigma(Y - \bar{Y})^2}}$$

$\rho$  – коэффициент линейной корреляции,

$X$  – степень необходимости одного из выделенных условий эффективности коррекционно-развивающей работы,

$Y$  – степень необходимости другого условия эффективности коррекционно-развивающей работы.

При этом во внимание принимался тот факт, что для уровня значимости 5% (или достоверности 95%, что общепринято в педагогических исследованиях) и количестве опрошенных 559, т. е. более 500, значение  $\rho = 0,088$ . Поэтому корреляция считалась статистически значимой в случае превышения эмпирического  $\rho$  значения 0,088.

Проведенный корреляционный анализ позволил выделить педагогические условия, необходимые для эффективности коррекционно-развивающей работы педагогов и психолога с учащимися, имеющими различные причины школьных трудностей. Для получения целостной структуры педагогических условий эффективности коррекционно-развивающей работы нами была построена матрица интеркорреляций педагогических условий.

На основании проведенного качественного и количественного анализа результатов нашего исследования мы выделили три группы взаимосвязанных педагогических условий развития и саморазвития учащихся со школьными трудностями: технолого-педагогические, нравственно-психологические и индивидуально-личностные, корреляционная структура которых приведена на рис. 1.

Как показано на схеме (рис. 1), практически все условия связаны друг с другом, т. е. в ходе исследования установлена статистически значимая связь между ними. Так, психологический комфорт учащихся и педагогов как условие эффективности коррекционной работы предусматривает индивидуализацию работы с учащимися, так как создание благоприятной обстановки невозможно без принятия индивидуальности учащегося, учета его личностных особенностей, знания и учета его субъективного жизненного опыта. Психологический комфорт учащимся обеспечивается и созданием ситуаций успеха, ведь психологический комфорт как эмоциональное состояние связано с положительными эмоциями, переживаемыми школьниками. Наибольшие положительные эмоции, по мнению психологов, ис-

пытываются от сознания достигнутого, особенно в деятельности, которая является ведущей.

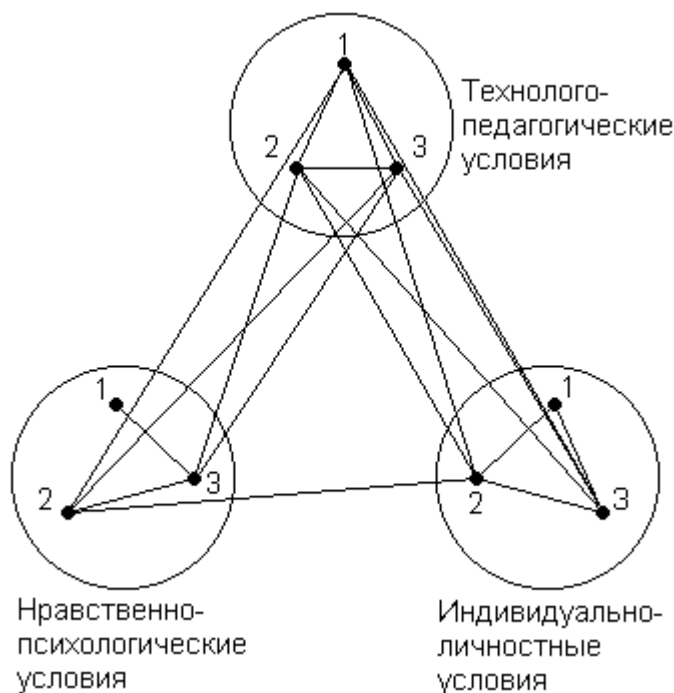


Рис. 1. Корреляционная структура условий

**Условные обозначения:**

*Технологико-педагогические условия.*

1. Личностно-ориентированная работа.
2. Обеспечение успеха учащимся.
3. Организация оптимального общения учащихся.

*Нравственно-психологические условия.*

1. Психологический комфорт учащихся и педагогов.
2. Стабилизация эмоционального состояния школьников.
3. Особенности коммуникации педагогов и психолога с учащимися, проявление эмпатии, веры и поддержки детей.

*Индивидуально-личностные условия.*

1. Участие в коррекционно-развивающем процессе ближайшего микросоциального окружения ребенка.
2. Позитивная установка на участие в коррекционно-развивающем процессе.
3. Интерес учащихся к своим способностям и возможностям.

\_\_\_\_\_ –  $\rho \geq 0,3$ .

Психологический комфорт личности возможен при благополучии в системе отношений этой личности, так как конфликтные отношения являются одной из причин состояния дискомфорта и стресса. Поэтому зависимость психологического комфорта учащихся и учителей от оптимальности общения учащихся друг с другом и от особенностей общения учащихся и педагогов очевидна.

При рассмотрении индивидуализации работы как условия эффективности коррекционно-развивающей работы с учащимися отмечается связь с условиями, зависящими от индивидуальных особенностей учащихся, осо-

бенно от установки на участие в коррекционном процессе, а также наличия у школьников интереса к своим способностям и возможностям. Без заинтересованности в результатах деятельности, при отсутствии желания заниматься этой деятельностью у учащихся все усилия педагогов не приведут к ожидаемым результатам.

Индивидуализация работы связана с особенностями общения педагога и учащегося: по мнению ряда ученых, неблагополучие в системе отношений «учитель-ученик» может стать причиной школьных неврозов. Педагог, не учитывающий индивидуальные особенности личности учащихся, их наиболее уязвимые черты характера, не соизмеряющий с этими особенностями свои действия и слова, может стать непосредственной причиной дидактогенного невроза – дидактогении. Особенно это касается учащихся со школьными трудностями, поэтому строить коррекционную работу необходимо с учетом индивидуальных особенностей детей и на основе личностного доверительного общения.

Обеспечение успеха учащимся как необходимое технологическое педагогическое условие работы с учащимися со школьными трудностями рассматривается многими авторами. При этом связь переживаемого учащимися успеха с оптимальностью общения учащихся объясняется тем, что успех – это радость, а смысл общения, сотрудничества в той радости, которую оно дает. Успех приносит большую радость, если он переживается вместе с друзьями, особенно в подростковом возрасте, так как в основе ожидания успеха у подростков – одобрение одноклассников, наиболее уважаемых членов группы.

Необходимым условием является способность педагогов поддерживать учащихся в субъективно трудно разрешаемых ситуациях. Это условие связано с обеспечением психологического комфорта. Психологами отмечается, что психологический дискомфорт возникает в результате фрустрации потребностей ребенка. При авторитарном, репрессивном стиле воспитания со стороны родителей, воспитателей детского дошкольного учреждения или учителей школы дети испытывают фрустрацию таких жизненно важных потребностей, как потребность в безопасности, любви, общении, познания через взрослых окружающего мира. Поддержка учащихся, ненавязчивая помощь им со стороны педагога будет способствовать преодолению фрустрации, снятию психологического дискомфорта.

Кроме личностных свойств педагога необходимым условием эффективности работы является его отношение к этой деятельности, так как психологами доказано, что функциональные возможности человека в организации деятельности могут быть определены лишь на уровне активного положительного отношения к ее задаче.

Итак, экспериментально были выделены группы взаимосвязанных условий, необходимых для эффективности деятельности специалистов, направленной на ослабление влияния биологических, социальных, психологических и педагогических причин школьных трудностей учащихся. Это следующие условия: технологическо-педагогические (личностно-

ориентированная работа, обеспечение успеха учащимся, организация оптимального эмоционально-стимулирующего общения учащихся), нравственно-психологические (психологический комфорт учащихся и педагогов, стабилизация эмоционального состояния школьников, особенности коммуникации педагогов и психолога с учащимися), индивидуально-личностные (участие в коррекционном процессе ближайшего микросоциального окружения ребенка, позитивная установка на участие в коррекционно-развивающем процессе, интерес учащихся к своим способностям и возможностям).

## **5.2. Технология коррекционно-развивающей работы с проблемными учащимися массовой школы**

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

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

1. Аналитико-рефлексивные задачи – включают задачи анализа и рефлексии коррекционно-развивающего процесса и его элементов; причин школьных трудностей учащихся, возникающих проблем; системы отношений в классах (имеем в виду различные сочетания отношений между психологом, учащимися, учителями, родителями).

2. Конструктивно-прогностические задачи – построение коррекционно-развивающей деятельности в соответствии с целями работы с учащимися группы риска, выработка и принятие психолого-педагогического решения; прогнозирование результатов и последствий принимаемых решений.

3. Организационно-деятельностные – задачи реализации оптимальных вариантов организации коррекционно-развивающей работы, сочетание многообразных видов работы педагогов, школьного психолога и других специалистов с учащимися группы риска.

4. Оценочно-информационные – задачи сбора, обработки и хранения информации об особенностях коррекционно-развивающего процесса, об индивидуально-психологических особенностях и перспективах развития учащихся; объективная оценка полученной информации.

5. Коррекционно-регулирующие – задачи коррекции хода, содержания и методов коррекционно-развивающей работы, установление необходимых коммуникативных связей, их регуляция и поддержка.



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

### Этапы организации коррекционно-развивающей работы

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

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

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

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

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

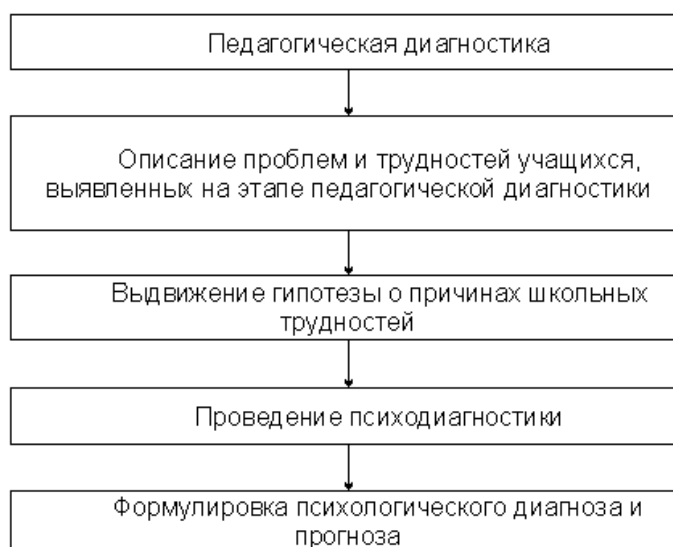


Рис. 2. Диагностическая работа с учащимися на диагностико-прогностическом этапе коррекционной работы

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

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

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

Так же коллегиально осуществляется выбор стратегии воздействия на ребенка, причем в процессе выбора стратегии реализуется технологическое педагогическое условие работы, а именно проведение лично-ориентированной работы, поскольку выбор зависит от того, какие школьные трудности испытывает конкретный ребенок, и в чем это проявляется.

1. Стратегия формирования, рассматриваемая нами как развитие, идущее извне, интервенция во внутренний мир ребенка выработанных обществом способов, приемов деятельности и норм оценок, выбирается в том случае, когда у ребенка необходимо сформировать какое-то качество, доселе отсутствующее или находящееся в зачаточном состоянии.

2. Стратегия коррекции как совокупность психолого-педагогических мер по устранению отклонений, нарушений, недостатков развития выбирается в том случае, если у ребенка необходимо уравновесить или заместить неадекватно сформированное качество или нарушенную функцию. Применительно к процессу коррекции неадекватного отношения к учению эта стратегия означает ослабление устойчивости уже сложившегося у учащегося отношения и с помощью его расшатывания формирование нового, желательного отношения.

3. Стратегия развития, понимаемая как усиление заложенных в ребенке возможностей, стимулирование активности, самостоятельности и ответственности, выбирается в случае наличия у ребенка необходимых качеств и свойств, которые необходимо развить в ходе проводимой коррекционно-развивающей работы.

4. Стратегия фасилитации рассматривается нами как помощь, способствование саморазвитию учащихся. Данная стратегия имеет цели, адекватные целям психологического сопровождения учащихся. Цель сопрово-

ждения – создавать условия для продуктивного движения ребенка по тем путям, которые он выбрал сам.

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

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

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

**Индивидуальная коррекционно-развивающая программа  
учащегося \_\_\_\_\_ класса Ф.И. \_\_\_\_\_**

Особенности учебной деятельности, умственного развития, поведения и общения, которые необходимо корригировать	Прогнозируемый результат	Деятельность учителя по коррекции	Деятельность психолога по коррекции	Достигнутый результат
		<b>ПЕРВОЕ ПОЛУГОДИЕ</b>		
		<b>ВТОРОЕ ПОЛУГОДИЕ</b>		

В работе с проблемными учащимися необходимо исходить из пони-

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

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

Решение аналитико-рефлексивных и конструктивно-прогностических задач на подготовительном этапе позволяет перейти к следующему этапу коррекционно-развивающей работы.

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

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

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

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

Коррекционные группы для работы с психологом комплектуются с учетом полученной диагностической информации, причем приоритетным считается стремление участников группы работать вместе, поскольку таким образом наиболее полно реализуется технологическое педагогическое условие по организации оптимального эмоционально-стимулирующего обще-

ния учащихся друг с другом и психологом.

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

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

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

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

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

чение подростков продуктивной работе с текстами учебников.

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

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

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

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

- а) обогащение педагогов теоретическими знаниями по проблеме;
- б) выработка коллективного решения педагогов по выполнению конкретных задач работы с учащимися группы риска.

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

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

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

**ОЦЕНОЧНО-ПРОЕКТИВНЫЙ ЭТАП** деятельности заключается в ана-

лизе результатов проведенной работы и проектировании последующей работы с учащимися.

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

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

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

### **Специфика проведения групповых коррекционно-развивающих занятий**

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

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

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

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

Программа групповых коррекционно-развивающих занятий школь-

ного психолога с проблемными учащимися младшего подросткового возраста приводится в приложении (см. приложение к главе V). Мы остановимся на некоторых, на наш взгляд, наиболее важных подходах к ее построению.

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

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

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

Программа и структура коррекционно-развивающих занятий состоит из трех блоков: вводного, формирующего и закрепляющего.

Основными задачами **ВВОДНОГО БЛОКА** являются:

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

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



включают:

- формирование адекватных способов поведения в различных ситуациях, расширение поведенческого репертуара подростка за счет социально одобряемых и соответствующих социальным ожиданиям форм поведения;

- развитие коммуникативных умений, обогащение сферы социальных мотивов, формирование направленности подростка на сверстника, расширение и обогащение позитивного опыта совместной деятельности и форм общения со сверстниками;

- развитие способности к осознанию себя и своих возможностей, позитивизация «Я-концепции», коррекция самооценки и уровня притязаний в направлении их большей адекватности и реальности при общей положительной окрашенности, преодоление неуверенности в себе;

- формирование предпосылок и навыков регуляции эмоциональных состояний, преодоление повышенной тревожности, страхов, фобических реакций;

- развитие способности к эмпатии, пониманию и сопереживанию чувствам другого человека; развитие рефлексивных способностей.

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

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

Групповая работа школьного психолога с учащимися группы риска осуществляется с использованием разнообразных методов коррекционно-развивающей работы: различных видов групповой психотерапии, игротерапии, психогимнастики, гетеро и ауто-тренинга и др.

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

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

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

- в игре человек, отражая действительность, получает возможность применить и действительность, и формы своего взаимодействия с ней;

- в игре возникают возможности преодоления тех препятствий и ог-

раничений, которые вне игровой реальности воспринимаются как непреодолимые;

- возникающий в игре опыт может быть перенесен в реальную жизнь;

- в игровой ситуации человек может легче, чем в реальной жизни ориентироваться на поиск новых идей, способов и форм поведения;

- участники игры получают удовольствие от самого процесса игры, а не от результата;

- поскольку любая игра содержит в себе элемент фантазии, ее участники получают возможность актуализации своих скрытых потенций;

- участники игры могут посмотреть друг на друга как бы со стороны, психологически оценить особенности своего и эффективность чужого поведения;

- выполняя определенную роль, человек испытывает чувства, диктуемые ролью, он понимает чувства других партнеров, их личностные свойства, ценности и т. д.;

- близость игры к повседневной жизни повышает активность участников в процессе игры, в то же время наличие правил поведения в игре делает ее участников более целенаправленными и дисциплинированными.

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

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

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

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

Ведущим методом в групповой работе является игровой тренинг.

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

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

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

### **5.3. Особенности организации коррекционно-развивающей работы с детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья**

Интеграция детей с отклонениями развития в массовую школу в настоящее время в большинстве случаев носит стихийный характер. Однако в нашей стране уже накоплен определенный опыт истинной интеграции детей, когда эффективное сотрудничество специальных и массовых образовательных учреждений позволяет учащимся с отклонениями в развитии достаточно успешно адаптироваться в условиях общеобразовательной школы.

Первый вопрос, который приходится решать родителям ребенка с нарушениями развития – это выбор учебного заведения. Причины, побуждающие родителей обучать детей с нарушениями в развитии в массовой школе, различны. Так, Махортова Г.Х. и Солнцева Л.И. выделяют следующие причины обучения детей с нарушением зрения в массовых учреждениях:

- родители хотят видеть своих детей каждый день, общаться с ними, влиять на их воспитание и обучение;

- многие семьи не получают финансовую помощь от района для направления в специализированное учреждение, находящееся в другом районе страны;

- родители не хотят, чтобы их детей считали инвалидами, резко отличающимися от нормально видящих детей.

В настоящее время отсутствуют специальные законодательные административные решения, позволяющие и допускающие обучение детей с нарушениями развития в массовой школе, поэтому для реального воплощения желаний родителей обучать нетипичного ребенка в массовой школе необходимы соответствующие условия.

Для поступления такого ребенка в массовую школу или перехода в массовую школу из специальной необходимы:

- взаимодоговоренность директоров образовательных учреждений;
- договоренность с районным отделом управления образования;
- встречи администрации массовой школы с родителями;
- консультации администрации специальной школы родителей;
- встречи с администрацией массовой школы преподавателей специальной школы;
- посещение уроков и наблюдение за детьми в течение первого года обучения в массовой школе завучем специальной школы, дефектологом, психологом;
- организация психолого-медико-социального сопровождения обучающихся в массовой школе детей с нарушениями в развитии.

Например, специальной школой для слабослышащих детей (по материалам Л.М. Шипицыной и Л.П. Назаровой) был предложен следующий план подготовки для учителей общеобразовательного учреждения:

- посещение педсовета специальной школы по обсуждению индивидуального образовательного маршрута каждого ребенка;
- посещение занятий в специальной школе в конце учебного года с целью наблюдения за детьми, которые будут в дальнейшем обучаться в массовой школе, организации преемственности в работе с этими детьми и выявления готовности этих детей к обучению в школе;
- знакомство с личными делами, медицинскими и психологическими картами детей;
- знакомство с учителями и родителями детей и беседы с ними о детях, их сильных и слабых сторонах деятельности, состоянии здоровья, психического развития;
- организация кратковременных курсов для ознакомления с коррекционной работой с детьми, имеющими нарушение слуха, с основными направлениями психолого-педагогической коррекционной работы, с обучением учащихся начальных классов;
- консультации по психолого-педагогическим особенностям обучения;

- организация взаимопосещений учителей, логопеда, сурдопедагога, завучей, ответственных за опытно-экспериментальную работу;
- совместные педсоветы, семинары, научно-практические конференции по обсуждению проблем интеграции слабослышащих учащихся в общеобразовательные учреждения;
- совместные выпуски бюллетеней, статей, научно-исследовательских работ по проблемам интеграции слабослышащих и другие формы работы.

Опыт интеграции слабослышащих детей в г. Белгороде (четверо детей по окончании начальной ступени обучения в школе-интернате № 23 для слабослышащих были по желанию родителей интегрированы в массовые школы города) свидетельствовал о наиболее благоприятной адаптации в случае обучения не в обычном классе, а классе компенсирующего обучения. По свидетельству учителей, дети с нарушением слуха безболезненно влились в класс компенсирующего обучения, при этом понадобилась определенная специальная подготовка класса. В процессе подготовки слышащим детям объяснили, почему новые ученики не все слышат и нечетко говорят, эта работа проводилась с учителями класса, очень тактично, поэтому отношения слышащих со слабослышащими сложились хорошие. Наблюдения за поведением детей свидетельствовали о полном взаимопонимании и даже симпатии по отношению к «новеньким». Причем, слабослышащие дети зачастую демонстрировали большую организованность и лучшую подготовленность к обучению, поскольку из специальной школы в массовую были переведены лучшие ученики, чей уровень общего развития превышал таковой учащихся компенсирующего класса. Дети, которые были переведены в обычные классы, испытывали значительно большие трудности в процессе адаптации к обучению в новых условиях.

Для подготовки детей общеобразовательного класса к совместному обучению с ними детей с проблемами развития можно рекомендовать следующее:

- беседы с детьми и родителями о необычности (слабослышащих, слабовидящих и др.) новеньких детей;
- организация совместных игр во время перемен и после уроков;
- организация совместной деятельности на уроке, после уроков;
- организация взаимопомощи здоровых учащихся детям с ограниченными возможностями;
- более частое поощрение необычных учащихся за положительные поступки, виды деятельности;
- отказ от наказаний необычных детей, замечаний в некорректной форме и т.д.

В зависимости от возраста детей, класса, где будут обучаться дети с нарушением в развитии, будут, очевидно, меняться и формы работы с ними, готовящие к совместной деятельности здоровых детей и детей с ограниченными возможностями.

Условия обучения в классах с особыми учащимися также должны

быть особенными:

- меньшее число учащихся в классе (не более 20 человек);
- увеличение срока начального обучения;
- коррекционно-развивающие занятия логопеда в малых группах и индивидуально;
- коррекционно-развивающие занятия психолога;
- помощь классному учителю со стороны специального педагога в адаптации учебных программ для учащихся, нуждающихся в специальной помощи.

Для успешного функционирования таких классов, помощи в работе учителей и поддержки детей необходима эффективная комплексная система психолого-педагогического медико-социального сопровождения.

При работе с детьми, имеющими проблемы в обучении, значительную роль играют классные руководители, функции которых в связи с организацией специальной поддержки расширяются. При этом деятельность классного руководителя включает 4 вида помощи:

*1. Помощь учащимся в организации работы в рамках учебного процесса:*

- организация и контроль за посещением уроков в соответствии с расписанием, требование к дисциплине на уроках и во внеурочном процессе и т. д.;
- обеспечение основной и дополнительной (для коррекционных занятий) учебной литературой;
- организация экспертной оценки успехов в динамике учебного процесса;
- контроль за ведением классной документации (журнал, личные дела);
- защита интересов класса и каждого ребенка перед администрацией школы.

*2. Индивидуальная работа с учащимися:*

- педагогическая диагностика и коррекционная работа;
- сотрудничество с психолого-медико-педагогической консультацией (ПМПК) по сопровождению учащихся;
- помощь ученикам и учителям в разрешении учебных конфликтов.

*3. Формирование и развитие детского коллектива:*

- работа по формированию положительных межличностных отношений;
- обеспечение благоприятной и безопасной внешней среды; организация участия класса в общешкольных делах (праздники, конкурсы, спортивные игры, олимпиады, состязания).

*4. Сотрудничество с родителями по воспитанию учащихся:*

- проведение родительских собраний с обсуждением успехов и трудностей учащихся;
- индивидуальные консультации с родителями детей;
- информирование родителей об успешности обучения учащихся;
- проведение с родителями совместных мероприятий;

- привлечение родителей к участию в решении школьных проблем;
- установление контактов родителей с ПМПК.

В массовой школе, принявшей в свои стены ребенка с проблемами развития, обязательно должна функционировать реабилитационная служба. Реабилитационная служба осуществляет специальную помощь семье, ребенку и педагогам в решении проблем, возникающих в развитии ребенка и в процессе его обучения.

Теоретическую основу деятельности реабилитационной службы составляют следующие положения:

- ранняя диагностика проблем ребенка способствует более полноценной их коррекции;
- коррекция проблем наиболее эффективна на фоне успехов ребенка в какой-либо сфере деятельности, т. е. необходима диагностика достижений ребенка в процессе обучения;
- коррекция проблем ребенка предполагает одновременную коррекцию поведения семьи и педагогов, взаимодействие семьи и школы;
- при коррекции проблем приоритет отдается индивидуальной работе изменению окружающей ребенка среды или изменению позиции ребенка по отношению к среде, создающей проблемы.

*Состав реабилитационной службы:* она должна включать специалистов, имеющих необходимую подготовку для решения вопросов психолого-педагогического и медико-социального сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях массовой школы. Среди специалистов службы обязательно должен быть специальный педагог, психологи, социальный работник, логопед, консультанты по специальной педагогике, социальный педагог, медицинский работник школы, специалист по ЛФК.

Все эти должности руководству школы необходимо оплачивать дополнительно, поскольку в массовых школах они обычно отсутствуют.

*Содержание работы реабилитационной службы.* Реабилитационная служба осуществляет следующие виды деятельности:

- диагностика всех учащихся школы, проводится несколько раз по специально разработанным методикам диагностики развития;
- выявление «проблемных» детей;
- специальное сопровождение «проблемных» детей.

Реабилитационная служба организует специальную поддержку ребенку в следующих случаях:

- выявление проблем в ходе массовой диагностики;
- обращения семьи за консультациями и помощью;
- обращения педагогов за помощью;
- обращение самого ребенка по поводу проблем.

Работники реабилитационной службы должны проводить ежегодную при наборе первых классов массовую диагностику детей микрорайона в марте-мае месяцах. Диагностика позволяет сформировать классы, однородные по степени готовности к школьному обучению с учетом эмоцио-

нально-личностных особенностей детей и педагогов. Как уже указывалось выше, диагностика детей представляет программу собеседования с разными специалистами.

По результатам собеседования:

- формируются 1-е классы (обычные или особой педагогической заботы – классы КРО);

- проводятся индивидуальные встречи с родителями, где их информируют о результатах диагностики, дают консультации и рекомендации для летней работы с ребенком по подготовке к обучению;

- в случае серьезных проблем специалисты информируют родителей, куда следует обратиться за помощью и в какой тип школы лучше определить ребенка;

- учитель получает подробную характеристику каждого ученика и методические рекомендации к обучению и решению социально-эмоциональных проблем учащихся.

В процессе обучения ребенка с проблемами в развитии работники службы проводят психолого-педагогическую диагностику учебных затруднений по базовым предметам: русскому языку, чтению, математике. С этой целью психологи совместно с учителями начальной школы разрабатывают задания по предметам и совместно проводят диагностику с последующим обсуждением результатов.

В преодолении затруднений в учебе деятельность реабилитационной службы имеет три основных «адреса»:

- классы коррекционно-развивающего обучения (дети и педагоги);

- отдельные учащиеся, имеющие трудности в обучении;

- педагоги (повышение квалификации в специальном образовании) и родители.

В классах коррекционно-развивающего обучения специалисты службы проводят:

- индивидуальную психолого-педагогическую диагностику;

- консультации педагога по форме, содержанию и методам работы с классом и отдельными детьми;

- консультации для родителей;

- коррекционную работу с детьми.

Все данные о ребенке и его успехах и неудачах в обучении заносятся в досье учащегося, на основе которых составляется диагностическая карта класса в динамике наблюдения.

В преодолении социально-эмоциональных проблем ребенка большая часть работы осуществляется социальным педагогом в сотрудничестве с психологом и классным руководителем.

Функции социального педагога являются особенно важными при оказании помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, имеющим проблемные семьи. Особенно возрастает его роль в кризисных ситуациях, когда арсенал средств классного руководителя недостаточен и необходима дополнительная помощь.



Сотрудники реабилитационной службы должны присутствовать на родительских собраниях, выступать перед родителями, инициировать проведение индивидуальных встреч учителя и родителя. Необходимо участие сотрудников реабилитационной службы в педагогических советах по переводу учащихся из начальной школы в среднюю и из средней в старшую.

При переводе ученика в специальную школу, в случае не поддающихся коррекции трудностей в обучении или поведении, а также при обратном процессе-переводе из специальной школы в массовую школу с индивидуальной программой обучения реабилитационная служба координирует всю работу: всесторонне обследует учащихся, организует встречи родителей, администрации, учителей в форме психолого-педагогических консилиумов.

#### ***Вопросы для самоконтроля:***

1. Создание каких условий является наиболее необходимым в коррекционно-развивающей работе?
2. Опишите модель деятельности педагога в классах коррекционно-развивающего обучения.
3. В чем заключается специфика проведения коррекционно-развивающих занятий с учащимися группы риска?
4. С опорой на имеющийся материал разработайте серию коррекционно-развивающих занятий (3-5), нацеленных на стабилизацию эмоционального состояния учащихся.
5. Как нужно учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся в коррекционно-развивающем процессе?
6. Каковы основные направления работы с учащимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, в условиях массовой школы?
7. Назовите меры профилактики и коррекции вторичных отклонений в психическом развитии детей.

#### ***Темы реферативных и курсовых работ:***

1. Педагогическая коррекция как объект психолого-педагогического исследования.
2. Коррекция и развитие как проблемы школьного обучения.
3. Индивидуальный подход в организации коррекционно-развивающей работы.
4. Психолого-педагогическая помощь трудным детям.
5. Профилактика суицидального поведения подростков.
6. Коррекция отклоняющегося поведения подростков в учебном процессе.
7. Воспитательно-коррекционная работа с учащимися группы риска во внеурочное время.
8. Коррекция проблем обучения в младшем школьном возрасте.
9. Особенности организации коррекционно-развивающей работы с учащимися, имеющими нарушения зрительного и слухового восприятия.
10. Специфика коррекционно-развивающей работы с детьми с задержкой психического развития.
11. Особенности социально-психологической адаптации подростков с нарушением эмоционально-волевой сферы.

#### ***Рекомендуемая литература***

##### ***Основная***

*Акимова М. К., Козлова В. Т.* Психологическая коррекция умственного развития

школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002.

*Аникеева Н. П.* Воспитание игрой: Книга для учителя. – Новосибирск, 1994.

Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением: Учеб.-метод. пособие / Под ред. М.И. Рожкова. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2003.

Дети с отклонениями в развитии: Методич. пособие. / сост. Н.Д. Шматко. – М.: «Аквариум», 1997.

*Никишина В.Б.* Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов/ В.Б. Никишина. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004.

*Овчинникова Т.Н.* Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция. – М.: Академический проект, 2001.

Коррекционная педагогика в начальном образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.Ф. Кумарина, М.Э. Вайнер, Ю.Н. Вьюнкова и др.; Под ред. Г.Ф. Кумариной. – М.: Изд. центр «Академия», 2001.

Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте./ Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Академический проект, 2002.

*Шibaева Л. В.* Программы психологической реабилитации школьников. – М.: Роспедагенство, 1996.

Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. / Под ред. В. В. Лебединского, О. С. Никольской, Е. Р. Баенской, М. М. Либлинг. – М.: Изд-во МСТ, 1990.

#### ***Дополнительная***

*Елфимова Н. В.* Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников: Учебно-методическое пособие / МГУ им. М. В. Ломоносова, фак. психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1991.

*Зак А. З.* Развитие умственных способностей младших школьников. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1994.

Игры – обучение, тренинг, досуг... / Под ред. В.В. Петрусинского // В четырех книгах. – М.: Новая школа, 1994.

*Лютова Е.К., Моница Г.Б.* Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. – СПб.: Речь, 2001.

*Прутченков А. С.* «Свет мой, зеркальце, скажи...»: Методические разработки социально-психологических тренингов. – М.: Новая школа, 1996.

Практикум по психологическим играм с детьми и подростками./ Под ред. М.Р. Битяновой. – СПб.: Питер, 2002.

*Самоукина Н. В.* Игры в школе и дома: Психотехнические упражнения и коррекционные программы. – М.: Новая школа, 1993.

**ПРОГРАММА ГРУППОВЫХ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ  
С УЧАЩИМИСЯ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА**  
(Цикл занятий на 1 четверть)

*Занятие 1.*

**Цель занятия:** формирование положительной установки на работу в коррекционно-развивающей группе; создание доверительной и деловой атмосферы для дальнейшей работы; формирование коммуникативных умений.

**Оборудование:** набор игрушек, статуэток.

**Ход занятия:**

1. *Ритуал приветствия.* Психолог предлагает группе занять места на расставленных кругом стульях. Ритуал приветствия вырабатывается всей группой, причем чаще всего учащиеся поддерживают предложение психолога приветствовать друг друга, передавая «Привет» пожатием руки по кругу.

2. *Упражнение «Знакомство».* Психолог предлагает учащимся задуматься, что в каждом ученике, его характере, отношении к жизни является самым главным, самым важным. А потом в краткой форме изложить это группе. Начинать по желанию.

3. *Игра «Прорыв».* По желанию выбирается учащийся, которому необходимо любыми силами прорваться в круг. Вся группа становится в тесный круг и старается не пустить внутрь прорывающегося. Ученику разрешается применять хитрость, уговоры, подкуп, но не грубую физическую силу. Затем участники прорыва меняются.

4. *Упражнение «Метафора».* Психолог предлагает всем поучаствовать в творческом процессе, в совместном создании художественного образа своего одноклассника. Желающему предлагается сесть в центр круга. Все остальные участники думают над вопросами:

- Какой образ рождается у вас при взгляде на нашего героя картины?
- Какую картину можно было бы дорисовать к этому образу?
- Какие люди могут его окружать, какой пейзаж составляет фон картины, какие времена и т.д.?

Все участники обмениваются впечатлениями, создают «картину», можно каждый свою либо совместную.

При наличии желающего узнать, какое он производит впечатление или какие ассоциации вызывает, то можно «нарисовать» еще одну (пару) «картин».

5. *Игра «Молчанка».* Выбирается ведущий. Он произносит слова:

«Кто скажет слово или издаст какой-либо звук, тот исполнит мое желание. Стоп!...» И все затихают. Ведущий должен «разговорить» или рассмешить кого-нибудь из участников. Кто издал звук, тот и исполняет желание ведущего.

6. *Игра «Кто летает?»* Участникам группы объясняется, что это игра на внимание. Ведущий (сначала психолог, а затем член группы) спрашивает, все должны без паузы отвечать. Если называется животное или механизм, который летает, например, стрекоза, все хором должны ответить: «Летает» и руками показать, как это делает стрекоза. Кто ошибется, тот будет водить, т.е. спрашивать всех остальных, кто летает.

Игра проводится стоя, лицом в круг.

7. *«Игры индейцев».* Выбирается доброволец. За его спиной расставляются в произвольном порядке игрушки, статуэтки. По сигналу доброволец резко поворачивается на 180 и в течение 5 секунд рассматривает установленные предметы и опять отворачивается. Затем рассказывает всем, что он видел. Игру можно повторить несколько раз. Кто запомнил наибольшее количество предметов, тот и выиграл.

8. *Ритуал прощания.* На первом занятии обсуждается ритуал прощания. Обычно ритуал прощания подобен приветствию: «Пока» передается пожатием руки по кругу.

## *Занятие 2.*

**Цель занятия:** формирование положительной установки на работу в группе; выработка групповых норм и правил; развитие коммуникативных навыков.

**Оборудование:** разрезанная открытка, листки бумаги, цветные карандаши.

### **Ход занятия:**

1. *Ритуал приветствия.*

2. *Выработка групповых норм и правил.* Психолог говорит учащимся:

«На прошлом занятии вы как бы заново познакомились, узнали друг о друге что-то новое. Однако мне приходилось постоянно напоминать, как надо обращаться друг к другу, как вообще следует вести себя в группе. На сегодняшнем занятии я предлагаю всем вместе выработать свои правила поведения в группе». Примерные правила поведения в группе:

- обращаться друг к другу только по имени;
- не рассказывать никому о происходящем на занятиях в группе;
- говорить только о своих чувствах и эмоциях, испытываемых в данный момент, забыть о вчерашних (давнишних) обидах;
- не перебивать друг друга;
- не опаздывать на занятия;
- посещать занятия группы всем составом, пропуск занятия одним членом группы без уважительной на то причины – минус всей группе;
- группа, пришедшая на занятие в полном составе, получает разрезанную на части открытку (по части открытки каждому члену группы). В конце полугодия подводится подсчет целых открыток и таким образом выясняется, какая из групп лучше посещала занятия с психологом.

3. *Игровое упражнение «Песня».* Учащимся предлагается всем вместе, хором спеть. Для начала предлагается всем знакомая песня типа «В лесу родилась елочка». По первому хлопку ведущего все начинают петь, по второму хлопку – пение продолжается, но мысленно, про себя, по третьему хлопку – опять поют вслух. И так несколько раз, до тех пор, пока кто-нибудь не собьется. Тот, кто ошибется, платит штраф (стихи, песня и др.) и сам становится ведущим.

4. *Упражнение «Оживление картины».* Каждый член группы загадывает либо слово, либо словосочетание и пишет его на бумаге. Затем он должен показать «немую сцену» группе. На показ пантомимы отводится 15 секунд. Каждый в течение 1 минуты думает, что он будет показывать, и пишет задуманное на листочке.

Отгадывать пантомиму можно до трех раз. Тот, кто угадал с первой попытки, награждается аплодисментами. Если пантомима не угадывается и после 3-ей попытки, то «артист» объясняет, что же он изобразил, все обсуждают, как надо было бы «это» понятнее показать.

5. *Игра «Пары».* Группа разбивается на пары в произвольном порядке. На каждую пару берется по одному листу бумаги. В этой игре надо стать друг к другу лицом и зажать лист бумаги лбами. Листок бумаги надо удерживать во время движения по помещению без помощи рук: руки должны быть заведены за спину. Двигаться необходимо постоянно и в произвольном направлении.

Каждая пара имеет по три попытки. Выигрывает та пара, которая дольше других удерживала листок.

6. *Упражнение «Художники».* Выбирается «художник». Он будет рисовать то, что попросят игроки. Причем прежде, чем начать игру, участники договариваются, картину какого жанра они будут рисовать. Затем «художник» отсаживается от игроков, а те говорят «художнику», что, какого цвета, в каком месте он должен рисовать. И так, игроки руководят «художником», а он рисует. После того, как картина готова, все обсуждают, что и как получилось.

7. *Упражнение «Не может быть!»* Каждый из участников по кругу называет

что-нибудь невероятное: вещь, явление природы, необычное животное, рассказывает случай. Выигрывает тот, кто ни разу не повторится и никто ему ни разу не скажет, что такое в принципе может быть.

#### 8. Ритуал прощания.

#### Занятие 3.

**Цель занятия:** формирование коммуникативных навыков; тренировка, внимания, памяти; развитие умения воспринимать критические ситуации реалистично и с пользой для себя.

**Оборудование:** бумага, цветные карандаши, мяч, платок.

#### Ход занятия:

##### 1. Ритуал приветствия.

2. Разминка «Я знаю пять названий...» Игрок должен в ритме отскакивающего мяча назвать пять предметов, названий на заданную тему (транспорт, растения, животные и т. п.). Итак, каждый игрок проговаривает пять названий предметов и счет, ритмично ударяя мячом об пол.

3. Упражнение «За что мы любим». Психолог объясняет учащимся: «Вступая во взаимодействия с людьми, мы обычно обнаруживаем, что они нам нравятся или не нравятся. Как правило, эту оценку мы связываем с внутренними качествами людей. Давайте попробуем определить, какие качества в людях мы ценим, принимаем, одобряем. Возьмите лист бумаги, выберите в группе человека, который нравится вам. Укажите пять качеств, которые вам в этом человеке особенно нравятся. Имя человека на характеристике не пишите. Мы прочитаем и попробуем угадать человека, к которому относятся характеристика».

4. Упражнение «Хор». Выбирается водящий и выходит из комнаты. Все вспоминают строчку из стихотворения, пословицу или поговорку и распределяют ее по игрокам: каждому игроку – слово.

Водящий приглашается в кабинет и внимательно слушает. Игроки дружно хором произносят каждый свое слово из загаданной строчки. Водящий должен отгадать загаданное с трех попыток. Если отгадывает, то может загадать желание любому игроку. Если нет, то сам платит штраф (песня, танец и т.п.).

5. Упражнение «Конспиратор». Группа становится в круг лицом. Водящий становится внутрь круга, ему завязываются глаза. Водящий на ощупь, начиная с головы, должен узнать всех играющих. Лучший конспиратор – последний из узнанных.

6. Упражнение «Ярость». Объяснение психолога: «Все подвластно настроению. То сходу решаются неразрешимые задачи, то пустяковый вопрос оказывается непреодолимым препятствием. И причина этому – настроение. Однако хорошо известно, что настрой каждый может сам себе создать. Если настроение плохое, им можно воспользоваться, чтобы сделать работу, которую вы давно откладывали на потом. Как ни странно, для этого надо еще ухудшить ваше настроение, а это сделать совсем не сложно. Достаточно вспомнить несколько последних неудач, когда вам очень не повезло. Нужно вспомнить все, что вас раздражает и вызывает ярость. Задача – прийти в ярость и направить ярость в нужное русло! Нужно что-то совершить!»

Ощутите, как вскипает в вас ярость, раздражение собственными неудачами. Вы превращаете это ощущение в задор, яростное стремление направить свое возбуждение на полезное дело, которое вы давно собираетесь сделать. С глубокой яростью вы беретесь за эту работу и быстрее, чем ожидали, без остановок и перерывов с ходу ее завершаете.

Итак, попробуем поработать над настроением: надо довести себя до яростного азарта и ... нарисовать лошадь.

##### 7. Упражнение «Не может быть» (см: Занятие 2.).

##### 8. Ритуал прощания.

#### *Занятие 4.*

**Цель занятия:** формирование коммуникативных навыков; развитие умения работать вместе над поставленной проблемой; формирование оценочных способностей учащихся.

**Оборудование:** клубок ниток, любая картина, бумага, карандаш.

#### **Ход занятия:**

1. *Ритуал приветствия.*

2. *Упражнение «Связующая нить».* Дети сидят и по кругу передают клубок ниток таким образом, что все, кто уже держал клубок в руках, продолжают держать нить. Передача клубка друг другу сопровождается высказываниями о том, что они сейчас чувствуют, что хотят для себя, что могут пожелать другим.

Передавать клубок начинает психолог со словами: «Я рада всех вас видеть. За выходные дни я соскучилась и по школе и по нашей группе...»

Когда клубок возвращается к психологу, дети натягивают нить и закрывают глаза, представляя, что все составляют единое целое, что каждый из них важен и значим в этом целом.

3. *Игра «Ситуации».* Участникам группы предлагается поиграть в театр. При этом отмечается, что если такая игра группе понравится, то можно будет в нее играть и на последующих занятиях. На данном занятии разыгрываются следующие ситуации:

– На соревнованиях в классе ты занял первое место, а твой друг был последним. Он очень расстроился. Помоги ему успокоиться. (Участники сценки затем меняются ролями).

– Ты опоздал к нам на занятия, и мы без тебя начали игру. Попроси, чтобы тебя приняли.

– Твой друг попросил у тебя поиграть вещь (например, «тетрис»), а отдал ее сломанной. Обыграть возвращение сломанной вещи. (Участники «ситуации» затем меняются ролями).

4. *Упражнения «Я и другие».* Ребятам предлагается придумать рассказ о своем друге, близком человеке, любимом учителе, т.е. о ком угодно, важно лишь подчеркнуть положительные черты другого человека.

Необязательно разговор заводить обо всех: достаточно рассказать о том человеке, про которого хочется рассказать в данный момент. И объяснить, почему именно про этого человека хочется именно сейчас рассказать.

5. *Игра «Картинка».* Группе предлагается любая картина, но перед объяснением задания она не показывается. Группе объясняется, что картину необходимо описать в виде рассказа, но при составлении рассказа необходимо использовать только те слова, которые ребята придумывают сами, не видя картины. (Все придуманные слова записываются на лист бумаги).

Описывая картину, участники меняют падежи, используют служебные слова, но новые слова применять запрещается.

6. *Игра «Критики».* Используется та же картина. Вся группа делится на две команды: одна команда критиков хвалит картину, другая отмечает недостатки. Например, первая группа критиков говорит: «хорошая», вторая – «плохая» и т.д.

Выигрывает та группа, на которой игра закончилась.

7. *Упражнение «Дополни предложение».* Выбирается ведущий. Он говорит короткое предложение. Игроки по очереди дополняют его одним – двумя словами, чтобы можно было поставить точку. Например, ведущий говорит: «Я хожу», следующий игрок добавляет «в школу», второй игрок: «Я хожу в школу пешком», третий игрок «Я хожу в школу пешком каждый день» и т.д. Игра ведется до тех пор, пока игроки могут дополнять предложение. Выигрывает тот, кто последним сказал законченное предложение. Следующий за этим игроком предлагает новую фразу.

8. *Ритуал прощания.*

### *Занятие 5.*

**Цель занятия:** продолжение формирования коммуникативных навыков; запуск процесса самораскрытия; определение личностных особенностей каждого участника, над которыми ему предстоит работать на групповых занятиях.

**Оборудование:** мяч, бумага, цветные карандаши.

**Ход занятия:**

1. *Ритуал приветствия.*

2. *Разминка «Закончи слово».* Психолог называет начало слова и одновременно бросает мяч любому из участников. Тот ловит мяч, заканчивает слово и возвращает мяч психологу. Так проигрывается со всеми детьми. Причем слово можно и не загадывать, а лишь сказать первый слог. Например. ма-... и т. д.

3. *Упражнение «Игрушка».* Каждый член группы думает, какой игрушкой он хотел бы стать. Через минуту все по очереди показывают свою игрушку. Группа пытается угадать игрушку каждого, идет обмен впечатлениями, своими ощущениями.

4. *Упражнение «Свободный рисунок».* Всем участникам выдаются листки бумаги, карандаши для рисования. Каждый рисует то, что ему хочется, любые формы, линии, цвет. Главное, чтобы это было выражение своего настроения.

После выполнения задания организуется выставка рисунков, качество которых не оценивается, а идет обмен своими ощущениями от процесса творчества.

5. *Упражнение «Угадай, кто это?».* Каждый из участников составляет подробную психологическую самохарактеристику, не указывая в ней на внешние признаки (одежду, цвет волос, глаз и т.п.). В самохарактеристике должно быть не менее 10 предложений, признаков человека. Все характеристики сдаются психологу до следующего занятия.

6. *Упражнение «Список качеств, необходимых для общения».* Проводится дискуссия с целью выяснения коллективного мнения о качествах личности, важных для общения. Составляется сводный список качеств. Затем каждый участник заполняет свой листок, оценивая проявления у себя этих качеств от 0 до 5.

После того, как учащиеся оценили себя, листки сдаются психологу до следующего занятия.

7. *Игра «Телефон доверия».* Учащимся предлагается поиграть в «телефон доверия». Детям предварительно объясняется про такую службу, рассказывается, что телефон доверия есть и в нашем городе, называется его номер. Затем психолог предлагает представить ситуацию: «Вы набираете номер «телефона доверия». О чем бы вы хотели спросить дежурного специалиста? Задайте по очереди свой вопрос».

Ответом может быть коллективное обсуждение, либо чье-то персональное высказывание (если задающий вопрос желает услышать мнение конкретного товарища).

8. *Ритуал прощания.*

### *Занятие 6.*

**Цель занятия:** формирование коммуникативных навыков; продолжение процесса самораскрытия; формирование умения думать о себе в положительном русле, дифференцируя позитивные и негативные черты своего характера.

**Оборудование:** мяч, листы бумаги, самохарактеристики (с прошлого занятия), списки необходимых для общения качеств с самооценками, задания к упражнению «Разговор через стекло».

**Ход занятия:**

1. *Ритуал приветствия.*

2. *Разминка «Пожелание».* Учащимся предлагается по кругу желать сидящему слева соседу что-то хорошее от всего сердца. Так, чтобы человек поверил в искренность пожелания. Затем идет обсуждение, кто что почувствовал.

3. *Упражнение «Угадай кто это?» (2 часть).* Зачитываются самохарактерис-

тики, написанные на прошлом занятии. Все угадывают, чьи это самохарактеристики, насколько они объективны и подходят авторам. Члены группы высказываются, с чем они согласны, а с чем нет. Затем самохарактеристики дополняются чертами характера, которые отметили в подростке другие члены группы. Акцент делается на положительных чертах.

После проделанной работы учащиеся получают листки с самооценками качеств, необходимых для общения, которые участники группы заполняли на прошлом занятии, и оценивают выделенные качества вторично. Листочки обратно сдаются психологу.

4. *Игра «Разговор через стекло».* Двое желающих из участников лишь с помощью жестов пытаются о чем-то договориться. Тема сообщается одному из них, а он должен передать эту информацию своему товарищу, «стоя перед звуконепроницаемым стеклом». (Темы записаны на карточках, которые находятся в конвертах. Участники берут конверты на выбор.)

Примерные темы: «Ты зовешь товарища на рыбалку», «Завтра в школе контрольная работа по математике, товарищу надо подготовиться», «Ты очень голоден и просишь товарища принести тебе поесть», «Узнай, сколько сейчас времени» и т.д.

5. *Упражнение «Сильные стороны».* Каждый член группы должен рассказать о своих сильных сторонах – о том, что он любит, ценит, принимает в себе, о том, что дает ему чувство внутренней уверенности в себе. Каждый член группы должен говорить в течение 2 минут (психолог следит по секундомеру), причем в течение рассказа он должен держать мячик и лишь по прошествии отведенного времени (даже если и молчал) передать его следующему.

После того, как все высказались, участники группы обсуждают, как можно использовать в жизни свои сильные стороны.

6. *Игра «Ситуации»* (см. Занятие 4).

Предлагаются следующие ситуации:

- Ты хочешь подружиться с мальчиком (девочкой).
- Тебе поручили поиграть с ребятами-первоклассниками (роль первоклассников играет вся группа).
- Уговори своего товарища записаться в кружок бисероплетения.

7. *Ритуал прощания.*

*Занятие 7.*

**Цель занятия:** формирование коммуникативных навыков; дальнейшее самораскрытие; изучение возможностей использования своих сильных сторон в стенах школы.

**Оборудование:** листки бумаги, карандаши, платок.

**Ход занятия:**

1. *Ритуал приветствия.*

2. *Разминка «Здравствуй!»* Начинает один из участников. Обращаясь к соседу слева, с чувством радости от встречи с ним содержательно заканчивает фразу: «Здравствуй!...», выражая свое чувство и голосом, и жестом, и улыбкой.

Необходимо попробовать это сказать без кривляния, от чистого сердца. Потом коротко обсуждаются ощущения после приветствия.

3. *Игра «Зоопарк».* Каждый из участников выбирает животного, птицу, рыбу и т.д. Затем в течение 2-3 минут все должны побыть этим существом, перенимая его манеру движения, повадки, звуки. Условие игры: о своем выборе не говорить.

Все дружно играют в зоопарк. Затем группа обменивается впечатлениями, угадывая, кто какое существо изображал.

4. *Упражнение «Да – диалог».* Двое из участников садятся в центр круга и начинают диалог. Один из них произносит любую фразу – о погоде, книге, фильме и т.д., другой должен немедленно откликнуться, высказав свое согласие с тем, что сказал первый.



Главное – во всем соглашаться, обязательно отражая мысли партнера по диалогу.

Вся группа проходит через работу в парах в режиме «Да – диалога».

5. *Упражнение «Сильные стороны».* Учащимся предлагается провести «инвентаризацию» своих сильных сторон (на прошлом занятии они перечисляли свои сильные стороны). Для этого каждому выдается листок бумаги и карандаш, подростки записывают свои сильные стороны, а затем знакомят группу с содержимым листочков.

Потом идет совместное обсуждение, как, используя свои сильные стороны, добиться в жизни намеченных целей. Акцент делается на школьное обучение.

6. *Упражнение «Эмпатия».* Один из членов группы выходит из комнаты. Остальные участники характеризуют его, называя черты, свойства, привычки, какие-либо проявления, т.е. высказывают свое мнение о вышедшем, причем только в положительном ключе.

Психолог ведет протокол.

Затем приглашается вышедший и ему зачитывается перечень мнений, но без указания авторов. Задача вышедшего – определить, кому из группы принадлежит какое высказывание.

В заключении зачитывается весь протокол, но уже с авторами высказываний.

7. *Игра «Жмурки».* Платком завязывают глаза водящему, и он ищет по пisku членов группы.

8. *Ритуал прощания.*

*Занятие 8.*

**Цель занятия:** формирование коммуникативных навыков; дальнейшее самораскрытие; формирование представления о различных формах поведения.

**Оборудование:** листы бумаги, цветные карандаши, конструктор «Кирпичики».

**Ход занятия:**

1. *Ритуал приветствия.*

2. *Разминка «Здравствуй, я хочу тебе рассказать...».* Надо поздороваться со своим соседом слева и рассказать ему что-нибудь хорошее, веселое (можно придумать забавную историю).

3. *Упражнение «Сила слова».* Участники группы обсуждают слова, характерные для уверенных, неуверенных и грубых ответов. Составляются три списка слов, характерных для разных форм поведения: уверенного, неуверенного и грубого.

4. *Упражнение «Сила жеста».* Все члены группы продумывают, какие жесты, позы, мимика характерны для уверенного, неуверенного или грубого человека. Затем каждый по очереди показывает позы (жесты, походку), характерные для грубого, неуверенного и уверенного поведения (кто что желает), а вся группа отгадывает.

После выполнения упражнения проводится краткое обсуждение:

– Какие позы чаще загадывались и почему?

– Какие легче угадывались и почему?

5. *Игра «Ситуации».* Ребятам предлагается проиграть каждую ситуацию, используя различные формы поведения.

– Тебя вызывают к доске, а урок плохо выучен.

– Тебя не принимают в компанию, а ты пытаешься подружиться с ними

– Тебя зовут с собой в кино, а ты не хочешь идти.

6. *Игра «Вавилонская башня».* Психолог объясняет ребятам, что такое мифы и рассказывает миф о Вавилонской башне. «Давным-давно люди жили в одном месте Земли и говорили все на одном языке. И прежде чем расселяться по всей Земле решили они построить высокую башню в память о своей силе и дружбе. Место это называлось Вавилоном. Построила люди высокую башню, почти до неба, но тут боги, живущие на небе, сделали так, что люди заговорили на разных языках и перестали понимать друг друга. Башня осталась недостроенной. Я вам предлагаю построить свою Вавилонскую

башню. И мы посмотрим, все ли из нас говорят на одном языке».

Ребята в течение 5-7 минут строят башню из кирпичиков, а затем идет обсуждение, кто что чувствовал в процессе строительства, кому было неинтересно строить и почему.

7. Упражнение «Рисуем радость». Подросткам в течение 5 минут с помощью цветных карандашей предлагается нарисовать, что такое радость. Рисунок может быть конкретным, абстрактным, каким угодно.

После выполнения задания все рисунки вкладываются в большой конверт, в котором есть рисунки других ребят.

Психолог достает рисунки по одному из конверта. Проводится небольшое обсуждение и делается вывод о том, как по-разному люди понимают радость. (Все рисунки сохраняются для последующих занятий, на которых устраивается «Эмоциональный вернисаж»).

8. Ритуал прощания.

Глава VI  
**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ  
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ  
РАБОТЫ В МАССОВОЙ ШКОЛЕ**

**6.1. Коррекционно-развивающая деятельность и личность учителя**

Успешная реализация научных и практических достижений ученых разных специальностей в области обучения и воспитания детей со школьными трудностями возможна лишь трудом творческого и высокопрофессионально работающего учителя. Именно от него зависит успешность применяемых методик, внедрение коррекционного обучения и воспитания проблемных учащихся массовой школы. При этом личность учителя должна рассматриваться как ведущий фактор в предупреждении и преодолении дезадаптации к школе детей с проблемами.

Возросшую потребность в кадрах учителей, способных квалифицированно заниматься коррекционно-развивающей работой, можно объяснить увеличением общего числа детей «группы риска», учащихся со слабовыраженными дефектами развития, обучающимися в массовой школе преимущественно в классах коррекционно-развивающего обучения.

Современной массовой школе необходим такой специалист, который компетентно изучает, диагностирует и прогнозирует трудности в учебе школьников, адекватно оценивает способности и возможности в соответствии со своеобразием развития их личности. Необходимо, чтобы подготовка будущих учителей к работе с детьми, испытывающими трудности в обучении, учитывалась во всей системе профессиональной подготовки в целом: при чтении курсов специальных дисциплин, в процессе педагогической практики, при написании курсовых и дипломных работ. Она должна иметь активный характер, способствовать накоплению знаний, обогащению опыта конкретной практической деятельностью, что требует самостоятельного поиска решений различных педагогических ситуаций. Остановимся на некоторых, на наш взгляд, наиболее значимых вопросах формирования личности учителя, готового к работе с проблемными учащимися массовой общеобразовательной школы.

Дети со школьными трудностями нуждаются в специальных подходах, специфических методах и приемах учебно-воспитательной работы. В связи с этим возникает вопрос о необходимости формирования культуры коррекционно-развивающей работы педагога как меры и способа реализации его личности в коррекционной деятельности.

Если рассматривать педагогическую культуру как совокупность норм и правил поведения педагога, проявление педагогического такта, педагогической техники и мастерства, педагогической грамотности и образованности, то культуру коррекционно-развивающей деятельности можно рассматривать важной частью общей профессиональной культуры его как

педагога, проявляющейся в системе профессионально-педагогических качеств и специфике его деятельности по коррекции отклонений в развитии проблемных учащихся общеобразовательной школы.

Готовность к коррекционно-развивающей деятельности представляет особое состояние личности учителя, которое проявляется во взаимодействии нескольких ее компонентов: мотивационно-ценностного; когнитивного; операционально-практического; эмоционально-волевого и рефлексивного (по Гонееву А.Д.).

Мотивационная готовность к коррекционно-развивающей деятельности является сложным личностным образованием и выступает как система побуждений, идеалов, ценностных ориентации, потребностей, интересов, присущих данной личности. Основу мотивационно-ценностной готовности к коррекционно-развивающей работе составляют ценности педагогической деятельности, позволяющие учителю удовлетворять свои потребности и служащие ориентирами в его социальной и профессиональной активности, направленной на решение конкретных педагогических задач.

Когнитивный компонент готовности к коррекционно-развивающей деятельности связан с познанием, поэтому его можно представить как определенный уровень общепедагогических и специальных знаний и как накопление знаний в области коррекционно-развивающей работы, переход их на более высокий уровень системности.

Операционально-практический компонент готовности к коррекционно-развивающей деятельности включает в себя умение учителя обоснованно определять и рационально применять пути и способы наиболее эффективного достижения поставленных целей коррекционно-развивающей работы. Как субъект педагогической деятельности учитель должен уметь управлять развитием, обучением и воспитанием формирующейся личности школьника, своевременно и результативно производить коррекцию педагогического воздействия на личность ребенка, его поведение и отношение к окружающей действительности.

Эмоционально-волевой компонент готовности рассматривается как проявление определенных чувств к воспитанникам, любви к профессии учителя, наличие чувства долга и личной ответственности за конечный результат в педагогическом процессе. Это также умение управлять собой в конкретных ситуациях и направлять свои профессиональные усилия на безусловное выполнение задач всестороннего развития личности, способность преодолевать сомнения, боязнь, напряженность в сложных жизненных ситуациях, умение мобилизовать свою волю в сложной социальной обстановке.

Рефлексивная готовность к коррекционно-развивающей работе является важным компонентом, поскольку именно в ходе коррекции важно видеть и своевременно оценивать каждый сделанный шаг при изменении (коррекции) поведения ребенка, видеть свои возможности в ходе осуществления всего процесса коррекции.

Каждый учитель независимо от предмета его специализации должен соответствовать определенным общепрофессиональным требованиям, обладать совокупностью человеческих качеств личности, педагогическими знаниями и умениями, необходимыми для его успешной профессиональной деятельности, т.е. соответствовать его профиограмме. Профиограмма учителя – это своеобразная модель деятельности и личности педагога, она отражает его основные функции и определяет перечень основных педагогических знаний и умений, личностных качеств педагога.

В общепедагогическую профиограмму наряду с общепедагогическими знаниями, умениями и навыками учителя, его психологическими особенностями личности входят отдельные компоненты и характеристики, которые составляют основу коррекционно-педагогической направленности профессиональной деятельности учителя.

Среди совокупности общепедагогических умений (аналитических, проектировочных, конструктивных, организационных, регулирования и коррекции педагогического процесса) наиболее значимыми в коррекционно-развивающей работе учителя являются умение выявить уровень обученности и воспитанности ребенка, определить причины и условия отклонений в развитии и поведении; умение определить по внешним проявлениям и поступкам изменение психического состояния ребенка, понимать и объяснять особенности его поведения в конкретных жизненных ситуациях; умение мысленно ставить себя на место воспитанника; умение прогнозировать и проектировать развитие личности ребенка и результаты его обучения и воспитания; умение предвидеть возможные трудности и ошибки детей и подростков и своевременно их предупреждать.

Совокупность общепедагогических знаний и умений, которыми должен обладать учитель, его профиограмма определяют квалификационную характеристику учителя и других педагогических работников, занимающихся коррекционно-развивающей деятельностью. Квалификационная характеристика педагога является нормативным документом, который определяет структуру и содержание деятельности педагогического работника, его место в учебно-воспитательном процессе, характер отношений с учителями и родителями учащихся.

Среди важнейших коррекционных умений А.Д. Гонеев отмечает:

- умение увидеть отклонения в развитии ребенка и поставить предварительный педагогический диагноз этому отклонению;
- провести педагогическую диагностику отклонения, спрогнозировать пути дальнейшего развития ребенка с учетом наличия дефекта и его последствий;
- определить общие и конкретные задачи коррекционного обучения и воспитания данной группы детей;
- планировать отдельные виды коррекционно-развивающей работы;
- критически оценивать и эффективно использовать в целях коррекции и компенсации научную и научно-педагогическую информацию;

- учитывать в учебно-воспитательном процессе характерные психолого-педагогические факторы компенсации, использовать их в коррекционной деятельности;

- отбирать и применять необходимые для решения коррекционных задач методы, приемы и средства обучения, воспитания, диагностики, коррекции, компенсации;

- создавать коррекционные условия воспитания, обучения, развития и социальной адаптации детей для усвоения ими интеллектуального и нравственного опыта;

- владеть специфическими средствами обучения и адекватно ими пользоваться;

- формировать положительную мотивацию участия в коррекционной работе у детей с недостатками в развитии и воспитывать у них оптимизм, видение жизненной перспективы, ощущение успеха;

- выполнять различные виды социальной деятельности, направленные на оказание помощи в их социальной адаптации;

- определять результативность коррекционной работы во всех средах и на всех этапах, педагогической деятельности;

- перестраивать свою профессионально-педагогическую деятельность в соответствии с ситуацией;

- осознанно и критично управлять своей коррекционной деятельностью.

Огромную роль в работе с детьми, а особенно с учащимися, составляющими «группу риска» в массовой школе, играет личность педагога. Еще К.Д.Ушинский утверждал: «Нет сомнения, что многое зависит от общего распорядка в заведении, но главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником...». Готовность учителя к коррекционно-воспитательной работе с проблемными учащимися предполагает наличие таких личностных характеристик, как высокая социальная ответственность, гуманистическая направленность личности. Также следует выделить специальные профессиональные качества, необходимые педагогу: выдержку, терпение, самообладание, педагогический такт, профессионально-педагогическое мышление, воображение, педагогический оптимизм, любовь к детям и к делу, заинтересованность и творческое отношение к коррекционно-педагогической деятельности.

Формирование коррекционной культуры учителя в процессе коррекционно-развивающей работы подразумевает развитие таких динамических качеств личности, которые отражают общительность, инициативность, способность понимать и принимать учащихся с отклонениями в развитии.

Одним из слагаемых профессиональной педагогической культуры является педагогический такт. В коррекционной работе педагогический такт проявляется в действии основного этического принципа всей профессиональной деятельности учителя, принципа, установленного еще Гиппократом применительно к врачебной этике – «не навреди». Основной зада-

чей деятельности учителя является обеспечение нормального хода психического развития ребенка, поэтому он должен осуществлять свою деятельность, исходя из интересов школьника, обеспечивая возможность оптимального развития его личности. Вследствие этого школьный учитель несет громадную моральную и гражданскую ответственность за свои действия. Особенно необходимо проявление педагогического такта в коррекционной работе. Будущим учителям необходимо знать, что совершенно недопустимо публично обсуждать результаты учебной деятельности и личностные качества учащихся. Информация по результатам диагностической работы должна предоставляться ученикам в индивидуальном порядке, причем эти сведения не должны содержать намеков на особенности личности и интеллекта ученика, его родителей, одноклассников, друзей. Так как проблемные учащиеся зачастую имеют низкий уровень развития познавательных процессов, то совсем необязательно досконально объяснять им, какие показатели они имеют. В этих случаях лучше всего руководствоваться правилом, сформулированным Г.Лессингом: «Ребенку нужно говорить правду, одну только правду, но не всю правду...».

Так, дети из классов коррекционно-развивающего обучения прекрасно осознают специфику своих классов, поэтому совершенно недопустимо сравнивать уровень развития учащихся этих классов с уровнем учащихся общеобразовательных классов. Такое сравнение будет способствовать снижению самооценки этих школьников и, как следствие, снижению их познавательной активности.

Профессиональная педагогическая культура педагога проявляется в разнообразных видах его педагогической деятельности, в том числе и общении. В процессе общения с проблемными учащимися педагог решает такие важные задачи, как коррекция поведения и общения детей, снятие нервно-психического напряжения. Реализация этих задач осуществляется в системе лично ориентированного общения педагога и учеников.

Своеобразие педагогического общения учителя и учащихся со школьными трудностями состоит в том, что педагог должен организовать единство деятельностной и эмоциональной основ этого процесса. Это общение имеет выраженный эмоциональный характер, проявляющийся в сопереживании успеха или неуспеха деятельности. Учитель должен стремиться обеспечить успех как важнейший фактор мотивации деятельности. Он должен стремиться к тому, чтобы ребенок достигал успеха возможно чаще и в любом виде деятельности, будь то общение, игра или учеба. Только в общении происходит совершенствование межличностных отношений, коррекция поведения и общения учащихся.

Доброжелательное, справедливое и в то же время требовательное отношение к учащимся, учет их индивидуально-психологических особенностей благотворно влияет как на учебную деятельность этих школьников, так и на личностные параметры их умственной деятельности. Это, прежде всего, относится к формирующимся у учащихся самооценке и уровню притязаний. И если отстающие в учении школьники в условиях обычного

класса под влиянием постоянных неудач в учебе становятся пассивными, равнодушными, с выраженной мотивацией избегания наказания и с заниженной самооценкой, то в специальных классах при грамотном и взвешенном педагогическом подходе дети начинают проявлять учебную активность, их самооценка под влиянием успехов повышается, приближаясь к учительской. Так, в школе № 32 г. Белгорода изучение самооценки учащихся начальных классов показало, что заниженную самооценку имели 34% слабоуспевающих школьника из обычных классов; в классах КРО заниженную самооценку имели 23% учащихся.

Педагогу необходимо развивать умение сохранять спокойствие и самообладание во все моменты жизни, выдерживать ровный тон в разговорах с детьми. Речевые способности являются непременным компонентом общих коммуникативных способностей педагога, его коммуникативной культуры. Особенно важную роль в коррекционной работе играет умение ориентировать речь на собеседника. Будущий учитель должен учиться говорить отчетливо, по возможности не повышая голос, так как это нервирует детей, возбуждая эмоционально неустойчивых школьников.

Внешний вид любого человека является своеобразным отражением его общей культуры. Для педагога, работающего с исключительными детьми, внешность имеет особое значение, так как эти дети склонны к подражательству и пример взрослого для них чрезвычайно важен.

Педагог должен помнить, что все дети очень чутки на счет пристрастного отношения к себе, а особенно проблемные учащиеся, которые уже имеют определенный опыт отрицательного отношения к себе как неуспевающим и «трудным». Поэтому в классе не должно быть никаких привилегий, никаких любимчиков или отверженных. Учитель должен учитывать тот факт, что среди этих учащихся много детей, испытывающих дефицит родительской любви, и если они и в школе не будут получать достаточно теплоты, внимания и искренней заинтересованности в себе, то никакие грамотно разработанные коррекционные программы не будут способствовать развитию личности этих школьников. Только понимание и принятие каждого ребенка, совместное решение встающих перед ним проблем будет способствовать успешной коррекции личности и интеллекта учащихся.

## **6.2. Основные направления взаимодействия педагогов и других специалистов в коррекционно-развивающей работе**

В предыдущих главах подробно рассматривались сущность и содержание коррекционной работы педагогов и школьного психолога с учащимися с ограниченными возможностями здоровья и адаптации. Однако в коррекционной работе помимо учителей и психолога принимают или должны принимать участие широкий круг специалистов. Взаимодействие педагогов, психолога и других специалистов, занимающихся коррекционно-развивающей работой в образовательном учреждении (дефектолога, соци-



ального педагога, школьного врача), осуществляется в зависимости от «степени близости их профессиональной деятельности» (И.В.Вачков).

Если исходить из того, что важнейшая цель образования в целом – обучение и развитие детей, то нужно признать, что самым важным специалистом в школе является именно учитель, поскольку собственно образовательный процесс осуществляет в основном он. Общей целью всех остальных специалистов является обеспечение условий для оптимального протекания образовательного процесса. В коррекционно-развивающей работе с проблемными учащимися массовой школы участвуют многие специалисты, при этом линия воздействия большинства специалистов на систему «учитель-ученик» отклоняется к тому полюсу этой системы, на котором находится ученик. Администрация школы воздействует, в основном, на полюс учителя. Лишь педагог-психолог, в соответствии со своими задачами, вынужден взаимодействовать с этой системой в целом.

Анализируя состав специалистов, работающих ныне в образовательных учреждениях, И. В. Вачков выделяет два типа пересекающихся задач, решаемых ими. Социальный педагог, руководитель кружка или секции, а также педагог-психолог, по мнению ученого, связаны с той областью, в которой решаются, прежде всего, задачи социализации ребенка. Учитель-дефектолог, логопед, медицинский работник и опять же – педагог-психолог, осуществляют коррекционную работу в той области, в которой ведущими становятся задачи обеспечения здоровья детей (психологического, психического, соматического). Таким образом, педагог-психолог оказывается в области пересечения задач, связанных с социализацией и обеспечением здоровья.

За пределами схемы, охватывающей коррекционно-развивающую работу в образовательном учреждении, находятся специалисты, которые также взаимодействуют с проблемными учащимися массовой школы, являясь помощниками сотрудникам школы в решении имеющихся проблем: работники органов управления образованием и органов дополнительного образования, социальные работники и специалисты служб соцзащиты, специальные и клинические психологи, психотерапевты, психиатры и врачи разных профилей. При организации коррекционной работы необходимо полнее использовать потенциал сотрудничества и с данными специалистами.

Проведение совместной работы психологом и педагогами эффективно в виде организации творческой группы учителей по проблемам работы с данными детьми, на заседаниях которой могут обсуждаться вопросы организации коррекционно-развивающей работы.

На заседаниях творческой группы вырабатываются и утверждаются основные положения коррекционно-развивающей работы с учащимися, а в соответствии с ними и некоторые педагогические рекомендации.

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

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

**Социальный педагог** должен быть главным посредником между ребенком и теми, кто его окружает: учителями, классным руководителем, администрацией, представителями милиции, суда, других ведомств, а иногда и родителями или опекунами.

Основные направления деятельности социального педагога в коррекционно-развивающей работе:

- **Постановка социального диагноза.** Определение социокультурной ситуации, социальных и личностных проблем детей и взрослых, попадающих в сферу влияния социального педагога. Информация может быть из разных источников (педагогическая, родительская, психологическая, медицинская, другая). Выявление запросов, потребностей детей и разработка мер помощи конкретным учащимся с привлечением специалистов из соответствующих учреждений и организаций. Помощь семье в проблемах, связанных с учебой, воспитанием, присмотром за ребенком. Посредничество между различными специалистами и организациями (учреждением образования, здравоохранения, социальной защиты, культуры и пр.).

- **Помощь ребенку в устранении причин, негативно влияющих на его успеваемость и посещение учебного учреждения.** Распознавание, диагностирование и разрешение конфликтов, проблем, трудных жизненных ситуаций, затрагивающих интересы ребенка. Предотвращение серьезных последствий развития сложных для ребенка событий.

- **Профилактика правонарушений, девиантного поведения детей и подростков, в том числе алкоголизма, наркомании, курения, ранних интимных связей.** Пропаганда здорового образа жизни.

- **Привлечение детей, родителей, общественности к организации и проведению социально-педагогических мероприятий, акций.** Организация разнообразной социально-значимой деятельности проблемных детей в социуме (досуг, отдых, воспитательные мероприятия). Включение в процесс творчества, поддержка социальной инициативы.

- **Индивидуальное и групповое консультирование детей, родителей, педагогов и администрации по вопросам разрешения проблемных ситуаций, конфликтов, воспитания детей в семье.**

- **Организация взаимодействия различных групп детей и взрослых, содействие налаживанию нормальных межличностных взаимоотношений в семьях, детских и взрослых коллективах.** Помощь педагогам в разреше-

нии конфликтов с детьми.

- Пропаганда и разъяснение прав детей, семьи и педагогов. В качестве особой функции может быть выделена защита прав ребенка на основе конвенции о правах ребенка и других правовых документов. Социальный педагог имеет полномочия быть представителем образовательного учреждения в суде, на конфликтных комиссиях, где решается судьба ребенка.

Школа накладывает определенный отпечаток на деятельность социального педагога – он, прежде всего, педагог, а затем уже социальный работник. Поэтому для него актуальны традиционные педагогические и воспитательные методы работы: убеждение, разъяснение, совет, опора на положительный пример, использование общественного мнения, социума, национальных традиций, а также таких мощных социально-педагогических инструментов воспитания, как труд, спорт, игра, благотворительная деятельность, культурное просвещение. В то же время, учитывая особенности его деятельности, он должен быть компетентным по широкому кругу вопросов. Прежде всего, этому работнику необходимо быть хорошо «подкованным» в области юриспруденции и права. Не только гражданские судебные дела, в том числе и уголовные, в которых фигурируют дети и подростки, требуют таких знаний и навыков. Профилактическая работа с семьями и детьми группы риска также предполагает правовое просвещение.

Отдельная сторона деятельности социального педагога – изучение психолого-медико-педагогических особенностей личности учащихся «группы риска», их социальной среды, условий жизни. В процессе индивидуального обследования проблемного ребенка социальный педагог может получить информацию о взаимоотношениях в семье, со сверстниками, учителями. Здесь ему понадобится знание конфликтологии и проблем межличностного общения, а также основ возрастной и специальной психологии. Таким образом, взаимодействие с психологом школы становится еще актуальнее. Объединяет данных специалистов еще и тот факт, что оба должны соблюдать этический кодекс, так как их информация является строго конфиденциальной.

Принципиальное отличие профессиональной деятельности социального педагога от работы психолога заключается в активной позиции первого по отношению к ребенку, оказавшемуся в трудной жизненной ситуации.

Психолог помогает ребенку или семье, как правило, тогда, когда к нему обратились. Навязывать помощь, вторгаться во внутренний мир без приглашения он не может, да в психологической работе это и неэффективно. Социальный педагог не только имеет право, но и обязан вмешиваться в ситуацию.

Несмотря на то, что профессиональные позиции социального педагога и психолога по отношению к ребенку различны, эти специалисты имеют единую цель – помочь оказавшемуся в сложной ситуации. Для

большей результативности при работе с проблемными детьми необходимо грамотно распределить обязанности психолога школы и социального педагога.

Алгоритм совместной работы с проблемными учащимися может быть следующим:

– Выделение детей «группы риска». Его можно проводить методом «просвечивания», или социального анкетирования. Специалистом заполняется матрица по определенным параметрам на всех детей учреждения. Происходит это при интервьюировании учителей, воспитателей, родителей. В результате определяются дети, которые имеют неблагоприятные показатели в совокупности.

– Социальный педагог собирает сведения о взаимоотношениях таких детей в школе, классе, семье, ведя наблюдение на уроках, переменах, обследуя домашние условия.

– Психолог проводит углубленную индивидуальную диагностику по параметрам личностного, интеллектуального развития.

– Психолог и социальный педагог вместе ведут картотеку, заносая в индивидуальную карту ребенка «группы риска» различные сведения социально-психологического характера. При необходимости организуют психолого-медико-педагогические консилиумы для определения маршрута обучения и воспитания ребенка. На основании полученных сведений строится коррекционно-развивающая работа.

Условием реализации потенциальных возможностей детей является создание благоприятной социально-психологической обстановки доверия. При этом важно формирование ценностных ориентации не только у ребенка, но и у окружающих его взрослых. Социальный педагог отслеживает динамику формирования принимающей социальной среды (семьи, группы сверстников).

Тренинги личностного роста или индивидуальное консультирование по психологическим проблемам проводит, конечно, психолог. А социальный педагог ведет работу по включению проблемного ребенка в те виды деятельности, которые способствовали бы его самореализации: спортивные секции, кружки дополнительного образования, туристические походы. Если необходимо, подключает медицинскую и социальную помощь.

Направления совместной работы с **медицинскими работниками** школы:

– Работа с хронически больными детьми, обучающимися в школе. Любая хроническая болезнь влияет на психологические особенности человека. Речь не обязательно идет о каких-то существенных деформациях или искажениях, но об особенностях. В данном случае неважно, болезнь ли развилась, потому что у ребенка есть те или иные особенности, произошло ли все в обратном порядке, но связь между этими факторами существует. Больные астмой очень часто эмоционально неустойчивы, тревожны, у больных хроническими желудочно-кишечными недугами наблюдается склонность к депрессии, апатии.

Психолог должен знать о наличии у ребенка хронических заболеваний и помогать педагогам строить работу с ним с учетом тех или иных особенностей. С другой стороны, важная информация для педагога о таких детях есть и у медика. По крайней мере, должна быть.

Дело в том, что разные «болячки» диктуют свои требования к организации учебного процесса. Кому-то нужно часто питаться, кого-то необходимо выпускать в туалет по первому требованию и делать это без всяких вздохов и замечаний. Кто-то должен сидеть справа от доски, кто-то слева, а кто-то только по центру. Много может сказать об условиях обучения хронически больных детей грамотный медик. Причем многие из этих требований просты и вполне выполнимы, если о них знать.

– Просветительская работа. Психолог занимается тем, что поставляет педагогу информацию о возрастных и индивидуальных особенностях детей со школьными трудностями. Не менее важной является информация о физиологических, морфологических особенностях развития детей на тех или иных возрастных этапах. Эту информацию должен предоставлять школьный медик.

– Профилактика и формирование установок на здоровый образ жизни. Сочетание возможностей специалистов может дать неплохие результаты.

– Еще одна точка пересечения в профессиональной деятельности – отслеживание процесса адаптации детей в школе. На разных этапах обучения: в первом классе, при переходе в среднее и старшее звено школы.

Врачи вообще редко выходят за пределы своего кабинета, предпочитая, чтобы дети с их проблемами приходили к ним. В силу этого очень многие чисто медицинские проблемы школы остаются ими не замеченными. С процессами адаптации и частым следствием этого процесса – дезадаптацией работают педагоги, психологи. В результате работа получается однобокой, не целостной.

Особенно требует объединения усилий педагогов, психологов и медиков работа с трудным случаем, помощь ребенку, испытывающему выраженные трудности в обучении, общении и собственно развитии. Совместная работа должна начинаться с консилиума, на который каждый из специалистов представляет свою информацию о ребенке. Данной форме совместной работы посвящен следующий параграф.

### **6.3. Психолого-медико-педагогический консилиум школы и его роль в работе с проблемными учащимися**

В состав психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) школы входят: заместитель директора по учебно-воспитательной работе – он и является председателем ПМПк, школьный педагог – психолог, учитель – логопед, социальный педагог, школьный врач или фельдшер, а также классные руководители и учителя-предметники.

Таким образом, консилиум представляет собой небольшое по численности собрание людей, ответственных за успешное обучение и развитие ребенка в школе.

### **Информация для обсуждения**

Готовится всеми членами консилиума и заносится в карты психолого-медико-социальной помощи.

Психолог приносит на консилиум результаты своей диагностической деятельности – наблюдений, экспертных опросов педагогов и родителей, обследования самих школьников. При этом обсуждению на консилиуме подлежат не сами первичные данные, а определенные аналитические обобщенные материалы. В этих материалах информация о ребенке или его семье облекаются в формы, не нарушающие их права на конфиденциальность, и, во-вторых, формулируются доступным и понятным педагогу и медику языком. Формой предоставления психологических данных на консилиум является приложение к протоколу психологического обследования.

В бланке приложения к протоколу данные могут быть обобщены следующим образом:

1. Дано описание психологических особенностей обучения, поведения и самочувствия школьника в период сбора информации. Описание дается в свободной форме, но с опорой на содержание психолого-педагогических особенностей школьника.

2. Названы те сферы психической жизни ребенка или подростка, в которой обнаружены определенные нарушения или отклонения от возрастной, психической или социальной нормы и описаны конкретные проявления этих нарушений. Речь идет о таких явлениях, как умственное снижение по отношению к возрастной норме, психические нарушения, проявляющиеся в личностных акцентуациях или отклонениях в поведении, асоциальных проявлениях и др. По возможности и необходимости указываются причины существующих нарушений.

3. Названы те сферы психической жизни школьника, развитие которых характеризуется выраженными индивидуальными особенностями и описаны их реальные проявления.

4. Перечислены адекватные с точки зрения психолога формы психолого-педагогической помощи.

Если заседание проводится по одному экстраординарному школьнику, то психолог заполняет представление на данного ученика.

### **Представление школьного психолога на учащегося**

Фамилия, Имя, отчество ученика

Возраст

Лицей №

Класс/группа \_\_\_\_\_

Сведения о семье \_\_\_\_\_

Особенности учебной деятельности и поведения со слов:

Родителей \_\_\_\_\_

Педагогов \_\_\_\_\_

Особенности общения:

С одноклассниками \_\_\_\_\_

С учителями \_\_\_\_\_

С родителями \_\_\_\_\_

Общая осведомленность и социально-бытовая ориентация \_\_\_\_\_

Сформированность понятий правой и левой руки, пространственных и временных представлений \_\_\_\_\_

Ведущие : рука \_\_\_\_\_ нога \_\_\_\_\_ ухо \_\_\_\_\_ глаз \_\_\_\_\_

Моторная ловкость \_\_\_\_\_

Обследование ребенка:

Внешний вид и поведение в ситуации обследования \_\_\_\_\_

Темп деятельности и работоспособность \_\_\_\_\_

Особенности внимания \_\_\_\_\_

Особенности памяти \_\_\_\_\_

Интеллектуальное развитие \_\_\_\_\_

Особенности конструктивной деятельности \_\_\_\_\_

Развитие графической деятельности, рисунок \_\_\_\_\_

Сформированность учебных навыков (соответствие требованиям программы, характерные ошибки):

Чтение \_\_\_\_\_

Письмо \_\_\_\_\_

Счет \_\_\_\_\_

Решение задач \_\_\_\_\_

Особенности психоречевого развития (речевая активность, словарь, овладение родовыми обобщениями, понимание грамматических конструкций, построение высказываний) \_\_\_\_\_

Особенности эмоционально-личностной сферы \_\_\_\_\_

Заключение школьного психолога (уровень актуального развития, характерные нарушения и особенности; рекомендации по коррекционной работе) \_\_\_\_\_

---

---

Дата обследования \_\_\_\_\_  
Фамилия школьного психолога \_\_\_\_\_

Педагогическая характеристика школьника, предоставляемая на консилиум, складывается из следующих показателей:

Качественные характеристики учебной деятельности:

– трудности и особенности, проявляющиеся при подготовке домашних заданий;

– трудности и особенности, проявляющиеся при устных и письменных ответах на уроке, особенности ответов у доски;

– трудности, возникающие при выполнении творческих заданий и рутинной трудоемкой работы;

– трудности, возникающие в процессе усвоения нового материала или повторения пройденного;

– виды заданий или учебного материала, вызывающие наибольшие трудности;

– предполагаемые причины описанных трудностей и особенностей.

Количественные показатели учебной деятельности:

– успеваемость по основным предметам;

– предполагаемые причины низкой или не ровной успеваемости.

Показатели поведения и общения в учебных ситуациях:

– описание и оценка поведения с точки зрения учебной активности и заинтересованности;

– описание и оценка поведения с точки зрения соблюдения общепринятых правил;

– индивидуальные особенности и трудности, возникающие в процессе общения с педагогами и сверстниками.

Показатели эмоционального состояния в учебных ситуациях:

– описание типичного для школьника эмоционального состояния на уроке;

– описание ситуаций, вызывающих у учащегося различные эмоциональные трудности (плач, раздражение, агрессия, испуг и др.).

Давая характеристику конкретному школьнику, классный руководитель и педагог должны останавливаться только на тех показателях, которые содержат важную для работы консилиума информацию.

### **Педагогическое представление на учащегося**

Фамилия, Имя, Отчество ученика \_\_\_\_\_

Возраст \_\_\_\_\_

Лицей \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_

Общее развитие ребенка:



Осведомленность о себе и своей семье \_\_\_\_\_

Знания и представления об окружающем \_\_\_\_\_

Развитие моторики \_\_\_\_\_

Развитие речи \_\_\_\_\_

Сформированность учебных навыков:

По математике \_\_\_\_\_

По чтению \_\_\_\_\_

По письму \_\_\_\_\_

Сформированность школьно-значимых умений:

Умение планировать свою деятельность и сосредоточенно работать

Способность понять и принять инструкцию

Отношение к неудаче

Темп работы \_\_\_\_\_

Особенности семейного воспитания (из бесед с родителями) \_\_\_\_\_

Заключение и рекомендации по коррекционно-развивающему обучению

Дата обследования \_\_\_\_\_

Подпись педагога \_\_\_\_\_

Медицинский работник школы должен предоставить следующую информацию:

Физическое состояние ребенка на момент проведения консилиума:

- соответствие физического развития возрастным нормам;
- состояние органов зрения, слуха, костно-мышечной системы;
- переносимость физических нагрузок (на основании данных преподавателя физкультуры);
- характеристика заболеваемости за последний год.

Факторы риска нарушения развития:

- наличие в прошлом заболеваний и травм, которые могут сказаться на развитии ребенка;
- факторы риска по основным функциональным системам, наличие хронических заболеваний.

Социальный педагог предоставляет информацию о социально-бытовых условиях учащихся:

- социальный паспорт;
- социальные проблемы: состав семей, неблагополучные семьи, условия жизни, образовательный уровень развития, воспитательное влияние семьи.

Логопед предоставляет свою информацию.

### Логопедическое представление на учащегося

Фамилия, Имя, Отчество ученика \_\_\_\_\_

Дата рождения \_\_\_\_\_

Речевое окружение ребенка \_\_\_\_\_

Занятия с логопедом в дошкольном возрасте \_\_\_\_\_

Устная речь:

Фонематическое восприятие \_\_\_\_\_

Звукопроизношение \_\_\_\_\_

Состояние словаря \_\_\_\_\_

Грамматический строй речи \_\_\_\_\_

Связная речь \_\_\_\_\_

Письменная речь:

Чтение \_\_\_\_\_

Письмо \_\_\_\_\_

Заключение: \_\_\_\_\_

Рекомендации: \_\_\_\_\_

---

---

---

Дата обследования \_\_\_\_\_

Фамилия специалиста \_\_\_\_\_

### **Основные этапы работы консилиума и их содержание**

Подготовка консилиума осуществляется каждым участником отдельно. Психолог обрабатывает данные психологической диагностики, готовит приложения по отдельным учащимся и информацию по классу в целом. В его задачи входит также определить, каких учеников необходимо обсудить отдельно, посвятив этому достаточно много времени, а какие дети, являясь психологически достаточно благополучными, не станут предметом отдельного обсуждения на консилиуме. Педагог собирает и обрабатывает информацию от педагогов-предметников, систематизирует собственные наблюдения. Школьный медик просматривает медицинские карты, при необходимости получает дополнительную информацию от родителей или из поликлиники, также готовит выписки для обсуждения на консилиуме.

Участвующий в работе консилиума завуч собирает информацию о тех учениках, в отношении которых предстоит индивидуальное обсуждение, и разрабатывает схему проведения консилиума. Полноправными участниками консилиума могут быть также социальный работник и социальный педагог. Социальный педагог может взять на себя организационные обязанности, связанные с консилиумом, а также помочь классным руководителям в реализации воспитательного направления решения консилиума. Социальный работник может профессионально осуществить те решения, которые касаются непосредственной работы с семьей.

Проходят заседания консилиума в определенный фиксированный день, раз в неделю. Ведущим консилиума является завуч или психолог. Ведущий устанавливает порядок обсуждения, следит за соблюдением регламента обсуждения.

Основные этапы командной работы на ПМПк приводятся ниже.

#### **I. Ориентировочно-диагностический.**

##### *• Виды деятельности*

1. Изучение медицинской, педагогической и иной документации.
2. Беседы с родителями.
3. Изучение работ ребенка.

##### *• Задачи*

1. Сбор анамнестических данных.
2. Выяснение запроса.
3. Добывание первоначальных данных об индивидуально-типологических особенностях ребенка, социальной ситуации его развития.

##### *• Итоги этапа*

1. Формулировка диагностической гипотезы.

2. Определение ведущего специалиста-диагноста.

## **II. Аналитико-прогностический.**

### *• Задачи*

1. Интерпретация полученных данных (каждый специалист ПМПк).
2. Соотнесение вновь полученных данных с первичной диагностической гипотезой (совместное обсуждение).
3. Формулировка коллегиального заключения.
4. Прогноз будущего развития ребенка в условиях организованной коррекционной помощи; определение необходимости в повторных консультациях (консилиуме).

### *• Виды деятельности*

1. Коллегиальный анализ результатов диагностического этапа (протоколов обследования, видеоматериалов) — совместное обсуждение, совещание всех специалистов.
2. Выработка и написание итогового документа.

### *• Итоги этапа*

1. Коллегиальное заключение.
2. Рекомендации по дальнейшему обучению, коррекции, сопровождению.
3. Определение объема и содержания информации о ребенке для передачи родителям, педагогам, медикам, иным специалистам.

## **III. Информационный.**

### *• Задачи*

1. Информирование родителей (законных представителей ребенка), педагогов, иных специалистов о содержании коллегиального заключения и рекомендациях ПМПк.
2. Инициация медико-социального и психолого-педагогического сопровождения ребенка, помощи его семье.

### *• Виды деятельности*

1. Беседа с родителями, иными законными представителями ребенка.
2. Беседы с учителями.

### *• Итог этапа*

Начало процесса сопровождения, помощи в преодолении школьных трудностей ребенка.

## **Порядок работы консилиума в рамках обсуждения одного случая**

Заседание консилиума имеет две смысловые части.

1) Обмен информацией между участниками и взаимный ответ на вопросы служит основой для заполнения первой важной графы заключения консилиума, касающейся описания актуального психолого-медико-педагогического состояния школьника.

2) Вторая задача, решаемая на консилиуме в ходе обсуждения, – разработка стратегии сопровождения данного ученика. Прежде всего, участники оговаривают содержание сопровождающей работы. Следующим шагом будет обсуждение вопроса о том, какую сопровождающую работу могут взять на себя участники консилиума, какую необходимо осуществить

силами педагогического коллектива данной параллели, а что можно сделать только с помощью семьи или специалистов различного профиля вне школы. В соответствии с этим они определяют формы своего участия и оговаривают, кто и в какой форме берет на себя работу с родителями, педагогами-предметниками, а также социально-диспетчерскую деятельность.

В итоге работы ПМПк всеми специалистами заполняется коллегиальное заключение по психолого-медико-педагогическому сопровождению учащихся. Коллегиальное заключение ПМПк является комплексной характеристикой особенностей психосоциального развития ребенка, включающей в себя следующую информацию:

- каковы причины школьных трудностей учащегося, имеется ли у ребенка отклоняющееся развитие (психический дизонтогенез), и если да, то какова типология дизонтогенеза (в терминологии В.В. Лебединского);
- каков предположительно потенциальный уровень возможностей ребенка в обучении и развитии при использовании имеющихся общеобразовательных программ или есть необходимость разработки индивидуальных программ обучения и развития;
- каковы свойственные только данному ребенку особенности социально-психологической адаптации, требующие специального, индивидуализированного коррекционного воздействия (лечения, психолого-педагогического сопровождения, мероприятий по социальной поддержке).

Далее мы приводим образец заключения психолого-медико-педагогического консилиума.

### **Заключение психолого-медико-педагогического консилиума**

Ф.И.О. ученика, возраст и класс \_\_\_\_\_

Участники консилиума \_\_\_\_\_

Психолого-медико-педагогические особенности на момент обследования:

Актуальное состояние: \_\_\_\_\_

Наличие отклонений и особенностей развития: \_\_\_\_\_

Содержание сопровождающей деятельности участников консилиума:

Участник консилиума	Содержание и формы работы	Сроки проведения
Классный руководитель		
Педагог-психолог		
Учитель-логопед		

Социальный педагог		
Учитель физкультуры		
Врач-педиатр		

Дата заполнения \_\_\_\_\_

Подписи участников \_\_\_\_\_

Такой подход к формированию коллегиального заключения включает механизм командного взаимодействия профессионалов ПМПк. Основные принципы и правила командного (бригадного) сотрудничества были сформулированы И.А. Коробейниковым:

- автономность получения сведений о ребенке (залог того, что мнение одного – наиболее авторитетного – члена комиссии не станет однозначно определяющим);
- соблюдение каждым специалистом границ собственной профессиональной компетенции;
- рассмотрение каждым специалистом диагноза (медицинского, психологического, педагогического, логопедического) лишь как первого этапа коррекции и дальнейшего сопровождения ребенка и его семьи;
- бригадный консилиум как единственная форма выработки коллегиального заключения и рекомендаций.

В том случае, когда специалисты ПМПк не находят оптимальных способов разрешения проблемы ребенка и оказания ему адекватной помощи в данном образовательном учреждении и возникает необходимость перевода ребенка в иные образовательные условия, ребенок направляется на психолого-медико-педагогическую комиссию города. Образец направления выдает председатель ПМПк.

В заключение хочется остановиться ещё на одном, на наш взгляд, важном вопросе. В настоящее время остается открытым вопрос о едином пакете диагностических методик и процедур. Нам близка позиция ученых и практиков, в частности Г. Грибановой, высказывающихся за разработку единого диагностического пакета.

Чем пользуются школьные психологи при диагностическом обследовании ребенка перед заседанием ПМПк? Ниже приводится перечень материалов для психолого-педагогического изучения характера отдельных психических процессов и качеств личности детей школьного возраста.

*Для исследования внимания:*

1. Бланки корректурных проб.
2. Таблицы Шульте.

3. Таблицы из методики Векслера, на которых изображены предметы с недостающими деталями.

*Для исследования восприятия:*

1. «Зашумленные» изображения.
2. Набор геометрических фигур 2-х размеров (большие и маленькие), 4-х видов (круг, треугольник, прямоугольник, квадрат), 4-х цветов.
3. «Почтовый ящик».
4. Кубики Кооса.
5. Набор предметных картинок, разрезанных на части.
6. Картинки для определения правой, левой стороны; понятий «низ», «верх», «посередине».

*Для исследования мышления.*

1. Таблицы «4-лишний».
2. Прогрессивные матрицы Равена.
3. Тест Амтхауэра, который включает задания:
  - исключение понятий;
  - выделение существенных признаков;
  - простые и сложные аналогии;
  - обобщения.
4. Набор сюжетных картинок.
5. Серия с изображением последовательности событий.
6. Методика «Сапожки» для изучения сформированности конкретных мыслительных операций и умения переносить изученные способы на новый материал.
7. Картинки для «классификации».

*Для исследования памяти:*

1. Картинки с изображением знакомых предметов.
2. Бланки для запоминания 10 слов.
3. Бланки с текстами для воспроизведения.

*Для исследования эмоционально-волевой сферы, качеств личности.*

1. Бланки с вариантами заданий для исследования волевых усилий (корректирующая проба, лабиринты).
2. Набор сюжетных картинок с ситуациями, подлежащими нравственной оценке.
3. Тест Кеттела.
4. Патохарактерологический диагностический опросник (ПДО).
5. Тест руки на выявление агрессивных тенденций.

#### **6.4. Роль родителей в коррекции отклонений в развитии и поведении детей**

Поскольку участниками коррекционно-развивающего процесса в предложенной модели является все ближайшее микросоциальное окружение учащегося, а одним из условий эффективности работы мы рассматри-

ваем включение в коррекционный процесс ближайшего микросоциального окружения детей, то работе с родителями и с семьей в целом нами придается большое значение.

Взаимодействие с родителями часто бывает самым сложным направлением в коррекционно-развивающей работе. Любой специалист, обследовавший ребенка с проблемами в учебе или поведении, хочет познакомить родителей с их результатами, для того чтобы в дальнейшем совместно заняться их решением. При этом педагоги и психолог зачастую осознают, что причины многих нарушений детского поведения являются следствием тех установок и отношений, которые формируются внутри самой семьи.

Что касается родителей, то хотя они тоже заинтересованы в том, чтобы у ребенка было как можно меньше трудностей, но часто предпочитают эти трудности не замечать. И очень мало кому нравится, когда об их проблемах говорит посторонний человек, пытающийся к тому же еще давать им рекомендации по взаимодействию с собственным ребенком. Усилия педагогов должны быть направлены на создание у родителей мотивации на совместную помощь ребенку. Поскольку такую задачу при первом общении часто решить невозможно, то начинать нужно с постепенного формирования заинтересованности в решении тех проблем, которые у ребенка обнаружены.

Педагоги и психолог должны заранее продумать как содержание, так и форму предстоящего общения с родителями, особенно если они планируют проинформировать их о характере трудностей ребенка. Готовясь к такой встрече, нужно тщательно подбирать слова, которые будут обращены к родителям. Часто в информации психолога могут отражаться не только его субъективные представления о проблемах ребенка, но еще и особенности его профессионального языка.

При общении необходимо учитывать уровень образования родителей, их профессию, социальный статус. Важно, чтобы специалист сумел «настроиться» на собеседника, используя при этом понятный и не перегруженный профессиональными терминами язык.

Снятие у родителей излишней тревожности – следующий важный момент, который необходимо учитывать при общении. Этому надо уделять должное внимание в процессе подготовки к встрече. Тревожность взрослых является крайне деструктивным фактором. При этом она может и не проявиться в непосредственном общении. Тем не менее, надо постоянно учитывать, что у родителей может присутствовать чувство вины или тревога, даже если их ребенок достаточно благополучен.

В случае если родитель постоянно ощущает тревогу, ожидая тех или иных дурных поступков ребенка, тот, скорее всего, предпочтет действовать по принципу «чем хуже, тем лучше».

Практически никто из взрослых членов семьи не осознает, что свою поведенческую программу дети заимствуют именно у них. Любой, даже самый дистанцированный от семьи ребенок уже скопировал все, что мог, у своих родителей, в том числе – непродуктивное отношение к преодолению трудностей, негативные эмоциональные реакции и многое другое.



При общении с членами семьи полезно в очень деликатной форме обратить их внимание на то, что многое из перечисленного, что не нравится родителям в поведении их детей, присуще им самим и лишь заимствуется ребенком. Часто предложение психолога обратить внимание на эту схожесть помогает повысить интерес родителей к поведению и поступкам ребенка.

Вообще при индивидуальной работе с родителями важно постоянно обращать внимание на их ценность и роль в жизни ребенка. Это полезно как взрослым, так и самому ребенку.

Значимой составляющей индивидуальной работы с родителями является диагностика характера их взаимоотношений с детьми. К этой работе нужно тоже подходить индивидуально. Сложные тесты и диагностические методики можно использовать при работе с родителями, имеющими высокий образовательный уровень. С большинством родителей предпочтительнее использовать простые методики, иногда достаточным оказывается проведение анкетных опросов.

Более успешным индивидуальную работу с родителями делает тесное сотрудничество с учителями (особенно классными руководителями), а самое главное – с социальными педагогами, поскольку в школах учатся дети из самых различных семей. Социальный педагог может помочь в установлении контакта с так называемыми проблемными семьями. И в первую очередь с теми родителями, у кого психолог не находит понимания и поддержки. Сюда можно отнести различные социальные нарушения в семье (например, отсутствие у ребенка своего персонального пространства) или искажение родительской позиции (в частности, занижение психологического возраста ребенка или ограничение его самостоятельности).

Работа с родителями организуется в несколько этапов. На подготовительном этапе должна проводиться вводная беседа с родителями учащихся, на которой им разъясняется, почему их дети испытывают трудности в школе, каковы задачи предстоящей коррекционно-развивающей работы, какой видится роль родителей в этой работе. Ознакомление родителей с целями и задачами работы, методами ее реализации, ожидаемыми результатами способствует лучшему представлению характера и меры своего участия в коррекционном процессе, мотивирует родителей на совместную деятельность.

В целях получения дополнительной информации от родителей об особенностях раннего развития детей, условиях семейного воспитания родителям предлагается заполнить анкету №1 для родителей.

### **Анкета для родителей № 1**

Ф.И.О. отца, матери, год рождения. \_\_\_\_\_

Место работы; занимаемая должность; телефон; (если не работает, по какой причине) \_\_\_\_\_

Если родители в разводе, с какого времени \_\_\_\_\_  
Общение с детьми родителей, находящихся в разводе: \_\_\_\_\_  
Количество членов семьи, живущих вместе, данные о каждом из них (Ф.И.О., год рождения, место учебы или работы): \_\_\_\_\_

Состояние здоровья ребенка (заболевания, перенесенные в детстве, родовые травмы, хронические заболевания и т.д.): \_\_\_\_\_

Особенности характера ребенка. \_\_\_\_\_

Какие виды взаимодействия с детьми Вы считаете самыми увлекательными в Вашей семье? \_\_\_\_\_

Трудности семейного воспитания \_\_\_\_\_

Черты характера, особенности поведения ребенка, на которые следует обратить особое внимание педагогам \_\_\_\_\_

Итогом совместной работы с родителями на первом этапе является выработка конкретных рекомендаций по преодолению трудностей в развитии учащихся, включающих рекомендации по воспитанию детей, по упорядочению режима, созданию оптимальных отношений в семье с учетом особенностей подростков и т.д.

Кроме этого, поскольку в качестве условия эффективности работы мы рассматриваем повышение психолого-педагогической грамотности родителей, на первой беседе с родителями намечается курс лекций по проблемам, касающимся обучения и воспитания учащихся. Причем, родителям предлагается тематика лекций на год, и выясняется круг вопросов, который их интересует дополнительно.

Как уже отмечалось, на протяжении всего основного этапа коррекционно-развивающей работы поддерживается систематический контакт с родителями, формами которого являются индивидуальные консультации и функционирование родительского семинара.

Родительский семинар является достаточно традиционной формой повышения психолого-педагогической грамотности родителей, но поскольку опыт работы в качестве школьного психолога свидетельствует, что после прослушанного курса лекций родители чаще обращаются к психологу, видят больше проблем и лучше их формулируют, то и мы рекомендуем ее активно использовать. Помимо прочтения лекций желательно проводить совместные с родителями и детьми практические занятия, как, например, по нервно-мышечной релаксации. Описание занятия приводится в приложении к главе VI.

Реализация индивидуально-личностных условий – участие в коррекционном процессе родителей учащихся, осуществляется и в ходе индивидуального консультирования, в процессе которого решаются следующие задачи:

1) информирование родителей о динамике коррекционной работы, достижениях и успехах ребенка;

2) получение от родителей информации об особенностях поведения подростка дома, эмоциональном состоянии, об особенностях общения и взаимодействия с родителями;

3) выработка в процессе совместного обсуждения с родителями оптимальной тактики взаимодействия и общения с ребенком в семье.

Проводимая в таком объеме работа с родителями проблемных учащихся обеспечивает их включение в коррекционно-развивающий процесс и способствует выполнению своей роли в этом процессе.

Кроме того, родители могут выступать в роли экспертов, оценивающих результативность проведенной работы, для чего им предлагается специальная анкета. Далее приводится анкета № 2 для родителей, в которой они должны оценить возможные изменения, произошедшие в их детях в отношении к учебе, успеваемости, поведению, взаимоотношениями с детьми в классе и с родителями.

Подведение итогов совместной деятельности осуществляется на итоговом родительском собрании, где формулируются рекомендации, обеспечивающие перенос достижений ребенка или подростка в реальные обстоятельства жизни, рассматриваются условия, необходимые для дальнейшего развития и саморазвития школьника.

## Анкета для родителей № 2

### УВАЖАЕМЫЕ РОДИТЕЛИ!

В целях совершенствования учебно-воспитательного процесса просим Вас ответить на вопросы о том, как изменились успеваемость и поведение Вашего ребенка после проведенной коррекционной работы. В качестве ответа поставьте «+» в соответствующей графе.

Ф.И. ребенка \_\_\_\_\_

Год рождения \_\_\_\_\_ класс \_\_\_\_\_

ВОПРОСЫ	УЛУЧШЕНИЕ	БЕЗ ИЗМЕНЕНИЙ	УХУДШЕНИЕ
1. Успеваемость			
2. Поведение			
3. Взаимоотношения с детьми в классе			
4. Отношение к учебе			
5. Взаимоотношения с родителями			

Дата \_\_\_\_\_

Подпись \_\_\_\_\_

### **Вопросы для самоконтроля:**

1. Какая роль отводится учителю в коррекционно-развивающей работе с учащимися с отклонениями в развитии и поведении?
2. Каковы требования к профессионально-педагогической подготовке учителя к коррекционно-развивающей работе?
3. Раскрыть содержание компонентов готовности учителя к коррекционно-развивающей деятельности.
4. Какие типы семейных отношений лежат в основе девиантного поведения учащихся?
5. Какие существуют формы работы с родителями по профилактике и коррекции отклонений в поведении детей и подростков?
6. Каким образом осуществляется взаимодействие классного руководителя, социального педагога, психолога, дефектолога, школьного врача по организации коррекционной помощи детям и подросткам с отклонениями в развитии?
7. Какова роль психолого-медико-педагогического консилиума в работе с проблемными учащимися?

### **Темы реферативных и курсовых работ:**

1. Учитель как ключевая фигура коррекционно-развивающей деятельности.
2. Формирование профессиональных и личностных качеств педагога в процессе коррекционно-развивающей деятельности.
3. Профессионально-педагогическая культура участников коррекционного процесса.
4. Медицинская помощь трудным детям в рамках комплексной коррекционно-развивающей работы.
5. Особенности работы общеобразовательной школы по профилактике и коррекции девиантного поведения учащихся.
6. Особенности взаимодействия школы и семьи в коррекционно-развивающей работе.
7. Роль психолого-медико-педагогического консилиума в коррекционно-развивающей работе с учащимися группы риска.
8. Психолого-медико-педагогическая консультация и ее роль в предупреждении и коррекции отклонений в развитии и поведении ребенка.

### **Рекомендуемая литература**

#### **Основная**

*Аникеева Н. П.* Психологический климат в коллективе. – М.: Просвещение, 1989.

*Бардин К. В.* Чтобы ребенок успешно учился: / Педагогический всеобуч родителей / – М.: Педагогика, 1988.

Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением: Учеб.-метод. пособие / Под ред. М.И. Рожкова. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2003.

*Гонеев А. Д. и др.* Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений – А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева; под ред. В. А. Слостенина. – 3-е изд., перераб. – М.: Изд. центр «Академия», 2004.

*Исаев И. Ф., Макарова Л.Н.* Профессионализм преподавателя: культура, стиль, индивидуальность: Учеб. пособие. – Москва; Белгород: Изд-во БелГУ, 2002.

Технология социальной работы/ Под ред. И.А. Ильевой, Т.Н. Кузнецовой. – Москва-Белгород: БелГУ, 2001.

### *Дополнительная*

Диагностика профессиональных способностей, система профессионального отбора социальных педагогов и социальных работников / Под ред. В.Н. Келасьева. – М., 1994.

*Белкин А. С.* Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991.

*Лисиин О. В.* Педагогическая психология воспитания: Учеб. пособие для школьных психологов и педагогов. / Акад. пед. и соц. наук, Моск. социал.-психол. ин-т; Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Ин-т практ. психологии, 1997.

Подростки «группы риска» в школе: Организация общепедагогической и социально-психологической помощи подросткам / Невский И. А., Колесова Л. С. – М.: АОЗТ «Ариант», 1997.

Правовая защита семей, воспитывающих детей-инвалидов: Сб. нормативных актов. – М., 1996.

Социальная педагогика / Под ред. М.А. Галагузовой. – М.: Изд. центр «Академия», 2000.

## РАЗРАБОТКА ЗАНЯТИЯ ПО НЕРВНО-МЫШЕЧНОЙ РЕЛАКСАЦИИ (ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ И УЧАЩИХСЯ)

**Цель занятия:** – организация научения родителей психологически эффективным формам взаимодействия с детьми;

– установление отношений открытости и кооперации между родителями и детьми;

– овладение методами психической саморегуляции.

**Основные понятия** (написаны на доске):

**СТРЕСС** – состояние человека, возникающее под влиянием сильных воздействий. **ПСИХИЧЕСКАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ** – воздействие человека на самого себя с помощью слов и соответствующих образов. **НЕРВНО-МЫШЕЧНАЯ РЕЛАКСАЦИЯ** – метод, предложенный Э. Джекобсоном и состоящий из серии упражнений по произвольному напряжению и расслаблению групп мышц.

*Вступительное слово школьного психолога:*

В последние десятилетия изучение стресса стало одной из наиболее популярных тем в психологической науке и практике. Актуальность данной проблематики очевидна: уже не подлежит сомнению, что все возрастающая интенсивность и напряженность современной жизни проявляется на психологическом уровне в увеличении частоты возникновения негативных эмоциональных переживаний и стрессовых реакций, которые, накапливаясь, вызывают формирование выраженных и длительных стрессовых реакций. В свою очередь это ведет к увеличению риска развития целого ряда заболеваний стрессовой этиологии – так называемых «болезней стресса». Сформировавшаяся тенденция к усилению роли стрессовых воздействий как фактора, разрушающего здоровье, хорошо осознается специалистами: к традиционным «болезням стресса» относятся некоторые сердечно-сосудистые заболевания, язвенная болезнь желудка и двенадцатиперстной кишки и некоторые невротические состояния. В настоящее время даже высказывается мнение, что до 90% всех заболеваний современного человека могут быть в той или иной степени вызваны стрессом.

Таким образом, в жизни современного человека обычным становится переживание состояний, характеризующихся повышенным напряжением всех психофизиологических ресурсов, а нередко и превышающим возможности последних, что ведет к возникновению многих заболеваний. Кроме того, замкнутость, нерешительность, тревожность, апатичность, повышенная истощаемость также нередко возникают как следствие разного рода «сверхнагрузок».

Существует множество способов улучшения или нормализации состояния человека. К их числу относятся и такие традиционные приемы, как оптимизация режимов труда, учебы и отдыха; тренировка, нормализация санитарно-гигиенических условий и т.п.

В последние годы усилился интерес к решению проблем стрессов на основе использования способов саморегуляции и самоуправления состоянием. Центральное место среди психопрофилактических средств воздействия на состояние человека занимает группа методов, объединенных названием «психическая саморегуляция».

*Психическая саморегуляция* – воздействие человека на самого себя с помощью слов и соответствующих мыслительных образов. Наиболее распространенными методами ПСР являются техники активной нервно-мышечной релаксации, метод аутогенной тренировки, приемы самогипноза и др.

*Релаксация:* (с лат.) – уменьшение напряжения, расслабление. Результаты исследований ученых показывают, что, находясь в состоянии релаксации, человек способен ускорять перестройку некоторых биоритмов, быстро вызывать анестезию некоторых

участков тела, быстро засыпать, улучшать способность концентрации внимания, обеспечивать лучшую мобилизацию преднастроенных реакций. В целом, переживание состояний релаксации и аутогенного погружения существенно повышает возможности профилактики выраженных неблагоприятных состояний – снятия стрессовых реакций, а также формирования состояний повышенной работоспособности.

Метод активной нервно-мышечной релаксации состоит из серии упражнений по произвольному расслаблению основных мышечных групп тела. Характерной чертой каждого упражнения является чередование сильного напряжения и быстро следующего за ним расслабления соответствующей мышечной группы.

Субъективно процесс расслабления представлен ощущениями размягчения, распространения волны тепла и приятной тяжести в прорабатываемом участке тела, чувством покоя и отдыха. Названные ощущения – следствие устранения остаточного, обычно не замечаемого напряжения в мышцах, усиления кровенаполнения сосудов данной области и соответственно усиления обменных и восстановительных процессов.

Основные предпосылки занятий нервно-мышечной релаксацией состоят в следующем:

1. Стресс и тревожность связаны с мышечным напряжением.
2. При ослаблении напряжения мышц можно достигнуть значительного уменьшения переживания беспокойства, тревоги, других проявлений повышенного возбуждения.
3. Ощущения расслабления мышц легче достигнуть и почувствовать при сравнении с напряжением.

С ребятами мы занимались такими упражнениями, а теперь решили поделиться знаниями и опытом с родителями.

*Инструкция:* Система релаксационных упражнений предполагает напряжение с последующим расслаблением каждой группы мышц в течение 5 секунд, которые повторяются дважды. Если чувствуется остаточное напряжение в мышце, то можно увеличить количество сокращений до 7 раз. Следует помнить, что мышечное напряжение не тождественно мышечной боли или другим неприятным ощущениям.

### **Практическая часть занятия:**

*Основная инструкция:* расположитесь поудобнее. Обратите внимание на дыхание. Сосредоточьтесь на дыхании...

*Грудная клетка.* Сделать глубокий вдох. Попытаться вдохнуть весь воздух, который окружает. Сделать очень-очень глубокий вдох.

Задержать воздух... и расслабиться. Потом выдохнуть весь воздух и возвратиться к нормальному дыханию.

Повторить два раза и сосредоточиться на разнице ощущений.

*Ноги.* Поставить обе ступни плотно на пол. Оставить пальцы ног на полу и поднять обе пятки так высоко, как только это возможно. Задержать их в этом положении и расслабить, чтобы они мягко упали на пол. (Повторить дважды).

Пятки оставить на полу, а пальцы поднять как можно выше, стараясь достать ими до потолка. Задержать в таком положении... расслабить. (Повторить дважды).

*Руки.* Одновременно обе руки сжать в кулаки. Сжать вместе оба кулака настолько сильно, насколько это возможно. Задержать... и расслабить. (Повторить дважды).

Для расслабления противоположной группы мышц нужно просто растопырить пальцы настолько широко, насколько это возможно. И расслабить. (Повторить дважды).

*Лицо.* Улыбка «до ушей» – широкая, широчайшая улыбка... расслабить. (Дважды). Сжать губы как для поцелуя. Сжать, задержать... расслабить. (Дважды). Очень крепко закрыть глаза, как будто в них попал шампунь. Закрыть плотно, задержать... расслабить. (Дважды). Максимально поднять брови. Глаза при этом должны быть закрыты. Поднять брови как можно выше, задержать в таком положении... расслабить. (Повторить дважды).

*Заключительный этап:* Сейчас вы расслабили все группы мышц.

Я буду называть в обратном порядке группы мышц, старайтесь расслабить их еще сильнее.

Вы почувствуете расслабление, проникающее в ваше тело как теплая волна: лоб – глаза – щеки – нижняя часть лица – спускается к плечам – на грудную клетку – предплечья – живот – кисти рук – ноги.

Вы чувствуете, что Ваше тело стало очень тяжелым, очень расслабленным. Это приятное чувство.

*Выход из состояния релаксации.* Я буду считать от 1 до 10. На каждый счет будете чувствовать себя более свежими и энергичными. Когда досчитаю до 10, вы почувствуете себя лучше, чем когда-либо в этот день. Придет ощущение бодрости, свежести, прилива сил и желания действовать.

*Заключительное слово психолога:* Данные упражнения можно выполнять самостоятельно дома перед школой, работой для поднятия тонуса или после школы и работы для снятия напряжения. Если вы, уважаемые родители, заинтересовались методом нервно-мышечной релаксации, то ребята дома вас могут подробнее познакомить с некоторыми приемами.



## ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

В нашем пособии рассмотрены вопросы организации коррекционно-развивающей работы в общеобразовательной школе с учащимися, испытывающими школьные трудности.

Многозначность понятия «коррекционно-развивающая работа» приводит к его использованию в разных направлениях педагогической деятельности: коррекция и развитие общих и учебных способностей учащихся, работа с учащимися группы риска, работа с детьми и подростками, имеющими слабовыраженные нарушения развития и т.д. В русле этой проблемы в пособии рассмотрены классы коррекционно-развивающего обучения как форма дифференциации и интеграции современного образования, позволяющая решать задачи своевременной активной помощи детям с трудностями в обучении и адаптации к школе.

Рассмотрены особенности организации и функционирования классов коррекционно-развивающего обучения, предопределяемые особенностями образовательных потребностей учащихся, испытывающих школьные трудности.

В пособии коррекционно-развивающая деятельность рассматривается как особый вид профессиональной деятельности специалистов (педагогов, психолога, социального педагога и др.), направленный на преодоление или ослабление недостатков развития детей, а также на создание оптимальных возможностей и условий для психического и личностного развития любых категорий учащихся, испытывающих школьные трудности в процессе обучения в массовой школе.

Остановившись отдельно на вопросе определения эффективности коррекционно-развивающей работы с проблемными учащимися разных возрастных групп, в пособии предложены диагностические программы для учащихся начальных классов и младших подростков. В качестве критерия эффективности комплексной коррекционной работы с младшими школьниками рассматривается психолого-педагогическая готовность учащихся к переходу в среднее звено школы, представленная личностным, учебным, эмоциональным и социальным компонентами.

Поскольку наиболее актуальным направлением коррекционно-развивающей работы с учащимися младшего подросткового возраста является формирование положительного отношения к учению как внутренней позиции ученика, связанной с мотивационными, когнитивными и эмоциональными компонентами учебной деятельности и определяющей направленность и интенсивность усилий учащегося в учебе, то данному направлению работы уделено особое внимание.

Для оценки уровней сформированности отношения учащихся к учению и школе в целом рассматривается специальная система критериев. Такими критериями являются:

а) отношение учащихся к себе, оценка себя как субъекта познавательной деятельности (самооценка способностей и возможностей);

б) отношение к знаниям и к процессу овладения ими (познавательные интересы);

в) общее эмоциональное отношение к школе (переживание эмоционального благополучия в школе).

В пособии описана содержательная модель комплексной коррекционно-развивающей работы специалистов с учащимися, испытывающими школьные трудности. Особое место в предложенной модели отводится школьному психологу как организатору и куратору проводимой работы. Данная модель коррекционно-развивающей деятельности предусматривает:

– проведение работы в три этапа: диагностико-прогностический, коррекционно-формирующий, оценочно-проективный;

– подразделение на две части: педагогическую и психологическую. Психологическая часть осуществляется непосредственно психологом, педагогическая – проводится педагогами (учителями, воспитателями групп продленного дня, дефектологом, социальным педагогом) при координирующей роли психолога;

– обязательное участие в коррекционно-развивающем процессе родителей детей, испытывающих школьные трудности; включение в коррекционный процесс по возможности всего микросоциального окружения ребенка;

– проведение непосредственной работы психолога с учащимися в нескольких формах: групповой, подразумевающей совместную работу всего класса и групповые занятия с референтными микрогруппами школьников, и индивидуальной. При условии использования всех форм предпочтение отдается групповой работе с микрогруппами учащихся;

– ведение психологом групповой работы с микрогруппами учащихся по специально разработанной программе, состоящей из трех блоков: вводного, формирующего и закрепляющего; ведущим методом данной работы является игровой тренинг;

– основной формой совместного сопровождения учащихся выступает психолого-медико-педагогический консилиум.

В пособии уделено внимание вопросам организации работы с учащимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, в условиях специально организованного интегрированного обучения и в условиях стихийной интеграции. Однако данное направление коррекционно-развивающей работы в настоящее время нами только разрабатывается, и изложенный материал мы рассматриваем в качестве перспективного плана для дальнейшей деятельности в обозначенном направлении.

В пособии рассмотрены далеко не все вопросы, касающиеся организации помощи детям с ограниченными возможностями. Необходимо дальнейшее изучение коррекционно-развивающей деятельности специалистов, работающих с проблемными учащимися массовой школы; исследование особенностей работы школьного психолога с нетипичными учащимися в возрастном аспекте, с учетом специфических особенностей вариантов нарушенного развития; разработка эффективных коррекционно-развивающих программ.

**ПРОГРАММА КУРСА  
«ОСНОВЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ  
В МАССОВОЙ ШКОЛЕ»**

**Цель** курса – познакомить будущих специалистов с особенностями личности детей и подростков, испытывающих трудности в процессе обучения в массовой школе: группой педагогического риска и школьниками со слабовыраженными отклонениями в умственном и физическом развитии; объяснить основные подходы к решению вопросов интеграции в обществе детей и подростков с проблемами развития; подготовить будущих учителей к проведению коррекционно-развивающей работы с разными категориями школьников, в том числе учащимися, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Основными **задачами** курса являются:

- изучение особенностей психического развития детей и подростков, испытывающих стойкие трудности в процессе обучения в массовой школе;
- определение сущности и содержания коррекционно-развивающей работы с данными категориями учащихся;
- обоснование роли педагога в коррекционно-развивающей работе с детьми и подростками, испытывающими стойкие трудности в процессе обучения в массовой школе;
- определение основных направлений взаимодействия педагогов и других специалистов (психолога, дефектолога, социального педагога, школьного врача) в коррекционно-развивающей работе;
- формирование готовности будущих учителей к осуществлению коррекционно-развивающей работы с учащимися, имеющими ограниченные возможности здоровья.

## ПРИМЕРНЫЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

№ п/п	Раздел дисциплины	Аудиторные занятия (количество часов)				СР
		В том числе				
		Всего	Л	С	ПЗ	
1.	<b>Раздел I. Коррекционно-развивающее обучение в общеобразовательной школе как тенденция дифференциации и интеграции образования.</b> Тема 1.1. Сущность коррекционно-развивающего обучения. Психологические основы организации коррекционно-развивающего обучения.	3	1			2
2.	Тема 1.2. Классы коррекционно-развивающего обучения как следствие тенденции дифференциации и интеграции образования.	3	1			2
3.	<b>Раздел II. Теоретические основы коррекционно-развивающей работы.</b> Тема 2.1. Понятие коррекционно-развивающей работы. Принципы, цели и задачи коррекционно-развивающей работы.	4	2			2
4.	Тема 2.2. Формы и методы коррекционно-развивающей работы	4			2	2
5.	Тема 2.3. Процедура коррекционно-развивающей работы	4			2	2
6.	<b>Раздел III. Дети со школьными трудностями в массовой общеобразовательной школе.</b> Тема 3.1. Категории учащихся со школьными трудностями.	4		2		2
7.	Тема 3.2. Психолого-педагогическая характеристика учащихся группы риска.	7		2	2	3
8.	Тема 3.3. Психолого-педагогические особенности детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья.	7		2	2	3
9.	<b>Раздел IV. Педагогическая диагностика в коррекционно-развивающей работе.</b> Тема 4.1. Педагогическая и психологическая диагностика как основа коррекционно-развивающей помощи.	4	2			2
10.	Тема 4.2. Диагностика предпосылок и признаков школьных трудностей учащихся начальных классов.	8		2	2	4
11.	Тема 4.3. Диагностика эффективности коррекционно-развивающей работы с младшими подростками классов КРО.	8	2		2	4
12.	<b>Раздел V. Сущность и содержание коррекционно-развивающей работы с разными категориями учащихся массовой школы.</b> Тема 5.1. Психолого-педагогические условия развития и саморазвития учащихся со школьными трудностями.	8			4	4
13.	Тема 5.2. Специфика коррекционно-развивающей работы с учащимися группы риска. Составление коррекционно-развивающих программ.	8			4	4

14.	Тема 5.3. Особенности организации коррекционно-развивающей работы с детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья. Составление коррекционно-развивающих программ.	12		2	4	6
15.	<b>Раздел VI. Организационно-педагогические основы коррекционно-развивающей работы в массовой школе.</b> Тема 6.1. Коррекционно-развивающая деятельность и личность учителя.	4	2			2
16.	Тема 6.2. Основные направления взаимодействия педагогов и других специалистов в коррекционно-развивающей работе. Роль родителей в коррекции отклонений в развитии и поведении детей.	4		2		2
17.	Тема 6.3. Психолого-медико-педагогический консилиум школы и его роль в работе с проблемными учащимися.	8		2	2	4
Итого:		100	10	14	26	50

**Условные обозначения:**

Л – лекции

С – семинары

П – практические занятия

СР – самостоятельная работа

**Лабораторный практикум**

№ п/п	Номер раздела дисциплины	Наименование лабораторных работ
1	№3	Изучение медицинской документации детей класса коррекционно-развивающего обучения
2	№4	Изучение личности ребенка с помощью тестовых заданий. Составление психолого-медико-педагогической характеристики.
3	№5	Посещение коррекционно-развивающих занятий, просмотр видеозаписей. Психолого-педагогический анализ увиденного.
4	№6	Разработка рекомендации учителям и родителям по воспитанию детей с нарушениями в развитии.

## Содержание разделов спецкурса

### Раздел I.

#### **Коррекционно-развивающее обучение в общеобразовательной школе как тенденция дифференциации и интеграции образования**

*Требования к знаниям:* студент должен знать основные подходы к организации коррекционно-развивающего обучения на современном этапе развития образования, актуальность этих подходов для практики обучения и воспитания детей и подростков со школьными трудностями; основные направления модернизации российского образования в отношении учащихся с особыми образовательными потребностями; современное состояние коррекционно-развивающего обучения в нашей стране и за рубежом; особенности организации классов коррекционно-развивающего обучения и основные направления педагогической и психологической коррекционно-развивающей работы в этих классах.

*Требования к умениям:* студент должен уметь работать с теоретическим содержанием раздела: анализировать, обобщать, делать выводы в рамках теоретических конструкций, оценивать возможности различных подходов к организации коррекционно-развивающего обучения в современной массовой школе; уметь изучать состояние коррекционно-развивающей работы в общеобразовательной школе, понимать и объяснять значение каждого направления работы в классах коррекционно-развивающего обучения; сотрудничать с педагогами, психологами, родителями.

#### *Содержание учебного материала*

##### **Тема 1.1. Сущность коррекционно-развивающего обучения. Психологические основы организации коррекционно-развивающего обучения.**

Предмет и задачи курса. Коррекционно-развивающее обучение как направление работы современной общеобразовательной школы. Отечественный и зарубежный опыт работы с детьми, испытывающими трудности в процессе обучения в массовой школе.

Современные тенденции модернизации образования детей со школьными трудностями. Дифференциация (диверсификация) обучения по индивидуально-типологическим особенностям и способностям. Интегрированное (инклюзивное) образование как совместное обучение обычных и нетипичных детей (с отклонениями в развитии) в одном классе массовой школы.

Принципы коррекционно-развивающего обучения. Совместная деятельность и общение. Учет ведущей деятельности. Определение зоны ближайшего развития. Учет сензитивных периодов развития. Принцип амплификации (расширения) детского развития. Единство аффекта и интеллекта.

Теория формирования учебной деятельности как научное основание коррекционно-развивающего обучения.

## **Тема 1.2. Классы коррекционно-развивающего обучения как следствие тенденции дифференциации и интеграции образования.**

Организационно-педагогические основы создания классов коррекционно-развивающего обучения (КРО). Цели и задачи классов КРО. Направления коррекционно-развивающей работы в классах КРО. Формы коррекционно-развивающего обучения: классы КРО, коррекционно-развивающие группы, индивидуальные коррекционно-развивающие занятия.

Показания к отбору в класс КРО. Меняющийся состав класса как основа функционирования класса КРО. Связь класса КРО с социальной средой развития учащегося.

## **Раздел II.**

### **Теоретические основы коррекционно-развивающей работы**

*Требования к знаниям:* студент должен знать психологические и педагогические основы коррекционно-развивающей работы; основные положения и понятийный аппарат теории коррекционно-развивающей работы, актуальные проблемы образовательной практики и соответственно цели и задачи коррекционно-развивающей работы; основные направления, формы, методы, процедуру коррекционно-развивающей работы.

*Требования к умениям:* студент должен уметь использовать теоретические знания по коррекционно-развивающей работе в профессионально-педагогической деятельности; уметь разводить понятия коррекция, адаптация, реабилитация и психотерапия; оценивать коррекционные возможности различных методов педагогической и психологической коррекции; уметь адекватно планировать и прогнозировать собственную коррекционную деятельность, грамотно выстраивать процедуру коррекционной работы.

### *Содержание учебного материала*

#### **Тема 2.1. Понятие коррекционно-развивающей работы. Принципы, цели и задачи коррекционно-развивающей работы.**

Коррекционно-развивающая работа в современных психолого-педагогических исследованиях. Понятия «коррекция», «адаптация», «реабилитация», «психотерапия». Теории, лежащие в основе коррекционно-развивающей работы (культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, теория отношений В.И. Мясищева, теория деятельности А.Н. Леонтьева, теоретическая концепция личности С.Л. Рубинштейна, положения о ведущей деятельности и коррекционном потенциале игры Д.Б. Эльконина).

Принципы коррекционно-развивающей работы. Единство диагностики и коррекции. Принцип нормативности развития. Принцип системности развития. Деятельностный принцип коррекции. Цели и задачи коррекционно-развивающей работы. Учет психологических закономерностей возраста и индивидуальных особенностей школьников при определении задач

коррекции.

### **Тема 2.2. Формы и методы коррекционно-развивающей работы.**

Формы организации коррекционного воздействия. Фронтальная работа. Групповая коррекционно-развивающая работа. Индивидуальная коррекционная работа.

Методы психолого-педагогической коррекции. Методы коррекционно-развивающей работы учителя. Педагогическая коррекция учебных умений. Педагогическая коррекция мотивации учебной деятельности. Методы коррекционно-воспитательной работы.

Методы коррекционной работы школьного психолога. Игровая терапия. Роль и место игротерапии в коррекционной работе с учащимися группы риска. Арттерапия. Роль и место арттерапии в коррекционной работе с девиантными учащимися и детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья. Направления арттерапии. Музыкаотерапия. Библиотерапия. Изотерапия. Сочинение историй. Куклотерапия. Сказкотерапия. Психогимнастика, её место и роль в коррекционной работе с учащимися начальных классов.

### **Тема 2.3. Процедура коррекционно-развивающей работы.**

Различные подходы к процедуре коррекционной работы. Схема педологического исследования ребенка Л.С. Выготского. Этапы коррекционной работы Й. Шванцара. Этапы диагностико-коррекционной работы И.В. Дубровиной.

Основные этапы коррекционно-развивающей работы. Диагностико-прогностический этап. Коррекционно-формирующий этап. Оценочно-проективный этап. Содержание работы на каждом этапе.

Коррекционно-развивающее занятие. Структура и содержание занятия в зависимости от задач коррекционно-развивающей работы.

## **Раздел III.**

### **Дети со школьными трудностями в массовой общеобразовательной школе**

*Требования к знаниям:* студент должен знать основные категории проблемных учащихся массовой образовательной школы и критерии их выделения; психолого-педагогические особенности детей группы педагогического риска, характеристику детей группы педагогического риска, риска по здоровью, социального риска, детей с комплексными проблемами; особенности учащихся с девиантным поведением; характеристику детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (отклонениями в развитии); особенности учебной деятельности и специфику учебных затруднений учащихся в зависимости от имеющихся нарушений.

*Требования к умениям:* студент должен уметь использовать теорети-



ческие схемы и конструкции для анализа и оценки конкретных педагогических фактов, осуществлять анализ затруднений в обучении учащихся, исходя из понимания закономерностей развития обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, использовать полученные знания при проектировании и организации образовательных процессов и собственной педагогической деятельности; уметь исследовать различные стороны детского развития, вступать в диалог с ребенком, понимать и объяснять различные формы детского поведения.

### *Содержание учебного материала*

#### **Тема 3.1. Категории учащихся со школьными трудностями.**

Понятие школьных трудностей. Категории учащихся со школьными трудностями. Педагогически запущенные учащиеся. Дети группы педагогического риска. Учащиеся с ограниченными возможностями здоровья и адаптации. Особенности учебной деятельности, отношений, поведения педагогически запущенных школьников. Девиантные учащиеся. Психолого-педагогическая сущность отклоняющегося поведения подростков.

#### **Тема 3.2. Психолого-педагогическая характеристика учащихся группы риска.**

Понятие дети группы педагогического риска. Характеристика учебной деятельности и обучаемости учащихся группы риска. Интеллектуальная пассивность учащихся. Операционально-техническая интеллектуальная пассивность. Мотивационная интеллектуальная пассивность. Частичная и общая интеллектуальная пассивность. Особенности поведения учащихся группы риска. Дети группы академического риска. Группа детей социального риска. Группа риска по здоровью. Группа детей с комплексными проблемами.

#### **Тема 3.3. Психолого-педагогические особенности детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья.**

Понятие дети с ограниченными возможностями здоровья (с особыми образовательными нуждами, отклонениями в развитии, патологиями развития, аномалиями развития). Группы детей с нерезко выраженными нарушениями развития, их характеристика. Дети и подростки, имеющие ограниченные возможности интеллектуального развития (умственно отстающие и дети с задержкой психического развития). Дети и подростки с ограниченными возможностями сенсорного развития (с нарушениями зрения и слуха). Дети и подростки с ограниченными возможностями движения (с детским церебральным параличом и миопатией). Дети и подростки с нарушением речевой деятельности. Дети и подростки с отклонением поведения вследствие нарушения эмоционально-волевой сферы (с реактивными состояниями, внутренними конфликтами, психопатиями и патологическим формированием личности).

## Раздел IV.

### Педагогическая диагностика в коррекционно-развивающей работе

*Требования к знаниям:* студент должен знать основы педагогической диагностики, основные методы и приемы педагогической диагностики предпосылок и признаков адаптационных нарушений школьников; принципы выделения критериев и показателей эффективности коррекционно-развивающей деятельности.

*Требования к умениям:* студент должен уметь проводить диагностику предпосылок и признаков адаптационных нарушений, владеть методами и приемами педагогической диагностики; адекватно подбирать диагностические процедуры, проводить диагностику коррекционно-развивающей работы с учащимися группы риска всех возрастных категорий, анализировать и оценивать результативность проводимой коррекционно-развивающей работы.

#### *Содержание учебного материала*

#### **Тема 4.1. Педагогическая и психологическая диагностика как основа коррекционно-развивающей помощи.**

Место и роль педагогической диагностики в коррекционно-развивающей работе. Определение уровня актуального и ближайшего развития ребенка. Связь педагогической и психологической диагностики. Принципы педагогической диагностики. Изучение ребенка в деятельности. Разносторонность изучения, динамичность, использование в процессе изучения ребенка комплекса взаимозаменяемых методов.

Методы педагогической диагностики. Метод педагогического тестирования. Метод направленных наблюдений. Беседа. Обучающий эксперимент. Анализ медицинской документации ребенка. Обобщение данных независимых характеристик.

Основные принципы и общая характеристика психодиагностической работы с детьми. Психодиагностика познавательных особенностей и уровня умственного развития детей. Психодиагностика особенностей эмоциональной сферы детей. Психодиагностика особенностей мотивационно-потребностной сферы личности учащихся. Психодиагностика характерологических особенностей детей.

#### **Тема 4.2. Диагностика предпосылок и признаков школьных трудностей учащихся начальных классов.**

Программа диагностики предпосылок и признаков адаптационных нарушений. Изучение личностных особенностей в процессе обучения. Изучение познавательной деятельности школьников. Диагностика особенностей овладения знаниями. Формы учета данных о динамике развития школьника.

Психолого-педагогическая диагностика эффективности коррекцион-

но-развивающей работы в начальной школе. Критерии и показатели эффективности. Методы и приемы психолого-педагогической диагностики готовности проблемных учащихся начальных классов к переходу в среднее звено школы.

#### **Тема 4.3. Диагностика эффективности коррекционно-развивающей работы с младшими подростками классов КРО.**

Критерии и показатели результативности коррекционно-развивающей работы.

Отношение к учению как обобщенный критерий эффективности коррекционной работы с младшими подростками группы риска. Критерии отношения к учению: познавательные интересы, самооценка, эмоциональное благополучие. Их показатели и уровни. Диагностика отношения к учению.

### **Раздел V.**

#### **Сущность и содержание коррекционно-развивающей работы с разными категориями учащихся массовой школы**

*Требования к знаниям:* студент должен знать основные направления коррекционно-развивающей работы с разными категориями учащихся массовой школы; позицию и программу действий педагога в коррекционной работе с ребенком в зависимости от причин и проявлений школьных трудностей, нарушений развития, на разных ступенях обучения в школе; механизмы коррекционного воздействия, логику и принципы построения коррекционно-развивающих программ в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями учащихся.

*Требования к умениям:* студент должен уметь анализировать и оценивать педагогические ситуации, используя теоретико-методологические схемы и понятия; планировать подготовку и реализацию коррекционно-развивающих программ, ориентируясь на закономерности возрастного развития, индивидуальные варианты развития и специфику школьных трудностей; программировать и организовывать совместную с ребенком деятельность и общение, проектировать и конструировать развивающие психолого-педагогические условия и ситуации в процессе коррекционной работы.

### ***Содержание учебного материала***

#### **Тема 5.1. Психолого-педагогические условия развития и саморазвития детей со школьными трудностями.**

Психолого-педагогические условия коррекционно-развивающей работы с учащимися. Технологические условия (личностно-ориентированная работа; обеспечение успеха учащимся; организация оптимального общения учащихся).

Нравственно-психологические условия (психологический комфорт учащихся и педагогов; стабилизация эмоционального состояния школьни-

ков; особенности коммуникации педагогов и психолога с учащимися, проявление эмпатии, веры и поддержки детей).

Индивидуально-личностные условия (участие в коррекционно-развивающем процессе ближайшего микро-социального окружения ребенка; позитивная установка на участие в коррекционно-развивающем процессе; интерес учащихся к своим способностям и возможностям).

### **Тема 5.2. Специфика коррекционно-развивающей работы с учащимися группы риска. Составление коррекционно-развивающих программ.**

Модель коррекционно-развивающей деятельности. Задачи, решаемые педагогом в ходе коррекционного процесса. Аналитико-рефлексивные, конструктивно-прогностические, организационно-деятельностные, оценочно-информационные, коррекционно-регулирующие группы задач. Содержание работы с учащимися группы риска на всех этапах коррекционной работы.

Специфика проведения групповых занятий с учащимися группы риска. Задачи вводного блока. Задачи формирующего блока занятий. Задачи закрепляющего блока занятий.

Методы групповой работы. Игровой тренинг как ведущий метод работы с учащимися группы риска. Требования к материально-техническим условиям проведения занятий.

Программы педагогической коррекции в работе с учащимися группы риска. Педагогическая коррекция дефицитных школьно-значимых функций младших школьников (Г.Ф. Кумарина). Коррекция недостатков учебной деятельности младших школьников (Г.Ф. Кумарина). Развитие мыслительных действий с понятиями (М.К. Акимова, В.Т. Козлова). Программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте (И.В. Дубровина). Программа групповых занятий с учащимися классов коррекционно-развивающего обучения (Л.В. Годовникова).

### **Тема 5.3. Особенности организации коррекционно-развивающей работы с детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья. Составление коррекционно-развивающих программ.**

Адаптация и интеграция в массовой школе детей и подростков со слабовыраженными отклонениями в развитии. Психолого-педагогические методы профилактики вторичных отклонений в психическом развитии детей.

Основные направления коррекционно-развивающей работы с умственно отсталыми детьми. Коррекционно-развивающая работа с учащимися с задержкой психического развития. Психолого-педагогическая коррекция при нарушениях слуховой функции у детей. Коррекционно-развивающая работа с детьми и подростками, имеющими нарушения зрительной функции. Основные направления работы с детьми с речевыми нарушениями. Коррекционно-развивающая работа при расстройствах эмоционально-волевой сферы и поведения у детей и подростков.

## Раздел VI.

### Организационно-педагогические основы коррекционно-развивающей работы в массовой школе

*Требования к знаниям:* студент должен знать основные требования к профессионально-педагогической коррекционно-развивающей деятельности, основные направления взаимодействия педагога и других специалистов массовой школы в коррекционной работе, владеть информацией о роли родителей в коррекции отклонений в развитии детей.

*Требования к умениям:* студент должен уметь оказывать социальную помощь и поддержку учащимся, быть готовым к организации коррекционно-развивающего процесса в условиях массового учебного заведения; создавать необходимые условия для эффективной коррекции школьных трудностей учащихся; уметь взаимодействовать с другими специалистами – психологом, дефектологом, школьным врачом, социальным педагогом; способствовать взаимодействию школы и семьи в коррекционно-развивающей работе; работать в составе психолого-медико-педагогического консилиума, планировать и проводить его заседания, вести необходимую документацию.

#### *Содержание учебного материала*

##### **Тема 6.1. Коррекционно-развивающая деятельность и личность учителя.**

Общие требования к профессионально-педагогической коррекционно-развивающей деятельности учителя. Готовность учителя к коррекционно-развивающей работе. Компоненты готовности: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-практический, эмоционально-волевой, рефлексивный.

Профессиограмма учителя. Квалификационная характеристика педагога, занимающегося коррекционно-развивающей деятельностью.

Личностно-значимые для коррекционной работы качества педагога. Сไตล์ взаимоотношений педагога и воспитанников. Индивидуальный стиль педагога в коррекционной работе.

##### **Тема 6.2. Основные направления взаимодействия педагогов и других специалистов в коррекционно-развивающей работе. Роль родителей в коррекции отклонений в развитии и поведении детей.**

Коррекционно-развивающая работа как комплексная деятельность. Специалисты массовой школы, занятые коррекционной работой, и круг их обязанностей. Основные направления работы школьного психолога. Задачи, решаемые дефектологом, логопедом. Роль социального педагога в коррекционной работе. Круг вопросов школьного медицинского работника. Совместное выявление проблем. Общие формы профилактической и коррекционной работы на уровне школы. Этапы совместной работы.

Совершенствование работы педагогического коллектива по профилактике и коррекции отклонений в развитии детей и подростков. Санитарно-просветительская форма работы. Психопрофилактическая и психогигиеническая формы работы.

Роль семьи в коррекционной работе. Типы семейных отношений, лежащих в основе отклоняющегося поведения. Направления работы с родителями по профилактике отклонений в поведении детей.

Особенности семейного воспитания детей с отклонениями развития. Работа с семьей, имеющей ребенка с отклонениями развития.

### **Тема 6.3. Психолого-медико-педагогический консилиум школы и его роль в работе с проблемными учащимися.**

Психолого-медико-педагогический консилиум школы (ПМПк), его состав. Задачи ПМПк. Роль педагога в работе ПМПк. Педагогическое обследование ребенка. Обследование других специалистов ПМПк.

Документация ПМПк. Карта-схема изучения индивидуальных особенностей развития учащегося. Индивидуальная карта учащегося. Индивидуальная коррекционно-развивающая программа учащегося. Заключение ПМПк.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>Глава I.</b> Коррекционно-развивающее обучение в общеобразовательной школе как тенденция дифференциации и интеграции образования.....	5
1.1. Проблема коррекционно-развивающего обучения в массовой школе и подходы к ее решению .....	5
1.2. Классы коррекционно-развивающего обучения как следствие тенденции дифференциации и интеграции образования .....	10
<b>Приложение к главе I</b> .....	16
<b>Глава II.</b> Теоретические основы коррекционно-развивающей работы.....	22
2.1. Понятие коррекционно-развивающей работы. Принципы, цели и задачи коррекционно-развивающей работы .....	22
2.2. Формы и методы коррекционно-развивающей работы .....	26
2.3. Процедура коррекционно-развивающей работы .....	31
<b>Приложение к главе II</b> .....	39
<b>Глава III.</b> Дети со школьными трудностями в массовой общеобразовательной школе .....	48
3.1. Школьные трудности учащихся как психолого-педагогическая проблема .....	48
3.2. Психолого-педагогическая характеристика учащихся со школьными трудностями .....	52
3.3. Особенности детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья .....	59
<b>Приложение к главе III</b> .....	73
<b>Глава IV.</b> Педагогическая и психологическая диагностика в коррекционно-развивающей работе .....	80
4.1. Педагогическая и психологическая диагностика как основа коррекционно-развивающей помощи .....	80
4.2. Психолого-педагогическая диагностика эффективности коррекционно-развивающей работы в начальной школе.....	84
4.3. Диагностика эффективности коррекционно-развивающей работы с младшими подростками .....	101
<b>Приложение к главе IV</b> .....	112
<b>Глава V.</b> Сущность и содержание коррекционно-развивающей работы с проблемными учащимися массовой школы.....	124
5.1. Психолого-педагогические условия развития и саморазвития учащихся со школьными трудностями .....	124

5.2. Технология коррекционно-развивающей работы с проблемными учащимися массовой школы .....	128
5.3. Особенности организации коррекционно-развивающей работы с детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья.....	129
<b>Приложение к главе V</b> .....	147
<b>Глава VI. Организационно-педагогические условия коррекционно-развивающей работы в массовой школе</b> .....	155
6.1. Коррекционно-развивающая деятельность и личность учителя .....	155
6.2. Основные направления взаимодействия педагогов и других специалистов в коррекционно-развивающей работе .....	160
6.3. Психолого-медико-педагогический консилиум школы и его роль в работе с проблемными учащимися .....	165
6.4. Роль родителей в коррекции отклонений в развитии и поведении детей .....	175
<b>Приложение к главе VI</b> .....	182
<b>ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ</b> .....	185
<b>ПРОГРАММА КУРСА «ОСНОВЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ В МАССОВОЙ ШКОЛЕ»</b> .....	187



*Учебное пособие*

**Л. В. Годовникова**

**ОСНОВЫ  
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ  
В МАССОВОЙ ШКОЛЕ**

Под научной редакцией **И.Ф.Исаева**

Подписано в печать 29.11.2005. Формат 60×84/16.  
Гарнитура Times. Усл. п. л. 11,62. Тираж 500 экз. Заказ 236.  
Оригинал-макет подготовлен и тиражирован в издательстве  
Белгородского государственного университета.  
308015, г. Белгород, ул. Победы, 85