

**ФГОУ СПО  
«Оренбургский государственный  
колледж»**

**Коррекционная  
и специальная педагогика  
*Учебно-методический комплекс***



Оренбург 2008

**ФГОУ СПО  
«Оренбургский государственный  
колледж»**

**Коррекционная и специальная  
педагогика**

***Учебно-методический комплекс***

Оренбург 2008.

ББК 88.8 я 73  
С-32

Автор- составитель: Н.А. Сергеева, педагог-психолог ФГОУ СПО «Оренбургский государственный профессионально-педагогический колледж», к.п.н.

Рецензент- доктор педагогических наук, профессор Л.Б. Соколова

Сергеева Н.А. Коррекционная и специальная педагогика: Учебно-методический комплекс - Оренбург: ООО «Агентство «ПРЕССА», 172 с.

Учебно-методический комплекс по дисциплине «Коррекционная и специальная педагогика» разработан в соответствии с Государственным образовательным стандартом по специальности 050711 «Социальная педагогика» и включает: курс лекций, вопросы и задания для самоконтроля, методические рекомендации по организации семинарских и лабораторно- практических занятий, список учебной и методической литературы по дисциплине, рекомендации для студентов по организации самостоятельной работы, справочные материалы.

©Н.А. Сергеева  
© ООО «Агентство «ПРЕССА»

## Содержание

Введение.....	6
Курс лекций.....	7
Раздел 1. Коррекционная педагогика как наука.....	7
Раздел 2 .Ребенок с отклонениями в развитии и поведении.....	15
Раздел 3 Особенности организации коррекционно-развивающего образовательного процесса.....	34
Раздел 4 Профилактика и коррекция отклоняющегося поведения детей и подростков.....	45
Раздел 5 Научные основы специальной педагогики.....	80
Раздел 6 Система специального образования.....	85
Раздел 7 Педагогические системы специального образования и реабилитации лиц с ограниченными возможностями.....	99
Семинарские и лабораторно- практические занятия.....	138
Глоссарий.....	150
Список рекомендуемой литературы.....	156
Приложение.....	158

## Введение

Рост количества детей с отклонениями в развитии и поведении, увеличение числа учащихся с особыми образовательными потребностями, социальной девиацией, школьной дезадаптацией диктует новые требования к содержанию и качеству подготовки. Социальный педагог- практик должен быть готов к работе с детьми с отклонениями в развитии и поведении, к эффективному их обучению, воспитанию и содействию их социальной адаптации и интеграции.

Учебно-методический комплекс по дисциплине «Коррекционная и специальная педагогика» составлен в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта по специальности 0314 «Социальная педагогика».

«Коррекционная и специальная педагогика» в структуре общепрофессиональных дисциплин профессиональной подготовки нацелена на знакомство студентов с системой коррекционно-педагогического воздействия на детей с отклонениями в развитии и ролью социального педагога в коррекционно- педагогическом процессе.

Учебно-методический комплекс по дисциплине включает: курс лекций, вопросы и задания для самоконтроля, методические рекомендации по организации семинарских и лабораторно- практических занятий, список учебной и методической литературы по дисциплине, рекомендации для студентов по организации самостоятельной работы, справочные материалы.

## Курс лекций

### Раздел 1. Коррекционная педагогика как наука

#### *Лекция 1.1 Объект, предмет и задачи коррекционной педагогики*

Одним из направлений практической деятельности социального педагога является организация и проведение коррекционно-развивающей деятельности. Этим положением продиктована значимость знаний по коррекционной педагогике в кругу компетенций педагога- профессионала.

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

Такая ситуация складывается сегодня и в области **коррекционной педагогики**, которая функционирует и существует в виде **коррекционно-развивающей деятельности с детьми и подростками** в общеобразовательной школе, в то же время в области научно-теоретической коррекционная педагогика выверяет предмет и (объект своего исследования, отрабатывает понятийный аппарат).

Возникнув на стыке общей и специальной педагогики, которые в своей научной и практической сферах деятельности сформировали определенную научно-теоретическую базу, **коррекционная педагогика проходит этап становления и развития**. Опираясь на достижения родственных отраслей знания, ей приходится конкретизировать свою сферу деятельности, определять научные и практические приоритеты.

В качестве объекта исследования педагогической науки выступают те явления действительности (обучение, воспитание), которые обуславливают развитие человеческого индивида. Предметом общей педагогики является образование как реальный целостный (процесс, организуемый в специально созданных социальных институтах: семье, образовательных, воспитательных учреждениях), изучение его сущности, закономерностей, тенденций и перспектив развития, влияние их на формирование личности человека (ребенка, подростка, юноши). Причем развитие его проходит в пределах нормы. В то же время специальная педагогика занимается исследованием теории и практики специального (особого) образования лиц с отклонениями в физическом и психическом развитии, для которых образование в обычных педагогических условиях, определяемых существующей культурой, при помощи общепедагогических методов и средств затруднительно или невозможно (Н.М.Назарова).

Вместе с тем как в общей и специальной педагогике, так и в современной педагогической практике существует немало моментов, когда бывает труд-

но дать однозначный диагноз отклонениям в развитии и поведении ребенка. Это происходит тогда, когда дефект неярко выражен, а аномалии в развитии имеют негрубые формы, когда тот или иной недостаток находится в пограничной области между нормой и патологией. Это может быть тогда, когда ребенок имеет затруднения в освоении учебной программы в общеобразовательной массовой школе, но резко опережает детей в развитии и обучении во вспомогательной школе, когда в ликвидации недостатков в его развитии нужны не специальное медицинское лечение, не активное вмешательство дефектологов, логопедов и психологов, а обычная коррекция его познавательных возможностей, изменение условий общего и семейного воспитания, предупреждение и частичное исправление его поведения и помощь в освоении социальных норм и нравственных ценностей.

В современной педагогической науке понятия «недостаток в развитии», «отклонение от нормы» (как и само понятие нормы) являются предметом научной дискуссии. Так, в специальной педагогике понятия «недостаток», «отклонение в развитии» используют тогда, когда возникает несоответствие возможностей данного человека (в том числе и ребенка) общественным социальным ожиданиям, школьно-образовательным нормативам успешности, установленным в обществе нормам поведения и общения, т. е. когда налицо ограничение социальных возможностей. К физическим недостаткам относят подтвержденные в установленном порядке временные или постоянные недостатки в развитии или функционировании органов (органа) человека либо хроническое соматическое или инфекционное заболевание. Психический недостаток рассматривается как подтвержденный в установленном порядке временный или постоянный недостаток в психическом развитии человека, включая нарушения речи, эмоционально-волевой сферы, а также нарушения умственного развития, задержку психического развития, создающие трудности в обучении. Недостатки в социальной и педагогической сфере трактуются как отклонения от нормы.

В общей и коррекционной педагогике **недостаток** ассоциируется с несоответствием психофизиологического и общего развития ребенка установленной норме развития для данного возраста или соответствующего вида деятельности. Кроме того, под **недостатком** может пониматься отставание от нормы развития в освоении общеобразовательных программ или учебных знаний в той или иной предметной области. Здесь в качестве педагогической нормы выступает стандарт образования. Отклонения в его освоении соотносятся с неуспеваемостью, отставанием в обучении, задержкой в общем развитии. Социальные отклонения соотносятся с несоответствием действий и поступков, поведения ребенка общепринятым социальным нормам, правилам поведения. Они проявляются в нарушениях дисциплины, невыполнении поручений или учебных заданий, этических норм и правил, трудновоспитуемости, социально-педагогической запущенности, склонности к правонарушениям и др.

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

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

**Предметом исследования коррекционной педагогики является процесс обучения и воспитания детей и подростков с недостатками в развитии и отклонениями в поведении, испытывающими временные адаптационные трудности и сложности в освоении образовательных программ.**

Для преодоления этих трудностей необходимы своевременное проведение диагностико-профилактической и коррекционно-педагогической работы, способствующей эффективному развитию и формированию личности данной категории детей и подростка в условиях функционирования общеобразовательной школы.

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

1. Определить природу и сущность недостатков в развитии и отклонений в поведении детей и подростков, выявить причины и условия их появления.

2. Изучить историю становления и развития коррекционно-педагогической деятельности с детьми с недостатками в развитии и девиациями в поведении.

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

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

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

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

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

### **Вопросы для самопроверки:**

1. На стыке каких наук возникла коррекционная педагогика?
2. Что является областью научных интересов и предметом исследования коррекционной педагогики?
3. Сравните подходы к рассмотрению понятия «недостаток в развитии» в различных отраслях педагогики.
4. Раскройте задачи коррекционной педагогики.
5. Раскройте значимость знаний по коррекционной педагогике для социального педагога.
6. Подготовьте сообщение по теме



## ***Лекция 1.2. Проблемное поле коррекционной педагогики, ее место в системе наук.***

Система знаний науки отражается в ее понятиях и категориях. Понятия - это одна из форм отражения реального мира в процессе познания. В процессе развития любой науки понятия объединяются и укрепляются и преобразуются в категории науки. В коррекционной педагогике используется большое количество заимствованных из других наук понятий, например, личность, развитие, обучение, воспитание и т.д. Но существуют и собственные категории коррекционной педагогики, которые требуют более внимательного рассмотрения.

**Коррекция** - система специальных и общепедагогических мер направленных на ослабление или преодоление недостатков психофизического развития и отклонений в поведении у детей и подростков.

**Коррекционно-педагогическая деятельность** - планируемый и особым образом организуемый педагогический процесс, реализуемый с детьми и подростками, имеющими незначительные отклонения в развитии и поведении, и направленный не только на исправление и реконструкцию индивидуальных качеств и недостатков поведения несовершеннолетних, но и на создание необходимых условий для их личностного развития, адекватной интеграции в социум. Коррекционно-педагогическая деятельность строится в соответствии с общепедагогическими и специфическими принципами. К общепедагогическим можно отнести принципы: целенаправленности, целостности и системности, гуманистической направленности педагогического процесса, учета индивидуальных и возрастных особенностей учащихся, сознательности и активности личности, опоры на положительное в человеке, сочетания прямых и параллельных педагогических воздействий и т.д. Данные принципы ранее рассматривались вами в курсе педагогики.

К специфическим принципам: интеграции усилий ближайшего социального окружения, единства коррекционных, профилактических и развивающих задач, единства диагностики и коррекции, комплексного использования методов и приемов коррекционно-педагогической деятельности.

Стратегическими направлениями коррекционно-педагогической деятельности выступают:

- ❖ Корректирующее воздействие на ребенка средовыми факторами – «терапия средой»;
- ❖ Специфическая организация учебного процесса (его коррекционная направленность);
- ❖ Целенаправленный отбор культурно- массовых и оздоровительных мероприятий;
- ❖ Психогигиена общения и семейного воспитания.

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

**Коррекционно-воспитательная работа-** совокупность мер педагогического воздействия на личность ребенка с недостатками в развитии и отклонениями в поведении.

**Коррекционно-развивающее обучение-** система мер дифференцированного образования, позволяющая решать задачи своевременной помощи детям, испытывающим трудности в обучении и школьной адаптации.

**Компенсация** - сложный процесс перестройки или замещения нарушенных или недоразвитых функций организма.

**Школьная адаптация-** процесс приспособления ребенка к условиям школьной жизни, к ее нормам, требованиям, к активной познавательной деятельности, усвоению необходимых учебных знаний и навыков, полноценному освоению картины мира.

**Школьная дезадаптация** - результат нарушения процесса адаптации.

**Профилактика-** система специальных и общепедагогических мер направленных на предупреждение возникновения недостатков психофизического развития и отклонений в поведении у детей и подростков.

**Социальная реабилитация-** процесс включения ребенка с отклонениями в развитии и поведении в социальную среду, в нормальную общественно полезную деятельность, адекватные взаимоотношения со сверстниками.

### **Взаимосвязь коррекционной педагогики с другими отраслями знаний**

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

Вместе с тем, используя научный арсенал общей педагогики, ее категориальную систему, принципы, методы и формы организации учебно-воспитательного процесса, передовой педагогический опыт, коррекционная педагогика вносит существенные поправки в методiku и технологию применения педагогических знаний, в содержание обучения и воспитания детей и подростков в соответствии с природой и характером имеющихся у них отклонений в развитии и поведении, разрабатывает свои приемы и методы коррекционного воздействия на ребенка и социальную среду, его окружающую.

Построение коррекционно-педагогической деятельности с детьми и подростками, организацию дифференцированного обучения и индивидуального воспитания невозможно осуществить, не зная природы недостатка в развитии ребенка, не выяснив и не изучив причины его отклонений в поведении. Одним словом, без знаний основ *общей психологии* человека трудно организовать эффективную коррекционную работу, тем более что результаты исследования закономерностей психического развития ребенка показывают, что они идентичны как для нормы, так и для патологии. Вместе с тем для детей с недостатками в

развитии характерны такие особенности психики, которые не всегда можно встретить у нормальных детей: задержка общего физического развития, замедленность, слабость и малоподвижность нервных процессов, неразвитость сенсорных анализаторов, неполное (фрагментарное) восприятие окружающего мира и др.

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

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

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

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

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

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

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

низмами, клиническими и педагогическими проявлениями их у ребенка. Одним словом, коррекционно-педагогическая деятельность будет тогда эффективной, когда она будет опираться на знания и в области *медицинских наук*.

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

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

При коррекции и реабилитации нарушенных психических функций не обойтись без планомерных психических воздействий на человека, т.е. без *психотерапии*, которая выступает как комплекс психических воздействий на больного, направленных на повышение его сил в борьбе с болезнью, на создание охранительно-восстановительного режима, исключающего психическую травматизацию.

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

### **Вопросы и задания:**

1. Дайте определение основным понятиям, которыми оперирует коррекционная педагогика.
2. Охарактеризуйте общепедагогические и специфические принципы организации коррекционно-педагогической деятельности.
3. Составьте кроссворд, используя основные понятия коррекционной педагогики.
4. Составьте схему взаимодействия коррекционной педагогики с другими науками.
5. Подготовьте сообщение по теме.

### Литература по разделу

1. *Бородулина С.Ю.* Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников.- Ростов н./Д, 2004
2. *Гонеев А.Д.* Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений/ А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева; Под. ред. В.А. Сластенина.- М., 2002
3. *Коррекционная педагогика.* / Под ред. Б.П. Пузанова. - М., 1998.

## Раздел 2. Ребенок с отклонениями в развитии и поведении

### *Лекция 2.1 Понятие «норма-аномалия» как междисциплинарная проблема.*

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

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

Одно из основных значений термина «норма» (от лат. *norma*) - установленная мера, средняя величина чего-либо. Понятие нормы относительно постоянно. Его содержание зависит от культуры и существенно меняется со временем.

Проблема *критериев нормы*, нормального развития человека приобретает особую актуальность в контексте коррекционно-развивающей деятельности, решения задач воспитания и перевоспитания. В практической психологии и педагогике сегодня «работающими» являются понятия *предметная норма* - знания, умения и действия, необходимые ученику для овладения данным предметным содержанием программы (отражаемся в стандартах образования); *социально-возрастная норма* - показатели интеллектуального и личностного развития школьника (психологические новообразования), которые должны сложиться к концу определенного возрастного этапа; *индивидуальная норма* - проявляется в индивидуальных особенностях развития и саморазвития ребенка (А. К. Маркова). Категория *нормы психического развития*, по убеждению практиков, позволяет определить подходы к решению коррекционно-развивающих задач.

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

Современная отечественная нейропсихология, созданная трудами выдающегося отечественного нейропсихолога А. Р. Лурия и его учеников, опирается на одно из центральных положений теории мозговой ориентации высших психических функций о том, что мозг при реализации любой психической функции работает как парный орган. Иначе говоря, при осуществлении любой

психической функции «задействованы» оба полушария головного мозга, но каждое играет свою роль. Мозг функционирует как единая интегративная система, субстрат психических процессов. А межполушарная асимметрия обуславливает особенности протекания различных психических процессов.

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

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

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

Сложной педагогической проблемой является проблема *леворукости*. (Однозначного ответа на вопросы, что является причиной леворукости и чем леворукий отличается от праворукого, нет.) Но леворукость, по мнению специалистов, не является патологией. Нельзя связывать низкие умственные способности с леворукостью, хотя и существуют данные о большом проценте левшей среди умственно отсталых детей и детей с трудностями обучения чтению и письму. В этом случае леворукость может быть результатом патологии, как и умственная отсталость и различные трудности в обучении, а не причиной этих нарушений. У здорового левши могут быть блестящие способности.

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

Над периодизацией психического развития работал Л.С. Выготский. Психическое развитие он понимал как процесс качественных преобразований (кризисов), периодической ломки старых, отживших структур и формирования новых.

В работах отечественных психологов - А. В. Запорожца, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, - принадлежащих к школе

Выготского, дано теоретическое и экспериментальное обоснование параметров нормального психического и личностного развития ребенка.

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

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

Полноценно функционирующий человек все более доверяет своему организму в выборе лучшего варианта поведения из множества возможных в данный момент. Он становится более функциональным человеком, так как полностью осознает себя, свои переживания.

Строгого научного определения понятия *норма личности* не существует. Между нормальным типом поведения и патологическим (болезненным) находится огромное количество переходных форм. Патологические проявления личности находятся в компетенции психоневрологов, психиатров и др. В компетенцию же педагога входят коррекция и развитие отклоняющихся от нормы проявлений, состояний, форм поведения здорового ребенка.

Говоря при изучении коррекционной педагогики об аномалии, мы будем иметь в виду нарушения развития, которые являются типичными для психически здоровых детей. Это осложнения психического и личностного развития ребенка, которые являются лишь отклонением от нормы, а не симптомом психического заболевания. В психологической литературе такие нарушения иногда называют, *факторами риска*.

### **Вопросы и задания**

1. Раскройте понятия «норма» и «аномалия».
2. Перечислите и раскройте различные виды «норм».
3. Подготовьте сообщение на тему «Взгляды современной науки на критерии нормы и аномалии».
4. Как Вам кажется, с какими трудностями в жизни столкнулся бы абсолютно нормальный человек.
5. Подготовьте сообщение по теме (подсказки – примерные темы рефератов)

### ***Лекция 2.2 . Критерии «норма- аномалия»***

При рассмотрении понятия норма закономерно встает вопрос о том, как определить социальному педагогу общеобразовательной школы степень



тяжести нарушения, установить - лежит ли это отклонение в пределах «нормы» или является патологическим? Вряд ли можно найти исчерпывающие и однозначные критерии. Тем не менее такие критерии есть. В коррекционной педагогике часто используется «критерий психопатий Ганнушкина-Кербикова», позволяющий определить патологию характера (Ю. Б. Гиппенрейтер).

**Первый признак** - *относительная стабильность характера во времени*, т. е. он мало меняется в течение жизни. Если возникшее в детстве нарушение не меняется и не исчезает с возрастом, то это может быть свидетельством патологического нарушения. Примерно то же имеет в виду и В. П. Кашенко, говоря о существенных различиях между «нормальными и ненормальными людьми». Отклоняющиеся черты у нормального ребенка являются случайным признаком, от которого он может легко отделаться, если захочет и сделает усилие. Нормальные дети поддаются обычному воспитательному воздействию и способны к необходимой социальной адаптации.

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

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

Есть и другие критерии оценки, позволяющие установить отклонения в любом поведении. Крупный английский специалист в области детской психиатрии **М.Раттер** для оценки отклонений в любом поведении предложил следующие критерии:

1. Необходимо учитывать возрастные особенности и половую принадлежность ребенка.

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

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

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

3. Жизненные обстоятельства могут вызывать временные колебания в поведении и эмоциональном состоянии детей. Развитие никогда не происходит гладко. «Психологическая энергетика» имеет свои пики и свои падения, в силу чего в одно время дети могут быть очень уязвимы, а в другое - обладать достаточной сопротивляемостью и хорошими адаптационными способностями. В одних условиях колебания происходят чаще. Это зависит от обстоятельств жизни ребенка. Для многих детей появление младшего ребенка в семье может стать фактором таких колебаний. Смена школы или класса - событие, которое вызывает переживание стресса, повышает чувство тревожности и зависимости.

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

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

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

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

8. Ситуационная специфичность симптома. Следует обращать внимание на ситуацию, в которой проявляется нарушение поведения. Хотя это не самый важный критерий, но он может пролить определенный свет на динамику развития у ребенка проблем взаимодействия с другими людьми.

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

Значительная часть нарушений детского поведения не имеет качественного отличия от нормы, хотя по симптоматике, т. е. совокупности проявлений, может напоминать заболевание. В данной теме мы будем характеризовать отклонения и нарушения, возникающие в границах нормального развития ребенка.

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

Говоря об отклонении, мы будем иметь в виду нарушения развития, которые являются типичными для психически здоровых детей. Это осложнения психического и личностного развития ребенка, которые являются лишь отклонением от нормы, а не симптомом психического заболевания. В психологической литературе такие нарушения иногда называют, *факторами риска* (Г. С. Абрамова).

В дошкольном возрасте факторами риска названы следующие особенности поведения ребенка:

- выраженная психомоторная расторможенность, трудности выработки тормозных реакций и запретов, соответствующих возрасту; трудности организации поведения даже в игровых ситуациях;

- склонность ребенка к «космической» лжи – приукрашиванию ситуации, в которой он находится, а также к примитивным вымыслам, которые он использует как средство выхода из затруднительного положения или конфликта; ребенок очень внушаем к неправильным формам поведения, «все дурное к нему так и липнет», он имитирует отклонения в поведении сверстников, более старших детей и взрослых;

- инфантильные эмоциональные проявления с двигательными разрядками, громким настойчивым плачем и криком;

- импульсивность поведения, эмоциональная заражаемость вспыльчивость, которая обуславливает ссоры и драки даже по незначительному поводу;

- прямое неподчинение и негативизм с озлобленностью, агрессией в ответ на наказания, замечания, запреты, побеги как реакции ответного протеста и др.

В младшем школьном возрасте факторами риска являются следующие особенности поведения:

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

- неумещающаяся моторная бестормозность, которая сочетается с эйфорическим настроением;

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

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

– наличие немотивированных колебаний настроения, конфликтности, взрывчатости, драчливости в ответ на незначительные требования либо запреты;

– отрицательное отношение к занятиям, эпизодические прогулы отдельных «неинтересных» уроков; побеги из дома при угрозе наказания как защитная реакция;

– реакции протеста, связанные с нежеланием заниматься в школе, отказ от занятий по самоподготовке; намеренное невыполнение домашних заданий назло взрослым; гиперкомпенсаторные реакции со стремлением обратить на себя внимание грубостью, злобными шалостями, невыполнением требований учителя;

– выявление к концу обучения в начальных классах массовой школ стойких пробелов по основным разделам программы; невозможность усвоения дальнейших разделов программы вследствие слабого интеллекта и отсутствия интереса к учебе;

– нарастающее тяготение к асоциальным формам поведения под влиянием старших детей и взрослых;

– дефекты воспитания в виде бесконтрольности, безнадзорности, грубой авторитарности, асоциального поведения членов семьи.

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

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

– сложности поведения, обусловленные сочетанием инфантильности с аффективной возбудимостью;

– ранние проявления половых влечений, повышенный интерес сексуальным проблемам; у мальчиков - склонность к алкоголизации, агрессии, бродяжничеству;

– сочетание указанных проявлений с невыраженностью школьных интересов, отрицательным отношением к учебе;

– переориентация интересов на внешкольное окружение; стремление к имитации асоциальных форм взрослого образа жизни (ранние сексуальные эксцессы, упорное стремление к курению, алкоголизации и пр.);

– неблагоприятные микросредовые условия (семейные), асоциальное поведение как основа реакции имитации либо протеста;

– неадекватные условия обучения, препятствующие усвоению программы (К. С. Лебединская, Г. С. Абрамова).

### **Вопросы и задания**

1. Раскройте критерии нормы и аномалии предложенные Ганнушкиным-Кербиковым.

2. Раскройте критерии нормы и аномалии предложенные М. Раттером.
3. Перечислите и охарактеризуйте факторы риска для детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста.
4. Подготовьте сообщение по теме (подсказки – примерные темы рефератов)

### ***Лекция 2.3 Виды отклонений в развитии и поведении детей***

В категорию детей с незначительными нарушениями в развитии и поведении относятся, прежде всего «трудные» дети с характерологическими и поведенческими отклонениями, а также дети, имеющие задержку психического развития.

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

**Замкнутость** - нарушение, которое вызывается **застенчивостью** и проявляется в трудностях установления эмоциональных контактов, отношений с окружающими людьми. Застенчивость, по мнению специалистов, - небезобидное явление. Она не позволяет заявлять о своих правах, высказывать свои мнения и суждения, ограничивает возможность положительной оценки личных качеств другими людьми. Она способствует развитию замкнутости, препятствует ясности мысли и эффективности общения, может сопровождаться беспокойством, репрессией и ощущением одиночества.

Нарушение поведения, или **социальная дезадаптация**, проявляется в социально неодобряемых формах поведения. Такие формы разнообразны: агрессивность, воровство, драки, ссоры, демонстративное неповиновение, разрушительные действия, лживость и т.п.

По свидетельству исследователей, дети с социальной дезадаптацией имеют много общих черт, однако «группа таких расстройств далеко не однородна» (М. Раттер).

**Лживость** - одно из проявлений нарушенного поведения ребенка - пагубно сказывается на становлении личности. Существует много видов лжи, так же как и ее причин.

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

По данным П. Экмана, большей склонностью ко лжи отличаются дети, имеющие интеллект ниже среднего. Более склонными ко лжи оказываются дети с трудностями в социальной адаптации. Лживость может выступать и как одно из проявлений более обобщенной личностной характеристики - склонности к

манипулированию, нечестность ребенка может быть вызвана условиями семейного воспитания.

Относительная роль влияния перечисленных факторов зависит от возраста и индивидуальных особенностей ребенка.

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

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

*Гармонический* вариант психической незрелости - это необычный, но нормальный характер. Обнаруживается с 7-8-летнего возраста, когда становится заметным отставание темпа психического созревания ребенка от возрастных норм. В его поведении преобладают реакции, свойственные младшему возрасту: капризность, жажда удовольствия, быстрая пресыщаемость, стремление идти по пути наименьшего сопротивления, преобладание игровых интересов. В школе такие дети неусидчивы, больше стремятся к развлечениям, беспечны. Их эмоции поверхностные и бурные. К 11-12 годам у большинства таких детей черты психической незрелости уменьшаются и в подростковом возрасте проходят бесследно.

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

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

Черты личностной незрелости обнаруживает значительное число несовершеннолетних правонарушителей.

Романтическая *страсть к приключениям* - еще одна важная черта психически незрелых людей приводит многих из них к бродяжничеству.

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

каждого ребенка специфичны и в случае его агрессивности, деструктивности или воровства. Существует множество вариантов, о чем свидетельствует клинический и педагогический опыт.

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

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

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

Важнейший вид *псевдоагрессии* Фромм приравнивает к самоутверждению как наступательной активности человека, необходимой для самореализации его личности. Эта агрессия направлена на достижение цели и является важнейшим качеством в структуре личности, которое повышает способность человека к достижению целей и значительно снижает потребность в подавлении другого человека, в жестоком к нему отношении.

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

Раскрывая механизмы агрессивности, Э. Фромм называет в качестве одного из них потребность защиты собственной свободы и чести. *Потребность в свободе* у человека является достоянием культуры и формируется в процессе воспитания.

Одним из важнейших источников оборонительной агрессии Фромм называет угрозу *нарциссизму*.

Агрессия может проявляться и как реакция человека «на попытку лишить его иллюзий». В психоанализе такую реакцию называют *защитой* (сопротивлением). Человек бессознательно стремится «забыть», вытеснить какие-то стремления, влечения в силу многих причин: боится унижения, наказания и др. в случае, если другим людям станут известны его потаенные желания. Когда кто-то пытается вытащить на свет божий вытесненные влечения, то это может вызвать агрессию.

Выделяют и *конформистскую агрессию*, которая обусловлена не разрушительными устремлениями человека, а тем, что ему предписано действовать именно так и он сам считает своим долгом подчиняться приказу

К области доброкачественной агрессии Фромм относит *инструментальную агрессию*, которая выступает средством получения «необходимого»

или «желательного». «Необходимое» понимается им как безусловная биологическая потребность, например утоление голода.

*Злокачественная агрессия*, проявляющаяся в деструктивности, жестокости, не является защитой от нападения и угрозы. Единственной ее целью является получение удовольствия. Она возникает из условий самого существования человека и является «результатом взаимодействия различных социальных условий и экзистенциальных потребностей человека (любовь, самоуважение, стремление к справедливости и т.д.)».

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

Следующей большой группой детей с нарушениями в развитии и поведении являются дети с задержкой психического развития.

Задержка психического развития (ЗПР) - это нарушение нормального темпа психического развития, в результате чего ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных, игровых интересов.

Детей с временной задержкой психического развития нередко ошибочно считают умственно отсталыми., но в отличие от последних они обладают полноценными возможностями дальнейшего развития.

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

Существуют типичные особенности, свойственные всем детям с ЗПР.

1. Ребенок с ЗПР уже на первый взгляд не вписывается в атмосферу класса массовой школы своей наивностью, несамостоятельностью, непосредственностью, он часто конфликтует со сверстниками, не воспринимает и не выполняет школьных требований, но в то же время он прекрасно чувствует себя в игре, прибегая к ней в тех случаях, когда возникает необходимость уйти от трудной для него учебной деятельности, хотя высшие формы игры со строгими правилами (например, сюжетно-ролевые игры) детям с ЗПР не доступны и вызывают страх или отказ играть.

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

3. Информацию, идущую от учителя, ученик воспринимает за медленно и так же ее перерабатывает, а для более полного восприятия он нуждается в наглядно-практической опоре и в предельной развернутости инструкций.

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



5. Для них недоступно обучение по программе массовой школы, усвоение которой не соответствует темпу их индивидуального развития.

6. В массовой школе такой ребенок впервые начинает осознавать свою несостоятельность как ученика, у него возникает чувство неуверенности в себе, страх перед наказанием и уход в более доступную деятельность.

Успешное овладение знаниями и навыками может происходить при достаточно высоком уровне внимания. Внимание же детей с ЗПР характеризуется:

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

Недостатки внимания сказываются негативно на процессах ощущения и восприятия. Существенным недостатком восприятия является значительно замедленные процессы переработки информации, поступающие через органы чувств.

По сравнению с нормальными детьми дети с ЗПР характеризуются *сниженным уровнем познавательной активности*.

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

Устная речь детей с ЗПР содержит негрубые нарушения как произношения, так и грамматического строя.

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

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

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

### **Вопросы и задания для самоконтроля**

1. Назовите факторы риска, оказывающие влияние на психическое развитие ребенка в разные возрастные периоды.
2. Каковы психологическая природа и возрастные особенности наиболее типичных нарушений личностного развития и поведения детей?
3. Ознакомьтесь с психологическими портретами детей с нарушениями в развитии и поведении поведения.

## *Лекция 2.4 Источники и механизмы развития личности ребенка*

В академической науке устоявшимся является положение о системной детерминации развития личности, в схеме которой выделено три основных фактора: **индивидуальные свойства** человека как предпосылки развития личности, **социально-исторический образ жизни** как источник развития личности и **совместная деятельность** как основание осуществления жизни личности в системе общественных отношений (А.Г.Асмолов). Причем речь идет не о параллельных линиях программ жизни личности, а об их сложном взаимодействии и взаимообусловленности в ходе развития человека. Системообразующим основанием в детерминации развития личности выступает совместная деятельность. Природные, индивидуальные свойства и социальная среда не являются «внешними факторами», действующими по принципу «больше - меньше». Их преобразования, влияющие на развитие личности, неотделимы в жизни личности от преобразований самой деятельности.

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

До недавнего времени в психологических исследованиях приоритет отдавался функциональному развитию, а личностное, духовное развитие не принималось во внимание. Однако вне духовного развития оно стало ущербным и функциональным.

Проблемы в развитии ребенка, ущербность, деформации, нарушения обуславливаются множеством взаимодействующих факторов, причин и условий, которые рассматриваются различными научными направлениями с разных теоретических позиций: **психодинамических, социодинамических, интеракционистских.**

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

Для процесса развития важны *половые различия*, которые не ограничиваются собственно половыми характеристиками.

По многочисленным данным, мальчики и девочки различаются по интеллектуальным, личностным характеристикам и особенностям общения (М. С. Егорова). Так, девочки превосходят мальчиков по вербальным способностям. У девочек выше беглость речи, они лучше понимают письменный текст.

Мальчики превосходят девочек по пространственному мышлению. Мальчики более агрессивны, чем девочки, что обнаруживается уже с двух лет, когда это еще не может быть результатом социализации мальчиков.

Половые различия обусловлены действием как биологических, так и социальных факторов. Биологический фактор включает хромосомный набор, гормональные особенности, активность ферментов, которые производят гормоны, чувствительность тканей к этим ферментам. Однако формирование половых различий к ним не сводится. Общество предоставляет равные возможности мужчинам и женщинам, но предъявляет им разные требования. Все это формирует социальный пол человека или его *полоролевою идентификацию* (соответствие его «образа Я» и поведения в разных ситуациях тому полу, к которому он принадлежит).

Механизмы и закономерности формирования психологического пола человека производны как от биологических, так и от социальных факторов.

Установлено, что психические нарушения значительно чаще встречаются у мальчиков (М. Раттер). Существует предположение, что мальчики по своей конституции более чувствительны к психическим стрессам, к воздействию неблагоприятных психологических факторов.

В специальных научных исследованиях подчеркивается роль *темперамента* как *механизма, определяющего особенности поведения человека*. В отечественных психологических исследованиях свойства темперамента рассматриваются как *формально-динамические*, поскольку они не связаны ни с содержанием деятельности, ни с целями и мотивами человека, а определяют динамику деятельности, т. е. интенсивность, темп, ритмичность психических характеристик человека в процессе деятельности.

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

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

Сильное влияние на жизнь ребенка, его поведение оказывают и способности, и достижения. Способность к адаптации, интеллектуальная компетентность могут определять характер реакции ребенка на стрессовые ситуации.

Высокая адаптация, умение приспосабливаться к новому делают изменившиеся обстоятельства менее стрессогенными для ребенка. Для ребенка, лишенного интеллектуальной гибкости и компетентности, перемены могут стать источником стресса. В школе более выгодно положение того ребенка, который хорошо учится. Отстающий же ребенок находится в невыгодном положении.

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

Многочисленными исследованиями показано, что увеличение количества эмоциональных расстройств и нарушений поведения связано с имеющимися у детей **хроническими соматическими и физическими дефектами**. Однако специалисты утверждают, что нарушения поведения не являются прямым результатом соматического заболевания или физического дефекта. Эти дети имеют трудности особого характера, психологические трудности. Снисходительное, насмешливое или даже пренебрежительное отношение сверстников и взрослых приводит к возникновению у ребенка чувства неполноценности, сказывается на самооценке, вызывает замкнутость, трудности в поведении и конфликтные переживания.

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

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

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

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

Педагогу важно помнить, что помимо мозговых травм в нарушениях личностного развития играют роль множество других факторов. Например, неврозы родителей, семейные разлады, низкий социальный статус усиливают риск возникновения нарушения у ребенка, перенесшего травму. Высокие требования в школе, снижение успеваемости могут вызывать эмоциональные срывы, протест - в зависимости от личностных особенностей ребенка.

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

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

Немаловажным является вопрос о **наследственном факторе** в развитии ребенка. В личностной сфере установлены отчетливые связи генотипа с темпераментом, а также с некоторыми наиболее обобщенными личностными качествами, которые в специальной литературе называют «большой пятеркой». Это энергичность, экстраверсия; альтруизм, склонность идти навстречу людям; сознательность, контроль импульсивности; невротизм, негативные эмоции, склонность к неврозам; открытость к новому опыту, восприимчивость, когнитивная сложность. Как уже было отмечено, генетические факторы определяют развитие особенностей темперамента, однако их действие не определяет тип поведения ребенка. Результаты исследований, в которых рассматривалась роль генотипа и среды в развитии личности и темперамента, свидетельствуют и о том, что с возрастом роль генетического фактора в развитии индивидуальных особенностей личности несколько уменьшается, хотя и не пропадает, а «влияние различающейся среды увеличивается» (М. С. Егорова).

**Влияние средовых факторов на развитие личности ребенка:** Среда, согласно Л.С.Выготскому, - источник развития, а «не обстановка». Он писал: «Среда как бы вращивается внутрь, поведение становится социальным, культурным фактором не только по своим содержаниям, но и по своим механизмам, по своим приемам». Однако среда, культура - это только источник, «приглашающая сила». Любой элемент среды может по-разному воздействовать на ребенка, а может быть и нейтральным. Такое понимание роли среды в психическом развитии ребенка привело Выготского к введению понятия *социальная ситуация развития*. Этим термином он обозначал «то особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для каждого возрастного этапа и обуславливает и динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, и новые качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу».

Для Л.С.Выготского человек представляется зависимым от социальной ситуации развития, от других людей, которые ее создают. Перестройка же сознания ребенка к концу какого-то периода меняет, по его мнению, всю систему отношений с другими и отношение к самому себе. Это проявляется в пе-

реживании ребенка. Переживание он рассматривает как «единицу» социальной ситуации развития

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

Среда, понимаемая как «образ жизни», включает не только историческое время, социальный режим, но и конкретное социальное пространство, предметную действительность, в которой в данный момент исторического времени существуют различные «институты социализации» (семья, школа, трудовые объединения), социальные группы, участвующие в приобщении индивида к культуре (А. Г. Асмолов).

Однако человек - не пассивный слепок культуры, в реальности он никогда не скован рамками заданных социальных ролей. Уже ребенок порождает знаки и символы (А. Р. Лурия, А. В. Запорожец). Он преобразует деятельность, которая разворачивается по определенному социальному «сценарию», определяет собственные позиции, заявляет о себе как индивидуальности. Социализация личности предполагает и встречный процесс - индивидуализации социальной жизни. Эти процессы, как утверждал Л. С. Выготский, могут быть не только встречными, но и расходящимися.

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

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

Механизмы развития человека сложны. Развитие содержит два «полюса» - взрослый и ребенок. От взрослого, говорит В. П. Зинченко, требуется, чтобы он был счастлив, любил свое дитя и старался его понять. На полюсе ребенка все обстоит сложнее. Ребенок обладает «допсихическими формами активности». Исследователи называют их по-разному, потребность, установка к действию и восприятию (Д.Н.Узнадзе), установка к выбору, интенция к схватыванию (Д. Брунер). *Интенция к схватыванию* - важнейшая человеческая интенция. Это внутренне присущее стремление быть понятым, быть узнанным, на-

званным, позднее - быть признанным. Понимание, узнавание, признание в ребенке человека (а не неведомой зверушки, биологического существа) - это самый главный вклад взрослого в его развитие, толчок, движущая сила развития, раскрытие в ребенке возможностей его индивидуальности, человеческих сущностных сил, его самости, его призвания. Узнать и назвать - это и есть главная помощь в конструировании «инстанции Я». Человечность, а не набор функций должна закладываться (конструироваться, возникать) совместной деятельностью с самого начала (В. П.Зинченко).

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

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

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

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

ры окружающей среды сложны и играют огромную роль в формировании личности.

### **Вопросы и задания для самоконтроля:**

1. Назовите причины возникновения отклонений в развитии ребенка.
2. Охарактеризуйте эндогенные причины нарушений в развитии ребенка.
3. Охарактеризуйте экзогенные причины нарушений в развитии ребенка.
4. Дайте оценку научных позиций, объясняющих причины и механизмы возникновения нарушений в развитии.
5. Подготовьте сообщение по теме (подсказки – примерные темы рефератов)

### **Литература по разделу**

1. *Бородулина С.Ю.* Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников.- Ростов н./Д, 2004
2. *Гонеев А.Д.* Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений/ А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева; Под. ред. В.А. Слостенина.- М., 2002
3. *Лапшин В.А., Пузанов Б.П.* Основы дефектологии. - М., 1990.
4. *Лебединский В.В.* Нарушения психического развития у детей. - М., 1985.  
*Раттер М.* Помощь трудным детям. - М., 1987.



### Раздел 3. Особенности организации коррекционно-развивающего образовательного процесса

#### *Лекция 3.1 Организационно-педагогические основы создания классов компенсирующего обучения*

Задержка психического развития (ЗПР) - это нарушение нормального темпа психического развития, в результате чего ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных, игровых интересов.

Существуют типичные особенности, свойственные всем детям с ЗПР.

1. Ребенок с ЗПР уже на первый взгляд не вписывается в атмосферу класса массовой школы своей наивностью, несамостоятельностью, непосредственностью, он часто конфликтует со сверстниками, не воспринимает и не выполняет школьных требований, но в то же время он прекрасно чувствует себя в игре, прибегая к ней в тех случаях, когда возникает необходимость уйти от трудной для него учебной деятельности, хотя высшие формы игры со строгими правилами (например, сюжетно-ролевые игры) детям с ЗПР не доступны и вызывают страх или отказ играть.

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

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

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

5. Для них недоступно обучение по программе массовой школы, усвоение которой не соответствует темпу их индивидуального развития.

6. В массовой школе такой ребенок впервые начинает осознавать свою несостоятельность как ученика, у него возникает чувство неуверенности в себе, страх перед наказанием и уход в более доступную деятельность.

Успешное овладение знаниями и навыками может происходить при достаточно высоком уровне внимания. Внимание же детей с ЗПР характеризуется:

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

Недостатки внимания сказываются негативно на процессах ощущения и восприятия. Недостаточность, ограниченность, фрагментарность знаний детей об окружающем мире говорят о сравнительно *низком уровне развития восприятия*. Это нельзя отнести только за счет бедности опыта, хотя и сама эта бедность обусловлена тем, что восприятие детей неполноценно и не поставляет достаточной информации.

Формирование образов окружающего мира осуществляется на основе способности ощущать отдельные простейшие свойства предметов и явлений.

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

По сравнению с нормальными детьми дети с ЗПР характеризуются *сниженным уровнем познавательной активности*. Это проявляется в недостаточной любознательности.

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

- посредством усиления мотивации;
- путем сосредоточения внимания учащихся на задании.

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

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

- недостаточность звукопроизношения свистящих и шипящих звуков, нарушение произношения звука [р.] (ротацизм), которое обусловлено вялостью артикуляции;

- недостаточная сформированность фонематического слуха и фонематического восприятия;

- недостаточность межанализаторного взаимодействия, т.е. дети с трудом образуют слуходвигательное, зрительно-двигательные, слухозрительные связи;

- недостаточность словарного запаса, он представлен прилагательными, местоимениями, наречиями, причастиями и деепричастиями;

- нарушение логического построения связанных высказываний. Наблюдается застревание на второстепенных деталях и пропуск важного логического звена, нарушение передачи последовательности событий. Дети с ЗПР легко соскальзывают с одной темы на другую.

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

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

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

В системе обучения используют различные виды помощи:

- стимулирующие;
- направляющие;

обучающие и др.

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

Согласно нормативно-правовым положениям, в современной общеобразовательной школе для детей с трудностями в обучении создаются два основных вида классов - *классы компенсирующего обучения* и *классы выравнивания*. В школьной практике имеют место и другие формы дифференцированного обучения: классы педагогической поддержки (первично создаются в среднем звене школы), классы адаптации, здоровья и др.

Коррекционно-развивающее обучение в классах выравнивания и компенсирующих классах определяется нормативно-правовыми положениями Министерства образования РФ и строится на основе организационно-педагогических и научно-методических положений Концепции коррекционно-развивающего обучения, разработанной Институтом коррекционной педагогики, а также психолого-педагогических принципов развивающего обучения. В соответствии с положениями Министерства образования классы выравнивания создаются для обучения детей с задержкой психического развития, у которых при потенциально сохранных возможностях интеллектуального развития наблюдаются слабость памяти, внимания, недостаточность темпа и подвижности психических процессов, повышенная истощаемость, несформированность произвольной регуляции деятельности, эмоциональная неустойчивость.

Классы компенсирующего обучения создаются в общеобразовательных школах для детей, испытывающих затруднения в освоении общеобразовательных программ. Их основная цель - создание адекватных условий воспитания и обучения, позволяющих предупредить дезадаптацию таких детей в условиях общеобразовательного учреждения.

В классы компенсирующего обучения принимаются дети *группы риска*. К этой группе специалисты относят детей, которые по совокупности причин генетического, биологического и социального характера приходят в школу психически и физически ослабленными, социально запущенными, с риском школьной и социальной дезадаптации. Это дети «с сохранным интеллектом», значительно более низкими в сравнении со сверстниками адаптационными возможностями, что делает их уязвимыми по отношению к несбалансированным воздействиям внешней среды и предрасположенными к патологическим реакциям на перегрузки, социально-психологическим срывам.

Дети группы риска не имеют выраженных отклонений в развитии, т. е. у них нет задержки психического развития церебрально-органического генеза, умственной отсталости, выраженных нарушений речи, слуха, зрения, двигательной сферы. При интеллектуальном развитии, соответствующем возрастной норме (отсутствие нарушений памяти, перцептивных и мыслительных процессов), эти дети обнаруживают низкую работоспособность, повышенную утомляемость и отвлекаемость, импульсивность, гиперактивность, низкий уровень производительности психических функций и деятельности, несформированность учебной мотивации и познавательных интересов. Создание специальных классов коррекционно-развивающего обучения позволяет обеспечить опти-

мальные педагогические условия для детей с трудностями в обучении и проблемами в физическом и нервно-психическом здоровье. Охране и укреплению здоровья учащихся этих классов отводится особая роль, в связи с чем проводится специальная работа. Необходимым моментом организации коррекционно-развивающего обучения в данных классах является *динамическое наблюдение за продвижением каждого ребенка*. Наблюдение проводится специалистами школьного психолого-педагогического консилиума. Результаты наблюдений обсуждаются не менее одного раза в четверть на малых педсоветах или консилиумах.

При изучении школьников принимаются во внимание следующие показатели:

1. Физическое состояние и развитие ребенка: динамика физического развития, особенности слуха и зрения; особенности развития двигательной сферы, координация движений; особенности работоспособности (утомляемость, истощаемость, рассеянность, пресыщаемость, количество ошибок к концу урока или при однообразных видах деятельности).

2. Особенности и уровень познавательных процессов: особенности восприятия пространства и времени; особенности внимания, памяти, мышления, речи; познавательные интересы, любознательность.

3. Отношение к учебной деятельности, особенности мотивации, уровень освоения учебной деятельности.

4. Особенности эмоционально-личностной сферы: эмоционально-волевая зрелость, способность к волевому усилию, преобладающее настроение; особенности самооценки, отношения со сверстниками и взрослыми; поведение в школе и дома, нарушения поведения, вредные привычки.

5. Особенности усвоения знаний, умений и навыков, предусмотренных программой: общая осведомленность об окружающем мире и о себе, сформированность навыков чтения, письма, счета; характер ошибок при чтении и письме, счете и решении задач.

Научные основания коррекционно-развивающей деятельности в процессе образования и воспитания раскрываются в контексте складывающейся в настоящее время культурно-исторической, гуманистической педагогики. Основная ценность образования - человек, ребенок. Образование и воспитание должны помочь ему стать человеком, стать самим собой. Предпосылки для образовательной коррекционно-развивающей практики созданы научной школой Л. С. Выготского.

### **Вопросы и задания для самоконтроля**

1. Дайте характеристику особенностей развития детей с ЗПР.
2. Какими документами регламентировано открытие классов компенсирующего обучения и коррекционно - развивающего обучения.
3. Перечислите виды специальных классов, создаваемых в общеобразовательных школах для детей с незначительными отклонениями в развитии.

4. Перечислите основные показания к отбору детей в классы компенсирующего обучения.

### ***Лекция 3.2. Принципы коррекционно-развивающего обучения***

На основании многочисленных теоретических и экспериментальных психологических исследований была сформулирована система принципов, характеризующих процессы психического развития человека в детском, подростковом и юношеском возрасте. Некоторые из этих принципов находят наиболее яркое проявление в раннем детстве, другие - позднее, однако в сумме они выступают надежной базой для построения практики развивающего образования на всех ступенях и уровнях. На основании этих принципов разрабатываются конкретные методики, педагогические технологии. Ниже представлена классификация принципов, данная психологом В. П. Зинченко.

Главным в их ряду, по мнению ученого, является принцип ***творческого характера развития***. Процесс овладения ребенком культурой, целостной деятельностью содержит в себе единство воспроизводящей и креативной (творческой) тенденций. Ребенок не просто усваивает знания, опыт, но именно порождает его. Творческий характер развития и обучения подчеркивается в тезисе Н. А. Бернштейна о том, что упражнение - это «повторение без повторения». Ни ребенок, ни взрослый не могут дважды совершенно одинаково осуществить одно и то же движение, произнести одно и то же слово.

Коррекционные задачи должны ставиться позитивно, т.е. речь должна идти о развитии.

Идея развития в сотрудничестве есть реализация следующего принципа: ***совместная деятельность и общение*** как движущие силы развития, как средство обучения и воспитания. Культурно-историческая психология показывает, что ребенок овладевает культурой не с помощью исключительно собственных действий, а с помощью действий взрослого, в общении с ним. Интеллектуальное и личностное развитие ребенка невозможно вне сотрудничества, общения со взрослыми в совместной с ними деятельности. Педагогика сотрудничества становится необходимой в условиях развивающего образования.

Следующий в классификации принцип - ***ведущей деятельности***. Законы ее смены в процессе развития ребенка глубоко исследовал Д. Б. Эльконин, который экспериментально показал, что психологические образования каждого периода в жизни ребенка определяются осуществляемой им ведущей деятельностью. Термин «ведущая деятельность» не означает то, что она единственная. Все виды деятельности (игра, учение, общение, труд и т.д.) после своего появления могут «сосуществовать, интерферировать и конкурировать» друг с другом. И это становится важной психологической проблемой в связи с формированием и развитием личности, которая должна быть способной выбирать ту или иную деятельность, осуществлять ее и строить новую деятельность.

Задача коррекционно-развивающей педагогики - вызвать у ребенка вкус и волю к деятельности, дать средства для ее овладения, сформировать

умения планировать деятельность, ставить цели, определять оптимальные средства для ее достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты.

Определение *зоны ближайшего развития* - важнейший принцип организации коррекционно-развивающего обучения. Зона ближайшего развития определяется содержанием тех задач, которые ребенок еще не может решить самостоятельно, но уже осуществляет с помощью взрослого. Наличие зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли взрослого в психическом развитии ребенка. То, что первоначально делается ребенком под руководством взрослого, становится затем его собственным достоянием.

Правильно организованное обучение опирается на имеющуюся у ребенка зону ближайшего развития, на те психические процессы, которые начинают складываться у него в совместной работе с взрослыми, а затем функционируют в его деятельности. Зона ближайшего развития позволяет охарактеризовать возможности и перспективу развития. Ее определение имеет важное значение для диагностики психического развития ребенка.

*Учет сенситивных периодов развития* в процессе обучения школьников - принцип, который Л. С. Выготский называет «чрезвычайно важным законом». Существуют оптимальные периоды обучения тому или иному предмету, усвоения предметных и умственных действий, способов общения, развития определенных психических процессов и свойств, качеств личности. Наличие сенситивных периодов делает актуальной проблему поиска содержания и методов обучения, соответствующих этим периодам.

*Принцип амплификации* (расширения) *детского развития* рассматривается как необходимое условие разностороннего воспитания ребенка. Ученику, насколько это возможно, должен быть предоставлен широкий выбор разнообразных деятельностей, тогда у него проявляется шанс найти те из них, которые наиболее близки к способностям и задаткам ребенка.

*Амплификация* - это условие свободного развития, поиска и нахождения школьником «себя в материале, в той или иной форме деятельности или общения» (Л. С. Выготский).

Понимание механизмов взаимодействия свободного действия (дела), слова и образа является необходимым условием эффективного решения задач образовательной коррекционно-развивающей практики.

*Принцип единства аффекта и интеллекта* был обоснован в трудах Л. С. Выготского, а затем и А. В. Запорожца. За мыслью, писал Л.С. Выготский, обязательно стоит аффективная и волевая тенденция. Это единство выражается в таких понятиях, как *познавательное отношение, личностное знание*. А. В. Запорожец, развивая идеи Л.С. Выготского, рассматривал эмоции как ядро личности, орган индивидуальности, которые в единстве с познавательными процессами обеспечивают единую регуляцию поведения и деятельности субъекта. Но если когнитивная регуляция характеризуется согласованием внутренних средств и способов деятельности (сенсорные и перцептивные эталоны, образы, двигательные схемы и др., с целями и задачами деятельности), то эмоциональная регуляция характеризуется согласованием другого рода внутренних средств. Это личностный смысл, нравственные ценности, нормы, идеалы, эта-

лоны эмоционального отношения к окружающим, внутренние аффективные побуждения и т.д., которые согласуются с общей направленностью и динамикой поведения.

Образование должно быть эмоционально привлекательным и «ориентированным на целостную человеческую душу, на познание, чувства и волю человека». *Переживание* психологи называют «единицей развития» ребенка. Переживание Л. С. Выготский рассматривал как центральное звено в психическом развитии ребенка.

Для коррекционно-развивающего обучения недостаточно создать положительный эмоциональный фон, положительное эмоциональное отношение ребенка к занятиям. Необходимо включить учащихся в деятельность, «соединяющую ум с сердцем», близкую и понятную детям, результативную и успешную. Об этом, прежде всего, свидетельствуют образовательная практика, обучение и воспитание детей в коррекционных классах.

### **Вопросы и задания для самоконтроля**

1. Перечислите и дайте характеристику основным принципам развивающего обучения.
2. Раскройте понятия «зона актуального развития», «зона ближайшего развития».
3. Сформулируйте правила, вытекающие из принципов развивающего обучения.

### ***Лекция 3.3 Практика проведения коррекционно-развивающего обучения в компенсирующем классе***

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

- усиления практической направленности изучаемого материала;
- выделения сущностных признаков изучаемых явлений;
- опоры на жизненный опыт ребенка;
- ориентации на внутренние связи в содержании изучаемого материала как в рамках одного предмета, так и между предметами;
- необходимости и достаточности в определении объема изучаемого материала;
- введения в содержание учебных программ коррекционных разделов, предусматривающих активизацию познавательной деятельности, формирования у учащихся деятельностных функций, необходимых для решения учебных задач (С. Г. Шевченко).

Составной частью коррекционно-развивающего учебно-воспитательного процесса является индивидуально-групповая работа, направленная на коррекцию индивидуальных недостатков развития. Это специальные занятия, имеющие целью не только повышение общего, интеллектуального уровня развития, но и решение конкретных задач предметной направленности: подготовка к восприятию трудных тем учебной программы, ликвидация пробелов предшествующего обучения и др.

Коррекционно-развивающее обучение осуществляется на всех уроках. Построение конкретной технологии коррекционно-развивающего обучения на основе всех вышеизложенных общепедагогических, частно дидактических и психологических принципов для начинающего учителя - сложная проблема. Технология обучения включает информационный и управленческий компоненты. **Информационный компонент технологии обучения** предполагает определение объема и состава информации, отбор и компоновку ее, свертывание и развертывание, выделение основных информационных единиц и введение их в учебный процесс, установление зависимости между основным понятием, которое должно быть усвоено, и вспомогательными знаниями (научными фактами, экспериментальными данными, практическими сведениями и т.д.); адаптацию учебного содержания к возрасту и возможностям детей, а также к целям. Способы трансляции учебной информации, содержание педагогических действий, контакты учителя с учащимися при решении учебной проблемы, реализация обратных связей, прогнозирование своих действий и реакций на них учеников, педагогическая оценка процесса и результатов взаимодействия в учебном процессе - все это необходимые характеристики *управленческого компонента технологии обучения*. Именно этот аспект вызывает значительные трудности у начинающих педагогов.

Обратимся к конкретному педагогическому опыту организации коррекционно-развивающего обучения в компенсирующих классах. Современная школьная практика накопила определенный опыт осуществления коррекционно-развивающего обучения, обеспечивающего положительные результаты в образовании и воспитании детей. Так, опыт коррекционно-развивающей деятельности педагогов начальной школы № 75 г. Оренбурга подтверждает актуальность и эффективность следующих психолого-педагогических условий осуществления коррекционного процесса в компенсирующих классах.

Психологическим фоном коррекционного процесса является установление эмоционально окрашенных контактов между детьми в классе, между педагогами и детьми, создание положительного эмоционального климата, взаимоотношений в классе и в школе. Педагоги осваивают «помогающее поведение», «помогающие отношения» (К. Роджерс). *Помогающие отношения*, как они понимаются в психотерапии, характеризуются тем, что одна из сторон способствует другой стороне в личностном росте, развитии зрелости, лучшей жизнедеятельности, умении ладить с другими, развитии потенциальных внутренних возможностей. Такие отношения между учителем и учеником являются обязательными в компенсирующих классах. Основу таких отношений составляют любовь, принятие, уважение индивидуальности, доверие, понимание,



предоставление возможности самостоятельно принимать решения и уважение к их выбору, интерес к ребенку.

Понимание, признание в ребенке человека - это самый главный вклад взрослого в его развитие. Вот почему учителя-предметники заходят в класс к детям и в дни, когда нет их уроков, только для того, чтобы поприветствовать учеников, пообщаться с ними, поинтересоваться успехами, настроением, самочувствием, поддержать. Каждый урок в начальных классах эти педагоги начинают с признания, что встреча с детьми для них радостна и приятна, что они ждали этой встречи, готовились к ней и надеются на взаимность.

Предметам эстетического цикла в компенсирующих классах начального звена школы отводится особая роль. Здесь работают преподаватели высшей квалификации, которые любят детей и заинтересованы в каждом ребенке. На уроках музыки и изобразительного искусства каждый ученик имеет шанс на успех. Ситуация Успеха в значимой для ребенка деятельности - важнейшее психологическое условие, своеобразная точка опоры, позволяющая изменить всю систему отношений ребенка, пробудить веру в себя, в Успех своих учебных усилий.

Практически на каждом уроке музыки или изобразительного Искусства педагоги создают условия для продуктивной и успешной деятельности каждого ребенка. Особенно привлекательными для учащихся компенсирующих классов становятся совместные формы художественной деятельности, коллективное творчество. Это исполнение музыкального произведения в составе детского оркестра на уроке музыки или коллективное моделирование и создание всем классом одной «картины». Особое значение придается тем формам работы, средствам и приемам, которые вызывают у детей осмысленное, предметное, художественное переживание.

Однако развитие личности под воздействием искусства, замечают психологи, возможно только в условиях, когда субъект готов к таким перестройкам, когда он открыт к диалогу с другой позицией, «иной смысловой перспективой», иной смысловой моделью. На уроках изобразительного искусства педагог формирует такую готовность через расширение зрительных образов детей, создание полноценных художественных образов на основе привлечения поэзии и музыки, которые полноправно присутствуют на уроке. Детей учат смотреть и видеть, слушать и слышать и, что не менее важно, попытаться создать свое произведение. Замечательно и то, что педагог учит детей технике работы, но не предлагает готовых образцов. Каждому ребенку оказывается дозированная помощь в соответствии с учетом индивидуальных особенностей. Большое внимание уделяется формированию умений планировать деятельность, рационально действовать, контролировать и оценивать.

На основе анализа литературных источников, опыта работы педагогов можно выделить некоторые конкретные условия создания *положительного эмоционального заряда* в учебной деятельности школьников.

Во-первых, необходимо положительное отношение ребенка к школе в целом. Пребывание в школе не должно вызывать у ребенка негативные эмоции. У него должны быть ровные, хорошие деловые отношения с учителем и одно-

классниками, исключены конфликты-с ними. Ученик должен принимать участие в жизни класса и школы.

Особое значение приобретают эмоции сопереживания в общении с учителем и сверстниками. Очень важно учить детей культуре чувств: пониманию душевного состояния другого человека, умению поставить себя на его место, если он переживает печаль или тревогу, или порадоваться вместе с ним, желанию понять и принять интересы другого человека как свои собственные.

Во-вторых, наполнение учения положительными переживаниями связано с осознанием каждым ребенком своих возможностей в достижении успехов в учебной работе.

Безусловно, ошибки следует анализировать, щадя самолюбие детей и внушая веру в свои силы.

В-третьих, положительные эмоциональные переживания должна вызывать встреча с новым учебным материалом, новыми способами учебной работы, самостоятельными наблюдениями, исследованиями. В этом случае речь идет об «эмоциогенном» учебном материале (А. К. Маркова). Но следует помнить, что это имеет смысл только при условии включения ученика в содержательную активную учебную деятельность.

Все эти условия создают атмосферу эмоционального комфорта в процессе учения, без чего невозможно его успешное осуществление. Однако важно помнить, что эмоциональное благополучие, преобладание удовлетворенности собой, захваливание школьников может привести и к застою в учебной работе, к «закрытости» их для развития. Поэтому в процессе обучения должны присутствовать и *эмоции с «отрицательной» модальностью*. Например, неудовлетворенность, состояние относительного дискомфорта, которые появляются в ситуации решения новой задачи, поиска других путей ее решения.

Вместе с тем в обучении должно присутствовать и *чувство преодоления трудности*. Ребенок всегда должен осознавать оценку как результат своих собственных усилий. Он должен получать удовлетворение от самостоятельного преодоления трудностей.

Организация обучения «на высоком уровне трудности» - один из принципов дидактической системы академика *Л.В.Занкова*. Согласно Занкову, высокий уровень трудности предполагает не столько превышение «средней нормы трудности», вызывающей «некоторое напряжение умственных сил», сколько такую организацию учебной работы, которая обеспечивает максимальную активность и самостоятельность мысли и действия ребенка, актуализацию потенциальных возможностей в ходе «познания сущности изучаемых явлений связей и зависимости между ними». Трудность обнаруживается в мышлении ребенка, когда создается *проблемная ситуация*, возникает противоречие при столкновении с учебным материалом. Ученик испытывает трудность при конструировании понятия на основе систематизации и переконструирования усвоенных элементов научного знания. Трудность состоит в сложном и противоречивом переходе от низших форм мышления к высшим.

Однако, как подчеркивает Л. В. Занков, исключительное значение приобретает *мера трудности* учебного материала. Мера трудности имеет не

абсолютный, а относительный характер, т. е. она действует как при высоком, так и при низком уровне трудности обучения. Но в том и другом случае мера будет различна. Мера трудности в понимании Л. В. Занкова отнюдь не направлена на снижение трудности, но является конкретным условием реализации принципа высокого уровня трудности. Мера трудности обнаруживается в том, что предлагаемый школьнику материал должен быть осмыслен им. При несоблюдении меры трудности ребенок может пойти по пути механического запоминания, и тогда высокий уровень трудности из положительного превратится в отрицательный фактор.

Коррекционно-развивающая деятельность в учебном процессе строится и с учетом понятий *темпа психического развития* и *темпа усвоения*. Речь идет о скорости и интенсивности развития и усвоения, степени быстроты выполнения заданий. Наблюдения показывают, что школьники компенсирующих классов обнаруживают невысокий или даже низкий темп умственного развития и усвоения материала.

### Вопросы и задания для самоконтроля

1. Перечислите принципы построения учебного материала в системе коррекционно-развивающего обучения
2. Охарактеризуйте компоненты технологий коррекционно-развивающего обучения.
3. Раскройте понятие «мера трудности».
4. Разработайте рекомендации для начинающего педагога по организации «помогающих взаимоотношений» с детьми в образовательном процессе.
5. Подготовьте сообщение по теме (подсказки – примерные темы рефератов).

### Литература по разделу

1. *Гонеев А.Д.* Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений/ А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева; Под. ред. В.А. Сластенина.- М., 2002
2. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А.Власовой, В.И. Лубовского, Н.А.Цыпиной. - М., 1984.
3. Обучение детей с ЗПР. Пособие для учителей. / Под ред. В. И. Лубовского. - Смоленск, 1994.
4. Организация обучения и воспитания детей с задержкой психического развития. / Под ред. Л.И.Романова, Н.А.Цыпина. - М., 1993.
5. Примерное положение о классе (классах) компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях // Вестник образования. - 1992. - № 11.
6. *Шевченко С.Г.* Информационно-методическое письмо по организации и содержанию коррекционно-развивающего обучения в условиях общеобразовательных учреждений // Начальная школа. - 1997. - № 10.
7. *Шевченко С.Г.* Организация системы коррекционно-развивающего обучения для детей с ЗПР // Дефектология. - 1998. - № 5.

## Раздел 4. Профилактика и коррекция отклоняющегося поведения детей и подростков

### Лекция 4.1

#### *Сущность и классификация отклоняющегося поведения*

В психолого-педагогической литературе при характеристике действий и поступков детей и подростков, не соответствующих общепринятым нормам и правилам, используются понятия «правонарушения», «противоправные действия», «безнравственный проступок», «девиантное поведение».

**Девиантное поведение** (от лат. *deviatio* - отклонение) определяется как *отклоняющееся поведение*, т. е. как *отдельные поступки или система поступков, противоречащих общепринятым в обществе правовым или нравственным нормам*.

В психологии поступок рассматривается как сознательное действие, как акт нравственного самоопределения человека, в котором он утверждает себя как личность в своем отношении к другому человеку, к самому себе.

Наряду с нравственно положительными действиями существуют и отрицательные, аморальные действия или проступки, которые представляют собой нарушение правил этики, моральных норм.

В отклоняющемся поведении (да и поведении в норме) поступок может проявляться в виде действия или бездействия человека, выразиться в словах или отношениях к чему-либо, в виде жеста, взгляда, тона речи, смыслового подтекста, в виде деяния, направленного на преодоление каких-то препятствий или ограничений и т. д.

**Поведение человека** выступает не только как сложный комплекс видов его социальных деятельностей, с помощью которых опредмечивается окружающая его природа, но и как общение, и как практическое взаимодействие с людьми в различных социальных структурах.

Социально-педагогические параметры отклоняющегося поведения детей и подростков, его структура и содержание в научной литературе оцениваются и характеризуются неоднозначно.

Одни ученые рассматривают отклоняющееся поведение как несоответствие действий и поступков ребенка предъявляемым ему социальным требованиям, нравственным нормам и этическим правилам, другие видят в отклоняющемся поведении отступление от существующих правовых норм, их нарушении, т. е. «ненормальное» Поведение с точки зрения нормативно-значимого фактора. Третьи в отклоняющемся поведении видят трудноразличимую грань между отклонениями от закона и моральной нормы и трактуют его как нарушение нравственных норм и своих этических обязанностей, с одной стороны, и как нарушение закона (кража, грабеж, хулиганские действия), но без привлечения подростков к уголовной ответственности из-за малолетнего возраста, с другой стороны.

В психолого-педагогической литературе существует и дифференцированный подход к характеристике самого отклоняющегося поведения. Так выделяют **четыре варианта** отклоняющегося поведения:

– первый - отклонения, не являющиеся нарушением общепринятых этических норм. Это может быть поведение, не соответствующее возрасту при нормальном психическом развитии (подросток любит играть с игрушками детсадовской поры);

– второй - нарушения общепринятых норм, не являющиеся правонарушениями. Это, например, жадность, эгоизм, замкнутость, недоверчивость, жестокость, которые, если их не преодолеть, приведут к правонарушениям;

– третий - правонарушения, т. е. поведение, нарушающее правовые нормы, статьи административного или уголовного законодательства;

– четвертый - отклоняющееся поведение, в значительной степени обусловленное патологическими факторами, заболеваниями. Оно может быть у подростков с психопатическими чертами личности, у невротиков, у психически больных людей (Л. М. Зюбин).

В других классификациях отклоняющееся поведение связано с неблагоприятными условиями социального развития и характеризуется как устойчивое проявление отклонения от социальных норм, имеющее социально-пассивную, корыстную и агрессивную направленность:

– отклонения социально-пассивного типа, выражающиеся в стремлении ухода от активной общественной жизни, в уклонении от своих гражданских обязанностей и долга, нежелании решать как личные, так и социальные проблемы (уклонение от учебы и работы, бродяжничество, побеги из дома, погружение в мир искусственных иллюзий с помощью алкоголя, токсических и наркотических средств, суицид);

– отклонения корыстной направленности, проявляющиеся в поступках и правонарушениях, связанных со стремлением получить имущественную выгоду, материальную поддержку (кражи, хищения, спекуляции, мошенничество и др.);

– отклонения агрессивной ориентации, проявляющиеся в действиях, направленных против личности (оскорбления, хулиганства, побои, нанесения телесных повреждений) (С. А. Беличева).

Как всякое действие, отклоняющееся поведение имеет внутренний механизм, своеобразную пружину (цель, мотив), которые обусловлены психобиологическими особенностями личности, ее возрастными особенностями, социальным опытом, общим развитием.

Соответственно девиантное (отклоняющееся) поведение подростка может проявляться в нескольких плоскостях:

– как особенности отдельных психических процессов (повышенная подвижность нервных процессов или их заторможенность; их устойчивость или слабость; повышенная активность или пассивность ребенка; сосредоточенность или рассеянность, болтливость или замкнутость; импульсивность и непредсказуемость, повышенная возбудимость и аффективность и др.);

– как социально обусловленные качества личности и черты характера (неорганизованность, несобранность, лень, невнимательность, недисциплинированность, лживость, драчливость, капризность, упрямство, грубость, озлоблен-

ность, агрессивность, жестокость);

– как низкая общая культура, негативное отношение к нравственным нормам и правилам, к окружающим людям (неопрятность, бестактность, равнодушие, безразличие, необязательность, невыполнение заданий, пропуски занятий, прогулы, уход из дома и из школы, бродяжничество, конфликты со сверстниками и взрослыми, копирование образцов асоциального поведения, ориентация на узкогрупповые интересы и ценности);

– как вредные привычки (курение, употребление алкоголя, токсических и наркотических средств, увлечение азартными играми).

### **Подходы к классификации видов отклоняющегося поведения**

Таким образом, палитра отклонений в поведении у трудных подростков довольно обширна, и оценить ее, выделить главное, существенное довольно сложно. Поэтому исследователи проблемы девиантного поведения несовершеннолетних попытались сгруппировать схожие проявления отклоняющегося поведения, найти для них интегрирующую основу.

Группируя дефекты характера у несовершеннолетних, Кашенко выделяет: а) недостатки характера, преимущественно эмоционально обусловленные (психическая неустойчивость, противоречивость; повышенная возбудимость; сильная острота симпатий и антипатий к людям; импульсивность поступков; исступленный гнев; пугливость и болезненные страхи (фобии); пессимизм и чрезмерная веселость; равнодушие и безучастность; нечистоплотность и педантизм; страстное чтение); б) недостатки характера, обусловленные преимущественно активно-волевыми моментами (болезненно выраженная активность; интенсивная болтливость; постоянная жажда наслаждений; отсутствие определенной цели; безудержность; рассеянность; бесцельная ложь; бессмысленное воровство; жестокое обращение с животными; злорадство и издевательство над окружающими людьми; негативизм; деспотизм; чрезмерная нерадивость; замкнутость; бродяжничество).

*Педагогическая направленность* исследований отклоняющегося поведения несовершеннолетних получила свое дальнейшее развитие в психиатрии и психологии девиантного поведения подростков. В работах А.Л.Гройсмана, В.Ф.Матвеева выделяются следующие разновидности отклоняющегося поведения подростков и школьников: 1) страхи навязчивости; 2) двигательная расторможенность; 3) заикание; 4) побеги из дома и бродяжничество; 5) расстройство аппетита; 6) патологическое фантазирование; 7) страх перед своей физической неполноценностью (дисморфофобия); 8) патологические увлечения (хобби-реакции).

*Социально-психологический аспект* в характеристике отклоняющегося поведения подростков нашел воплощение в работах С. А. Бадмаева, С. А. Беличевой. Глубокий научный анализ и обоснованная характеристика трудновоспитуемости как варианта социальной дезадаптации индивида, т. е. неадекватности его поведения нормам и требованиям той системы общественных отношений, в которую включается человек по мере своего социального развития и становления, сделаны С. А. Беличевой. В зависимости от природы, характера и степени

дезадаптации она выделяет следующие уровни дезадаптации детей и подростков: 1) **патогенная дезадаптация** как результат отклонений, патологий психического развития и нервно-психических заболеваний, в основе которых лежат функционально органические поражения центральной нервной системы (проявляются в устойчивых (хронических) и неустойчивых формах); 2) **психосоциальная дезадаптация** - связана с половозрастными и индивидуально-психологическими особенностями ребенка, которые обуславливают его определенную нестандартность, трудновоспитуемость, требующую индивидуально-педагогического подхода или специальных психолого-педагогических коррекционных программ (выделяются устойчивые и временные неустойчивые нормы адаптации); 3) **социальная дезадаптация** проявляется в нарушении норм морали и права, в асоциальных формах поведения и деформации системы внутренней регуляции, референтных и ценностных ориентации, социальных установок (отмечается педагогическая запущенность учащихся и социальная запущенность детей и подростков).

Прослеживая психолого-педагогическую закономерность отклоняющегося поведения, исследователи выделяют четыре группы трудных детей:

1) трудновоспитуемые дети, которые равнодушно относятся к учебе, периодически нарушают дисциплину, правила поведения (совершают прогулы, драки), проявляют некоторые отрицательные качества (грубость, лживость, нечестность);

2) педагогически запущенные подростки, отрицательно относящиеся к учебной и общественно полезной деятельности, систематически нарушающие дисциплину и нормы морали, допускающие проступки (прогулы, драки, курение, употребление вина), постоянно проявляющие отрицательные качества личности (грубость, лень, нечестность, жестокость);

3) подростки-правонарушители - трудновоспитуемые или педагогически запущенные подростки, которые совершили правонарушение (мелкое воровство, хулиганство и т.д.), нарушают административные и другие нормы, состоят на учете в инспекции по делам несовершеннолетних или направлены комиссиями по делам несовершеннолетних в спецшколы и спецпрофтехучилища;

4) несовершеннолетние преступники - педагогически запущенные подростки и юноши, совершившие уголовные преступления, нарушившие правовые нормы и направленные судом в воспитательно-трудовые колонии (М. А. Алемаскин).

*Нравственно-правовой (криминологический) аспект* девиантного поведения несовершеннолетних разрабатывался не только юристами, но и педагогами и психологами, что не только не умаляет, а, напротив, усиливает его научно-методическую и практическую значимость для более полного понимания раскрываемой проблемы (Б.Н.Алмазов, А.И.Долгова, В.Д.Ермаков, Г.М.Минковский, Д. И. Фельдштейн и др.).

Не менее характерологической является нравственно-правовая оценка несовершеннолетних специалистами-юристами, которые дают классификацию несовершеннолетним правонарушителям, исходя из учета направленности личности подростков, проявляющейся в их отношениях и действиях. Выделяют

четыре типа подростков, для которых криминогенное поведение было: 1) случайным, противоречащим общей направленности личности; 2) вероятным, но неизбежным, как результат наличия у них «шатающейся», неустойчивой направленности личности; 3) случайным с точки зрения повода и ситуации, но неизбежным в силу направленности личности на совершение преступления; 4) соответствующим преступной установке личности, включающей поиск и создание повода и соответствующей ситуации для противоправных действий (А. И. Долгова, В. Д. Ермакова, Г. М. Миньковский).

Итак, современная научная литература раскрывает многообразие форм отклоняющегося поведения, дает возможность увидеть различные аспекты этого довольно сложного социального явления. Наличие различных точек зрения на проблему позволяет более объективно подойти к характеристике сути отклоняющегося поведения, его психобиологической и социально-педагогической природы, более четко строить алгоритм профилактической и коррекционно-педагогической работы с учащимися на различных возрастных этапах жизнедеятельности молодежи.

Проведенный анализ подходов к классификации отклоняющегося поведения детей и подростков позволяет сделать вывод о том, что все ныне существующие категории детей, в работе и взаимоотношениях с которыми педагогам, родителям, социальным и медицинским работникам приходится применять дополнительные усилия, чтобы добиться положительного результата в обычной, повседневной деятельности, можно отнести к разряду трудных, сложных детей; это тот широкий круг подростков, которые нуждаются в коррекции их личности.

### **Вопросы и задания для самоконтроля**

1. Раскройте понятие «девиантное поведение».
2. Охарактеризуйте современные подходы к классификации отклоняющегося поведения.
3. Подготовьте сообщение по теме.

### ***Лекция 4.2. Причины девиантного поведения***

Существенным признаком отклоняющегося поведения является конфликт, противоречие между существующими нормами морали и права и неумением, нежеланием или неспособностью подростка их соответствующим образом выполнять. Почему же возникают эти противоречия, что лежит в основе причин девиантного поведения подростков?

С одной стороны, это *поступки, обусловленные причинами социально-педагогического характера*, наиболее заметные для окружающих. Например, неумение себя вести в общественном месте, затруднения во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, нежелание выполнять требования учителей, воспитателей. Они могут быть обусловлены низким уровнем общей культуры семейных взаимоотношений, ошибками семейного воспитания, издержками



учебно-воспитательного процесса, недостатками внимания со стороны учителей к ребенку, безразличием к его интересам, запросам и потребностям, как со стороны школы, так и со стороны семьи.

С другой стороны, это могут быть *поступки, в основе которых лежат причины психофизиологического или психобиологического характера*, которые возникают в определенный период возрастного развития или проявляются как следствие каких-либо нарушений в физическом или психическом развитии ребенка.

Поэтому девиантное поведение подростков, так же как и поведение подростков в норме, зависит как от психобиологических, так и от социально-педагогических причин.

Подростковый возраст имеет важное значение в развитии и становлении личности человека. В этот период значительно расширяется объем деятельности ребенка, качественно меняется его характер, в структуре личности происходят ощутимые перемены, обусловленные перестройкой ранее сложившихся структур и возникновением новых образований, закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и установок. И все это происходит на фоне противоречий физиологического и психического развития подростка, на фоне его духовного становления. Отсюда подростковый возраст характеризуется специалистами как *переходный, сложный, трудный, критический*.

Отсюда и *неадекватность реакций во взаимоотношениях с окружающими*, противоречивость в действиях и поступках, которые воспринимаются взрослыми как аномалия, отклонение от общепринятых правил. Такое поведение и отношение к тому, что подростка окружает, усиливается, а в некоторых случаях и обостряется рядом психофизиологических причин, обусловленных возрастными изменениями.

Для подросткового возраста характерно *неравномерное развитие костно-мышечной системы, временная дисгармония в координации движений, несоответствия в развитии сердечно-сосудистой системы*

Наибольшее влияние на духовную жизнь подростка, его самочувствие и общее состояние оказывает процесс *полового созревания*. Процесс полового созревания, по утверждению специалистов (медиков, психологов, педагогов), сопровождается повышенной возбудимостью нервной системы, чрезмерной обидчивостью, раздражительностью, вспыльчивостью, резкостью.

Все вышеперечисленные физиологические особенности подросткового возраста тесно взаимосвязаны друг с другом, с развитием психики. Появление психических новообразований в подростковом возрасте сопряжено со сложностями его перехода из состояния детскости во взрослую жизнь.

Взросление подростка может происходить по-разному. Охарактеризуем три его основных этапа.

**На первом этапе** развития противоречий отмечается полное расхождение во мнениях между взрослым и подростком; претензии подростка на большую самостоятельность, уважение к себе воспринимаются взрослыми как

нереальные, неосуществимые, необоснованные; полный отказ в понимании вызывает у подростков агрессивную реакцию, снижение авторитета взрослого.

**На втором этапе** противоречия носят эпизодический характер, взрослые вынуждены иногда идти на уступки требованиям подростка, разрешать то, что не разрешали раньше. В такой ситуации развитие взрослости подростка зависит от содержания его интересов и стремлений.

**На третьем этапе** противоречия постепенно исчезают, так как взрослые осознают и саму тенденцию взросления со стороны подростков, и изменение социальной ситуации поведения их в связи с данной тенденцией. Возникает больше доверия и уважения к личности подростков. В зависимости от того, какой вариант во взаимоотношениях превалирует, складывается характер вхождения подростка во взрослую жизнь, а, следовательно, его поведения.

Подростковый возраст - это возраст пытливого ума, жадного стремления к познанию, бурной активности, инициативности, *стремления к самосознанию, самооценке, самоутверждению*. К подростковому возрасту в основном сформирована *готовность ко всем видам учебной деятельности, познавательные интересы, понимание значимости знаний*. Но условия современной жизни в нашем обществе не всегда способствуют формированию этих качеств. Отсюда снижение значимости знаний в жизни учеников, негативное отношение к отдельным учебным предметам или к школе вообще, пропуски и опоздания на уроки. Все это ведет к неуспеваемости учащихся - это один из показателей педагогической запущенности школьников.

### **Акцентуации характера у подростков**

Важным моментом в понимании отклоняющегося поведения подростков и определении его причин являются *акцентуации характера* как *крайний вариант нормы, при которой отдельные черты характера подростка чрезмерно усилены*, при этом существует избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим. При определенном стечении обстоятельств такие подростки как бы вдруг, неожиданно иначе, чем другие, реагируют на явления окружающей жизни, неадекватно поступают, казалось бы, в стандартной ситуации.

Как отмечают специалисты (П. Б.Ганнушкин, К.Леонгард, А. Е. Личко и др.), акцентуации характера необязательно связаны с девиантным поведением подростков, но такие подростки обладают меньшей устойчивостью против пагубного влияния окружающей среды. Так, у 70% подростков с отклоняющимся поведением обнаруживаются изначальные нарушения характера, у 60% - установлены различные типы акцентуаций, у 21-28% беспризорников поставлен диагноз психопатии, у 40% госпитализированных в психиатрическую клинику с непсихическими нарушениями были отмечены прогулы уроков, воровство, драки со сверстниками.

Ряд типов акцентуации характера как бы провоцируют отклоняющееся поведение школьников.

**Гипертимный тип** акцентуаций характера дает 36% случаев отклоняющегося поведения. Подростки этого типа отличаются большой подвижностью, общительностью, чрезмерной самостоятельностью, склонностью к озорству. В школе за этими детьми замечают неусидчивость, недисциплинированность, но в то же время живой ум и быстрая реакция позволяют им схватывать информацию на лету. У них всегда хорошее настроение, стремление к свободе, лидерству, верховенству, если же их активность пытаются ограничить, то возможны вспышки раздражения, гнева, агрессии. Этим подросткам влечет риск, игра с опасностью, тянет вступить в конфликт, подраться, если им перечат. Если такой подросток оказывается в группе сверстников с асоциальной направленностью, то может стать вдохновителем и организатором каких-либо правонарушений, направленных на изощренные «развлечения», на поиск дополнительных средств на них.

**Циклоидный тип** как трансформация гипертимного типа проявляется в виде фазового (в рамках довольно непродолжительного времени) состояния после завершения в рамках полового созревания. Для него характерны резкая смена общего психического состояния, апатия, раздражительность, упадок сил. Такие подростки тяготеют к людскому обществу, стремятся от него скрыться. Учебные занятия, да и другие виды деятельности теряют для них интерес, настроение приобретает пессимистическую окраску. На этой почве возможны тенденции к суициду. Другие виды девиантного поведения у циклоидного типа не наблюдаются.

Еще одной разновидностью гипертимного типа акцентуации характера является **лабильный тип** - сверхподвижный, неустойчивый в эмоциональной сфере (также 36% случаев девиантного поведения). Исследователи отмечают крайнюю изменчивость настроения таких подростков - от чрезмерной веселости до глубокой печали. Формой отклоняющегося поведения у подростков этого типа может быть склонность к побегам как реакция на несправедливое отношение к нему.

**Истероидный тип** акцентуации характера отмечен у 52% подростков с девиантным поведением. Для данной категории детей характерны беспредельный эгоцентризм, ненасытная жажда постоянного внимания к своей особе, которое может проявляться как восхищение, удивление, почитание, на худой конец - негодование, даже ненависть, но только не равнодушие. Ради привлечения к себе внимания истероидные подростки готовы на все. В ход идет ложь, приукрашивание, даже вызывающее поведение, они могут решиться на крайние меры, чтобы вызвать к себе сочувствие, жалость (через симулирование болезни, попытки суицида). Девиантное поведение чаще всего имеет высокий уровень асоциальной опасности (мошенничество, вызывающее поведение в общественных местах, иногда кражи, подделки документов).

**Шизоидный тип** акцентуации наблюдается у 44% подростков с девиантным поведением. Для них характерны замкнутость, отгороженность, некоммуникабельность, они любят проводить время одни, в своем придуманном мире фантазий, в который никого не пускают, а если кто пытается «влезть в душу», то это может вызвать у них эмоциональный взрыв. Все это делает поступки

подростков данного типа неожиданными для окружающих. Если они воруют, то в одиночку, если совершают какое-либо противоправное действие, то с особой утонченностью.

**Эпилептоидный тип** акцентуации проявляется у 61% подростков с девиантным поведением. Для данной категории детей характерна склонность к дисфории - злобно-тоскливому, подавленному настроению с крайней раздражительностью, доходящей при определенных обстоятельствах или в результате длительного накопления этих чувств до взрыва гнева и агрессии. Эти дети капризны, себялюбивы, готовы нарочно изводить окружающих своими, капризами и плачем. У них рано обнаруживаются садистские наклонности - мучить животных, исподтишка дразнить и бить младших. В кругу сверстников они не просто претендуют на лидерство, а стремятся занять место властелина, диктатора, предъявляя свои правила игры или характер взаимоотношений. В таких случаях идут на конфликт, драку, причем в аффекте проявляется безудержная ярость при неспособности реально учитывать силы противника. Если они не справляются с обидчиком, то, затаив обиду, ждут случая отомстить. Им присуща склонность к пиромании, азартным играм, теряя контроль над собой, могут проиграть все и вся.

**Неустойчивый тип** акцентуации характера дает до 76% частоты девиантного поведения подростков, поскольку им свойственны слабоволие, неустойчивость интересов и потребностей, огромная тяга к развлечениям, безделью. Все дурное словно липнет к ним. Они подражают тем моделям поведения, действия которых сулят немедленные наслаждения, поэтому они довольно рано пытаются все попробовать (алкоголь, никотин, наркотики).

При жесткой позиции взрослых, при умелом направлении деятельности в положительное русло проблема отклоняющегося поведения уменьшается или исчезает.

Подростки с явными акцентуациями характера составляют группу *повышенного риска*, поскольку достаточно случайного стечения обстоятельств или непреднамеренного «удара» (словом, отношением) по слабому месту представителя того или иного типа акцентуации, как возникают условия для перехода акцентуации в психопатии или психопатические реакции или же непсихопатические детские неспецифические подростковые реакции.

*Детские поведенческие реакции:*

*реакция отказа* (от пищи, деятельности);

*реакция оппозиции* (сопротивление, невосприятие требований);

*реакция имитации* - стремление подражать кому-нибудь, имитируя его поведение,

*реакция компенсации* - (стремление восполнить неудачи (неудачи - физической силой, )

*реакция гиперкомпенсации* - (при физическом недостатке - занятие борьбой).

В подростковом возрасте эти реакции могут сохраниться, и к ним прибавляется так называемый *подростковый комплекс* - специфически подростковые поведенческие модели как реакция на воздействия окружающей социаль-

ной среды: *реакция эмансипации ,реакция группировки со сверстниками, реакция увлечения , сексуальные влечения-реакции,*

Итак, за каждым действием и поступком подростка необходимо видеть не только желание сделать что-то неприятное, навредить, но и обычную реакцию ребенка, связанную с желанием себя защитить, обратить на себя внимание, найти опору и поддержку среди сверстников.

### **Социально-педагогические причины отклоняющегося поведения подростков**

Среди социально-педагогических факторов, влияющих на формирование личности подростка и на особенности его поведения, выделяются родительская семья и неформальные группы сверстников.

Как показали практика и научные исследования, в поведении подростков, в их отношении к нравственным и культурным ценностям, в общении со сверстниками и взрослыми довольно зримо отражаются семейная микросфера, ее положительные и отрицательные стороны, ее достоинства и недостатки, которые в ходе их развития опосредуются влиянием социальной среды, коллективом класса, стихийной группы.

*Семейное общение* в подростковом возрасте имеет одну особенность: оно *носит противоречивый характер*. Подростки, с одной стороны, стремятся к общению со взрослыми, в том числе с родителями, а с другой - у них наблюдается снижение интереса к семейному общению, уменьшение его удельного веса при всевозрастающей роли семьи в жизни подростка.

Противоречивость семейного общения и отношений в подростковом возрасте особенно остро проявляется в неблагополучных семьях, продуцирующих отклоняющееся поведение подростков. *Неблагополучная семья - это та семья, которая не выполняет или выполняет формально свою ведущую функцию - воспитание полноценного человека, достойного гражданина своего Отечества.*

*Структурная деформация семьи* (неполные семьи) Подростки из таких семей обычно испытывают затруднение в выборе друзей, в установлении контактов со сверстниками.

Фактором, влияющим на структуру семейного общения, может оказаться и то, что один из родителей в силу определенных причин как бы самоустраняется от процесса воспитания, а следовательно, и общения с ним.

Нарушение структуры семьи оказывает негативное влияние на подростков не само по себе, а в сочетании с другими факторами, в частности с *уровнем общего и педагогического образования родителей*, характером их взаимоотношений в семье, содержанием общения и пр.

Еще одним показателем благополучия семьи и ее влияния на ребенка является *отношение к общественным нормам и ценностям* - в них ребенок черпает первые образцы человеческих отношений и культуру общения, они в более позднем возрасте являются тем нравственным эталоном, по которому он сверяет свои поступки.

*Характер семейного общения и стиль отношений*, как правило, проявляются во взаимодействии членов семьи. Если отношения между членами семьи эмоционально положительны, то семейное общение конструктивно, притягательно, приносит взаимное удовлетворение; если же отношения конфликтны, эмоционально отрицательны, то и семейное общение принимает негативный оттенок.

Выделяется несколько видов неправильного воспитания, которые складываются в ходе педагогически неверных взаимоотношений между родителями и детьми.

Так, *гипопротекция* проявляется в недостатке внимания к детям со стороны родителей. Крайняя форма гипопротекции - полная безнадзорность детей.

Доминирующая *гиперпротекция* проступает в мелочной опеке, контроле за каждым шагом ребенка, постыдной слежке за его действиями и поступками, создании целой системы запретов, что ведет, особенно в подростковом возрасте, к протесту, желанию скрыться от родительского контроля.

*Эмоциональное отвержение* - воспитание по типу Золушки - создает ощущение или ситуацию нежелательности ребенка в семье.

*Противоречивое воспитание* возникает, когда один родитель строит свои отношения в семье по принципу потворствующей протекции, а другой - по типу эмоционального отвержения.

Эти и другие типы взаимоотношений между родителями и детьми приводят к конфликтной ситуации во внутрисемейных отношениях или за пределами семьи между подростками и сверстниками, другими взрослыми, что на фоне особенностей подросткового возраста или акцентуации характера приводит к отклоняющемуся поведению несовершеннолетних.

Конфликтные отношения в семье между супругами могут возникнуть также и в том случае, когда у супругов имеются разные представления о своих обязанностях друг перед другом, несходство в ожиданиях, которые складывались до брака; они совершают ряд действий, не совпадающих с принятыми для себя правилами поведения. В условиях неблагополучной семьи супруги заняты, как правило, выяснением своих взаимоотношений - в результате ослабляется вниманием к детям, к их поведению, к организации учебного труда, к их интересам и склонностям, к их свободному времени, к кругу их друзей и сверстников.

Исходя из этого, мы условно выделили собственно «педагогически несостоятельный», «педагогически пассивный» и «антипедагогический» типы семей.

**Первый тип** семей, *педагогически несостоятельные* (48% исследуемых нами семей), характеризуется тем, что родители проявляют определенную активность в воспитании детей, но делают это неумело. Их воспитательные воздействия на подростков непоследовательны и неосновательны. Они обычно испытывают затруднения в выборе методов воспитания, опираясь чаще всего на свой предшествующий опыт воспитания в семье, воссоздавая обстановку, в которой когда-то воспитывались сами: обстановку авторитаризма, ограниче-

ний, нарушение которой строго каралось (угрозы, побои), или обстановку вседозволенности, потакания прихотям ребенка. Внутрисемейное общение носит ограниченный, поверхностный характер, общественно нейтрально. Общеобразовательный и нравственно-культурный уровень такой семьи невысокий.

**Второй тип семей - педагогически пассивные** (34% семей), их педагогическая несостоятельность заключается в том, что родители не проявляют необходимой социальной активности. Они в силу объективных причин (длительная болезнь, частое отсутствие, большая занятость) или причин субъективного характера (отсутствие единой точки зрения на проблемы семьи, разлад между родителями, частые ссоры и конфликты) не могут должным образом обеспечить правильное воспитание. В таких семьях взаимоотношения между родителями напряжены, конфликтны, проявляются во взаимном равнодушии или неприязни. Семейное общение носит эпизодический, деструктивный характер, содержание его хотя и не асоциально, но почти не несет в себе социально значимой информации. Выясняя свои отношения, родители меньше уделяют внимания детям, теряя над ними контроль, как в семье, так и вне нее.

**Третий тип семей - антипедагогические** (18% семей), которые своим поведением, отношением к общественным нормам формируют отрицательные взгляды и наклонности у детей. В таких семьях складывается потребительская психология, неуважительное, а иногда просто пренебрежительное отношение к общественным нормам и ценностям, к людям и их делам. Родители своим поведением (накопительство, стяжательство, иногда пьянство, разврат) создают в семье антипедагогическую обстановку. Семейное общение чаще всего носит односторонний характер, меркантильно, имеет асоциальную направленность. Такие родители самоуверенны; пытаясь оправдывать отклоняющееся поведение своих детей, они противопоставляют требования семьи требованиям школы, проявляют мнимую осведомленность о характере внесемейного общения своих детей.

Итак, манера и характер отношений и семейного общения, независимо от желания и воли ребенка, становятся той базой, на основе которой строятся его взаимоотношения со сверстниками и взрослыми.

### **Роль стихийно-группового общения в формировании личности подростков**

Процесс освоения общественных норм и ценностей у подростков с отклоняющимся поведением происходит через неформальную группу. Отверженность в семье, изоляция в классном коллективе вынуждают их искать среду обитания вне больших, организованных коллективов, в кругу себе подобных, во внешкольной среде, в сфере стихийно-группового общения.

*Стихийно-групповое общение* - важный фактор социализации несовершеннолетних, здесь подростки находят условия и возможности для собственной самореализации и самоутверждения. Стихийно-групповое общение ведет к усилению отклоняющегося поведения, но, как показывают практика и научные исследования, все зависит от характера и направленности группы: если она про-социальная, положительно ориентированная, возникла на основе со-

вместных коллективных интересов (к музыке, спорту, конструированию и др.), то процесс формирования личности несовершеннолетнего получает положительный заряд, компенсирует личностные деформации положительным видом деятельности, конструктивным содержанием общения. Если групповое общение носит асоциальное или общественно нейтральное содержание, то многое будет зависеть от личности лидера группы, от структуры группового общения, от социальной ситуации, складывающейся вокруг данной группы. Если же групповое общение имеет антиобщественную, криминальную направленность, то, естественно, и характер отклоняющегося поведения подростка будет углубляться, а его деятельность приближаться к криминальной, общественно опасной.

*Сущность внешкольного группового общения подростков можно определить как процесс взаимного обмена мыслями, эмоциями, нравственными идеалами и духовными ценностями со сверстниками и взрослыми, при их межличностном контакте, влияющий на сознание и поведение подростков и происходящий в различных группах и коллективах вне школы.*

Можно выделить следующие признаки подростковых групп общения:

- они разновозрастны и разнообразны по социальному составу
- невелики по количественному составу (5-10 человек) и относительно стабильны;
- формируются в основном по признаку места жительства;
- в них довольно высокий уровень интенсивности общения.

Социально-педагогические параметры группового общения педагогически запущенных подростков в ряде случаев имеют довольно близкое сходство с параметрами групп обычных школьников, за исключением разве более существенных различий в уровне интенсивности общения. Это объясняется дефицитом их общения в организованных группах и коллективах (в семье, в школе).

Общение не может происходить без *отношений к ценностям*, по поводу которых происходит волевой, мотивированный обмен информацией и психологическое взаимоотношение индивидов, т. е. без предмета общения, который определяет содержание и направленность группового общения педагогически запущенных подростков.

Содержание группового общения и его направленность, определяемые предметом общения, имеют большую воспитательную силу, оказывают влияние на формирование личности подростков иногда более сильное, чем целенаправленное воспитательное воздействие. Через призму группового общения идет восприятие окружающего мира, преломление норм и ценностей общества.

Одним из факторов проявления ценностных ориентации личности подростка являются его *интересы и потребности*, отношения к предметам и явлениям природы и общества, к коллективу, отдельным личностям, к самому себе.

Исследования показали, что ценностные ориентации в групповом общении подростков зависят от группового вида деятельности, от интересов и увлечений, объединяющих членов групп.



Структура, содержание и направленность общения подростков с девиантным поведением имеют свою специфику. Например, первое место четко занимает интерес к общению в группе, затем идет обсуждение личных дел и похождений, часто возникает проблема, как найти себе развлечение. Далее следуют интерес к спортивным новостям, техническим темам, затем общение по поводу литературы, музыки, кино, и замыкает таблицу интересов общение по поводу общественных событий.

Анализ содержательной стороны группового общения педагогически запущенных подростков показал, что оно поверхностно, ситуативно, малоинформативно, чаще носит аффективный характер. Отсутствие сколько-нибудь серьезной общественно значимой деятельности в стихийных группах педагогически запущенных подростков делает их общение общественно нейтральным, т. е. находящимся в стороне от основных социальных проблем, или закладывает тенденции асоциальной направленности, которая проявляется не только в общении, но и в деятельности подростков. У педагогически запущенных подростков жаргон - своеобразный «опознавательный знак», который показывает принадлежность подростка к определенному кругу общения, своего рода «пропуск» к внутригрупповым ценностям и нормам.

Вместе с тем отношение к групповым ценностям у подростков неодинаково. Подростки могут сразу принять ценностные ориентации группы, полностью с ними соглашаясь, могут принять их частично (с чем-то соглашаясь, а с чем-то и нет), но в силу неустойчивых нравственных позиций постепенно встать на платформу группы, а могут солидаризироваться с групповыми нормами только внешне, «поступая, как все», но внутренне оставаясь при своем мнении.

Условно выделяется три основных типа группового общения педагогически запущенных подростков: общественно нейтральный, асоциальный и переходный, включающий отдельные элементы как одного, так и другого типа.

Первый тип группового общения - *общественно нейтральный*. Такой тип общения характерен для групп, которые только начинают формироваться и уровень педагогической запущенности подростков, входящих в них, еще невысок. Структура круга внешкольного общения в этих группах неустоявшаяся, пространственно-временные параметры общения только определяются, ценностные ориентации еще не асоциальны, но уже и не общественно значимы. Группа пока не имеет общих интересов и единого вида деятельности. Общение непостоянно, ситуативно, часто меняется.

Второй тип группового общения - *переходный*. Присущ группам, где черты педагогической запущенности явно просматриваются. Структуры группы замкнута, ценности имеют узкогрупповую направленность, пространственно-временные параметры группы стабильны, общение не несет общественно значимой информации и замыкается на межличностном общении.

Третий тип группового общения - *асоциальный* присущ группам сильно запущенных подростков, структура круга общения четкая. Ценностные ориентации асоциальные, проявляются в антисоциальном поведении.

Таким образом, групповое общение педагогически запущенных подростков малосодержательно и асоциально, негативно сказывается на их поведении.

### **Вопросы и задания для самоконтроля**

1. Какова психологическая природа и возрастные особенности отклонений в поведении подростков.
2. Назовите факторы риска, оказывающие негативное влияние на ребенка в подростковом возрасте.
3. Проанализируйте взаимосвязь акцентуации характера и девиантного поведения подростка.
4. Раскройте механизмы и условия негативного влияния семьи на поведение ребенка.
5. Раскройте роль стихийно группового общения ребенка в возникновении отклонений в поведении.

### ***Лекция 4.3 Педагогическая коррекция девиантного поведения подростков***

*Теоретические основы коррекционно-педагогической деятельности с детьми, имеющими отклонения в развитии и поведении*

В психолого-педагогической литературе существуют различные подходы к классификации принципов коррекционно-педагогической деятельности. В большинстве исследований принципы условно делятся на общепедагогические и специфические принципы коррекционно-педагогической деятельности.

**Общепедагогические принципы** коррекционно-педагогической деятельности:

1. принцип целенаправленности педагогического процесса;
2. принцип целостности и системности педагогического процесса;
3. принцип гуманистической направленности педагогического процесса;
4. принцип уважения к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью;
6. принцип опоры на положительное в человеке, на сильные стороны его личности;
7. принцип сознательности и активности личности в целостном педагогическом процессе;
8. принцип сочетания прямых и косвенных воспитательных воздействий.

**Специфические принципы** коррекционно-педагогической деятельности:

1. принцип единства коррекционных, профилактических и развивающих задач;
2. принцип единства диагностики и коррекции;

3. принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей;
4. Деятельностный принцип коррекции;
5. принцип комплексного использования методов и приемов коррекционно- педагогической деятельности;
6. принцип интеграции усилий ближайшего окружения.

Основными **направлениями** коррекционно-педагогической деятельности с детьми являются:

- корректирующее воздействие на ребенка средовыми факторами («терапия средой»);
  - коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса;
  - целенаправленный подбор культурно- массовых и оздоровительных мероприятий;
- психогигиена общения и семейного воспитания.

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

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

В коррекционно-педагогической деятельности, имеющей воспитательно-профилактическую направленность, используются общепедагогические и специфические **методы** коррекции.

К общепедагогическим относятся методы: переубеждения, принуждения, приучения, переучивания, «реконструкции» характера, «взрыва», переключения, поощрения, наказания.

К специфическим методам коррекции относят: методики внушения и самовнушения, разъяснение, убеждение, метод «сократического диалога», обу-

чения саногенному мышлению, рефлексии, метод групповой коррекции, разыгрывания ролевых ситуаций, арттерапия, социальная терапия, поведенческий тренинг.

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

### **Коррекция отклоняющегося поведения подростков в учебном процессе**

Школа в жизни ребенка (наряду с семьей и группой сверстников) занимает довольно важное место. Большую часть времени учащийся проводит в ее стенах, здесь в ходе учебного процесса он познает мир, учится читать и писать, изучает законы и явления природы и общества, усваивает правила и нормы человеческого общежития. Учебная деятельность в школьные годы остается ведущим видом деятельности у абсолютного большинства детей и подростков.

Однако, как свидетельствуют статистика и научные исследования, школа постепенно теряет свои общественные позиции, снижаются ее социальная роль и референтная значимость в развитии и формировании личности ребенка, в воспитательном воздействии на педагогически запущенных и трудно-воспитуемых подростков.

*Неуспеваемость* определяется как суммарная, комплексная, итоговая неподготовленность учащихся, наступающая в конце более или менее законченного отрезка процесса обучения. Подтягивая отстающего школьника в обучении, ликвидируя его неуспеваемость, мы решаем не только учебную, но и социальную превентивно-коррекционную задачу, изменяем статус и психологическое самочувствие педагогически запущенного подростка.

Характеризуя отстающих в учении школьников, исследователи отмечают, что ярко выраженными признаками неуспеваемости девиантных подростков являются увеличение числа ошибок при выполнении обычных учебных заданий; расходование на них выше школьно-гигиенических норм времени; затруднения в выполнении школьных заданий и частое обращение за помощью; снижение интереса к школьным предметам и нежелание учиться; неблагополучие в межличностных отношениях (ученик - ученик, ученик-учитель, ученик-родитель).

Можно выделить две группы причин конфликтных отношений ученика и учителя, нежелания посещать школу, негативного отношения к учебной деятельности и низкого уровня познавательного интереса у неуспевающих подростков: первая группа - это причины внутреннего плана, связанные с особенностями самого школьника. Вторая группа причин связана с недостатками общедидактического и методического плана, личностными особенностями учителя.

Исходной точкой педагогической коррекции отклоняющегося поведения подростков в учебной деятельности является глубокая *диагностика их по-*

*знавательных возможностей, мотивации учебной деятельности, состояния эмоционально-волевой сферы.*

Результаты диагностических исследований успеваемости подростков позволяют выделить ряд вариантов взаимосвязи их уровня умственного развития и отношения к учебе:

1) хорошему уровню умственного развития соответствует сознательное, активное отношение к учебной деятельности, что свойственно хорошо и отлично успевающим учащимся;

2) хорошее умственное развитие сочетается с отрицательным или безразличным отношением к знаниям, где слабая успеваемость результат недостатков в эмоционально-волевой сфере ребенка; здесь острое коррекционной работы будет направлено на развитие познавательной активности, воспитание ответственного отношения к учению;

3) при заметных недостатках умственного развития (но не умственной отсталости) ученики активно стремятся к овладению знаниями, ответственно относятся к своим учебным обязанностям; здесь главное внимание должно быть уделено организации учебной деятельности подростка, обучению его способам самостоятельной работы;

4) на различные недостатки умственного развития накладывается и безответственное отношение к учению; здесь необходим комплекс специальных мер индивидуально-дифференцированного характера (Л. М. Зюбин).

Результаты диагностики мотивационной сферы учебной деятельности подростков позволяют увидеть взаимосвязь характера учебной деятельности подростка и отношения к ее результатам:

1) отрицательное отношение охватывает и учение в целом, и отдельные предметы, и отдельные стороны предметов;

2) учащиеся положительно относятся к учению в целом, но не справляются с изучением одного-двух предметов;

3) развито понимание необходимости учения, нет отрицательного отношения к учебным предметам, но налицо отрицательное отношение к отдельным сторонам предмета, видам деятельности.

Опираясь на результаты диагностики, строится образовательно-коррекционная работа с подростками.

*Устранение пробелов в знаниях* осуществляется как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

*Оперативная помощь* направлена на устранение причин, порождающих отставание, на общее улучшение условий обучения; это помощь широкого и длительного действия.

*Психолого-педагогическая подготовка к учебной деятельности, мотивация учебно-познавательного процесса* (создать ситуации желания получения знаний, состояние заинтересованности, удивления в восприятии предлагаемого материала, установку на получение новых знаний через призыв к особому вниманию, через создание определенного интеллектуального напряжения при освоении материала учебной программы).

*Овладение учащимися познавательными умениями* (организация специальных указаний, правил и других предписаний, специальном подборе содержания учебного материала).

Таким образом, образовательно-коррекционная деятельность в ходе учебно-воспитательного процесса представляет собой единый процесс эмоционального, оперативного и содержательного свойства, что дает возможность корректировать не только внешнюю сторону учебно-познавательной деятельности, проявляющуюся в выполнении учебных заданий, но и внутреннюю, выражающуюся в отношении учащихся к учебному предмету вообще и школе в частности.

### **с подростками во внеурочной работе**

Наряду с учебно-познавательной деятельностью подростки с отклоняющимся поведением являются участниками и других видов деятельности: общественно полезной, трудовой, спортивно-оздоровительной, художественно-эстетической, игровой и др.

Коррекционная направленность внеурочной воспитательной работы состоит в том, что педагогически запущенным и трудновоспитуемым подросткам предоставляется возможность удовлетворить свои интересы, реализовать свои потребности, проявить свои способности, оценить самого себя и быть оцененным другими в ходе участия во внеклассной работе, наконец, попытаться найти оптимальный вариант взаимоотношений со сверстниками и учителями и выбрать приемлемую форму поведения.

Внеурочная воспитательная деятельность (в отличие от учебно-познавательной) не только представляет возможность подростку свободы выбора действия, но и создает условия для упражнения и тренировки, определенных эмоционально-волевых и нравственно-поведенческих качеств, выполнения общепринятых требований, соблюдения норм межличностных отношений.

Современная психолого-педагогическая наука и коррекционная практика обладают достаточным арсеналом путей и средств воздействия на личность девиантного подростка, преодоление отклонений в его развитии и поведении.

В то же время, используя те или иные приемы, методы педагогического воздействия, необходимо учитывать, что методы исправления личности влияют на сознание, чувства, поведение, на развитие личности в целом. Поэтому методы преодоления трудновоспитуемости без взаимодействия друг с другом могут выступать как средство коррекции поведения, комплексное же их применение делает эти методы средством перестройки личностной системы школьников.

Поскольку деятельность является ведущим средством формирования личности, то методами коррекции целесообразно считать те способы организации и осмысления деятельности, которые изменяют к лучшему черты школьника и способствуют исправлению, коррекции трудновоспитуемости и педагогической запущенности.

Выделяют четыре группы методов, направленных на исправление отклоняющегося поведения личности:

**методы разрушения отрицательного типа** характера: метод «взрыва» и метод реконструкции характера;

**методы перестройки мотивационной сферы и самосознания:**

а) объективного переосмысления своих достоинств и недостатков;

б) переориентировки самосознания; в) переубеждения; г) прогнозирования отрицательного поведения;

**методы перестройки жизненного опыта:** а) предписания; б) ограничения; в) переучивания; г) переключения; д.) регламентации образа жизни;

**метод предупреждения отрицательного и стимулирования положительного поведения:** а) поощрения и наказания; б) соревнования; в) положительной перспективы (А. И. Кочетов).

Охарактеризуем подробнее *метод реконструкции* характера подростка. Этот метод включает в себя следующие элементы педагоги

выявление положительных качеств воспитанника, которые надо использовать в процессе перестройки характера, в первую очередь, развивая, совершенствуя и углубляя их;

прогнозирование положительного развития личности воспитанника на основе выявленных позитивных тенденций его поведения, образа жизни;

восстановление положительных качеств, привычек, здоровых потребностей, которые были заглушены неблагоприятными обстоятельствами;

видоизменение тех отрицательных свойств, которые школьник считает положительными, от которых не хочет отказываться;

переоценка отрицательных свойств, нетерпимое отношение к ним;

восстановление здорового образа жизни, при котором отрицательные свойства, вредные привычки и нездоровые потребности оказываются неприемлемыми.

В комплексе приемов педагогического воздействия выделяются приемы, задерживающие, тормозящие ход отрицательного развития личности воспитанников и создающие, содействующие развитию положительных качеств личности, помогающие скорректировать отрицательную направленность чувств, эмоций, отношений, поведения педагогически запущенных подростков (Э. Ш. Натанзон).

*Созидающие приемы:*

содействующие улучшению взаимоотношений между воспитателями и воспитанниками, устанавливающие душевный контакт между ними (проявление доброты, внимания и заботы; просьба; поощрение; прощение; проявление огорчения; поручительство);

способствующие повышению успеваемости школьника (организация успехов в учении; ожидание лучших результатов);

вовлекающие воспитанника в совершение морально ценных поступков, в накопление опыта правильного поведения (убеждение, доверие, моральная поддержка и укрепление веры в собственные силы, вовлечение в интересную деятельность; пробуждение гуманных чувств; нравственные упражнения);

строящиеся на понимании динамики чувств и интересов воспитанника (опосредование, «фланговый» подход; активизация сокровенных чувств воспитанника).

*Тормозящие приемы*, в которых открыто проявляется власть педагога (констатация поступка; осуждение; наказание; приказание; предупреждение; возбуждение тревоги о предстоящем наказании; проявление возмущения; выявление виновного); с открытым воздействием (параллельное педагогическое действие, ласковый упрек, намек, мнимое безразличие, ирония, развенчание, немое недоверие, организация естественных последствий).

**Вспомогательные приемы:**

организация внешней опоры правильного поведения;  
отказ от фиксации отдельных поступков.

В целях увеличения положительного влияния на педагогически запущенного подростка, усиления коррекционного **воздействия коллектива** на него можно использовать следующие педагогические приемы:

доверия - подросток выполняет наиболее значимое общественное поручение коллектива, в котором он сможет проявить свои знания и умения;

постепенного приучения к деятельности на общую пользу - поручения повторяются, усложняются и мотивируются их общественной значимостью;

поддержки коллективистических проявлений - поощрение и одобрение коллективом усилий подростка выполнять общественную работу в сочетании с возрастанием доброжелательного отношения к нему окружающих;

недоверия - коллектив высказывает сомнение в том, поручать или нет какое-либо дело данному подростку из-за негативной оценки его отдельных личностных качеств, побуждая его тем самым к самокритике;

отклонения недобросовестного и некачественного выполнения работы - коллектив заставляет переделать работу, мотивируя свое решение возможностью более качественного ее выполнения;

осуждения безнравственности эгоистических установок и взглядов подростка;

переключения критики на самокритику, побуждающей подростка дать объективную оценку своему поступку, подумать о причинах недовольства этим поступком окружающих;

включения подростка в коллективные общественно значимые виды деятельности, где он должен проявить свое отношение к совместным коллективным делам, умение сотрудничать с одноклассниками.

**Приемы индивидуальной работы с подростком:**

мобилизации внутренних сил подростка на выполнение задания - перед учащимся раскрываются его возможности, умения, необходимость предстоящей работы лично для него;

активизации (создания) целевой установки - с подростком разрабатываются правила повседневной деятельности (начатое дело выполнять до конца, не браться за множество дел сразу, качественно выполнять любую работу, оценивать ее результативность, анализировать ошибки);



контрастности - от регулярных неудач в деятельности подводить подростка к первым значительным успехам в ней;

стимулирования личного достоинства подростка, защиты его самолюбия - предложение посильной деятельности, укрепление веры в успех, поддержка в трудных ситуациях;

требовательного доверия - подчеркивается неизбежность выполнения задания, но оказывается поддержка, укрепляется надежда на то, что подросток эту деятельность осилит;

поощрения - похвала-поддержка, похвала-побуждение к выполнению принятых решений, доброе участие.

Взвешенное сочетание индивидуального и коллективного педагогического воздействия, применение различных форм и видов внеучебной деятельности в коррекционно-педагогической работе с подростками с отклоняющимся поведением усиливает ее результативность, помогает сделать процесс преодоления недостатков в развитии личности и девиаций в поведении подростков реальным, действенным, а задачи по формированию положительных качеств его личности, интеграции в социум вполне осуществимыми.

### **Вопросы и задания для самоконтроля:**

1. Подберите методики диагностики причин школьной неуспеваемости.
2. Раскройте содержание и методы коррекционной работы с отстающими детьми.
3. Раскройте содержание, методы и приемы коррекции поведения детей и подростков во внеучебном воспитательном процессе.

### ***Лекция 4.4. Социально- педагогическая направленность профилактической и коррекционно-педагогической работы с несовершеннолетними***

#### **Сущность профилактической работы с несовершеннолетними**

В нормативных документах и концептуальных положениях государственной политики выделяются понятия общей и специальной профилактики. **Общая профилактика** (греч. *prophylaktikos* -предохранение, предупреждение) рассматривается как совокупность мер, направленных на создание благоприятных социально-экономических, социокультурных и социально-педагогических условий, содействующих семье в выполнении ею своих функций по воспитанию физически и социально здоровых детей; по реализации воспитательных функций общеобразовательными учреждениями всех типов, по обеспечению ими полноценного развития интересов и способностей у школьников, занятости общественно полезной деятельностью во внеурочное время.

**Специальная профилактика** включает коррекционно-реабилитационные меры, направленные на детей группы риска, девиантных подростков, несовершеннолетних правонарушителей. Она предполагает использование разнообразных мероприятий психолого-педагогической поддержки и социально-правовой помощи несовершеннолетним, защиту их от невнима-

ния родителей, жестокости, насилиям негативного влияния асоциальной среды. Коррекционно-профилактическая работа осуществляется в тесном взаимодействии школы, семьи, досуговой среды и неформальных групп, разнообразных социальных институтов и общественных организаций.

Таким образом, профилактическая и коррекционно-педагогическая деятельность являются составной частью социально-педагогического процесса,

Чтобы преодолеть или предупредить отклоняющееся поведение, необходимо в первую очередь нейтрализовать негативное влияние социальной среды, ограничить отрицательное воздействие социальных факторов (неблагополучной семьи, асоциальной группы, противоправного межличностного общения).

Вместе с тем радикальные меры (лишение родительских прав, расформирование асоциальной группы, направление подростка в учреждения интернатного типа или специальные учебно-воспитательные учреждения для девиантных подростков) не всегда приносят ожидаемый результат, не ликвидируют проблему, а усугубляют ее или на какое-то время приостанавливают, замедляют ее развитие. Следовательно, при организации коррекционно-педагогической деятельности с девиантными подростками и предупреждении причин их отклоняющегося поведения необходимо исходить из понимания социально-педагогической сущности отклоняющегося поведения несовершеннолетних, учета силы влияния средовых факторов на развитие личности, референтной значимости межличностного общения со сверстниками в группе.

В предупреждении и преодолении отклоняющегося поведения подростков в коррекции общения и взаимоотношений в семьях девиантных подростков существуют различные пути и средства педагогического воздействия, эти воздействия могут иметь как прямой, непосредственный, так и косвенный, опосредованный характер.

**Прямой путь коррекционного воздействия** на семейное общение, на его содержательную сторону возможен при хорошем взаимопонимании родителей и учителей, при обоюдном осознании тех проблем и вопросов, которые возникают при воспитании ребенка.

Если же между семьей и школой отсутствует взаимопонимание, если семья безразлично или негативно относится к советам и рекомендациям педагогов, а попытки учителей оказать содействие в воспитании ребенка расцениваются настороженно или агрессивно и всякое педагогическое влияние расценивается как акт ущемления семейных интересов, то в таких условиях приемлем опосредованный, **косвенный путь коррекционно-педагогического воздействия** на семью подростка с девиантным поведением.

Косвенное воздействие на характер взаимоотношений в педагогически несостоятельных или педагогически пассивных семьях, на содержание общения педагогически запущенных, девиантных подростков в них предполагает наличие двух взаимосвязанных процессов, которые используются в коррекционном воздействии. С одной стороны, учитываются и используются чувство родительской любви, сохранившееся чувство долга в воспитании ребенка, желание родителей, чтобы их ребенок был не хуже, чем другие. С другой стороны, если

родители понимают, что ребенок - полноправный участник семейных взаимоотношений и их влияние на него адекватно его влиянию на них, то воздействие на семью осуществляется опосредованно через ребенка.

Опосредованное воздействие осуществляется также при совместной деятельности детей и родителей в микрорайоне, по месту жительства, при проведении индивидуально-групповых форм педагогического воздействия, на конференциях-диалогах, в дискуссиях по наиболее проблемным вопросам воспитания ребенка.

### **Коррекция общения и семейных взаимоотношений подростков и родителей**

Поскольку каждая семья имеет массу индивидуальных особенностей и по-разному реагирует на опосредованный, косвенный путь воздействия. В том и другом случае решается ряд задач, направленных на то, чтобы, во-первых, помочь семье в оценке внутрисемейной атмосферы, в анализе сложившегося семейного общения, во-вторых, вызвать желание изменить сложившиеся взаимоотношения, показать пути и способы изменения общения в семье, в-третьих, совместно с членами семьи определить перспективы положительного, общественно значимого семейного общения, имея в виду привлекательность и значимость семейного общения для подростка. В зависимости от типа семьи используются различные формы и методы работы, ведется комплексное воздействие школы и общественности на родителей.

Педагогически несостоятельные семьи. Такие семьи в целях коррекции характера и содержания общения включаются в общую систему педагогического всеобуча. Но как показали практика и непосредственная работа с этими семьями, общих рекомендаций таким семьям бывает недостаточно. Для таких семей более приемлемой формой является *педагогическая консультация*, которую для них в определенные дни проводят педагоги школы, школьный психолог. В данном случае важно ликвидировать барьер недоверия, разрушить убеждение родителей, что их незнания будут неправильно поняты и использованы учителями против них и их детей. Педагогические консультации для родителей проводят наиболее авторитетные учителя школы, вызывая родителей на открытость. Беседа проходит в доброжелательной форме. В основе консультирования лежит желание сообща разобраться в той или иной сложной воспитательной ситуации. Консультации могут быть как индивидуальные, так и групповые, как по инициативе школы, так и по инициативе родителей. Родителям во время консультации предоставляется возможность не только рассказать о затруднениях в воспитании детей, совместно проанализировать ситуацию, но и получить совет, конкретные рекомендации, обсудить то или иное решение проблемы.

Кроме того, таких родителей необходимо вовлекать и в *активную общественную деятельность*. В качестве первой ступеньки педагогического роста родителей могут стать разовые поручения, диапазон их может быть довольно широким: от непосредственной помощи в укреплении материальной базы школы до организации и проведения для ребят каких-либо мероприятий (экскур-

сий, культпоходов в музей, театр). Большой эффект дает совместная деятельность при непосредственном участии группы, в которую входит ребенок (это могут быть вылазка в лес, совместный турпоход, рыбалка и др.).

Второй тип семей - педагогически пассивные - пассивны в прямом воспитательном воздействии на детей в силу ряда объективных причин. Если с семьями, педагогически пассивными в силу объективных причин (большая занятость, частые отсутствия родителей и др.), возможно конструктивное решение проблемы с помощью усилий школы, то с семьями, педагогически пассивными, в силу субъективных причин имеющими конфликтные отношения с детьми и устранившимися от их воспитания, *требуются усилия не только школы, но и других социальных институтов.*

Семьи такого типа находятся ближе к антипедагогическому типу семейных отношений, однако отличаются от них отсутствием систематического антипедагогического влияния.

Наиболее приемлемым, на взгляд исследователей, в работе с такими семьями является *объединение педагогических усилий под руководством общественного совета*, который руководствовался бы одной целью: прекратить нарушения родителями своих функциональных обязанностей, заставить их самих оценить семейную атмосферу, ее влияние на детей, подвести их к осознанию своих ошибок и, главное, пробудить желание коренным образом изменить уклад семейных отношений.

Члены общественного совета совместно со школой постоянно держат такие семьи под своим контролем, оказывают им помощь в изменении семейного микроклимата, в усилении родительской активности в воспитании детей

Намного сложнее решаются проблемы коррекции семейного общения с семьями антипедагогического типа. Предвзятое отношение к педагогическим советам и рекомендациям, зачастую полное их отрицание или неприятие требуют *использования усилий школы и широкой родительской общественности.*

Основной путь воздействия на общение и взаимодействие в этих семьях реализуется школой, педагогическим коллективом с опорой на *родительский комитет и попечительский совет школы*, через *индивидуальные и групповые формы работы.*

Используя различные виды деятельности, попечительский совет и родительский комитет всемерно укрепляют связь семьи со школой с целью установления единства воспитательного влияния на детей, привлекают родителей *к участию в работе с детьми во внеурочное время* и по месту жительства, оказывают им помощь в осуществлении закона о всеобуче, помогают в организации системы повышения педагогической культуры, участвуют в работе по предупреждению детской безнадзорности и правонарушений.

Одной из действенных форм работы с данной категорией родителей являются *дискуссии, диалоги-конференции по проблемам семейного воспитания детей и подростков.*

Итак, результативность коррекции общения в семьях подростков с девиантным поведением зависит от умелого сочетания как прямого, так и опосредованного воздействия на семью. Если первый путь осуществляется школой и

общественностью и направлен на совершенствование общекультурного и педагогического уровня родителей через систему педагогического всеобуча и просвещения, вовлечение родителей в общественно значимую деятельность, то опосредованный путь воздействия осуществляется через подростков, через организацию совместной деятельности и общения детей и взрослых в семье, в школе, по месту жительства.

### **Переориентация направленности группового общения подростков**

В системе предупреждения и преодоления отклоняющегося поведения подростков важную роль играет работа по нейтрализации, переориентации или коррекции группового общения несовершеннолетних.

При организации коррекционно-педагогической работы с группами подростков с девиантным поведением необходимо учитывать ряд социально-педагогических условий:

**во-первых**, групповое общение педагогически запущенных подростков связано с их межличностными отношениями в классном коллективе, и наоборот, на взаимоотношения подростка с одноклассниками ощутимое влияние оказывает группа свободного общения. Намечая пути оптимизации группового общения несовершеннолетних, необходимо учитывать эту взаимосвязь и так строить коррекционную работу с подростком вне школы, чтобы она являлась продолжением воспитательного процесса с ним в классном коллективе;

**во-вторых**, групповые нормы и ценности оказывают довольно сильное влияние на формирование сознания и поведения педагогически запущенных подростков, следовательно, воспитательное воздействие школы, оказываемое на них, преломляется через групповые нормы и ценности и интерпретируется соответствующим образом. Поэтому коррекцию поведения девиантного подростка нельзя вести, не влияя в целом на группу, на содержание и направленность группового общения;

**в-третьих**, групповое общение педагогически запущенных подростков - это свободное, неформальное общение, и попытка его трансформировать, возвести в ранг официальной группы чаще всего приводит к появлению рядом с ними новых групп свободного общения. Следовательно, оставляя за подростками право свободного выбора партнеров по общению, необходимо умело корректировать структуру круга их общения, развивать общественно значимые интересы и потребности;

**в-четвертых**, как педагогически запущенные подростки, так и их групповое общение оказывают сопротивление прямому воспитательному воздействию. В связи с этим организация работы с ними должна строиться на сочетании как прямого, так и опосредованного, косвенного воздействия на содержание и направленность группового общения педагогически запущенных подростков.

Следовательно, прежде чем приступить к коррекционно-педагогической работе с группой подростков, необходимо определить:

**во-первых**, *направленность группы;*

**во-вторых**, *структуру группового общения;*

**в-третьих, деятельность группы;**

**в-четвертых, отношение группы с окружающим миром**

Определив исходные данные группы, выяснив характер и содержание направленности группового общения несовершеннолетних, намечается логика и последовательность коррекционно-педагогической работы с группой:

- Постановка перед группой целей активизирующих социально ценностную деятельность;
- Оздоровление атмосферы в группе;
- Изменения направленности группы путем удовлетворения ее притязаний на определенных условиях;
- Преодоление ложной романтики.
- При выборе организационных форм, путей и способов коррекционно-педагогического воздействия на группы необходимо исходить из воспитательного потенциала школы, микрорайона и в полной мере их использовать. Особенное значение при организации работы на этом этапе приобретает включение подростков из неформальных групп в группы формального общения (кружки, секции, клубы и т.д.)

### **Вопросы и задания для самоконтроля:**

1. Раскройте понятия «общая профилактика», «специальная профилактика», «первичная профилактика», «вторичная профилактика», «третичная профилактика».
2. Охарактеризуйте прямой и косвенный пути коррекционно-педагогического воздействия на ребенка.
3. Определите условия успешности коррекции общения и семейных взаимоотношений подростков и родителей.
4. Определите условия эффективности переориентации направленности группового общения подростков.

### ***Лекция 4.5 Диагностика, профилактика и коррекция школьной дезадаптации.***

О сложности и значимости периода, связанного с адаптацией ребенка в школе, сказано и написано в отечественной психологической и педагогической литературе убедительно и достаточно (Дубровина И.В., Овчарова Р.В. и др.). Именно в эти первые месяцы начинают формироваться те системы отношений ребенка с миром и самим собой, те устойчивые формы взаимоотношений со сверстниками и взрослыми и базовые учебные установки, которые в существенной мере определяют в дальнейшем успешность его школьного обучения, эффективность стиля общения, возможности личностной самореализации в школьной среде.

То, по какому магистральному пути пойдет развитие школьника в ближайшие годы, будет ли в период адаптации заложен социальный и интел-

лектуальный фундамент дальнейшего успешного обучения, или с приходом в школу ребенок попадет в чужой, непонятный - а следовательно и враждебный ему школьный мир, во многом зависит от профессиональной и собственно личностной зрелости взрослых: родителей, педагогов, воспитателей, школьных психологов.

**Школьная адаптация** понимается как приспособление ребенка к новой системе социальных условий, новым отношениям, требованиям, видам деятельности, режиму жизнедеятельности и т.д. Ребенок, который вписывается в школьную систему требований, норм и социальных отношений, чаще всего и называется адаптированным. Иногда педагоги добавляют еще один критерий - важно, говорят они, чтобы это приспособление было осуществлено ребенком без серьезных внутренних потерь, ухудшения самочувствия, настроения, самооценки.

Таким образом, **адаптация** - это не только приспособление к успешному функционированию в данной среде, но и способность к дальнейшему психологическому, личностному, социальному развитию.

Адаптированный ребенок, это ребенок, приспособленный к полноценному развитию своего личностного, физического, интеллектуального и других потенциалов в данной ему новой педагогической среде.

«Дезадаптация» как процесс, выражающийся в несоответствии поведения личности требованиям норм, правил поведения в обществе при взаимодействии с другими людьми в процессах деятельности, общения и сознания (22, с.14).

По утверждению А.В.Петровского, дезадаптация – это процесс, выражающийся в неспособности приспособления индивидуального или группового субъекта к условиям социальной среды.

К причинам, обуславливающим процесс дезадаптации, можно отнести следующие группы:

а) социально-педагогической запущенностью;

б) глубоким психическим дискомфортом, вызванным неблагополучием семейных взаимоотношений, отрицательным психологическим микроклиматом в семье, систематическими учебными неудачами, несложившимися взаимоотношениями со сверстниками в коллективе класса, неправильным (несправедливым, грубым, жестоким) отношением к нему со стороны родителей, учителей, товарищей по классу и т.д.;

в) отклонениями в состоянии психического и физического здоровья и развития, возрастными кризисами, акцентуациями характера и другими причинами физиологического и психоневрологического свойства;

г) отсутствием условий для самовыражения, разумного проявления внешней и внутренней активности; незанятостью полезными видами деятельности, отсутствием позитивных и значимых социальных и личных жизненных целей и планов;

д) безнадзорностью, отрицательным влиянием окружающей среды и развивающейся на этой основе социально-психологической дезадаптацией,

смещением социальных и личных ценностей с позитивных на негативные (И.А.Невский, 2001).

Остановимся на **основных направлениях и этапах работы с детьми в период адаптации в школе**. Предложенная нами система психолого-педагогической работы по адаптации детей в школе рассчитана на один учебный год. То есть мы рассматриваем первый год обучения ребенка в школе как период естественной адаптации. При этом условно мы выделяем в нем первое полугодие как этап первичной адаптации. Его особенность, на наш взгляд, состоит в том, что все дети первые полгода пребывания в школе испытывают определенные трудности, связанные с привыканием к режиму, новым системам требований, новому стилю общения. Трудно ожидать от первоклассника в это время высокой интеллектуальной активности, учебной "производительности", так большая часть имеющихся в распоряжении школьника психических ресурсов задействованы в процессы адаптации. Но к середине первого класса большинство детей, так или иначе, выходят на достаточно успешный уровень школьного функционирования, а на их фоне выделяется группа школьников, испытывающих выраженные трудности в обучении, общении в школьной среде, внутреннем психическом или физическом самочувствии. То есть, ребенок, испытывающий трудности в адаптации, не только тот, кому трудно учиться или общаться в соответствии с принятыми нормами, но и тот, кому успешное обучение или общение дается за счет высоких психологических затрат (повышенная тревожность, низкая самооценка, психосоматические заболевания и невротические симптомы и др.).

Итак, в рамках социально-психолого-педагогической работы с первоклассниками осуществляются следующие направления деятельности:

- Психолого-педагогическая диагностика, направленная на выявление особенностей статуса школьников. Такая диагностика в течение первого года проводится два раза - на этапе поступления (зачисления) ребенка в школу и в середине первого класса.

- Развивающая психологическая и педагогическая работа. Она осуществляется в течение всего года и наполняется конкретным содержанием в зависимости от задач того или иного этапа работы

- Консультативная работа с педагогами и родителями. Она осуществляется социальным педагогом или психологом, связана, в основном, с обсуждением результатов проведенной диагностики, конкретным запросом педагога или родителя в связи с проблемами обучения, общения или психического самочувствия.

- Методическая работа, направленная на совершенствование методики и модификацию содержания обучения. Она осуществляется педагогами, совместно с администрацией школы по результатам анализа психолого-педагогического статуса первоклассников

- Психокоррекционная работа, ориентированная на оказание помощи детям, испытывающим трудности в школьной адаптации. Эти трудности могут проявляться в поведении, обучении, самочувствии ребенка. Оказание помощи осуществляется в форме групповой и индивидуальной психокоррекционной ра-



боты, при этом предпочтение в нашей системе отдано именно мини групповой форме организации.

- Организационно-консультативная работа со школьной администрацией, направленная на совершенствование процесса управления учебно-воспитательным процессом, создание социальных и педагогических школьных условий, способствующих успешной адаптации.

Все обозначенные выше направления работы в рамках системы психолого-педагогического сопровождения на этапе школьной адаптации наполняются конкретным содержанием в соответствии с тем или иным этапом работы. В целом, могут быть выделены следующие основные этапы:

**Первый этап - поступление ребенка в школу.** Он начинается в марте-апреле месяце одновременно с записью (или отбором) детей в школу и заканчивается в начале сентября месяца. В рамках этого этапа предполагается

1. Проведение психолого-педагогической диагностики, направленной на определение школьной готовности ребенка. Как правило, диагностика состоит из двух составных частей. Сначала осуществляется общая экспресс-диагностика, позволяющая судить об уровне психологической готовности и сформированности некоторых учебных навыков у ребенка. Затем, по отношению к детям, показавшим чрезвычайно низкие результаты, организуется второй диагностический тур. Он направлен на выявление причин низких результатов. В ряде случаев, второй диагностический срез осуществляется в конце лета – начале июня. Мы полагаем, что такая уточняющая диагностика более эффективна осенью, перед началом обучения или в первые недели занятий.

2. Проведение групповых и индивидуальных консультаций родителей будущих первоклассников. Групповая консультация в форме родительского собрания - это способ сообщить родителям некоторую полезную информацию по организации последних месяцев жизни ребенка перед началом школьных занятий. Индивидуальные консультации, прежде всего, проводятся для родителей, чьи дети показали низкие результаты в процессе тестирования и могут испытывать трудности в приспособлении к школе

3. Групповая консультация педагогов будущих первоклассников, носящая на данном этапе общий ознакомительный характер.

4. Проведение психолого-педагогического консилиума по результатам диагностики, основной целью которого является выработка и реализация определенного подхода к комплектованию классов.

**Второй этап - первичная адаптация детей в школе.** Без преувеличения его можно назвать самым сложным для детей и самым ответственным для взрослых. В рамках данного этапа - с сентября по январь - предполагается:

1. Проведение консультативной и просветительской работы с родителями первоклассников, направленной на ознакомление взрослых с основными задачами и трудностями периода первичной адаптации, тактикой общения и помощи детям.

2. Проведение групповых и индивидуальных консультаций педагогов по выработке единого подхода к отдельным детям и единой системы требований к классу со стороны различных педагогов, работающих с классом.

3. Организация методической работы педагогов, направленной на построение учебного процесса в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями школьников, выявленных в ходе диагностики и наблюдения за детьми в первые недели обучения. Организация педагогической поддержки школьников. Такая работа проводится, как правило, воспитателями, педагогами во внеурочное время. Основной формой ее проведения являются различные игры. Подобранные и проводимые в определенной логике они помогают детям быстрее узнать друг друга, настроиться на предъявляемую школой систему требований, снять чрезмерное психическое напряжение и др.

4. Организация групповой развивающей работы с детьми, направленная на повышение уровня их школьной готовности, социально-психологическую адаптацию в новой системе взаимоотношений. Такая групповая работа строится как продуманная система занятий с фиксированной мини-группой школьников (не более 10-ти человек).

5. Аналитическая работа, направленная на осмысление итогов деятельности педагогов, психологов и родителей в период первичной адаптации школьников.

**Третий этап - психолого-педагогическая диагностика и коррекция трудностей в школьной адаптации.** Работа в этом направлении осуществляется в течение второго полугодия первого класса и предполагает следующее:

Во втором полугодии первого класса в рамках программы психолого-педагогического сопровождения разворачивается работа, направленная, прежде всего на выявление группы детей, испытывающих различные трудности в обучении, поведении или самочувствии в школьных ситуациях, и оказание им необходимой помощи. Кроме того, осуществляется серьезная методическая работа педагогов по совершенствованию процесса и содержания преподавания с учетом результатов психолого-педагогической диагностики. Таким образом, основные задачи данного этапа работы:

1. Определение уровня школьной адаптации первоклассников;
2. Создание психолого-педагогических условий для решения проблем обучения, поведения и психологического самочувствия школьников, испытывающих трудности в процессе школьной адаптации

Деятельность социальных педагогов и психологов разворачивается в следующих направлениях:

1. Психолого-педагогическая диагностика уровня и содержания школьной адаптации первоклассников.
2. Проведение психолого-педагогического консилиума по итогам диагностики с разработкой стратегии и тактики сопровождения каждого ребенка и в первую очередь тех школьников, которые испытывают трудности в адаптации.
3. Проведение просветительской и консультативной работы с родителями, индивидуальное консультирование наиболее трудных случаев
4. Организация педагогической помощи школьникам, испытывающим трудности в адаптации
5. Организация социально-психологической помощи детям, испытывающим трудности в адаптации.

На большинстве обозначенных направлений работы мы остановимся подробно.

### **Психолого-педагогическая диагностика школьных трудностей первоклассников**

Цель диагностической работы на данном этапе может быть определена как получение необходимой информации о психолого-педагогическом статусе первоклассников для предупреждения и преодоления трудностей периода адаптации к школьному обучению. Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи

- Определение уровня социально-психологической адаптации учащихся первого класса. Выявление группы школьников, испытывающих трудности в адаптации и определение характера и природы синдрома дезадаптации в каждом случае.

- Определение путей оказания помощи детям, испытывающим трудности в процессе адаптации.

- Определение путей и способов психолого-педагогической поддержки школьников, успешно адаптировавшихся в школьной среде.

Содержание диагностической деятельности полностью определяется поставленными задачами и целью психолого-педагогического сопровождения.

Психолого-педагогический статус школьника представляет собой систему характеристик психического состояния и поведения ребенка, важных для его успешного обучения и всестороннего развития. Это характеристики познавательной сферы, эмоционально-волевого и мотивационного развития; система отношений ребенка к миру, самому себе и значимым формам деятельности; особенности поведения в учебных и внеучебных школьных ситуациях.

Социально-педагогическая ситуация, в которую попадает ребенок с начала обучения в 1-ом классе, предъявляет определенные требования к уровню развития и содержанию названных выше характеристик. Соответствие психолого-педагогического статуса ребенка предъявляемым ему школьным требованиям рассматривается нами как показатель адаптации. Недостаточное развитие важнейших характеристик психического состояния и поведения ребенка, их содержательное несоответствие предъявляемым требованиям будет служить для нас индикатором социально-психологической школьной дезадаптации ребёнка

Таким образом, на содержательном уровне проводимая диагностическая работа направлена на выявление уровня развития важнейших показателей психолого-педагогического статуса ребенка и их соотнесение с системой школьных требований, предъявляемых к ученику первого класса.

Основными способами получения информации о психолого-педагогическом статусе ребенка и его соответствии школьным требованиям на рассматриваемом этапе сопровождения являются:

- экспертные опросы педагогов и родителей;
- психологическое обследование самих детей;
- анализ педагогической документации и материалов предыдущих обследований.

Дадим краткую характеристику каждого способа.

1. Экспертные опросы позволяют получить информацию об особенностях обучения, поведения и общения ребенка от людей, имеющих возможность регулярно наблюдать за ребенком в значимых жизненных ситуациях. Это, прежде всего, учителя и родители.

ОПРОС педагогов рассматривается нами как основной способ получения информации от экспертов. Он позволяет:

- выявить соответствие ряда важнейших характеристик обучения, поведения и общения ребенка предъявляемым ему психолого-педагогическим требованиям;
- уточнить содержание и природу трудностей, возникающих у детей с нарушениями поведения.

Опрос родителей является вспомогательным методом получения информации об отношении ребенка к школе, некоторых аспектах его учебной деятельности и актуальном психологическом состоянии.

2. Психологическое обследование детей направлено на получение информации, прежде всего о тех особенностях психолого-педагогического статуса школьника, которые скрыты от непосредственного наблюдения: это система отношений к миру, себе и значимым видам деятельности, особенности мотивационно-личностной сферы, эмоциональное самочувствие. Помимо этого обследование позволяет уточнить содержания и природу трудностей в социально-психологической адаптации к школе, возникающих у некоторых детей.

Психологическое обследование проводится индивидуально с каждым ребенком.

3. Анализ документами предполагает работу с классным журналом и тетрадями школьников, ретроспективный анализ диагностических данных 1-го этапа сопровождения, просмотр медицинских записей в карте ребенка, появившихся в процессе обучения в школе?

Классный журнал служит источником информации об объективных педагогических показателях школьной успешности ребенка (оценках). Их анализ позволяет выяснить, насколько стабильно учится ребенок (по динамике или разбросу оценок), сравнить успешность обучения по разным предметам, сравнить объективные достижения каждого ученика с достижениями одноклассников.

Анализ ученических тетрадей служит дополнительным источником информации об особенностях познавательной сферы ребенка (тонкая моторика, внимательность, утомляемость и др.). Внимательный просмотр тетрадей позволяет педагогу или психологу извлечь из них дополнительные сведения об отношении ребенка к учебе и к отдельным предметам, о некоторых его личностных и характерологических особенностях (аккуратность, ответственность, пунктуальность).

Повторное обращение к сведениям, полученным на предыдущем этапе сопровождения, позволяет уточнить причины тех или иных дезадаптивных проявлений и вернее определить пути оказания помощи.

Наконец, *медицинские данные* дают информацию о состоянии здоровья ребенка, динамике заболеваемости за последние полгода, различных изменениях в физическом самочувствии ребенка.

Охарактеризуем основные моменты *процедуры* диагностической работы на данном этапе сопровождения. Диагностика проводится в январе-феврале первого класса по трем основным направлениям: обследование школьников, опрос родителей и опрос педагогов. Работа со всеми тремя категориями опрашиваемых осуществляется одновременно.

*Учащиеся* обследуются индивидуально по двум методикам: тест несуществующего животного, мотивационная анкета. По результатам обследования заполняются протокол, в который заносятся первичные данные и бланк наблюдения за ребенком в процессе работы.

*Педагоги* опрашиваются с помощью 2-х методик: психолого-педагогической карты школьника и карты наблюдений Стотта. Карта раздается педагогам заранее, приблизительно, за неделю до опроса. Педагогам предлагается ознакомиться с содержанием карты и целенаправленно понаблюдать за поведением и обучением детей. Затем, карта заполняется в школе, в присутствии психолога. Такая же процедура повторяется и при заполнении карты Стотта. Однако, эту методику педагоги заполняют не на всех детей, а лишь на тех, чье обучение или поведение его настораживает. Список таких учеников также предварительно обсуждается с психологом.

*Родители* на общем собрании заполняют анкету для родителей первоклассников. При этом также важно соблюдать общее условие: все диагностические процедуры проводятся в школе, в присутствии психолога или другого лица, занимающегося сбором данных. Анкеты и тесты домой раздаются только для ознакомления (в данном случае - педагогам). Ниже мы переходим к описанию конкретных методик и рекомендациям по их проведению.

Опираясь на первичные данные обследования социальный педагог выделяет основные причины возникших адаптационных нарушений и планирует дальнейшую коррекционную работу (индивидуальную или групповую для детей со сходными проблемами), привлекая к ее реализации специалистов (психологов, логопедов, мед. работников).

Методами коррекции могут выступать: методы снятия неблагоприятного эмоционального состояния, адаптационные и позиционные игры, игры-тренинги, воспитательные ситуации (успеха, выбора) и т.д.

Каждое коррекционное занятие или серия занятий планируется на основе результатов диагностики. Алгоритм построения коррекционного занятия представлен в разделе Практика – лабораторно-практические.

### **Вопросы и задания для самоконтроля**

1. Дайте определения понятий «школьная адаптация» и «школьная дезадаптация».
2. Раскройте причины возникновения у детей трудностей в адаптации к условиям школьного обучения.

3. Перечислите возможные последствия нарушения процесса адаптации ребенка к школе.
4. Перечислите направления и формы психолого-педагогического сопровождения ребенка в период адаптации.
5. Охарактеризуйте методы диагностики особенностей школьной адаптации ребенка.

### **Литература по разделу**

1. Беличева С.А. Основы превентивной психологии.-М.1993.
2. Битянова М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка.-М.,1997.
3. *Бородулина С.Ю.* Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников.- Ростов н./Д, 2004
4. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи.- М.,1993.
5. *Гонеев А.Д.* Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений/ А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева; Под. ред. В.А. Слостенина.- М., 2002
6. *Кащенко В.П.* Педагогическая коррекция.- 2.е изд. –М. 1994.
7. Коррекционная педагогика. / Под ред. Б.П. Пузанова. - М., 1998.
8. *Раттер М.* Помощь трудным детям. - М., 1987.

## Раздел 5. Научные основы специальной педагогики

### *Лекция 5.1. Объект, субъект, предмет, цель и задачи специальной педагогики*

Одной из функциональных обязанностей социального педагога является работа с детьми, имеющими отклонения в физическом и психическом развитии, детьми инвалидами, направленная на их социальную адаптацию, реабилитацию, и успешную интеграцию таких детей и их родителей в социум. Этими положениями объясняется важность знаний по специальной педагогике в профессиональной деятельности социального педагога.

**Специальная педагогика** (называется в нашей стране также дефектологией, коррекционной педагогикой) является составной частью педагогики, одной из ее ветвей. Специальная педагогика - это теория и практика специального (особого) образования лиц с отклонениями в физическом и психическом развитии, для которых образование в обычных педагогических условиях, определяемых существующей культурой, при помощи общепедагогических методов, и средств, затруднительно или невозможно. Специальная педагогика охватывает весь жизненный цикл человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности.

**Объектом** специальной педагогики является *специальное образование* лиц с особыми образовательными потребностями как социокультурный, педагогический феномен.

**Субъектом** изучения и педагогической помощи, оказываемой в системе специального образования, является *человек с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности, имеющий вследствие этого особые образовательные потребности.*

**Предмет** специальной педагогики - *теория и практика специального образования*, что включает в себя изучение особенностей развития и образования человека, имеющего ограниченные возможности жизнедеятельности, особенностей его становления и социализации как личности, а также использование этого знания для нахождения наилучших путей, средств, условий, которые обеспечат коррекцию физических или психических недостатков, компенсацию деятельности нарушенных органов и систем организма и образование такого человека в целях его социальной адаптации и интеграции в общество и обеспечения ему возможности максимально независимой жизни. «Если слепой или глухой ребенок достигает в развитии того же, что и нормальный, то дети с дефектом достигают этого иным способом, на ином пути, иными средствами, и для педагога особенно важно знать своеобразие пути, по которому он должен повести ребенка», - писал в связи с этим Л.С.Выготский «Именно для того, чтобы дефективный ребенок мог достичь того же, что и нормальный, следует применять совершенно особые средства»

Имея с общей педагогикой единую конечную **цель** - достижение развивающейся личностью социализации и самореализации, специальная педагогика подчеркивает в этой цели сущностный для человека с ограниченными

возможностями жизнедеятельности смысл: **достижение им максимально возможной самостоятельности и независимой жизни** как высокого качества социализации и предпосылки для самореализации.

Специальная педагогика имеет и систему целей, без достижения которых невозможна ни социализация, ни самореализация человека с ограниченными возможностями. К числу целей более общего уровня относятся: коррекция недостатка, его компенсация педагогическими средствами; абилитация (применительно к младенческому и раннему возрасту) и реабилитация, в первую очередь социальная и личностная.

Достижение этих целей специальной педагогики становится возможным тогда, когда достигнуты конкретные цели обучения и воспитания, образования в целом, т.е. когда налицо положительные результаты коррекции и компенсации недостатка. Например, для лиц с нарушениями зрения - это овладение специальными средствами чтения и письма, ориентировки в пространстве; для незлышащих - овладение навыками восприятия устной речи по чтению с губ говорящего и с использованием остаточного слуха и др.

К **специфическим конкретным целям** можно отнести и компоненты личностной реабилитации - воспитание чувства собственного достоинства, преодоление чувства малоценности, маргинальное или завышенной самооценки, формирование адекватных форм социального поведения и некоторые другие.

Для достижения указанных целей специальная педагогика решает целую **систему задач**:

- изучает педагогические закономерности развития личности в условиях ограниченных возможностей жизнедеятельности;
- в соответствии со структурой нарушения и социально-личностными условиями его проявления определяет коррекционные и компенсаторные возможности конкретного человека с конкретным нарушением;
- определяет и обосновывает построение педагогических классификаций лиц с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности;
- изучает закономерности специального образования, существующие педагогические системы образования лиц с ограниченными возможностями, прогнозирует возникновение и развитие новых педагогических систем;
- разрабатывает научные основы содержания образования, принципы, методы, технологии, организационные условия специального образования;
- разрабатывает и реализует образовательные коррекционно-педагогические, компенсационные и реабилитационные программы образования лиц с ограниченными возможностями;
- изучает и осуществляет процессы социального и средового адаптивного, абилитации и реабилитации, интеграции лиц с ограниченными возможностями на различных ступенях жизненного цикла человека;
- разрабатывает и реализует программы профориентации, профконсультирования, профессиональной подготовки, социально-трудовой адаптации лиц с ограниченной трудоспособностью;



- -взаимодействует с социальной педагогикой по всем проблемам, относящимся к людям, имеющим ограниченные возможности жизнедеятельности и выходящим за рамки общепринятого социокультурного стандарта;
- -исследует, разрабатывает и реализует педагогические средства и механизмы профилактики возникновения нарушений развития;
- -совместно с общей педагогикой разрабатывает и реализует концепцию интеграции в образовании и социокультурной сфере, осуществляет психолого-педагогическую подготовку родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности.

### **Вопросы и задания для самопроверки:**

1. Что является областью научных интересов и предметом исследования специальной педагогики?
2. Охарактеризуйте субъект специальной педагогики.
3. Сравните подходы к рассмотрению понятия «недостаток в развитии» в различных отраслях педагогики.
4. Раскройте задачи специальной педагогики.
5. Раскройте значимость знаний по специальной педагогике для социального педагога.
6. Составьте схему, отражающую положение специальной педагогики в системе наук.

### ***Лекция 5.2. Категориальный аппарат специальной педагогики***

Система знаний науки отражается в ее понятиях и категориях. Понятия - это одна из форм отражения реального мира в процессе познания. В процессе развития любой науки понятия объединяются и укрепляются и преобразуются в категории науки. В специальной педагогике используется большое количество заимствованных из других наук понятий, например, личность, развитие, обучение, воспитание и т.д. Но существуют и собственные категории специальной педагогики, которые требуют более внимательного рассмотрения.

**Специальное образование** - дошкольное, общее и профессиональное образование, для получения которого лицам с ограниченными возможностями здоровья создают специальные условия.

**Специальные условия для получения образования**- условия обучения и воспитания, в том числе специальные образовательные программы и методы обучения, индивидуальные технические средства обучения и среда жизнедеятельности без которых невозможно (затруднено) освоение образовательных программ лицами с ограниченными возможностями здоровья.

**Специальное (коррекционное) образовательное учреждение**- образовательное учреждение созданное для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

**Лицо с ограниченными возможностями** - лицо, имеющее физический и (или) психический недостаток, который препятствует освоению образо-

вательных программ без создания специальных условий для получения образования.

**Компенсация** - сложный процесс перестройки или замещения нарушенных или недоразвитых функций организма.

**Реабилитация (реадаптация)** - применение целого комплекса мер медицинского, социального, образовательного и профессионального характера с целью подготовки или переподготовки индивидуума до наивысшего уровня его функциональных способностей.

**Абилитация** - первоначальное формирование способности к чему-либо, утраченной в результате травмы, болезни и пр.

**Коррекция**- система специальных и общепедагогических мер направленных на ослабление или преодоление недостатков психофизического развития и отклонений в поведении у детей и подростков.

**Профилактика**- система специальных и общепедагогических мер направленных на предупреждение возникновения недостатков психофизического развития и отклонений в поведении у детей и подростков

**Инвалид** - любое лицо, которое не может самостоятельно обеспечить, полностью или частично, потребности нормальной личности или социальной жизни в силу недостатка, врожденного или приобретенного, его или ее физических или умственных способностей.

Современная специальная педагогика состоит из предметных областей, к их числу относятся следующие:

❖ Тифлопедагогика (особенности обучения и воспитания слепых и слабовидящих)

❖ Сурдопедагогика (особенности обучения и воспитания глухих, слабослышащих и позднооглохших)

❖ Тифлосурдопедагогика (особенности обучения и воспитания слепоглухих)

❖ Логопедия (особенности обучения и воспитания лиц с нарушениями речевой деятельности)

❖ Олигофренопедагогика (особенности обучения и воспитания лиц с нарушениями интеллекта)

❖ Отрасль специальной педагогики применительно к лицам с нарушениями функций ОДА;

❖ Отрасль специальной педагогики применительно к лицам с нарушениями эмоционально-волевой сферы.

В стадии становления находятся области специальной педагогики, специализирующиеся на помощи хронически больным и лицам с тяжелыми и множественными нарушениями.

Каждая из указанных выше предметных областей имеет структуру и содержит ее историю, дидактику, теорию и практику воспитания, специальные методики.

### **Вопросы и задания для самопроверки**

1. Раскройте содержание основных понятий, которыми оперирует специальная педагогика.
2. Дайте характеристику предметным областям специальной педагогики.
3. Внесите рассмотренные понятия в понятийный словарь по дисциплине.

### **Литература по разделу**

1. *Власова Т.А., Певзнер М.С.* Дети с отклонениями в развитии. - М, 1973.
2. *Лебединский В.В.* Нарушения психического развития у детей. - М., 1985.
3. *Специальная педагогика: Уч. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений/ Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой.*- М., 2001

## Раздел 6. Система специального образования

### *Лекция 6.1 Система специального образования в России.*

Процесс становления государственной системы специального образования в нашей стране начался в 20-30-х гг. Основным путем развития в советский период стала дифференциация (развитие за счет совершенствования уже существующей, изолированной от массовой системы специального образования).

К началу 70-х гг. была выстроена достаточно широкая, дифференцированная сеть дошкольных учреждений специального назначения:

ясли-сады;

детские сады;

дошкольные детские дома;

дошкольные группы при яслях-садах, детских садах и детских домах общего назначения, а также при специальных школах и школах-интернатах.

Комплектование учреждений по принципу ведущего отклонения в развитии. Таким образом, создавались дошкольные учреждения (группы) для детей:

с нарушениями слуха (глухих, слабослышащих);

с нарушениями зрения (слепых, слабовидящих, для детей с косоглазием и амблиопией);

с нарушениями речи (для детей с заиканием, общим недоразвитием речи, фонетико-фонематическим недоразвитием); с нарушениями интеллекта (умственно отсталых); с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Меньшая по сравнению с массовыми детскими садами наполняемость групп (до 15 воспитанников).

Введение в штат специальных дошкольных учреждений таких специалистов-дефектологов, как олигофренопедагоги, сурдопедагоги, тифлопедагоги, логопеды, а также дополнительных медицинских работников.

Образовательный процесс в специализированных дошкольных учреждениях осуществляется в соответствии со специальными комплексными программами обучения и воспитания, разработанными для каждой категории детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии и утвержденными Министерством образования РФ.

В соответствии с Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении, утвержденным постановлением Правительства Российской Федерации от 01.07.95 № 677, ДОУ обеспечивает воспитание, обучение, уход и оздоровление детей в возрасте от 2 месяцев до 7 лет. Дети с отклонениями в развитии принимаются в дошкольные образовательные учреждения любого вида при наличии условий для коррекционной работы только с согласия родителей (законных представителей) на основании заключения ПМПК.

Дошкольники с отклонениями в развитии могут посещать образовательные учреждения для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Основы функционирования таких учреждений заложены в соответствующем

Типовом положении, утвержденном постановлением Правительства РФ от 19.09.97 № 1204.

Еще один тип образовательных учреждений, где организуется воспитание и обучение детей со специальными потребностями, - образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, типовое положение о котором утверждено постановлением Правительства РФ от 31.07.98 №867.

Здесь речь идет о различных центрах: диагностики и консультирования; психолого-медико-социального сопровождения; психолого-педагогической реабилитации и коррекции; лечебной педагогики и дифференцированного обучения и др. Эти учреждения рассчитаны на детей с 3 до 18 лет.

В нашей стране существуют также различные оздоровительные образовательные учреждения санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении (санаторные школы-интернаты, санаторно-лесные школы, санаторные детские дома для детей-сирот детей, оставшихся без попечения родителей).

Дети **школьного возраста**, имеющие особые образовательные потребности, получают образование в соответствии со специальными образовательными стандартами в различных образовательных учреждениях или на дому.

В течение XX в. складывалась система специальных (коррекционных) образовательных учреждений, которые являются преимущественно школами-интернатами и в которых в СССР и в России обучалось и обучается подавляющее большинство детей школьного возраста с особыми образовательными потребностями.

В настоящее время существует восемь основных видов специальных школ для детей с различными нарушениями развития. Чтобы исключить вынесение диагностических характеристик в реквизиты этих школ (как это было раньше: школа для умственно отсталых, школа для глухих и т. п.), в нормативно-правовых и официальных документах эти школы называются по их видовому порядковому номеру:

специальное (коррекционное) образовательное учреждение I вида (школа-интернат для глухих детей);

специальное (коррекционное) образовательное учреждение II вида (школа-интернат для слабослышащих и позднооглохших детей);

специальное (коррекционное) образовательное учреждение III вида (школа-интернат для незрячих детей);

специальное (коррекционное) образовательное учреждение IV вида (школа-интернат для слабовидящих детей);

специальное (коррекционное) образовательное учреждение V вида (школа-интернат для детей с тяжелыми нарушениями речи);

специальное (коррекционное) образовательное учреждение VI вида (школа-интернат для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата);

специальное (коррекционное) образовательное учреждение VII вида (школа или школа-интернат для детей с трудностями в обучении - задержкой психического развития);

специальное (коррекционное) образовательное учреждение VIII вида (школа или школа-интернат для детей с умственной отсталостью).

Деятельность таких учреждений регламентируется постановлением Правительства Российской Федерации от 12 марта 1997 г. № 288 «Об утверждении Типового положения о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии», а также письмом Министерства образования РФ «О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I-VIII видов».

В соответствии с этими документами во всех специальных (коррекционных) образовательных учреждениях реализуются специальные образовательные стандарты.

В последние годы создаются специальные образовательные учреждения и для других категорий детей с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности: с аутистическими чертами личности, с синдромом Дауна. Имеются также санаторные (лесные) школы для хронически болеющих и ослабленных детей.

Выпускники специальных (коррекционных) образовательных учреждений (за исключением школы VIII вида) получают цензовое образование (т.е. соответствующее уровням образования массовой общеобразовательной школы: например, основное общее образование, общее среднее образование). Им выдается документ государственного образца, подтверждающий полученный уровень образования или свидетельство об окончании специального (коррекционного) образовательного учреждения.

В специальную школу ребенка направляют органы управления образованием только с согласия родителей и по заключению (рекомендации) психолого-медико-педагогической комиссии. Также с согласия родителей и на основании заключения ПМПК ребенок может быть переведен внутри специальной школы в класс для детей с умственной отсталостью только после первого года обучения в ней.

В специальной школе может быть создан класс (или группа) для детей со сложной структурой дефекта по мере выявления таких детей в ходе психолого-медико-педагогического наблюдения в условиях образовательного процесса.

Помимо этого в специальной школе любого вида могут быть открыты классы для детей с выраженными нарушениями в умственном развитии и сопутствующими им другими нарушениями.

Профессиональная подготовка детей с особыми образовательными потребностями ведется на базе учебно-производственных мастерских, специальных ПТУ, специальных групп в Сузах и ВУЗах.

В настоящее время создаются специальные образовательные учреждения инновационного характера: Центры абилитации и реабилитации, Центры раннего развития, школы- санатории, Центры ранней диагностики и коррекции, Центры социально- трудовой реабилитации и т.д., где дети с особыми образо-

вательными потребностями и их родители могут получить квалифицированную помощь.

Второй путь развития системы специального образования - это интеграция (развитие, предполагающее социальную интеграцию детей с особыми нуждами в общество, а также интегрированное обучение). Причин для начала интеграции массового и специального образования несколько:

- ❖ Ограниченность социальных контактов воспитанников спец. учреждений, затрудняющая их социальную адаптацию;
- ❖ Нежелание родителей обучать ребенка в спец. учреждении;
- ❖ Отсутствие специальных образовательных учреждений в месте проживания ребенка.

В настоящее время в России развиваются две формы интеграции:

1. интернальная (внутри системы специального образования);
2. Экстернальная (взаимодействие специального и массового образования).

В качестве моделей интеграции на современном этапе рассматриваются:

- ❖ Включение одного ребенка или группы детей с проблемами в условия обычного класса массовой школы (совместное обучение)
- ❖ Создание специального (коррекционного класса) в массовой школе (раздельное обучение)
- ❖ Обучение по разным программам в рамках одной школы различных детей;
- ❖ Организация классов для здоровых детей в специальных школах.

Безусловно, все дети с проблемами не могут быть интегрированы в массовую школу, и степень интеграции может быть различна. Вместе с тем еще предстоит решить проблему материального, научно- методического и кадрового обеспечения таких учреждений.

### **Вопросы и задания для самопроверки**

1. Дайте характеристику горизонтальной и вертикальной структуры специального образования в России.
2. Раскройте основные направления развития специального образования в России.
3. Перечислите типовые учреждения специального образования.
4. Дайте характеристику современным моделям интеграции. Чем, на Ваш взгляд, обусловлен интерес к интеграции как направлению развития специального образования?
5. Подготовьте сообщение на темы: «Интеграция специального образования в России: проблемы и перспективы», «История становления отечественной системы специального образования».

## *Лекция 6.2 Дидактические основы специального образования*

Важнейшими задачами специального обучения являются предупреждение возникновения вторичных отклонений в развитии, их коррекция и компенсация средствами образования. Это означает максимально полное удовлетворение возникших в связи с нарушением и, следовательно, с ограничением специфических образовательных потребностей. Например, для предотвращения негативных последствий развития у ребенка, потерявшего слух, необходимо удовлетворение целого ряда возникших у него новых, отсутствовавших раньше, образовательных потребностей: развитие остаточного слуха и обучение пользованию этим остаточным слухом в образовательных, познавательных и коммуникативных ситуациях; обучение восприятию обращенной к нему речи говорящего человека по чтению с его губ; коррекционно-педагогическая поддержка и предотвращение распада имеющейся у ребенка речи; обучение ориентированию и поведению в беззвучном пространстве и многое другое.

Следует помнить, что ограничение возможностей не является чисто количественным фактором (т. е. человек просто хуже слышит или видит, ограничен в движении и пр.). Это интегральное, системное изменение личности в целом, это «другой» ребенок, «другой» человек, не такой, как все, нуждающийся в совершенно иных, чем обычно, условиях образования для того, чтобы преодолеть ограничение и решить ту образовательную задачу, которая стоит перед любым человеком. Для этого ему необходимо не только особым образом осваивать собственно образовательные (общеобразовательные) программы, но и формировать и развивать навыки собственной жизненной компетентности (социального адаптирования): навыки ориентировки в пространстве и во времени, самообслуживание и социально-бытовую ориентацию, различные формы коммуникации, навыки сознательной регуляции собственного поведения в обществе, физическую и социальную мобильность; восполнять недостаток знаний об окружающем мире, связанный с ограничением возможностей; развивать потребностно-мотивационную, эмоционально-волевую сферы; формировать и развивать способность к максимально независимой жизни в обществе, в том числе через профессиональное самоопределение, социально-трудовую адаптацию, активную и оптимистическую жизненную позицию. Обучение и воспитание органично взаимосвязаны и взаимодополняемы в специальном образовательном процессе, протекающем в специальных образовательных условиях, которые включают в себя:

- наличие современных специальных образовательных программ (общеобразовательных и коррекционно-развивающих);
- учет особенностей развития каждого ребенка, индивидуальный педагогический подход, проявляющийся в особой организации коррекционно-педагогического процесса, применении специальных методов и средств (в том числе и технических) образования, компенсации и коррекции;
- адекватную среду жизнедеятельности;
- проведение коррекционно-педагогического процесса специальными педагогами (тифлопедагогами, сурдопедагогами, олигофренопедагогами, лого-



педами) и психологическое сопровождение образовательного процесса специальными психологами;

– предоставление медицинских, психологических и социальных Услуг.

В зависимости от степени ограничения возможностей и, в первую очередь, от сохранности интеллектуальных возможностей, а также от качества и своевременности создания специальных образовательных условий лица с особыми образовательными потребностями могут осваивать разные уровни образования. Так, часть неслышащих, слабослышащих, позднооглохших, незрячих, слабовидящих, лиц с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, лиц с нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения, лиц с тяжелыми нарушениями речи способна не только к освоению общего среднего образования, но и к получению среднего и высшего профессионального образования.

Лица с нарушениями интеллекта способны к элементарной общеобразовательной подготовке и освоению профессий, не связанных с интенсивной интеллектуальной деятельностью или со сложными коммуникативными процессами, позволяющих им вести самостоятельный трудовой образ жизни и успешно адаптироваться в обществе.

Глубоко умственно отсталые лица, обучаясь по индивидуальным образовательным программам, осваивают в большей мере соответствующие особенностям их развития программы средового и социального адаптирования (гигиенические и элементарные бытовые навыки, простейшие трудовые навыки).

Содержание специального образования, его воспитательного и обучающего компонентов зависит не только от особенностей отклонений в развитии, но и от возрастного периода, в котором находится растущий человек с ограниченными возможностями.

Специальное образование человека с ограниченными возможностями – глубоко индивидуальный и специфичный процесс, объем, качество и конечные результаты которого определяются характером отклонения (или отклонений) в развитии, сохранностью анализаторов, функций и систем организма; временем возникновения" и тяжестью нарушения; социокультурными и этнокультурными условиями жизнедеятельности ребенка и его семьи; желанием и возможностями семьи участвовать в процессе специального образования; возможностями и готовностью окружающего социума, системы образования к выполнению всех требований " созданию всех условий для специального образования; уровнем профессиональной компетенции педагогов и психологов, работающих с ребенком и его семьей.

Любой гражданин Российской Федерации имеет гарантированное право и равные возможности образования (ст. 43 Конституции Российской Федерации), в том числе и специального образования. Условия их осуществления определяются образовательным стандартом.

Существуют образовательные нормативы, определяемые с учетом физических и психических особенностей и ограничений развития обучающихся, которые называются государственным стандартом общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья, или специальным образовательным

стандартом. В качестве государственной нормы образованности в стандарте представлена система основных параметров. Она отражает, с одной стороны, представления современного общества о необходимом уровне образования данной категории лиц, а с другой стороны, учитывает возможности реальной личности в достижении этого уровня.

Стандарт специального образования применительно к каждой категории лиц с особыми образовательными потребностями отражает требования к общеобразовательной подготовке, коррекционно-развивающей работе, профилактической и оздоровительной работе, а также к трудовой и начальной профессиональной подготовке.

При разработке требований стандарта учитываются как общие для всех категорий лиц с особыми образовательными потребностями недостатки развития, так и особенности, характерные только для какой-либо определенной категории.

К числу недостатков развития, характерных для всех категорий лиц с особыми образовательными потребностями, относятся:

- замедленное и ограниченное восприятие;
- недостатки развития моторики;
- недостатки речевого развития;
- недостатки развития мыслительной деятельности;
- недостаточная по сравнению с обычными детьми познавательная активность;
- пробелы в знаниях и представлениях об окружающем мире, межличностных отношениях;
- недостатки в развитии личности (неуверенность в себе и неоправданная зависимость от окружающих, низкая коммуникабельность, эгоизм, пессимизм и заниженная или завышенная самооценка, неумение управлять собственным поведением).

Стандарт специального образования учитывает также степень выраженности нарушения и соответственно ограничения возможностей (например, стандарт образования для незрячих, и отдельно - стандарт для слабовидящих, стандарт для неслышащих, и отдельно - стандарт для слабослышащих), а также возможность сочетания с другим нарушением развития (например, сочетание нарушений интеллекта или нарушения слуха с нарушением зрения и др.).

В стандарте учитываются не только индивидуальные особенности развития той или иной категории лиц с особыми образовательными потребностями, но и специфика социокультурных и этнокультурных условий их проживания. Поэтому стандарт имеет две части: федеральную, т.е. общую для всей страны, и национально-региональную, разрабатываемую применительно к конкретным условиям и особенностям образования лиц с ограниченными возможностями на той или иной территории России.

Стандарты специального образования ориентированы на растущего человека с ограниченными возможностями на протяжении всего периода его становления и социализации, т. е. с первых месяцев - жизни до зрелого возрас-

та. Проблема стандартизации специального образования в нашей стране является новой, и в соответствии со сложившимися в советской дефектологии традициями наиболее разработанной к настоящему времени является та его часть, которая относится к школьному периоду специального образования, представленная выше в качестве примера.

Как и все остальные люди, человек с ограниченными возможностями в своем развитии направлен на освоение социального опыта, социализацию, включение в жизнь общества. Однако путь, который он должен пройти для этого, значительно отличается от общепринятого в педагогике: физические и психические недостатки меняют, отягощают процесс развития, причем каждое нарушение по-своему изменяет развитие растущего человека.

Важнейшими задачами, поэтому являются предупреждение возникновения вторичных отклонений в развитии, их коррекция и компенсация средствами образования. Это означает максимально полное удовлетворение возникших в связи с нарушением и, следовательно, с ограничением специфических образовательных потребностей.

Следует помнить, что ограничение возможностей не является чисто количественным фактором (т.е. человек просто хуже слышит или видит, ограничен в движении и пр.). Это интегральное, системное изменение личности в целом, это «другой» ребенок, «другой» человек, не такой, как все, нуждающийся в совершенно иных, чем обычно, условиях образования для того, чтобы преодолеть ограничение и решить ту образовательную задачу, которая стоит перед любым человеком. Для этого ему необходимо не только особым образом осваивать собственно образовательные (общеобразовательные) программы, но и формировать и развивать навыки собственной жизненной компетентности (социального адаптирования): навыки ориентировки в пространстве и во времени, самообслуживание и социально-бытовую ориентацию, различные формы коммуникации, навыки сознательной регуляции собственного поведения в обществе, физическую и социальную мобильность; восполнять недостаток знаний об окружающем мире, связанный с ограничением возможностей; развивать потребностно-мотивационную, эмоционально-волевыми сферы; формировать и развивать способность к максимально независимой жизни в обществе, в том числе через профессиональное самоопределение, социально-трудовую адаптацию, активную и оптимистическую жизненную позицию. **Обучение** и воспитание органично взаимосвязаны и взаимодополняемы в специальном образовательном процессе, протекающем **в специальных образовательных условиях**, которые включают в себя:

- наличие современных специальных образовательных программ (общеобразовательных и коррекционно-развивающих);
- учет особенностей развития каждого ребенка, индивидуальный педагогический подход, проявляющийся в особой организации коррекционно-педагогического процесса, применении специальных методов и средств (в том числе и технических) образования, компенсации и коррекции;
  - адекватную среду жизнедеятельности;
  - проведение коррекционно-педагогического процесса специальными

педагогами (тифлопедагогами, сурдопедагогами, олигофренопедагогами, логопедами) и психологическое сопровождение образовательного процесса специальными психологами;

- предоставление медицинских, психологических и социальных услуг в зависимости от степени ограничения возможностей и в первую очередь от сохранности интеллектуальных возможностей, а также от качества и своевременности создания специальных образовательных условий лица с особыми образовательными потребностями могут осваивать разные уровни образования.

Существуют образовательные нормативы, определяемые с учетом физических и психических особенностей и ограничений развития обучающихся, которые называются государственным стандартом общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья, или специальным образовательным стандартом

Стандарт специального образования применительно к каждой категории лиц с особыми образовательными потребностями отражает требования к общеобразовательной подготовке, коррекционно-развивающей работе, профилактической и оздоровительной работе, а также к трудовой и начальной профессиональной подготовке.

Для преодоления этих недостатков вносятся изменения в содержание общеобразовательных предметов, проводится их корректировка. Например, вводятся пропедевтические разделы, позволяющие восполнить недостающие у детей с особыми образовательными потребностями знания и представления об окружающем мире. Для отдельных категорий детей, обладающих особой спецификой развития, предусматривается оригинальное содержание общеобразовательных предметов, например для учащихся с нарушенным интеллектом.

Для преодоления последствий первичных нарушений развития (в содержание специального образования включены специфические учебные предметы, которых нет в содержании обычного школьного образования. Так, в содержании образования слепых детей предусмотрены занятия по обучению ориентировке в пространстве и развитию мобильности и т.д.

Стандарт специального образования учитывает также степень выраженности нарушения и соответственно ограничения возможностей (например, стандарт образования для незрячих, и отдельно - стандарт для слабовидящих).

**Принципы** - это система наиболее общих, существенных и устойчивых требований, которые определяют характер и особенности организации коррекционно-образовательного процесса и управления познавательной деятельностью лиц с особыми образовательными потребностями.

Специальная педагогика опирается на соответствующие общепедагогические принципы организации образования и управления познавательной деятельностью, однако их реализация в системе специального образования имеет закономерное своеобразие. Собственные принципы специальной педагогики отражают важнейшие, концептуальные положения специального образования лиц с особыми образовательными потребностями. Эти **принципы** являются **специфическими** для специальной педагогики:

Принцип педагогического оптимизма

Принцип педагогического оптимизма  
Принцип ранней педагогической помощи  
Принцип коррекционно-компенсирующей направленности образования  
Принцип социально-адаптирующей направленности образования  
Принцип развития мышления, языка и коммуникации как средств специального образования  
Деятельностный принцип.  
Принцип дифференцированного и индивидуального подхода  
Принцип необходимости специального педагогического руководства

### Технологии и методы специального образования

Принципы специального образования в коррекционно-педагогическом процессе реализуются в соответствующих методах и приемах, а также в образовательных технологиях.

«Под образовательной технологией следует понимать последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса. Педагогическая технология - это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий» В таком контексте, возможно говорить о специальных образовательных технологиях развития и образования лиц с особыми образовательными потребностями. Рассмотрим основные группы методов обучения и воспитания, используемые в специальных образовательных технологиях.

### Методы обучения

В соответствии с принятой в дидактике и наиболее распространенной классификацией методов обучения на основе целостного деятельностного подхода в процессе обучения детей с отклонениями в развитии выделяются методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; ее стимулирования и мотивации; методы контроля и самоконтроля. Дидактика специального обучения пользуется как общепедагогическим арсеналом методов и приемов обучения, так и своими специфическими для каждой категории обучающихся.

Значительное своеобразие в отборе, композиции и применении методов обучения детей с отклонениями в развитии существует в группе методов организации и осуществления учебно-познавательной деятельности. Как известно, в эту группу входят следующие подгруппы методов:

- перцептивные [методы словесной передачи и слухового и (или) зрительного восприятия учебного материала и информации по организации и способу его усвоения; наглядные, практические методы];
- логические (индуктивный и дедуктивный);

-гностические (репродуктивные, проблемно-поисковые, исследовательские).

Все эти методы могут реализоваться в практике образования общего назначения, как под руководством учителя, так и самостоятельно обучающимися. В условиях специального образования возможности обучающихся далеко не всегда позволяют реализовать методы самостоятельной работы.

При отборе и композиции методов обучения учитываются не только отдаленные коррекционно-образовательные задачи, но и ближайшие, конкретные цели обучения, например формирование определенной группы умений, активизация словаря, необходимого для освоения нового материала и др.

Рассмотрим возможности и особенности применения отдельных методов в системе специального образования на примере обучения детей младшего школьного возраста с отклонениями в развитии.

Среди словесных методов обучения широкое распространение в практике массового школьного обучения имеет беседа.

Эффективность коррекционно-педагогической работы повышается, если наглядные методы сочетаются с практическими методами.

Таким образом, в специальном образовании практически всегда используется сложное сочетание нескольких методов и приемов работы в целях достижения максимального коррекционно-педагогического эффекта. Комбинации таких сочетаний и их адекватность той или иной педагогической ситуации и определяют специфику процесса специального образования. Можно говорить о том, что специальный образовательный процесс протекает с применением специальных образовательных (коррекционно-педагогических) технологий, а не просто отдельных сочетаний методов и приемов работы.

### Методы воспитания

В специальной педагогике процесс воспитания проходит в осложненных условиях. Оно включает в себя не только собственно традиционную для системы образования воспитательную работу, но и учебную деятельность, коррекционно-педагогическую работу (за рубежом в этом случае принят термин «терапия», обозначающий любые помогающие, коррекционно-педагогические, адаптирующие действия по отношению к воспитаннику), уход.

Учитывая особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья и принятые в общей и специальной педагогике классификации методов воспитания, остановимся на трех основных их группах, применяемых в разной степени и в разных сочетаниях в специальном образовании:

- информационные методы (беседа, консультирование, использование средств массовой информации, литературы и искусства, примеры из окружающей жизни, в том числе личный пример педагога, экскурсии, встречи и пр.);
- практически-действенные методы - приучение, упражнение, воспитывающие ситуации, игра, ручной труд, изобразительная и художественная деятельность, нетрадиционные методы - арттерапия (коррекционно-педагогическая помощь средствами искусства), иппотерапия (коррекционно-

педагогическая помощь средствами верховой езды) и пр.;

- побудительно-оценочные методы (педагогическое требование, поощрение, осуждение, порицание, наказание).

Отбор и композиция методов воспитания определяются возрастными и индивидуальными особенностями детей, а также характером и степенью выраженности нарушения развития, спецификой вторичных отклонений в развитии, участием семьи в воспитательном процессе.

#### Формы организации специального обучения

В современной специальной педагогике применяется индивидуальная форма организации обучения.

Индивидуально-групповая форма организации обучения в специальном образовании используется в качестве продолжения индивидуальной, когда достигнут некоторый коррекционно-педагогический эффект на индивидуальных занятиях..

Класно-урочная система, урок являются одними из основных форм организации учебного процесса.

В большинстве случаев, особенно на начальных этапах обучения, уроки в специальной школе строятся по смешанному или комбинированному типу.

В средних и старших классах уроки приобретают классические черты.

Уроки в специальной школе характеризуются широким использованием групповых форм работы.

Индивидуализированная форма работы на уроке применяется в отношении тех учащихся, которые значительно отличаются по своим познавательным возможностям, темпам и объему познавательной деятельности от остальных детей.

К числу дополнительных форм организации педагогического процесса в системе специального образования относятся экскурсии, дополнительные занятия, внеклассные формы педагогической работы (например, внеклассное чтение), самоподготовка (приготовление уроков в специальной школе-интернате).

К числу вспомогательных форм организации педагогического процесса в специальной школе-интернате относятся проведение факультативов, кружковой и клубной работы, эпизодические мероприятия внеклассной работы (олимпиады, соревнования, смотры, конкурсы, викторины, тематические вечера, походы и экспедиции).

Как и основные, вспомогательные и дополнительные формы организации учебного процесса в специальных школах-интернатах строятся с учетом особых образовательных потребностей обучающихся, их возможностей участия в различных организационных формах учебной и воспитательной работы.

#### Средства обеспечения коррекционно-образовательного процесса в системе специального образования

В системе специального образования значимую роль играет достаточный уровень восприятия обучающимися учебного материала, который обеспечивается оптимальным выбором средств реализации коррекционно-

образовательного процесса. Решая вопрос о средствах обучения, педагог должен исходить из содержания материала, наличия у учащихся необходимого опыта и знаний, а также учитывать особенности детей, имеющих те или иные отклонения в развитии.

Слово учителя является средством передачи ученикам знаний. Оно должно быть воспринято детьми.

Поэтому к речи педагога, работающего в системе специального образования, в силу специфики контингента обучаемых предъявляются особые требования. Речь должна звучать внятно, отчетливо, естественно.

В специальном образовании помимо словесной речи учителя используются и другие ее виды. К ним относятся дактильная и жестовая речь, «чтение с лица».

В некоторых случаях затрудненного общения (например, с лицами, имеющими тяжелые нарушения опорно-двигательного аппарата, сопряженные с невозможностью речевой деятельности) используется пиктографическое (символьное) письмо.

Современная специальная педагогика в поиске таких форм и средств все чаще обращается к различным видам искусства как к средству развития и коррекции.

Широкое распространение в системе специального образования получило использование музыкальных средств воспитания, ручной труд, художественно-речевая деятельность, театрализованно-игровая деятельность.

В арсенале средств, используемых для обеспечения коррекционно-образовательного процесса в системе специального образования, имеется группа средств, значение которых трудно переоценить. Это разнообразная печатная продукция: книги, пособия, журналы, рабочие тетради, при этом особая роль принадлежит учебникам.

Наилучшим средством для реализации наглядно-практических методов обучения в специальном образовании является дидактический материал

Достаточно широкое использование в системе специального образования получили технические средства обучения (ТСО): аудиовизуальные средства: кинофильмы, диафильмы, кодопозитивы, диапозитивы и др.; а также средства, корригирующие проявления дефекта: звукоусиливающая аппаратура индивидуального и коллективного использования (при обучении лиц с нарушением слуха), лупы, очки, монокуляры и бинокюляры, приспособления для вдевания нитки в иголку, трости для обеспечения возможности самостоятельного передвижения (для лиц с нарушениями зрения). Более подробно остановимся на некоторых из них.

В обучении различных категорий лиц, имеющих особые образовательные потребности, все шире применяется новое мощное и многообещающее средство - персональные компьютеры (ПК).

В отличие от массовой системы образования ПК является в специальном образовании эффективным средством преодоления вторичных отклонений в развитии и удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся.



## Вопросы и задания для самоконтроля

1. Выделите специфические особенности проектирования содержания специального образования.
2. Раскройте принципы организации коррекционно - развивающего образовательного процесса.
3. Дайте характеристику технологий и методов специального образования.
4. Подготовьте сообщение о современных технологиях специального образования.

## Литература по разделу

1. О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений **I-VIII** видов: Инструктивное письмо Министерства общего и профессионального образования РФ № 48 от 04.09.1997 // Вестник образования. - 1998.-№4.
2. Организация обучения и воспитания детей с задержкой психического развития. / Под ред. Л.И.Романова, Н.А.Цыпина. - М., 1993.
3. Примерное положение о классе (классах) компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях // Вестник образования. - 1992. - № 11.
4. Проект закона Российской Федерации «О специальном образовании» // Дефектология.- 1995.-№ 1.-С. 3-15.
5. Специальная педагогика: Уч. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений/ Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Беякова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой.- М., 2001
6. *Шипицина Л.М.* Реабилитация детей с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии. СПб. 1995

## **Раздел 7. Педагогические системы специального образования и реабилитации лиц с ограниченными возможностями**

### *Лекция 7.1 Образование лиц с нарушениями умственного развития*

#### **Специальное образование детей с трудностями в обучении (задержка психического развития)**

Возможность положительных результатов коррекционно-педагогической работы и достижения педагогической реабилитации детей с ЗПР определила особый подход к обучению детей данной категории. При условии особой организации образовательного процесса, оказания коррекционно-педагогической помощи дети с ЗПР способны овладеть программой детского сада и основной школы и в большинстве случаев продолжить образование.

С целью оказания специальной помощи детям с ЗПР в нашей стране была создана система коррекционно-развивающего образования и компенсирующего обучения. Это качественно новый уровень организации образовательного процесса, который позволяет удовлетворить интересы и образовательные потребности конкретного ребенка, учесть его индивидуальные способности, обеспечить полноценное образование и сохранить здоровье.

Сложившаяся к настоящему времени система коррекционно-развивающего обучения отражает разработанную в 1993 г. в Институте коррекционной педагогики РАО концепцию коррекционно-развивающего обучения (КРО) в условиях общеобразовательной школы (В.И.Лубовский, Н.А.Никашина, Т.В.Егорова, С.Г.Шевченко, Р. Д. Триггер, Г.М.Капустина и др.).

Министерство образования РФ рекомендует для ориентировки в подходах к обучению детей со стойкими затруднениями в образовательных учреждениях общего назначения использовать два нормативных документа:

-об открытии классов для детей, имеющих стойкую задержку психического развития, остающуюся и к концу школьного обучения, при общеобразовательных школах на основании приказа Минобразования РФ № 103 от 03.07.1981 «О введении в действие нормативных документов, регламентирующих деятельность специальных образовательных школ для детей с ЗПР»;

-о деятельности классов педагогической поддержки (компенсирующего обучения) - приказ Министерства образования РФ № 333 от 08.09.1992 «Примерное положение о классе (классах) компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях».

Организация и содержание деятельности классов коррекционно-развивающего обучения для детей с ЗПР рассмотрена нами при изучении коррекционной педагогики.

Система комплексной помощи детям с ЗПР в нашей стране включает в себя:

- создание различных моделей специальных образовательных учреждений для детей данной категории: дошкольных образовательных учреждений (групп) компенсирующего вида, специальных школ и школ-интернатов для де-

тей с ЗПР, классов коррекционно-развивающего обучения в структуре массовой общеобразовательной школы;

- раннее выявление детей, отстающих в развитии, удовлетворение их особых образовательных потребностей, обеспечение преемственности форм и методов коррекционной работы в системе дошкольного и школьного образования, начального и основного общего образования;

- совершенствование системы медицинского, педагогического и психологического диагностирования с целью определения особенностей организации коррекционно-образовательного процесса, сохранения и укрепления здоровья детей;

- создание системы лечебно-оздоровительной и профилактической работы в условиях общеобразовательных учреждений;

- нормативное и учебно-методическое обеспечение практики образования детей с ЗПР;

- определение задач и содержания профессиональной ориентации, профессионально-трудовой подготовки и социально-трудовой адаптации выпускников;

- создание и применение критериев и методик оценки эффективности коррекционно-развивающего образовательного процесса;

- разработку моделей служб консультативной помощи семье;

- подготовку педагогических кадров по коррекционной педагогике для системы дошкольного и школьного образования.

В нашей стране существует сеть консультативно-диагностических, медико-психолого-социальных, коррекционно-развивающих центров для оказания помощи детям с ЗПР и семье. Разработаны диагностические методики, позволяющие отграничить эту категорию детей как от умственно отсталых, так и от детей с общим недоразвитием речи. Открываются новые образовательные учреждения для детей с ЗПР дошкольного и школьного возраста, создаются условия для профилактической, лечебно-оздоровительной и коррекционно-развивающей работы с детьми этой категории.

Главными при определении стратегии и технологии обучения и воспитания детей с ЗПР являются профилактика и ранняя коррекция отставания в развитии у детей дошкольного возраста. В основу положен принцип единства диагностики и коррекции, предполагающей построение коррекционной работы в соответствии с результатами диагностики. Практика показывает, что предупреждение трудностей в обучении и адаптации к школе детей целесообразно начинать в условиях детского сада.

Для этого существует специальная модель дошкольного образовательного учреждения - ДОУ компенсирующего вида для детей с ЗПР, в котором коррекционная работа ведется в трех направлениях: диагностико-консультативная, лечебно-оздоровительная и коррекционно-развивающая.

Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками ведется специалистами-дефектологами (логопедами, олигофренопедагогами), воспитателями при участии семьи ребенка. Адаптивная программа учитывает состояние и уро-

вень развития ребенка и предполагает обучение по разным направлениям: ознакомление с окружающим миром и развитие речи, формирование правильного звукопроизношения, обучение игровой деятельности и ее развитие, ознакомление с художественной литературой, развитие элементарных математических представлений, подготовка к обучению грамоте, трудовое, физическое и художественно-эстетическое воспитание и развитие.

В школе коррекционная работа строится по адаптированным программам и учебным планам в соответствии со специальным образовательным стандартом.

Коррекционная направленность обучения достигается благодаря введению специальных предметов: ознакомление с окружающим миром и развитие речи, ритмика, трудовое обучение. На уроках педагоги применяют коррекционно-педагогические технологии, помогающие успешно осваивать учебный материал.

Значительное место занимает индивидуально-групповая коррекционная работа (логопедические занятия, работа по восполнению пробелов предыдущего обучения или пропедевтика новых и трудных тем). С учетом интересов детей и в целях развития индивидуальных склонностей вводятся факультативные курсы (художественно-эстетические, музыкальные, трудовые, спортивные и т. д.).

Обучение ребенка в классе коррекционно-развивающего обучения строится с учетом его актуальных возможностей, на основе охраны и укрепления здоровья, создания благоприятной образовательной среды, обеспечивающей не только усвоение знаний, но и развитие личности ребенка.

Успех коррекционной работы с ребенком с ЗПР и в дошкольном образовательном учреждении, и в школе обеспечивается многими составляющими, среди которых важную роль играет педагогическое взаимодействие с семьей. Важно, чтобы родители ребенка с ЗПР стали активными участниками коррекционно-развивающего процесса, поверили в возможности своего ребенка и в положительный результат коррекционно-развивающего обучения, не рассматривали определение ребенка в группу или класс коррекционно-развивающего обучения как своеобразную сегрегацию, перемещение в менее качественную образовательную среду. Необходимы распространение среди родителей специальных педагогических и психологических знаний, разъяснение достоинств и преимуществ образования ребенка в условиях класса коррекционно-развивающего обучения, укрепление доверия к психолого-педагогическому персоналу и желания сотрудничать в деле помощи ребенку с затруднениями в обучении. Для учителя класса, педагога группы должны стать правилами: посещение семьи ребенка, наблюдение за ним в домашних условиях, общение и взаимодействие с родителями на дому.

### **Образование как средство реабилитации и достижения независимой жизни**

Раннее начало коррекционной работы с умственно отсталым ребенком позволяет максимально корригировать дефект и предотвратить вторичные отклонения.

К сожалению, не все формы умственной отсталости могут быть диагностированы в младенчестве и раннем детстве. В этом возрасте выявляются наследственные формы олигофрении и нарушения в строении и числе хромосом, а также выраженная умственная отсталость (имбецильность, идиотия).

Как правило, умственно отсталые дети раннего возраста воспитываются в семье или специальных яслях системы здравоохранения. Коррекционная помощь им может быть оказана в центрах раннего вмешательства, центрах реабилитации и абилитации и психолого-медико-педагогических консультациях. Умственно отсталые малыши, оставшиеся без попечения родителей, находятся в Домах ребенка, а затем в возрасте 3-4 лет переводятся в специализированные детские дома для детей с нарушением интеллекта.

Работа с детьми раннего возраста, в условиях дома ребенка направлена на обогащение эмоциональных и личностных контактов со взрослыми и сверстниками, удовлетворение потребности в доброжелательном внимании со стороны взрослого и сотрудничестве с ним, потребности в исследовании предметного мира, а также на стимулирование психомоторного развития.

Коррекционная работа с малышами, воспитывающимися в семье, осуществляется при активном участии родителей.

При систематической коррекционной работе родителей с умственно отсталым ребенком раннего возраста под руководством олигофренопедагога могут быть достигнуты значительные успехи в развитии малыша.

В специальных садах оказывается комплексная помощь умственно отсталым детям. Наряду с коррекционно-педагогическими мероприятиями, проводимыми олигофренопедагогами, воспитателями группы, логопедом, психологом, музыкальным работником, осуществляются лечебно-профилактические мероприятия. В большинстве специальных детских садов открыты бассейны, фитобары.

В специальных дошкольных учреждениях соблюдается щадящий, охранительный режим: это, прежде всего создание доброжелательной, спокойной атмосферы, предупреждение конфликтных ситуаций, учет особенностей каждого ребенка.

Подготовка к обучению в школе осуществляется в течение всех лет обучения ребенка в детском саду и проходит в трех направлениях: формирование физической готовности; формирование элементарных познавательных интересов и познавательной активности и накопление знаний и умений; формирование нравственно-волевой готовности.

Оказавшись в благоприятных условиях, умственно отсталые дошкольники хорошо продвигаются в развитии, это позволяет подготовить их к обучению в специальной школе.

Дошкольники с умственной отсталостью могут посещать специальные группы при массовых детских садах. Обучение в них проводится, как и в специальных детских садах, по специальным программам.

С семи-восьми лет умственно отсталые дети учатся в специальных (коррекционных) школах VIII вида, где обучение ведется по специальным про-

граммам на основе специального образовательного стандарта. Им также может быть оказана помощь в центрах социально-трудовой реабилитации.

Основными задачами этих школ являются максимальное преодоление недостатков познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы умственно отсталых школьников, подготовка их к участию в производительном труде, социальная адаптация в условиях современного общества.

В специальной (коррекционной) школе VIII вида преподаются как общеобразовательные предметы (такие, как русский язык, чтение, математика, география, история, естествознание, физкультура, рисование, музыка, черчение), так и специальные (коррекционные).

К коррекционным занятиям в младших классах относятся занятия по развитию речи на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности, специальные занятия по ритмике, а в старших (V-IX) классах - социально-бытовая ориентировка (СБО).

Специфической формой организации учебных занятий являются индивидуальные и групповые логопедические занятия, ЛФК и занятия по развитию психомоторики и сенсорных процессов.

Важное место в специальных школах придается трудовому обучению. Оно уже с IV класса носит профессиональный характер. В процессе обучения труду подростки осваивают доступные им профессии.

Обучение в школе продолжается от восьми до одиннадцати лет. На протяжении всех лет создаются благоприятные условия для развития каждого ученика.

Большое место в специальной (коррекционной) школе VIII вида отводится воспитательной работе, целью которой является социализация воспитанников, а основными задачами - выработка положительных качеств, формирование правильной оценки окружающих и самих себя, нравственного отношения к окружающим. Специфической задачей воспитательной работы в специальной школе является повышение регулирующей роли интеллекта в поведении учеников в разных ситуациях и в процессе разных видов деятельности.

Большинство выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида достаточно хорошо подготовлены к жизни обычного взрослого человека в обществе: они обустроивают свой быт, работают по полученной профессии, являются законопослушными гражданами своей страны. Лишь небольшая их часть, попав в неблагоприятные социальные условия, ведет аморальный образ жизни. Иногда выпускники специальных школ-интернатов испытывают значительные затруднения в решении сложных проблем самостоятельной жизни. Юноши и девушки, оставшиеся без родителей, выйдя из стен школы, не умеют правильно распорядиться своим имуществом, не всегда в состоянии экономно рассчитать свой бюджет. Они часто становятся жертвами обмана. Необходимо длительное сопровождение выпускников специальных школ социальным педагогом так, как это осуществляется за рубежом.

## **Обучение и воспитание детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью в России**

На протяжении многих лет в России дети и взрослые с резко сниженной интеллектуальной недостаточностью воспитываются и проживают в специализированных домах-интернатах Министерства социальной защиты (до 1992 г. - Министерство социального обеспечения). В соответствии с действующей инструкцией Министерства социальной защиты в дома-интернаты системы социального обеспечения «направляются и принимаются дети с умственной отсталостью в степени имбецильность и идиотия, а также в степени дебильность при наличии нарушений опорно-двигательного аппарата».

В последнее десятилетие во многих городах страны - Москве, Санкт-Петербурге, Казани, Пскове, Новгороде и некоторых других - открыты лечебно-педагогические центры, которые оказывают медицинскую, психологическую и педагогическую помощь детям с тяжелым нарушением интеллектуального развития, обучая также родителей воспитательной работе.

Отечественные специалисты (А.В.Бабушкина, А.Р.Маллер, Н.В.Погосов, Я.Г.Юдилевич, Н.Г.Полосатова, А.А.Ватажина, А.А.Еремина, Г.В.Цикото и др.) придерживаются мнения о том, что целенаправленное специальное обучение детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями должно начинаться с самого раннего детства. При этом коррекционно-воспитательная работа по содержанию и организации является иной, чем с детьми с легкой степенью интеллектуальной недостаточности.

В России в настоящее время проводится изучение возможности открытия специальных школ для детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями: в рамках эксперимента Министерством образования России открыты две школы соответствующего профиля. В программе обучения этих школ представлены основные разделы общеобразовательного цикла, выделены специальные разделы: ознакомление с окружающим, социально-бытовая ориентировка. Такая направленность обучения позволяет хорошо подготавливать детей к достаточно самостоятельной жизни при условии патронажной поддержки.

Вся коррекционно-педагогическая работа в специальных учреждениях и в домашних условиях направлена на максимальное приспособление лиц с тяжелой интеллектуальной недостаточностью к жизни в окружающей среде, в социуме.

### **Ребенок с нарушением умственного развития в образовательном учреждении общего назначения**

Умственно отсталый ребенок в группе или в классе нормально развивающихся детей требует особого к себе отношения. Однако воспитатель или учитель массового учреждения не должен этого подчеркивать перед остальными детьми. Педагогу следует помочь ребенку освоиться в коллективе сверстников, постараться подружить его с детьми.

Педагог общеобразовательного учреждения должен учитывать при обучении умственно отсталого ребенка особенности его познавательной деятельности.

Обучение умственно отсталого дошкольника и школьника в массовом учреждении требует повседневного участия родителей, так как основную часть коррекционной работы проводят именно они. Ребенку необходима регулярная специализированная помощь олигофренопедагога, а родителям и учителю - его консультации.

### **Вопросы и задания для самопроверки:**

1. Дайте сравнительную характеристику особенностей развития детей с умственной отсталостью и задержкой психического развития.
2. Раскройте направления коррекционно развивающей работы с детьми с интеллектуальными нарушениями
3. Охарактеризуйте особенности, современные формы, содержание и методы обучения и воспитания детей с интеллектуальными нарушениями.

### ***Лекция 7.2. Образование лиц с сенсорными нарушениями.***

#### ***Специальное образование слабослышащих***

Сущность аномального развития ребенка с частичным нарушением слуха заключается в том, что его первопричина - биологическая (физический дефект слуха), а последствия - социальные (нарушения общения, приводящие к атипичности формирования психики), причем главные проявления этих последствий носят функциональный характер (недоразвитие речи, особенности мышления, памяти, внимания, восприятий, представлений).

Согласно психолого-педагогической классификации и медицинским дифференциально-диагностическим критериям к категории слабослышащих относят тех детей, нарушенный слух которых позволяет им хотя бы в минимальном объеме овладеть речевой деятельностью самостоятельно, без специального обучения.

По сравнению со слышащим у него имеется качественное своеобразие использования дефектного слуха как фактора развития речи.

Материалы исследований, характеризующие особенности развития детей с частичной потерей слуха, составили основу для разработки принципов их специально организованного обучения и воспитания вообще и создания методической системы, использование которой впервые позволило практически решить центральную проблему дидактики школы слабослышащих - проблему формирования речи и преподавания русского языка как предмета школьного образования (Р.М.Боскис, К.Г.Коровин, А.Г.Зикеев).

#### ***Специальное обучение детей с частичным нарушением слуха***

Отсутствие каких либо органических поражений речевого аппарата у слабослышащих, функциональный характер их речевого недоразвития, вторичность происхождения отклонений в познавательной деятельности, особенности приспособления их к частичному нарушению слухового анализатора - все это не только раскрывает сущность особого развития этих детей, но и одновременно указывает пути, способы и средства их специального образования.



Благодаря специальному обучению формируются речь и понятийное мышление, словесная память, создаются условия для расширения возможностей компенсации дефекта как за счет развития и использования слуховых данных, так и за счет других сохранных анализаторов.

Школа для слабослышащих и позднооглохших детей обеспечивает своим воспитанникам общеобразовательную подготовку на Ценовом уровне, отвечающем нормативным требованиям Государственного образовательного стандарта. Соответствие цензовому уровню достигается при соблюдении особой содержательной и методической направленности учебного процесса, в основе которого заложен коррекционно-развивающий принцип обучения.

Ориентация на цензовое образование не означает, что педагогический процесс в школе для слабослышащих может быть лишь частично изменен по сравнению с процессом обучения в образовательной школе общего назначения (за счет, например, увеличения его продолжительности - сроков обучения, введения слуховой работы, работы над произношением, обучения чтению с губ).

Педагогический процесс отличается иным содержанием, направленным на восполнение пробелов развития, сказывающихся на усвоении основ наук, он специфичен по используемым средствам и методам, ориентирующимся на наличие у ребенка возможности компенсации.

В качестве решающего средства преодоления отклоняющегося хода развития слабослышащих выступает специальная система обучения языку, которая представляет собой особую систему занятий по накоплению словаря, уточнению звукового состава речи, усвоению грамматической системы языка, овладению разными видами и формами речевой деятельности.

Педагогический процесс в школе слабослышащих строится таким образом, чтобы, с одной стороны, расширить возможности учащихся самостоятельного обогащения их речи вне специального обучения, с другой - скорректировать самостоятельно приобретенный речевой материал (уточнение звукового состава слов, их лексических и грамматических значений, активизация лексики в самостоятельных высказываниях).

В специальном педагогическом процессе должна обеспечиваться полисенсорная основа обучения слабослышащих детей. В связи с этим в учебный процесс включаются: работа по развитию навыков чтения с губ (с опорой на зрительную и слухо-зрительную основу с привлечением тактильно-вибрационной чувствительности); специальные занятия по технике речи, формирующие двигательную, кинестетическую базу речи в единстве с развитием оптико-акустических речевых представлений; работа по развитию и использованию остаточного слуха.

Письмо и чтение для слабослышащих являются самым полноценным средством овладения языком. Специфична роль письменной речи и как средства развития познавательной деятельности учащихся.

Значительна роль наглядных средств (сюжетных картин, макетов, муляжей, видеоматериалов) в связи с тем, что они должны не столько иллюстрировать учебный материал, сколько наглядно раскрывать его содержание. Особое значение имеют наглядно-действенные средства и приемы, помогающие

формированию представлений и понятий сначала на наглядно-образном, а затем и на отвлеченном уровне обобщений. К ним относятся преднамеренное создание ситуаций, инсценировка, драматизация, пантомима.

Все эти средства обычно используются в сочетании со словесными средствами обучения.

Обучение слабослышащих детей в массовой школе

Как отмечает Р.М.Боскис, учитель начальной школы общего типа (массовой школы) нередко может встретиться с ребенком, который внешне ничем не отличается от других учеников: он сообразителен, понимает обращенную к нему речь, усваивает элементарный счет, правильно ведет себя в классе, но по непонятным на первый взгляд причинам затрудняется в усвоении первоначальной грамоты, а овладев в результате огромных усилий учителя грамотой, в дальнейшем оказывается неуспевающим учеником. При объяснительном чтении он не может ответить на вопросы учителя. Постепенно такой ученик замыкается, становится забитым, плаксивым и производит впечатление ребенка, склонного к немотивированному упрямству, а подчас кажется и умственно отсталым. У такого ребенка необходимо проверить слух.

Существенно, что выявление патологии детского слуха затрудняется тем, что ребенок, как правило, не жалуется на тугоухость, а окружающие замечают ее тогда, когда время для эффективных мероприятий бывает упущено.

Даже незначительная степень понижения слуха может служить препятствием к усвоению чтения и письма в обычных условиях обучения. Нередко затруднения ученика в первоначальном овладении чтением и письмом неправомерно служат поводом к предположению об умственной отсталости.

При детальном изучении устной речи таких детей выясняется, что за этими внешними явлениями скрывается неполное овладение звуковым составом слова, которое выражается в недоговаривании или неточном произношении тех элементов слова, которые полностью не схватываются в слуховом восприятии ребенка.

Выявленное у ребенка снижение слуха должно быть компенсировано слухопротезированием; ребенок должен сидеть в классе за первой партой; он должен быть обеспечен педагогической помощью специалиста-сурдопедагога. Учитель и родители ребенка должны регулярно получать дополнительные консультации относительно особенностей обучения такого ребенка.

### ***Специальное образование глухих***

Л.С.Выготский считал необходимым условием коренного улучшения воспитания глухих детей максимальное использование всех видов речи, доступных для неслышащего ребенка, и подчеркивал важность индивидуального, дифференцированного подхода к их образованию и выбору языковых средств их обучения.

В СССР и России на протяжении многих десятилетий была принята только одна, ставшая традиционной, педагогическая система обучения глухих - на основе языка словесной речи.

Отечественной сурдопедагогике предстоит разработать новую концепцию образования детей с недостатками слуха, основанную на множествен-

ности подходов, на сотрудничестве и взаимообогащении всех существующих направлений в образовании незлышащих.

Рассмотрим две основные педагогические системы обучения глухих, которые предлагаются сегодня как за рубежом, так и в России.

Педагогическая система **билингвистический подход** является новым направлением в сурдопедагогике, которое появилось в мире в начале 80-х гг. Латинские слова «билингвистический», «билингвизм» переводятся на русский язык как «двухязычный», «двухязычие» (bi - два, lingua - язык).

Билингвистический подход в обучении глухих предусматривает использование двух равноправных и равноценных средств образовательного процесса - русского (или иного национального) языка (в устной, письменной и тактильной форме) и русского (или иного) жестового языка. Оба языка являются равными партнерами в общении между слышащими и глухими учителями, учениками, родителями. Билингвистическое обучение глухих возникло в Западной Европе не случайно. Следует упомянуть несколько факторов, способствовавших развитию этого направления сурдопедагогики.

В России работает только одна билингвистическая школа - Московская билингвистическая гимназия, существующая с 1992 г. (научный руководитель проф. Г.Л.Зайцева).

Как отмечает Г.Л.Зайцева (1998) и другие специалисты, использование жестового языка в учебно-воспитательном процессе устраняет все коммуникативные барьеры между педагогами и учащимися и создает искренние, доверительные отношения между детьми и взрослыми, обеспечивает эмоционально окрашенное обучение. Устранение коммуникативных барьеров позволяет значительно увеличить объем учебной информации, ускорить ее передачу и восприятие учащимися. Это, в свою очередь, позволяет расширить круг учебных предметов и областей знаний, ранее недоступных глухим школьникам (например, иностранный язык, логика, этика) по причине сложности преподавания этих дисциплин на языке словесной речи. Появляется реальная возможность (и об этом свидетельствует зарубежный опыт) получения глухими учащимися полного среднего образования **за 10 лет**, т.е. возникает реальная возможность прохождения учебной программы общеобразовательной школы в полном объеме и в те же сроки, которые предусмотрены для обычных, слышащих учащихся.

Второе направление в обучении глухих связано с **обучением их языку словесной речи**. В разные исторические периоды это направление, опираясь на существующие в тот или иной период лингвистические знания, было представлено различными педагогическими системами обучения глухих, но целью обучения во всех этих системах был глухой человек, владеющий словесной речью и говорящий так же, как и любой слышащий.

Первоначально, со второй половины XVIII в. и в начале XX в., основное внимание сурдопедагогов было сосредоточено преимущественно на внешней, произносительной стороне речи глухих. Главной задачей была выработка идеального произношения, чистой устной речи, мало чем отличающейся от произношения слышащих («чистый устный метод обучения»).

До середины 50-х гг. XX в. преобладала точка зрения на речевое развитие глухих как на результат планомерного и последовательного изучения ими языка - его произносительной стороны, словарного состава, грамматики, синтаксиса.

Известным советским сурдопедагогом проф. С.А.Зыковым и его сотрудниками был предложен новый подход к освоению глухими языка словесной речи - на основе учета социальной сущности и коммуникативной функции языка, его материальной природы, а также применительно к своеобразию речевого развития ребенка при нарушенном слухе. Эта система получила название **коммуникационная**. Глухие дети должны были в условиях обучения в такой системе усваивать язык как средство общения, пользоваться им на всех этапах обучения и в условиях социального взаимодействия.

Важнейшие положения коммуникационной системы: формирование и развитие речи глухих детей в условиях предметно-практической деятельности; целенаправленная работа по развитию мышления в связи с усвоением языка; успешное речевое развитие глухого ребенка возможно только в специально организованной речевой среде, когда возникает естественная потребность в речевом общении, использовании речи в познавательной деятельности.

Коммуникационная система предполагает, что систематическому усвоению языка должно предшествовать практическое усвоение словесных форм общения будет находиться постоянно в насыщенной речью среде.

Важное место в коммуникационной системе обучения языку занимает идея развития общения как деятельности.

Коммуникационная система предполагает развитие речевой деятельности у детей не только как владение всеми видами речевой деятельности - говорением, слушанием, письмом, чтением, дактилированием, зрительным восприятием с лица и с дактилирующей руки говорящего, но и как освоение всей структуры речевой деятельности - ее целей, мотивов, способов, средств.

Занятия по развитию слухового восприятия и формированию произношения направлены на обогащение восприятия речи за счет использования остаточного слуха и зрительного анализатора и на формирование умений и навыков воспроизводить речь в устной форме, внятно и доступно для собеседника в условиях речевого общения. Активизация слухового восприятия и его использование ребенком в процессе жизнедеятельности обеспечивают ему более полное социальное и эмоциональное развитие.

Развитию этого направления в обучении глухих детей на основе словесной речи и максимальной опоры на остаточный слух с самого раннего детства в речевом и общем развитии глухого ребенка послужило то обстоятельство, что уже в конце 50-х - в начале 60-х гг. наметился значительный прогресс в производстве звукоусиливающей аппаратуры как индивидуального, так и коллективного пользования.

Благодаря широкому использованию звукоусиливающей аппаратуры образовательном процессе глухих детей в дошкольный и школьный период обучения, а также в связи с увеличением возможностей получения глухими детьми слухопротезирования и коррекционно-педагогической помощи в раннем

возрасте коммуникационная система обучения получила новый импульс для своего развития.

### **Специальные технические средства для незлышащих**

Помимо постоянно совершенствующихся средств слухопротезирования и звукоусиливающей аппаратуры коллективного пользования процесс специального образования незлышащих оснащается разнообразными техническими средствами, обеспечивающими передачу информации на зрительной основе. Это разнообразные средства статической и динамической проекции, видеотехника, лазерные диски, кодирующие изобразительные или звуковые сигналы.

Все большее место в процессе коммуникации незлышащих занимают сегодня телекоммуникационные средства. Все больше телепередач снабжается сегодня видеотекстом или сурдопереводом. Глухие широко пользуются видеотелефоном, пейджинговой связью; повседневным средством связи глухих стал телефакс.

Особое место в жизни незлышащих занимает компьютер, выступая как средство обучения, развития слуха, речи, навыков чтения с губ.

Перспективным является создание компьютерных программ профессионального образования для незлышащих по различным специальностям, профориентации, профотбора.

Разработаны и используются в практике коррекционно-педагогической работы с глухими многочисленные компьютерные программы, предназначенные для развития артикуляционных умений, слухового восприятия слабослышащих и глухих, формирования навыков чтения с губ, обучения жестовому и словесному языку и др.

### ***Дошкольное образование детей с нарушенным зрением***

Домашнее воспитание и обучение ребенка при нарушении зрения имеет свои особенности, зависящие от состояния зрительного нарушения, от времени его возникновения. Родители ребенка с нарушенным зрением должны регулярно получать консультативную помощь специалистов: тифлопедагога, психолога, офтальмолога и др.

Общаясь с ребенком, взрослому необходимо комментировать все свои действия, что позволит ребенку воспринимать информацию о происходящем вокруг него с помощью сохранных анализаторов, как бы «видеть с помощью слуха». Успешность компенсаторной перестройки анализаторов во многом зависит от семейного обучения и воспитания. Важно создать условия, соответствующие возможностям слепого или слабовидящего ребенка. Создание чрезмерно щадящего режима или неоправданной опеки отрицательно сказывается на формировании личности при дефекте зрения.

Воспитание и обучение слепого или слабовидящего ребенка в семье требуют от родителей знания особенностей развития ребенка с нарушенным зрением, влияния первичного дефекта на формирование психических функций, двигательных, социальных, учебных и других умений, способов и приемов формирования и развития навыков ориентировки в пространстве, восприятия предметов и явлений окружающего мира, умения общаться и контактировать со

сверстниками и взрослыми, обслуживать себя, исследовать и познавать окружающий ребенка мир при помощи сохранных чувств.

Дошкольные учреждения для детей с нарушением зрения являются государственными учреждениями общественного воспитания детей слепых, слабовидящих, включая детей с косоглазием и амблиопией, в возрасте от 2-3 до 7 лет. Эти учреждения имеют целью воспитание, лечение, возможное восстановление и развитие нарушенных функций зрения у детей и подготовку их к обучению в школе.

Педагогическая работа направлена на гармоническое развитие ребенка в той степени, в которой это позволяет сделать уровень нарушения зрения в каждом отдельном случае, а также психическое и физическое развитие ребенка. Педагогическая работа исходит из программ обучения и воспитания в массовых детских садах, на основе которых разрабатываются специальные программы.

Кроме образовательной составляющей работа в дошкольных группах направлена на коррекцию отклонений в развитии, восстановление остаточных функций зрения, оздоровление детей. Значительное внимание уделяется развитию всей компенсирующей системы, прежде всего слуха, осязания, мобильности и ориентировки в пространстве, а также формированию навыков самообслуживания. Проводится работа по гигиене, охране и развитию остаточного зрения, коррекции познавательной, личностной и двигательной сферы, формированию навыков ориентировки в пространстве и самообслуживанию.

#### ***Обучение детей с недостатками зрения в школе***

Школы для слепых и слабовидящих являются составной частью единой государственной системы специального образования и функционируют на основе принципов, присущих этой системе обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Обучение и воспитание в школах слепых и слабовидящих имеют ряд собственных принципов и особых задач, направленных на восстановление, коррекцию и компенсацию нарушенных и недоразвитых функций, организацию дифференцированного обучения.

В связи с этим школы для слепых и слабовидящих детей должны выполнять следующие функции: учебно-воспитательную, коррекционно-развивающую, санитарно-гигиеническую, лечебно-восстановительную, социально-адаптационную и профориентационную. Это обеспечивает нормализацию развития детей с нарушенным зрением, восстановление нарушенных связей с окружающей их средой (социальной, природной и др.).

Психическое развитие слепых и слабовидящих детей, формирование у них компенсаторных процессов, активной жизненной позиции, осознания способов самореализации и овладение ими зависят прежде всего от социальных условий, в первую очередь от образовательных.

Специфика работы школ для слепых и слабовидящих детей проявляется в следующем:

- учете общих закономерностей и специфических особенностей развития детей, в опоре на здоровые силы и сохранные возможности;
- модификации учебных планов и программ, увеличении сроков обучения, перераспределении учебного материала и изменении темпа его прохож-

дения;

- дифференцированном подходе к детям, уменьшении наполняемости классов и воспитательных групп применении специальных форм и методов работы, оригинальных учебников, наглядных пособий, тифлотехники;
- специальном оформлении учебных классов и кабинетов, создании санитарно-гигиенических условий, организации лечебно-восстановительной работы;
- усилении работы по социально-трудовой адаптации и самореализации выпускников.

Для обучения и воспитания детей с нарушением зрения в стране имеется развитая сеть специальных школ. При некоторых массовых общеобразовательных школах имеются классы охраны зрения.

Школы для слепых и слабовидящих детей (специальные школы III и IV видов) состоят из трех ступеней: I ступень - начальная школа, II ступень - основная школа или неполная средняя школа, III ступень - средняя школа. Ступени школы соответствуют трем основным этапам развития ребенка: детство, отрочество, юность.

**Школа I** ступени призвана обеспечить становление личности ребенка, целостное развитие ее потенциальных возможностей, лечение, гигиену и охрану зрения, формирование у школьников умения и желания учиться. В начальной школе проводятся занятия по развитию зрительного восприятия, слуха, осязания, по логопедии, ЛФК, ритмике, социально-бытовой ориентировке, ориентировке в пространстве. Учащиеся начальной школы приобретают умения и навыки учебной деятельности, обучаются чтению, письму, счету, пониманию изображений, овладевают элементами наглядно-образного и теоретического мышления, основами личной гигиены, элементарными приемами и способами самообслуживания, мобильности и ориентировки. Обучение ведется по специальным планам, программам, учебникам.

**Школа II** ступени закладывает прочный фундамент общеобразовательной и трудовой подготовки, необходимый выпускнику для продолжения образования, его полноценного включения в жизнь общества. Продолжается работа по коррекции познавательной, личностной и двигательной сферы детей, гигиене и охране зрения, укреплению здоровья. Неполная средняя школа развивает потенциальные возможности ребенка, формирует научное мировоззрение и способности к социальному самоопределению, расширяет сферу познания и овладения различными видами трудовой деятельности с учетом профессионального обучения и трудоустройства.

**Школа III** ступени обеспечивает завершение общеобразовательной подготовки и курса профессионального обучения на основе его дифференциации. Средняя школа создает условия для

наиболее полного учета интересов учащихся, социально-психологической адаптации, активного включения их в жизнь современного общества и общественно полезный труд. С этой целью в учебный план школы включены факультативные занятия по выбору самого учащегося.

### ***Особенности обучения слепых и слабовидящих общеобразовательным предметам***

Программы специальных классов общеобразовательных школ для слепых и слабовидящих детей по русскому языку, математике, ознакомлению с окружающим миром, природоведению соответствуют аналогичным программам общеобразовательной массовой школы по объему и содержанию изучаемого материала. При этом программы специального образования построены с учетом особенностей развития незрячих и слабовидящих детей. В них учтена необходимость коррекционно-компенсаторной работы. Поскольку восприятие учебного материала слепыми и слабовидящими по скорости, полноте и точности уступает восприятию его нормально видящими людьми, а представления этих детей об окружающем их реальном мире бедны, фрагментарны, а в ряде случаев искажены, увеличено время на выполнение измерительных действий, проведение наблюдений, опытов, экскурсий и предметных уроков.

Программами предусмотрено использование средств коррекции и компенсации значительно нарушенного и компенсации отсутствующего зрения с помощью оптических приспособлений, тифлоприборов, рельефно-графических пособий (для слепых), плоскопечатных (для слабовидящих).

Особенностью программы по русскому (национальному) языку в начальных классах специальных школ для слепых и слабовидящих детей является то, что они предусматривают увеличение продолжительности подготовительного периода.

Своеобразие программы по языку в школах для слепых состоит в том, что в ней уделяется большое внимание обучению чтению и письму по системе Брайля на основе использования тактильно-двигательных ощущений.

Программа по математике, так же как и программа по русскому языку, предусматривает увеличение подготовительного периода. В содержание обучения по математике включен материал, направленный на обогащение опыта и овладение ориентировочными навыками в микро- и макропространстве. Большое внимание уделяется формированию конкретных представлений о величине, форме, количестве, пространственном положении предметов и чертежно-измерительных действий.

В программах школ для слабовидящих «Ознакомление с окружающим миром и природоведение» увеличено количество предметных уроков, экскурсий и практических занятий, что позволяет обогатить зрительный опыт детей и сформировать у них представления об окружающей действительности.

Обучение общеобразовательным предметам слепых и слабовидящих учащихся в основном осуществляется по программам общеобразовательной массовой школы с учетом специфики их развития. В связи с увеличением по сравнению с обычной школой срока обучения слепых и слабовидящих в этом звене на один год дается иное распределение программного материала по годам обучения. Обучение общеобразовательным предметам учащихся с нарушением зрения в средней школе также ведется по программам массовой общеобразовательной школы с применением специальных форм и методов работы, дидактических средств наглядности и тифлотехнических устройств.



Дети с нарушениями зрения могут обучаться в общеобразовательной массовой школе, если для них созданы там специальные образовательные условия: специальная освещенность, наличие тифлотехнических средств, специальных учебников, психолого-педагогическое сопровождение детей специалистами - тифлопедагогами, тифлопсихологами; образовательный процесс должен иметь коррекционную направленность в той же мере, что и в специальной школе. Для детей с нарушенным зрением должны быть организованы специальные коррекционные занятия: ритмика, лечебная физкультура, коррекция нарушений речи, занятия по социально-бытовой и пространственной ориентировке, развитию зрительного восприятия.

### **Воспитание учащихся**

Образование детей и подростков с нарушениями зрения включает в себя процесс нравственного, физического, эстетического, трудового воспитания, социально-психологическое адаптирование учащихся, формирование активной жизненной позиции.

На формирование личностных качеств у слепых и слабовидящих значительное влияние оказывает социально-психологический микроклимат (в семье, школе, ближайшем окружении), который часто характеризуется излишне сочувственным отношением, созданием щадящего режима, ограничением их деятельности и активности. Это приучает детей к пассивности, инертности, зависимости, неверию в свои силы, осознанию себя инвалидами. Следствием этого становятся неадекватная требовательность к обществу, школе, семье, иждивенческие настроения. Поэтому весь комплекс воспитательных мероприятий направляется на раскрытие широких возможностей лиц с нарушением зрения, формирование у них активной жизненной позиции, предполагающей возможно более полное участие в социальной и культурной жизни, полноценный труд, независимую жизнь.

Особую заботу проявляет школа в решении проблемы эстетического воспитания.

Важное внимание уделяется физическому воспитанию, которое имеет чрезвычайно важное значение для улучшения состояния здоровья и физического развития слепых и слабовидящих.

Для учащихся школ III вида выпускается весьма разнообразная литература, издаваемая по системе Брайля. Это учебники, учебные пособия, социально-экономическая, политическая, художественная, научно-популярная, музыкальная литература.

### **Лечебно-профилактическая, санитарно-гигиеническая и восстановительная работа**

Составной частью деятельности школ является организация лечебно-профилактической, санитарно-гигиенической и восстановительной работы, которая осуществляется врачами-специалистами (окулистом, педиатром, психоневрологом) и средним медицинским персоналом. Лечебно-консультативная помощь врачей других специальностей при наличии показаний оказывается поликлиникой, в районе деятельности которой находится школа. Вся лечебная ра-

бота в школе направлена на максимальное восстановление, улучшение и охрану зрения учащихся.

При проведении лечебно-восстановительной работы в зависимости от показаний ведется консультирование учащихся в специализированных клинических центрах. Для получения консультативной помощи и методического руководства школа закрепляется за соответствующим специализированным учреждением, оказывающим офтальмологическую помощь.

### **Вопросы и задания для самопроверки:**

1. Раскройте особенности обучения воспитания и коррекционно- развивающей деятельности с дошкольниками с сенсорными нарушениями.
2. Дайте характеристику современных систем обучения детей с сенсорными нарушениями
3. Раскройте специфические особенности организации образовательного процесса для детей с сенсорными нарушениями, обучающимися в массовой школе.

### ***Лекция 7.3. Специальное образование при нарушении функций ОДА***

**Коррекционная работа при ДЦП.** Основными целями коррекционной работы при ДЦП являются: оказание детям медицинской, психологической, педагогической, логопедической и социальной помощи, обеспечение максимально полной и ранней социальной адаптации, общего и профессионального обучения. Очень важно развитие позитивного отношения к жизни, обществу, семье, обучению и труду. Эффективность лечебно-педагогических мероприятий определяется своевременностью, взаимосвязанностью, непрерывностью, преемственностью в работе- различных звеньев. Лечебно-педагогическая работа должна носить комплексный характер. Важное условие комплексного воздействия - согласованность действий специалистов различного профиля: невропатолога, психоневролога, врача ЛФК, логопеда, дефектолога, психолога, воспитателя. Необходима их общая позиция при обследовании, лечении, психолого-педагогической и логопедической коррекции.

В комплексное восстановительное лечение детского церебрального паралича включаются: медикаментозные средства, различные виды массажа, лечебная физкультура (ЛФК), ортопедическая помощь, физиотерапевтические процедуры.

Существует несколько основных принципов коррекционно-педагогической работы с детьми, страдающими церебральным параличом.

1. Комплексный характер коррекционно-педагогической работы. Это означает постоянный учет взаимовлияния двигательных, речевых и психических нарушений в динамике продолжающегося развития ребенка. Вследствие этого необходима совместная стимуляция (развитие) всех сторон психики, речи и моторики, а так же предупреждение и коррекция их нарушений.

2. Раннее начало онтогенетически последовательного воздействия, опирающегося на сохраненные функции. В последние годы широко внедрена в практику

ранняя диагностика ДЦП. Несмотря на то что уже в первые месяцы жизни можно выявить патологию доречевого развития и нарушения ориентировочно-познавательной деятельности, коррекционно-педагогическая, и в частности логопедическая, работа с детьми нередко начинается после 3-4 лет. В этом случае работа чаще всего направлена на исправление уже сложившихся дефектов речи и психики, а не на их предупреждение. Раннее выявление патологии доречевого и раннего речевого развития и своевременное коррекционно-педагогическое воздействие в младенческом и раннем возрасте позволяют уменьшить, а в некоторых случаях и исключить психоречевые нарушения у детей с Церебральным параличом в старшем возрасте. Необходимость ранней коррекционно-логопедической работы при ДЦП вытекает из особенностей детского мозга - его пластичности и универсальной способности к компенсированию нарушенных функций, а также в связи с тем, что наиболее оптимальными сроками созревания речевой функциональной системы являются первые три года жизни ребенка. Коррекционная работа строится не с учетом возраста, а с учетом того, на каком этапе психоречевого развития находится ребенок.

3. Организация работы в рамках ведущей деятельности. Нарушения психического и речевого развития при ДЦП в значительной степени обусловлены отсутствием или дефицитом деятельности детей. Поэтому при коррекционно-педагогических мероприятиях стимулируется основной для данного возраста вид деятельности. В младенческом возрасте (до 1 года) ведущий вид деятельности - эмоциональное общение со взрослым; в раннем возрасте (от 1 года до 3 лет) - предметная деятельность; в дошкольном возрасте (от 3 до 7 лет) - игровая деятельность; в школьном возрасте учебная деятельность.

4. Наблюдение за ребенком в динамике продолжающегося психоречевого развития.

5. Тесное взаимодействие с родителями и всем окружением ребенка.

В силу огромной роли семьи, ближайшего окружения в процессах становления личности ребенка необходима такая организация среды (быта, досуга, воспитания), которая могла бы максимальным образом стимулировать это развитие, сглаживать негативное влияние заболевания на психическое состояние ребенка. Родители - основные участники педагогической помощи при ДЦП, особенно если ребенок по тем или иным причинам не посещает учебно-воспитательное учреждение. Для создания благоприятных условий воспитания в семье необходимо знать особенности развития ребенка, его возможности и перспективы развития, соблюдать правильный распорядок дня, организовать целенаправленные коррекционные занятия, сформировать адекватную самооценку и правильное отношение к дефекту, развить необходимые в жизни волевые качества. Для этого важно активное включение ребенка в повседневную жизнь семьи, в посильную трудовую деятельность, стремление к тому, чтобы ребенок не только обслуживал себя (самостоятельно ел, одевался, был опрятен), но и имел определенные обязанности, выполнение которых значимо для окружающих (накрыть на стол, убрать посуду). В результате у него появляются интерес к труду, чувство радости, что он может быть полезен, уверенность в своих силах. Часто родители, желая избавить ребенка от трудностей, постоянно

опекают его, оберегают от всего, что может огорчить, не дают ничего делать самостоятельно. Такое воспитание по типу гиперопеки приводит к пассивности, отказу от деятельности. Доброе, терпеливое отношение близких должно сочетаться с определенной требовательностью к ребенку. Нужно постепенно развивать правильное отношение к своему состоянию, к своим возможностям. В зависимости от реакции и поведения родителей ребенок будет рассматривать себя или как инвалида, не имеющего шансов занять активное место в жизни, или, наоборот, как человека, вполне способного достичь определенных успехов. Родители не должны стыдиться своего ребенка. Тогда и он сам не будет стыдиться своей болезни, уходить в себя, в свое одиночество.

Основными направлениями коррекционно-педагогической работы в раннем и дошкольном возрасте являются:

- развитие эмоционального, речевого, предметно-действенного и игрового общения с окружающими;

- стимуляция сенсорных функций (зрительного, слухового, кинестетического восприятия и стереогноза). Формирование пространственных и временных представлений, коррекция их нарушений;

- развитие предпосылок к интеллектуальной деятельности (внимания, памяти, воображения);

- формирование математических представлений;

- развитие зрительно-моторной координации и функциональных возможностей кисти и пальцев; подготовка к овладению письмом;

- воспитание навыков самообслуживания и гигиены.

Значительное место в коррекционно-педагогической работе при ДЦП отводится логопедической работе. Ее основными задачами являются:

- развитие (и облегчение) речевого общения, улучшение разборчивости речи;

- нормализация тонуса мышц и моторики артикуляционного аппарата;

- развитие речевого дыхания, голоса, просодики;

- формирование силы, продолжительности, управляемости го-роса в речевом потоке;

- выработка синхронности дыхания, голоса и артикуляции;

- коррекция нарушений произношения.

**Система специализированной помощи детям, страдающим церебральным параличом**

Система помощи предусматривает раннюю диагностику и раннее начало систематической лечебно-педагогической работы с детьми, страдающими церебральным параличом. В основе такой системы лежат раннее выявление, еще в родильном доме или детской Поликлинике, среди новорожденных всех детей с церебральной патологией и оказание им специальной помощи. В нашей стране создана сеть специализированных учреждений Министерств здравоохранения, образования и социальной защиты: поликлиники, неврологические отделения и психоневрологические больницы, специализированные санатории, ясли-сады, школы-интернаты для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, дома ребенка, интернаты (Министерства социальной защиты) и различные реабилитационные центры. В этих учреждениях в течение длительного времени

осуществляется не только восстановительное лечение, но и квалифицированная помощь логопедов, дефектологов, психологов, воспитателей по коррекции нарушений познавательной деятельности и речи. К сожалению, в настоящее время такие учреждения [имеются только в Москве, С.-Петербурге и других крупных городах. Амбулаторное лечение проводится на базе детской поликлиники врачами (невропатологом, педиатром, ортопедом), которые руководят лечением ребенка дома. При необходимости ребенок направляется на консультацию в специализированную неврологическую Поликлинику. Комплексное лечение в амбулаторных условиях является достаточно эффективным при легких формах ДЦП, при выраженных нарушениях оно должно сочетаться с лечением в стационаре (в неврологических отделениях или психоневрологических больницах) или санатории. Дети, для которых все виды лечебно-педагогической помощи оказываются неэффективными, а также те, родители которых по каким-либо причинам не могут обеспечить им лечение и воспитание в домашних условиях, берутся государством под временную или постоянную опеку. Они направляются в дома ребенка (Минздрав), а затем в интернаты Министерства социальной защиты.

В систему помощи детям дошкольного возраста входит пребывание в специализированных детских садах, где осуществляются коррекционное обучение, воспитание и подготовка детей к школе. Важным является максимальное всестороннее развитие ребенка в соответствии с его возможностями.

Закрепление достигнутых результатов у детей школьного возраста наиболее полно осуществляется в специализированных школах-интернатах. Проживающие в крупных городах 60-70% детей с церебральным параличом обучаются в школах-интернатах, которые ставят своей задачей не только сочетание учебно-воспитательного и лечебного процессов, но и проведение трудового обучения, своевременной и целенаправленной профессиональной ориентации. Коррекционно-педагогическая работа, осуществляемая с детьми школьного возраста, состоит в последовательном развитии познавательной деятельности и коррекции ее нарушений, коррекции высших корковых функций, воспитании устойчивых форм поведения и деятельности. В школах-интернатах для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата обучаются самостоятельно передвигающиеся и обслуживающие себя дети с сохранным интеллектом, ЗПР и олигофренией в степени дебильности. В подготовительном классе школ-интернатов выявляется истинное состояние интеллекта, проводится подготовка к дальнейшему обучению в школе по адаптированной двенадцатилетней массовой или вспомогательной программе. Тяжелые дети, не передвигающиеся и не обслуживающие себя самостоятельно, обучаются на дому по обычной, вспомогательной или индивидуальной программе. Дети с тяжелыми речевыми нарушениями обучаются в речевых школах. Некоторые дети с олигофренией в степени дебильности обучаются во вспомогательных школах.

В школах-интернатах осуществляется единый, целостный подход к личности ребенка со стороны педагогического и медицинского персонала. От педагогов требуются большой такт, знание индивидуальных особенностей детей, умение предугадать их возможные реакции на критические замечания. Все это необхо-

димо, чтобы постепенно вырабатывать у ребенка объективное отношение к своим возможностям.

Дети, проживающие в маленьких городах или сельской местности, лишены в настоящее время возможности обучения в специализированных учреждениях. Они учатся либо в обычных массовых школах, либо на дому, что значительно снижает качество усвоения знаний, лишает возможности приобретения необходимых трудовых навыков.

Трудовое воспитание осуществляется как в процессе повседневной жизни, так и на специальных занятиях по трудотерапии. Профорентация детей с церебральным параличом проводится в течение всего периода обучения с целью подготовки к будущей профессии, более всего соответствующей психофизическим возможностям и интересам подростка. В школах-интернатах работают различные трудовые мастерские: швейные, столярные, слесарные. Детей обучают делопроизводству и машинописи, фотоделу, садоводству и другим специальностям.

После окончания школы подростки продолжают профессиональное обучение в профтехучилищах, техникумах или в высших учебных заведениях, для поступления в которые они имеют определенные льготы. Существует также сеть специализированных профтехучилищ Министерства социальной защиты. Для выбора профиля учреждения, в котором наиболее целесообразно учиться или работать подростку, страдающему церебральным параличом, проводится экспертиза трудоспособности. При трудоустройстве инвалидов строго следуют рекомендациям ВТЭК (врачебно-трудовой экспертной комиссии). При сохранном интеллекте можно овладеть профессиями программиста, экономиста, бухгалтера, библиотекаря, переводчика и др.

#### **Вопросы и задания для самопроверки:**

1. Определите основные цели коррекционной работы при ДЦП.
2. Охарактеризуйте систему специализированной помощи и формы получения образования детьми с ДЦП.
3. Раскройте современные подходы к организации профессиональной подготовки и социальной реабилитации детей с ДЦП.

### ***Лекция 7.4. Специальное образование детей с нарушениями речи и РДА***

#### **Система специальных учреждений для детей с нарушениями речи**

Система специальных дошкольных и школьных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи начала развиваться с 60-х гг. XX в. Помощь детям с речевыми нарушениями в настоящее время оказывается в системе образования, здравоохранения и социальной защиты.

В системе образования установлено типовое положение о дошкольных учреждениях и группах детей с нарушениями речи. Определены три профиля специальных групп.

1. Группа для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием.
2. Группа для детей с общим недоразвитием речи.

### 3. Группа для детей с заиканием.

Помимо этого существуют специальные (логопедические) группы в детских садах общего типа, а также логопедические пункты в детских садах общего типа. При общеобразовательных школах существуют логопедические пункты, где логопед оказывает помощь детям, имеющим нарушения речи и трудности в обучении. Кроме этого существуют специальные школы для детей с тяжелыми нарушениями речи, которые состоят из двух отделений. В первое отделение принимаются дети с тяжелыми нарушениями речи, препятствующими обучению в общеобразовательной школе (дизартрия, ринолалия, алалия, афазия). Во второе отделение зачисляются дети, страдающие тяжелым заиканием.

Оказание логопедической помощи осуществляется в системе здравоохранения. При поликлиниках и психоневрологических диспансерах (детских и взрослых) имеются логопедические кабинеты, где оказывается логопедическая помощь лицам разного возраста, имеющим речевые расстройства. В системе здравоохранения организованы специализированные ясли для детей с речевыми нарушениями, где оказывается помощь детям с задержкой речевого развития, а также детям с заиканием. В системе социальной защиты имеются специализированные дома ребенка, в основную задачу которых входят своевременная диагностика и исправление речи детей. Детский психоневрологический санаторий (дошкольный и школьный) оказывает помощь как детям, страдающим различными неврологическими заболеваниями, так и детям с общим недоразвитием речи, задержкой речевого развития, заиканием. В системе здравоохранения оказывается также помощь взрослому населению (лицам, страдающим афазией, дизартрией, заиканием), которая организована стационарно, полустационарно, амбулаторно.

Независимо от типа учреждения логопедическая помощь, которую получают лица с речевыми нарушениями, осуществляется только в условиях комплексного медико-психолого-педагогического воздействия. Оно предполагает включение в процесс реабилитационной работы целого ряда специалистов (логопеда, врача, психолога) соответственно нуждам ребенка или взрослого с речевой патологией.

Таким образом, логопедия представляет собой особый раздел педагогики, который направлен на изучение, воспитание и обучение детей, подростков и взрослых, страдающих речевой патологией.

Поскольку речь представляет собой сложноорганизованную психическую функцию, то отклонение в ее развитии и ее нарушение, как правило, являются признаком серьезных изменений состояния ЦНС. Это означает, что страдает не только речь, но и все высшие психические функции в целом. Дети с речевой патологией, как правило, имеют большие или меньшие трудности обучения. Вместе с тем подавляющее число детей с речевыми нарушениями обучаются в общеобразовательной школе. Так как выраженные признаки речевых нарушений в школьном возрасте уже могут отсутствовать, то нередко трудности в обучении таких детей учителя связывают с недостатками воспитания, низким контролем со стороны родителей, социальной запущенностью. Однако эти дети требуют особого внимания со стороны педагогов.

В первую очередь детей, имеющих трудности в обучении и особенно в овладении процессом письма и чтения, необходимо направить к логопеду. Кроме этого этим детям необходим более благоприятный (облегченный) режим обучения. Такой режим характеризуется не снижением уровня требований к усвоению программного материала, а организацией режима обучения. Прежде всего они нуждаются в особой психологической поддержке со стороны учителя. Это выражается в ободрении, мягком тоне замечаний, поощрении и т. п. Задачи, которые ставятся перед классом в целом в учебном процессе, для таких детей должны детализироваться, инструкции - носить более дробный характер, т.е. быть доступными для понимания и выполнения.

В тех случаях, когда у ребенка отмечаются стойкие ошибки письма и чтения, не следует его заставлять многократно повторять выполнение одних и тех же заданий. В этом случае ребенок нуждается в специализированной логопедической помощи с использованием коррекционных методов обучения письму и чтению. При общении с учащимися, имеющими трудности обучения, педагог должен обращать большое внимание на качество своей речи, поскольку от этого будет зависеть качество восприятия учебного материала детьми. Речь педагога должна быть небыстрой, размеренной, состоять из коротких и ясных по смыслу предложений, эмоционально выразительной. А главное, общий фон поведения учителя и обращения к детям (мимика, жесты, интонация) должен быть благожелательным, вызывать у ребенка желание сотрудничать.

При наличии в классе заикающихся детей рекомендуется не заменять устные ответы этих детей письменными; устные опросы следует проводить на месте, не вызывая к доске, а также не начиная опроса с заикающихся детей. В случае, если у ребенка резко выражен страх речи, рекомендуется опрашивать заикающегося после урока. При этом мягкое доброжелательное отношение учителя к ребенку будет способствовать улучшению качества его речи.

Учитывая то, что количество детей с нарушениями речи и проблемами в обучении с каждым годом растет, знание педагогом основ логопедии и других разделов специальной педагогики поможет ему найти адекватные формы обучения и воспитания таких детей.

### **Возможности развития, образования и социализации при РДА**

Возможности социализации лиц с аутизмом определяются многими факторами, основными среди которых являются:

тяжесть, глубина аутистических расстройств;

ранняя диагностика;

возможно более раннее начало специализированной коррекции, ее комплексный медико-психолого-педагогический характер;

адекватный и гибкий подход к выбору методов коррекционной работы, ее последовательность, продолжительность, достаточный объем;

единство усилий специалистов и семьи.

По данным Института коррекционной педагогики РАО, при своевременной правильной коррекционной работе 60% аутичных детей получают возможность учиться по программе массовой школы, 30% - по программе специальной школы того или иного из существующих типов и 10% адаптируются в условиях се-



мы. В тех случаях, когда коррекция не проводится, 75% вообще социально не адаптируются, 22-23% адаптируются относительно (нуждаются в постоянной опеке) и лишь 2-3% достигают удовлетворительного уровня социальной адаптации.

Говорить о социальной нише, занимаемой лицами с аутизмом, сложно: из-за больших различий в уровне интеллектуального и речевого развития четких границ этого понятия для РДА установить невозможно. Известны случаи, когда аутисты профессионально и успешно занимались искусством, наукой, становились людьми самых обычных (но чаще всего не требующих постоянного общения с другими людьми) профессий: садовниками, дворника, настройщиками музыкальных инструментов, почтальонами и т. д. Общим является то, что если аутичный ребенок обучен чему-либо, то в силу своей приверженности стереотипам и в меру своих интеллектуальных возможностей он будет работать так, как его научили демонстрировать то отношение к работе, которому его научили, хотя это несколько не исключает и творческого подхода к делу. Работать плохо аутист не может.. Если мы правильно воспитываем и учим аутичного ребенка, общество получает ответственного за свою работу человека, какой бы эта работа ни была от физика-теоретика до уборщика мусора. В США и странах Западной Европы людей с тяжелыми формами аутизма обучают различным непрестижным профессиям, и результаты оказываются лучше, чем у людей с тем же уровнем интеллекта, но без аутизма.

### **Коррекционно-педагогическая помощь при аутизме**

Система помощи лицам с аутизмом начала впервые формироваться в США и Западной Европе в середине 60-х гг.

Обучение и воспитание аутичных детей требует (по крайней мере на начальном - и иногда весьма длительном - этапе индивидуальной работы, что приводит к резкому удорожанию стоимости образовательных услуг.

В методическом плане подходы к коррекции РДА в США, Японии и странах Западной Европы чрезвычайно многообразны.

Оперантное обучение (поведенческая терапия) достаточно широко распространено в США и некоторых других странах (Норвегия, Южная Корея, ряд арабских стран, в некоторой степени Германия). Метод предполагает создание внешних условий, формирующих желаемое поведение в самых различных аспектах: социально-бытовом развитии, речи, овладении учебными предметами и производственными навыками. Обучение проводится в основном индивидуально. Формально эффективность метода достаточно высока: до 50-60% воспитанников становятся способными овладеть программой массовой школы, получают возможность работать достаточно успешно для того, чтобы обеспечить свое существование, а в отдельных случаях даже поступают в колледжи и университеты.

Вместе с тем полученные в ходе обучения навыки с трудом переносятся в другие условия, носят ригидный, в большей или меньшей степени механический, «роботоподобный» характер, и желаемый уровень гибкой адаптации к жизни в обществе, как правило, не достигается.

ТЕАССН-программа начала разрабатываться Э. Шоплером, Р. Райхлером и Г. Месибовым в начале 70-х гг. в университете штата Северная Каролина и сейчас в этом и в некоторых других штатах является государственной, она широко распространена во многих странах Европы, Азии, Африки. При некотором сходстве отдельных методических черт ТЕАССН-программы и оперантного обучения между ними есть различия концептуального порядка.

По мнению сторонников ТЕАССН-программы, следует направлять усилия не на адаптацию ребенка к миру, а на создание соответствующих его особенностям условий существования.

Усилия направляются на развитие невербальных форм коммуникации, на формирование простых бытовых навыков. Обучение речи считается целесообразным только при  $IQ > 50\%$  и не расценивается как обязательное, так же как и воспитание учебных и профессиональных навыков. В основе конкретных методик - четкое структурирование пространства и времени (через различные формы расписаний), опора на визуализацию.

ТЕАССН-программа практически никогда не обеспечивает Достаточно высокого уровня адаптации к реальной жизни, но она позволяет довольно быстро достичь положительных устойчивых изменений в работе даже с очень тяжелыми случаями аутизма. Цель - добиться возможности жить «независимо и самостоятельно» достигается, но только в особых, ограниченных или искусственно созданных условиях.

Из отечественных подходов к коррекции аутизма наиболее известна предложенная К.С.Лебединской и О.С.Никольской методика комплексной медико-психолого-педагогической коррекции, основанная на представлении об аутизме прежде всего как об аффективном расстройстве. В отличие от зарубежных методов большое значение отводится комплексности - постоянному взаимодействию педагогов, психологов и врачей-психиатров. Основные усилия направляются на коррекцию эмоциональной сферы, на эмоциональное тонизирование ребенка. Метод достаточно эффективен при работе с относительно легкими формами РДА, применение же его для случаев с глубокими аутистическими расстройствами представляется весьма проблематичным.

Считается, что синдром раннего детского аутизма (РДА) изучается в России более 50 лет, со времени выхода в 1947 г. статьи С.С.Мнухина «О невро- и психопатических изменениях личности на почве тяжелого алиментарного истощения у детей». В дальнейшем РДА на протяжении более 30 лет рассматривался в нашей стране только как медицинская проблема. Однако помещение аутичных детей в психиатрический стационар не давало, как правило, положительных результатов, а нередко за счет отрыва от семьи, изменения привычного окружения приводило к ухудшению состояния. И лишь со второй половины 70-х гг. благодаря работам ленинградских (Д.Н.Исаев, В.Е.Каган и др.) и особенно московских (К.С.Лебединская, В.В.Лебединский, О.С.Никольская и др.) психиатров и психологов постепенно стало складываться представление о РДА как об особом отклонении психического развития, из чего следовала необходимость не только и не столько медикаментозного лечения, сколько коррекционного

обучения и воспитания с использованием особых, специфических для РДА форм и методов.

Специальных (коррекционных) образовательных госучреждений для детей с аутизмом в Москве и в России очень мало: на 1999 г. по одному в Москве и в С.-Петербурге. Большинство детей и подростков с аутизмом находится или в других видах специальных школ, или в массовых школах, или в учреждениях систем здравоохранения и социальной защиты населения.

Одним из вариантов обучения аутичных детей и подростков в государственных учреждениях образования является создание специальных классов для аутичных детей в массовых и специальных школах других типов.

В некоторых случаях (при легких формах аутистических расстройств) аутичные дети учатся в общеобразовательных школах.

. В целом можно заключить, что такой вариант обучения аутичных детей не только возможен, но и необходим, но его осуществление требует ряда условий:

опережающей готовности ребенка к школьному обучению в плане академических навыков;

определенного уровня социальной адаптации, способности к жизни в коллективе;

психолого-педагогической поддержки специалистов по коррекции РДА;

достаточной дефектологической подготовленности учителя массовой школы;

юридической защищенности аутичного ребенка, обучающегося в массовой (или иной) школе, т. е. учитывать особенности такого ребенка должно быть вменено в обязанность учителя и администрации.

### **Вопросы и задания для самопроверки:**

1. Охарактеризуйте современную систему организации логопедической помощи детям с нарушениями речи.

2. Раскройте современные отечественные и зарубежные подходы к оказанию коррекционно- педагогической помощи детям с РДА

### ***Лекция 7.5. Специальное образование при сложных нарушениях.***

#### **Задачи психолого-педагогического сопровождения развития ребенка со сложным дефектом**

Общей закономерностью, свойственной развитию детей со сложными дефектами, является особая отягощенность условий раннего развития ребенка. Наличие не одного, а двух, а то и более первичных нарушений чрезвычайно обедняет контакт ребенка с внешним миром, он попадает в условия огромной депривации (сенсорной материнской, культурной) и в сензитивный период становления и развития основных психических функций терпит значительный ущерб. Это ведет к недоразвитию как отдельных функций (предметные действия, формирование образов предметов, пространственная ориентировка и моторика, эмоционально-чувственный контакт со взрослыми и общение), так и к общей задержке психического развития. Положение усугубляется тем, что ма-

териальная и социальная среда, как правило, остаются мало приспособленными к особенностям познавательной деятельности такого ребенка.

В дальнейшем, когда в конце концов ребенок попадает в необходимую для него специфическую среду, активно стимулирующую его развитие, обнаруживается, что его стартовая позиция хуже, чем у других детей с аномальным развитием.

Таким образом, оказывается, что по отношению к ребенку со сложным дефектом задачи последующей компенсации аномалий развития становятся более всеобъемлющими не только в силу сложности нарушения, но и в силу существенного отставания в развитии, связанного с упущенными возможностями ранней компенсации дефекта.

Характерным следствием сложных нарушений является уменьшение доступных каналов компенсации дефекта, резкое сужение возможного диапазона средств компенсации.

Решающим фактором развития будет в любом случае включение ребенка в процесс образования, или так называемого культурного развития, присвоения им общественно выработанного исторического опыта человечества в процессе учения. Поскольку важнейшим резервом, как это было показано Л.С.Выготским, является развитие высших психических функций ребенка, принципиально важным становится вопрос о степени сохранности интеллектуального развития. Умственная отсталость как возможный компонент сложного дефекта, безусловно, чрезвычайно снижает потенциал компенсаторного развития аномального ребенка, однако не делает последнее невозможным.

Реабилитационный потенциал детей со сложной структурой дефекта далеко еще не освоен в специальной психологии и педагогике, хотя и здесь действует известная в этих отраслях знания закономерность: чем раньше наступило нарушение и чем больше степень нарушения, тем больше выражено аномальное развитие ребенка. Усложнение структуры нарушения, его многокомпонентность имеют такие же последствия.

### **Психолого-педагогические основы развития и образования лиц со сложным дефектом**

Ряд общих положений, касающихся психолого-педагогической организации условий жизни ребенка со сложным дефектом, может быть почерпнут из теории развития слепоглухих детей. Профессором А.И.Мещеряковым (1974) был сформулирован ряд условий, которые обеспечивают усвоение слепоглухим ребенком общественно выработанных знаний и формирование у него специфически человеческого поведения. Это, **во-первых**, практические действия с предметами (в том числе орудийные), без чего невозможно сформировать полноценный образ предмета. **Во-вторых**, использование социальных способов действия с вещами, входящими в непосредственное окружение человека. **В-третьих**, направленность действий на удовлетворение потребностей ребенка.

Вначале это органические потребности, имеющиеся у ребенка (в еде, сне, защите от холода и др.). Затем, с развитием предметной деятельности, у ребенка образуются новые потребности, порождаемые этим развитием и входящие в противоречие с освоенным способом действия. Удовлетворение новых потреб-

ностей требует от ребенка овладения новым способом деятельности. В разрешении противоречий между потребностями и способами их удовлетворения заключается источник развития поведения ребенка. Используя метод так называемого совместно-разделенного действия, взрослый формирует у слепоглухого ребенка способы самообслуживания, целенаправленно уменьшая свою собственную активность и передавая ребенку свои функции.

Областью деятельности маленького слепоглухого ребенка, имеющей важнейшее образовательное значение, становятся самообслуживание (обучение самообслуживанию) и ручной труд. Именно в этой сфере впервые организуется доступное при слепоглухоте полноценное социальное взаимодействие с внешней средой. У ребенка образуются начальные формы специфически человеческого, т. е. культурного, поведения. Социально-эмоциональный контакт взрослого (педагога, родителя) и слепоглухого ребенка вводит его в мир человеческих отношений. Далее познание этого мира существенно обогащается, когда ребенок включается в коллективное самообслуживание, коллективный бытовой труд.

Овладение функциями окружающих предметов в процессе обучения является необходимым условием реального познания предметного внешнего мира, выступает средством развития познавательной деятельности ребенка, в частности формирования у него сенсорных процессов. Сенсомоторное воспитание слепоглухого ребенка, осуществляемое преимущественно в ходе овладения им предметно-практической деятельностью, становится необходимой частью умственного развития, образуя его фундамент.

Взаимодействие со взрослым в процессе совместно-разделенного действия с предметом является благоприятной основой для развития коммуникативной деятельности ребенка.

Определенная культура ухода за ребенком со сложными нарушениями и развития невербальных форм общения в ранний, младенческий период воспитания родилась на Западе на почве культивирования материнского воспитания ребенка. Деятельности ребенка и оценить его значение для психического Развития детей со сложным дефектом на ранней ступени социализации их поведения.

Формирование средств общения у слепоглухих детей, а также у некоторых других категорий детей с выраженными нарушениями Развития основано на следующей схеме. На основе освоения ребенком предметных действий и их обобщения ребенком при помощи изобразительных жестов, символизирующих предметные Действия, переходят к общению посредством этих жестов, например для побуждения ребенка к практическому действию или в условиях предметно-игровой ситуации (Т.А.Басилова, 1987). Чтобы познакомить ребенка с жестом, взрослый упреждает постоянным применением жеста соответствующие предметные действия. Затем ребенка знакомят со смысловыми аналогами жестов - первыми короткими словами, даваемыми в дактильной или письменной форме. Таким образом вводят ребенка в словесную коммуникацию со взрослыми. Далее у ребенка в процессе общения и при изучении им языка как предмета последовательно формируют грамматический строй речи, идет усвоение лексики. Все указанные здесь области в содержании образования имеют

широкое общеразвивающее значение для учащихся со сложным дефектом. Они повышают их общий реабилитационный потенциал. Образовательные возможности таких учащихся становятся тогда соизмеримыми с образовательными возможностями других детей с отклонениями в развитии.

Вместе с тем реализация реабилитационного потенциала ребенка со сложным дефектом существенным образом зависит от того, как содержание образования связано с жизнью ребенка-инвалида. Как показывает практика, для учащихся со сложным дефектом в этом смысле имеют наиболее существенное значение следующие содержательные области их образования: трудовое обучение (включая бытовой труд и домоводство), профессионально-трудовое обучение и социально-бытовая ориентировка.

Именно эти области в содержании образования обеспечивают в последующем относительно самостоятельный быт и труд взрослых инвалидов со сложной структурой нарушения.

### **Пути и способы организации специального образования для лиц со сложными нарушениями в развитии**

В нашей стране уже сложились и действуют определенные виды помощи слепоглухим детям и другим детям со сложными сенсорными нарушениями: умственно отсталым глухим и слабослышащим, умственно отсталым слепым и слабовидящим, умственно отсталым детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата во вспомогательных классах соответствующих типов школ и в некоторых учреждениях Минсоцзащиты. Но было бы преждевременно говорить о наличии системы помощи детям со сложными нарушениями или полагать, что она находится в стадии становления.

Действительное положение дел представляет собой очень неоднородную картину. Для ряда субкатегорий детей со сложным дефектом какие-либо виды по-настоящему специализированной поддержки вообще отсутствуют, например, для глухих детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, для аутичных детей с сенсорными нарушениями, для детей с соматическими нарушениями и нарушениями зрения и слуха. Для большинства лиц со сложным дефектом особенно неустроенной оказывается жизнь до школы и после школы.

Вместе с тем для отдельных категорий детей со сложным дефектом образуются новые службы и виды поддержки, которые могут рассматриваться как пробная модель, возможная для использования при развитии системы. В наиболее продвинутом положении по организации специальной помощи некоторым категориям детей со сложными нарушениями находятся отдельные учреждения в системе Минсоцзащиты РФ.

В детском доме слепоглухих детей (г. Сергиев Посад, Московской обл.) воспитываются и обучаются дети с комбинированным нарушением зрения и слуха дошкольного и школьного возраста. Сюда принимаются дети со сложным сенсорным нарушением, которые не могут посещать детские сады и школы для детей с нарушениями слуха, где обучение ведется на основе зрительного восприятия, или для детей с нарушениями зрения, где обучение ведется на основе слухового восприятия. Возраст воспитанников от 3 до 18 лет, учреждение рассчитано на 100 детей.

В последние годы наряду со слепоглухими в детский дом стали принимать детей с множественными нарушениями, где в качестве компонента сложного дефекта могут быть нарушения опорно-двигательного аппарата, умственная отсталость в легкой степени, аутистические проявления в поведении.

### **Вопросы и задания для самопроверки:**

1. Раскройте задачи и основные направления психолого-педагогического сопровождения развития ребенка со сложным дефектом.
2. Охарактеризуйте пути и способы организации специального образования для лиц со сложными нарушениями в развитии.

### ***Лекция 7.6. Проблемы и пути реабилитации детей с особыми нуждами***

**Реабилитация (реадаптация)** - применение целого комплекса мер медицинского, социального, образовательного и профессионального характера с целью подготовки или переподготовки индивидуума до наивысшего уровня его функциональных способностей.

**Социальная реабилитация**- процесс включения ребенка с отклонениями в развитии и поведении в социальную среду, в нормальную общественно полезную деятельность, адекватные взаимоотношения со сверстниками.

Среди основных проблем социальной реабилитации детей с особыми нуждами сегодня модно выделить следующие:

- Организация и совершенствование образовательной системы в интересах развития детей (включает аспекты формирования многовариантной образовательной системы, дающей возможность выбора образовательной программы, соответствующей физическому и психическому развитию детей, а также создание системы диагностики личности);
- Осуществление мер по защите интересов детей в условиях финансово-экономических трудностей;
- Помощь наименее защищенным детям, детям различных категорий риска и их поддержка.

В последние годы в России прилагалось не мало усилий по улучшению условий жизни, медицинского обслуживания, повышению качества образования, трудовой и профессиональной подготовки детей с проблемами в развитии и детей «группы риска». Специальные учреждения сегодня не стремятся изолировать ребенка, а меняют свою ориентацию на гуманизацию, социальную реабилитацию и интеграцию детей с проблемами в развитии в общество, пытаются создать для них условия, необходимые для нормальной жизнедеятельности. Неотъемлемой частью социальной реабилитации и оказания комплексной помощи ребенку с проблемами в развитии все более становится система его изучения, направленная не на постановку диагноза, а на подбор соответствующих психоразвивающих, коррекционных и реабилитационных программ, условий его обучения и подготовки к будущей жизни. Вместе с тем, по мнению ученых, педагогов родителей до сих пор нет слаженной, целостной и действенной сис-

темы социальной поддержки этой наиболее уязвимой и незащищенной части детского населения.

Разработка проблем социально- педагогической реабилитации в России в современных условиях идет двумя путями:

*Первый путь*- дифференциация и совершенствование существующей сети специальных учреждений, а также развитие новых реабилитационных служб помощи детям и их поддержки.

*Второй путь* – реабилитации связан не только с интеграцией этих детей в общество, но и с развитием новых моделей интегрированного обучения.

### **Проблемы социально-трудовой реабилитации**

Важное значение в реабилитации и интеграции детей с проблемами имеет правильная и рациональная организация трудового обучения. Причем конечным и приоритетным результатом работы специальной школы следует сделать не "образование в объеме 8-10 классов", а трудовую интеграцию выпускника специальной школы. в общество. Для этого необходимо целенаправленное формирование у ученика трудовой деятельности, не противопоставляя ее при этом формированию других видов деятельности. Однако в учебно-воспитательной работе по социально-трудовой адаптации отмечается целый ряд трудностей:

- низкий уровень диагностики;
- недостатки профессиональной работы;
- малый выбор предлагаемых профессий;
- устаревшее оборудование школьных мастерских;
- плохие условия для производственной практики;
- отсутствие контактов с семьей;
- снижение интереса и мотивации к будущей профессии и др.

Одной из причин низкой социально-трудовой адаптации детей с нарушением интеллекта (выпускников вспомогательных школ) является нежелание работать по профессии, приобретенной в школе. Отмечается своеобразная динамика взглядов в отношении приобретаемой специальности. Негативизм к ней усиливается от 5 к 8 классу (Л.М.Шипицына, Е.С.Иванов, 1992).

Интеграция в общество детей с проблемами в развитии очень тесно связана с их социально-трудовой адаптацией., \_ В этом плане в Санкт-Петербурге есть примеры новых интересных учреждений, таких, как Центр "Реабилитация и милосердие" - специальная учебно-производственная школа N 19 Калининского района, создается Школьно-производственный комплекс интегрированного обучения детей с нарушением опорно-двигательного аппарата ("Озерки"), принята интересная экспериментальная программа учебно-производственного центра "Школьный дом". Причем учебно-производственный центр "Школьный дом" создан как переходное звено между школой и общим производством, что позволит обеспечить реабилитацию выпускников специальных школ и их интеграцию в массовое производство и сферу обслуживания.

Основными задачами, решаемыми центром "Школьный дом", являются:

- выработка у подростков с проблемами в развитии готовности к самостоятельной жизни и деятельности;



- выбор профессии с учетом их интересов, психофизических возможностей и ранее полученных в школе навыков;
- создание условий для дальнейшего развития личности;
- воспитание умения работать в коллективе, оценивать результаты своего труда (воспитание культуры молодого рабочего);
- профессиональная адаптация в условиях современного производства и рыночных отношений.

Организация дальнейшего (послешкольного) общеобразовательного обучения наряду с профессиональным по важным в современных условиях жизни профессиям (столяры-мебельщики, швеи, продавцы, повара, младший обслуживающий персонал гостиниц и др.), а также непосредственная работа в процессе обучения с получением заработной платы способствуют появлению у подростков с нарушенным интеллектом стойкого интереса и желания работать по обучаемой профессии. Наличие в Центре "Школьный дом" психолого-оздоровительных мероприятий, специалистов (психолога, психотерапевта, дефектолога, физиотерапевта), спортивного зала, сауны, а также клуба общения с кружками по интересам и организацией вечеров, выставок, экскурсий, походов в музеи, театры, позволяет наиболее адекватно реабилитировать и интегрировать молодых людей с особыми проблемами в общество и снизить вероятность пополнения ими криминогенной сред

В ситуации рыночной экономики нарастают трудности в трудоустройстве подростков с отклонениями в развитии, очевидна необходимость повышения их конкурентоспособности на рынке труда, что в свою очередь требует пересмотра содержания их профессионально-трудовой подготовки и разработки правовых норм, гарантирующих трудоустройство.

В решении проблем детей с особыми нуждами важную роль должен сыграть закон о специальном образовании, разработка которого для России является острой необходимостью сегодняшнего дня.

#### **Вопросы и задания для самопроверки:**

1. Раскройте понятия «реабилитация» и «социальная реабилитация».
2. Охарактеризуйте основные проблемы социальной реабилитации детей с особыми нуждами в России и пути их решения

### ***Лекция 3.7. Социально- педагогическая деятельность и требования к личности социального педагога системы специального образования.***

Стратегия государственной социальной политики на современном этапе нацелена на создание долгосрочных мер помощи тем слоям населения, которые в силу обстоятельств не могут самостоятельно преодолеть объективные ограничения жизнедеятельности и трудоспособности. Проводимая в последнее время интенсивная ликвидация государственного попечения происходит на фоне смены идеологии покровительства «сверху» на либеральную идеологию суверенитета семьи и личности. Важнейшей особенностью современной государственной политики является **перенос центра тяжести в системе социальной помощи с денежных выплат на оказание прямых социальных услуг**. Причем

именно благополучие отдельного человека становится критерием оценки всех общественных явлений и социальных преобразований.

Начало развитию системы социальной защиты в нашей стране положено в 1990 г., когда был сформирован Комитет по делам семьи и демографической политики при Совете Министров России. С этого момента в обществе начинает целенаправленно складываться мнение, что в сложных социально-экономических условиях необходимо создать систему социальной защиты наиболее уязвимых слоев населения. В 1991 г. выходит ряд правительственных документов, которые оформляют правовую и нормативную базу системы социальной защиты в Российской Федерации. Тем самым действующая до этого периода советская модель социального обеспечения была реорганизована в современную модель социальной защиты населения, которая предполагает новый для нашей страны вид социальной помощи - социальное обслуживание.

В связи с этим важно разграничить понятия «социальная защита» и «социальное обслуживание».

**Социальная защита** - это система чрезвычайных мер, призванных обеспечить выживание человека, семьи на уровне принятых в обществе минимальных стандартов потребления.

**Социальное обслуживание** носит нематериальный характер, предполагает индивидуальную поддержку в решении социально-педагогических, психологических, правовых, медико-социальных и других проблем и осуществляется через сеть социальных служб.

Практика социальной защиты и социального обслуживания интенсивно развивается, стирая грани между этими сферами.

Важное место в современной государственной системе социальной защиты в соответствии с действующим законодательством отводится целевым программам (федеральным, региональным), ориентированным, прежде всего на помощь наименее защищенным слоям населения, к числу которых относятся лица с ограниченными возможностями. Наиболее эффективно для этих групп населения в нашей стране реализуются федеральные программы: «Социальная защита инвалидов» и «Дети-инвалиды».

Программа «**Дети-инвалиды**» направлена на создание эффективной системы профилактики детской инвалидности, а также на создание системы реабилитации детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности; оказание различных видов консультативной и иной помощи семьям, в которых воспитываются дети с отклонениями в развитии; создание равных возможностей для получения детьми с отклонениями в развитии медицинской помощи, образования, беспрепятственного доступа ко всем сферам жизнеобеспечения; интенсификацию научных исследований в области профилактики, ранней диагностики, своевременной реабилитации и успешной интеграции детей с ограниченными возможностями в общество.

Целью программы «**Социальная защита инвалидов**» являются формирование основ комплексного решения проблем инвалидности и инвалидов; создание необходимых условий для полноценной жизни в обществе, доступности пользования элементами сложившейся социальной инфраструктуры.

Реализация мероприятий, предусмотренных в этих федеральных программах, должна привести к качественному изменению положения лиц с ограниченными возможностями в структуре российского общества.

### **Социальная помощь и социально-педагогическая деятельность**

Процесс гуманизации отношения общества к лицам с ограниченными возможностями и все более расширяющаяся интеграция их во все сферы социальной жизни побуждает искать новые наиболее эффективные формы реализации социальной помощи этой категории населения России. Социальная помощь является составным элементом государственной системы социальной защиты наиболее уязвимых слоев населения.

**Социальная помощь** - это комплекс гуманитарных услуг представителям из экономически необеспеченных, социально слабым, психологически уязвимым слоям и группам населения в целях улучшения их способности к социальному функционированию. Она носит, как правило, характер периодических и единовременных доплат к пенсиям и пособиям, а также долговременных услуг (медицинских, психологических, правовых, педагогических, бытовых и др.) в целях оказания адресной поддержки наименее защищенных слоев населения, ликвидации или нейтрализации критических жизненных ситуаций, вызываемых неблагоприятными социально-экономическими условиями.

В системе социальной помощи на современном этапе развития российского общества возрастает роль социально-педагогической деятельности по поддержке инвалидов - лиц с ограниченными возможностями жизнедеятельности и трудоспособности.

**Социально-педагогическая деятельность** по поддержке лиц с ограниченными возможностями - это непрерывный педагогически целесообразно организованный процесс социального воспитания с учетом специфики развития личности человека с особыми потребностями на разных возрастных этапах, в различных слоях общества и при участии всех социальных институтов и всех субъектов воспитания и социальной помощи.

Социально-педагогическая деятельность имеет междисциплинарный характер, так как тесно связана с экономическими, политическими и личностными условиями жизнедеятельности человека, с государственной социальной политикой, коммуникативными возможностями индивида в сфере социальной жизни на всех уровнях социума. Она осуществляется усилиями специалистов различных профилей, но ведущая, интегрирующая роль в этом процессе принадлежит социальным педагогам.

### **Структура современной системы социально-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями в России**

Современная система социально-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями имеет многопрофильную инфраструктуру. Различные ее подразделения входят в блок практической деятельности учреждений органов образования, здравоохранения, социальной защиты населения, культуры и спорта, а также создаются общественными благотворительными организациями, ассоциациями родителей и специалистов, фондами милосердия, религиозными и другими негосударственными структурами.

В настоящее время происходит становление государственно-общественной системы социально-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями, которая представлена с учетом собственной специфики в следующих сферах.

*Государственный сектор.* Учреждения, предприятия, службы федеральных министерств и ведомств: Министерство труда и социального развития, Министерство образования и науки, Министерство здравоохранения, Министерство культуры и др.

*Муниципальный сектор.* Учреждения, предприятия и службы органов регионального и местного управления.

*Негосударственный сектор.* Учреждения, предприятия, службы, создаваемые общественными благотворительными, религиозными и другими негосударственными организациями.

Основное положение современной системы социально-педагогической помощи - утверждение в ее структурах и механизмах действия **приоритета личности и семьи** по отношению к обществу и государству.

Существенным тормозом при координации деятельности всех субъектов системы социально-педагогической помощи является отсутствие полноценной статистической информации о лицах с ограниченными возможностями, поскольку нет единого банка данных, единого механизма их учета.

**Социальный педагог** - сотрудник специального (коррекционного) образовательного учреждения - взаимодействует с представителями всех социальных институтов (педагогами, психологами, врачами, социальными работниками, сотрудниками правоохранительных органов, трудовыми коллективами, родителями) и другими заинтересованными лицами.

**Основной задачей** социального педагога является оказание помощи в становлении взаимодействия между личностью, развивающейся в условиях недостаточности (физической, психической, интеллектуальной), и обществом для содействия обеспечению независимой жизни и повышению уровня социальной адаптации детей и подростков, нуждающихся в особой поддержке.

Для достижения своих профессиональных целей социальный педагог устанавливает контакт с представителями государственных органов управления, общественными организациями, образовательными учреждениями, учреждениями здравоохранения, социальной защиты населения, муниципальными службами и иными предприятиями и организациями, в которых необходимо представлять интересы своих воспитанников.

**Содержание работы** социального педагога включает следующие направления:

- формирование здоровых, воспитывающих, гуманных отношений в социуме;
- содействие саморазвитию личности ребенка;

- оказание помощи в социальной адаптации и реабилитации учащихся (воспитанников) и выпускников;

- направление усилий на оздоровление и нормализацию отношений в семье, устранение дефицита общения;

- решение личных и социальных проблем учащихся (воспитанников);

выявление и разрешение конфликтных ситуаций в межличностных отношениях;

организация правового просвещения педагогов, учащихся (воспитанников) специального (коррекционного) учреждения, разъяснение их прав и обязанностей;

представление интересов учащихся (воспитанников) от имени специального (коррекционного) учреждения в органах милиции или в суде;

сотрудничество с администрацией, психологом, педагогами (другими работниками специальных (коррекционных) учреждений в подготовке необходимых документов для дальнейшего трудоустройства или учебы учащихся;

патронаж детей, нуждающихся в социально-медицинской помощи.

Важнейшим аспектом инновационной стратегии в организации социально-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями в преодолении межведомственных барьеров в деятельности государственных структур, занимающихся проблемами инвалидности, является образование принципиально новых форм учреждений, работающих на междисциплинарной основе. Это комплексные психолого-медико-педагогические консультации, реабилитационные и психолого-медико-социальные центры.

Анализируя современную ситуацию в России в сфере социально-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями, можно выделить инновационные направления в ее стратегии:

- становление государственно-общественной системы социально-педагогической помощи (создание образовательных учреждений, социальных служб государственного и общественного секторов);

- совершенствование процесса социального воспитания в условиях специальных учебно-воспитательных учреждений на основе внедрения вариативности и разноуровневости образования, продолжения образовательного процесса за рамками специальной школы и за рамками школьного возраста в зависимости от особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей ребенка;

- создание принципиально новых (межведомственных) форм учреждений для оказания социально-педагогической помощи (постоянно действующих психолого-медико-социальных консультаций, реабилитационных и медико-психолого-социальных центров и др.);

- организация служб ранней диагностики и ранней помощи в целях профилактики нарушений развития и снижения степени инвалидности;

- появление опытных моделей интегрированного обучения (включение одного ребенка или группы детей с ограниченными возможностями в среду здоровых сверстников);

- переориентация системной организации управления воспитательным процессом на основе формирования субъект-субъектных отношений всех его участников (ребенок-специалист-семья).

## **Личность социального педагога системы специального образования**

«Чем ниже уровень психического развития ребенка, тем выше Должен быть уровень образования учителя», - писал в начале XX в. известный немецкий педагог-дефектолог П. Шуман.

Как и обычные дети, ребенок с особыми образовательными потребностями имеет право на получение квалифицированной педагогической помощи, которую может оказывать только специально подготовленный педагог-дефектолог. Для успешной педагогической деятельности в структуре специального образования абсолютно недостаточно обычной педагогической подготовки.

Профессиональная деятельность социального педагога в учреждении специального образования выходит за рамки традиционной учительской деятельности, тесно взаимодействуя и переплетаясь с различными видами социально-педагогической, реабилитационной, консультативно-диагностической, психотерапевтической, собственно коррекционной и другими видами «не учительской» деятельности, будучи направленной к одной цели - содействию человеку с ограниченными возможностями жизнедеятельности в его социальной адаптации и интеграции средствами специального образования.

Особенно возрастает потребность у образовательных учреждений общего назначения в социальных педагогах компетентных в работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности в условиях развития интеграции и дифференцированного подхода к обучающимся в массовом образовательном учреждении.

Социальный педагог, работающий с детьми с особыми нуждами - это человек с особым складом души, деятельный, инициативный, энергичный, уверенный в успешном результате своей профессиональной деятельности, доброжелательный и тактичный. Для него характерна гуманная оценка роли человека в современном мире, в том числе и человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности.

Профессиональное мировоззрение социального педагога является результатом осмысления и личностной оценки процессов, происходящих в социальной и духовной жизни и влияющих на место и роль людей с особыми образовательными потребностями в жизни общества.

Оптимизм профессионала проявляется в его социально активном отношении и к субъекту педагогического воздействия (ребенку или взрослому с ограниченными возможностями), и к нормальному большинству общества среде, в которую должны включаться воспитанники социального педагога, и к себе самому как активной личности и решающему фактору положительных перемен в жизни людей с проблемами.

Профессиональный опыт социального педагога-дефектолога обеспечивает квалифицированную профессиональную деятельность в различных коллективах, социальных группах - учащихся, воспитанников и их родителей, студентов, коллег, молодежных групп, профессиональных и общественных (в том числе родительских) организаций, обществ, объединений и др.

Сферами профессиональной, деловой компетенции социального педагога-дефектолога являются: профилактическая работа, педагогическая диагностика и консультирование, специальное педагогическое просвещение, участие в психологической и психотерапевтической помощи, образовательная и социально-педагогическая деятельность, организация и руководство образованием, преподавание в вузе или среднем специальном педагогическом учебном заведении, научно-исследовательская деятельность в области специальной педагогики.

Социальный педагог-дефектолог никогда не ограничивается рамками своих должностных обязанностей. Сфера его профессиональной деятельности такова, что ему часто приходится быть инициатором и активным участником социальных акций милосердия, благотворительности, защиты прав лиц с ограниченными возможностями жизнедеятельности.

Социальный педагог-дефектолог учится всю жизнь. Он развивает и совершенствует свой профессиональный опыт и щедро делится им с коллегами, единомышленниками, родителями детей с ограниченными возможностями.

Профессиональная деятельность социального педагога-дефектолога относится к числу тех, которые сопряжены с профессиональными вредностями, оказывающими отрицательное влияние на состояние здоровья. Труд социального педагога-дефектолога предъявляет повышенные требования к состоянию здоровья органов зрения, слуха, нервной, сердечно-сосудистой и иммунной систем.

Необходимы физическая выносливость, высокая сопротивляемость инфекционным заболеваниям, устойчивое психическое здоровье; при наличии нарушения слуха должна быть обеспечена его полная компенсация в социальном плане (речь, мышление, общение). Важнейшие черты профессионального характера социального педагога-дефектолога - доброта, ответственность, оптимизм, терпение, эмпатия, энергичность, увлеченность своей работой, верность жизненным интересам людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности, уважение и любовь к своим воспитанникам, профессиональная честность и порядочность.

#### **Вопросы и задания для самоконтроля:**

1. Раскройте содержание понятий «социальная защита», «социальная помощь», «социальное обслуживание», «социально- педагогическая деятельность».
2. Составьте схему, отражающую структуру современной системы социально- педагогической помощи людям с ограниченными возможностями.
3. Дайте характеристику задачам социально- педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями.
4. Спроектируйте модель личности социального педагога системы специального образования.
5. Охарактеризуйте инновационные стратегии развития государственной политики в сфере социально- педагогической деятельности с детьми- инвалидами и их семьями.

### Рекомендуемая литература по разделу:

- 1 *Бородулина С.Ю.* Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников.- Ростов н./Д, 2004
- 2 О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений **I-VIII** видов: Инструктивное письмо Министерства общего и профессионального образования РФ № 48 от 04.09.1997 // Вестник образования. - 1998.-№4.
- 3 Организация обучения и воспитания детей с задержкой психического развития. / Под ред. Л.И.Романова, Н.А.Цыпина. - М., 1993.
- 4 Примерное положение о классе (классах) компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях // Вестник образования. - 1992. - № 11.
- 5 Проект закона Российской Федерации «О специальном образовании» // Дефектология.- 1995.-№ 1.-С. 3-15.
- 6 Специальная педагогика: Уч. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений/ Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой.- М., 2001
- 7 *Шитицина Л.М.* Реабилитация детей с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии. СПб. 1995



## Практические и семинарские занятия

**Семинар** (от латинского *seminarium* «рассадник»; переноси «школа») — это особая форма учебно-теоретических занятий которая, как правило, служит дополнением к лекционному курсу. Семинар обычно посвящен детальному изучению отдельной темы.

Семинар помогает студентам глубоко овладеть учебным предметом по дисциплине, способствует развитию у них умения самостоятельно работать с учебной литературой и первоисточниками, освоению ими методов научной работы и приобретению навыков научной аргументации, научного мышления. Преподавателю же работа студента на семинаре позволяет судить о том, насколько успешно и с каким желанием он осваивает материал курса.

Отличительной особенностью семинара как формы учебных занятий является активное участие самих студентов в объяснении вынесенных на рассмотрение проблем, вопросов; преподаватель, давая студентам, возможность свободно высказаться по обсуждаемому вопросу, только помогает им правильно построить обсуждение.

Обычно на семинарах обсуждаются заранее поставленные вопросы. Студенты заблаговременно знакомятся с *планом семинарского занятия и литературой*, рекомендуемой для изучения данной темы, чтобы иметь возможность подготовиться к семинару.

*Практическое занятие* — это одна из форм учебной работы, которая ориентирована на закрепление изученного теоретического материала, его более глубокое усвоение и формирование умения применять теоретические знания в практических, прикладных целях. Особое внимание на практических занятиях уделяется выработке учебных или профессиональных навыков. Такие навыки формируются в процессе выполнения конкретных заданий — упражнений, задач и т. п. — под руководством и контролем преподавателя.

Готовясь к практическому занятию, тема которого всегда заранее известна, студент должен освежить в памяти теоретические сведения, полученные на лекциях и в процессе самостоятельной работы, подобрать необходимую учебную и справочную литературу. Только это обеспечит высокую эффективность практических учебных занятий.

Далее приводятся темы семинарских и практических занятий по дисциплине, а также литература, рекомендуемая к их подготовке.

### Семинар № 1

**Тема:** Становление коррекционной педагогики как науки (2ч.)

**Основные понятия:**

*Коррекционная педагогика*- наука изучающая процесс обучения и воспитания детей, подростков с недостатками в развитии и отклонениями в поведении, испытывающими временные адаптационные трудности и сложности в освоении образовательных программ.

*Коррекционно- педагогическая деятельность*- планируемый и особым образом организуемый педагогический процесс, реализуемый с детьми и подро-

*стками, имеющими незначительные отклонения в развитии и поведении, и направленный не только на исправление и реконструкцию индивидуальных качеств и недостатков поведения несовершеннолетних, но и на создание необходимых условий для их личностного развития, адекватной интеграции в социум.*

**Вопросы для обсуждения:**

1. Зарождение государственной системы предупреждения и преодоления отклонений в развитии и поведении детей и подростков.
2. Становление теоретических основ коррекционно- педагогической деятельности с детьми и подростками.
3. Развитие коррекционной педагогики как области педагогического знания.

**Рекомендуемая литература:**

9. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики: Учебн. пособие для студентов высш. пед. учебн. заведений/ А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева; Под. ред. В.А. Слостенина.- М., 2002
10. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция.- М., 1994.

**Семинар № 2**

**Тема:** Психологические портреты детей с проблемами в развитии и поведении (2ч.).

**Основные понятия:**

*Психический инфантилизм - психическая незрелость, характеризующаяся преобладанием черт, свойственных более младшему возрасту.*

*Негативизм - немотивированное сопротивление любому влиянию, исходящему от других.*

**Вопросы для обсуждения:**

1. Проблемы эмоционального развития в детском возрасте.
2. Характерологические и поведенческие отклонения в развитии детей и подростков.
3. Психологическая характеристика детей обучающихся в коррекционных классах (ослабленные дети, леворукий ребенок, дети с временной задержкой психического развития).

**Рекомендуемая литература:**

1. Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ученика?. – М., 1991.
2. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики: Учебн. пособие для студентов высш. пед. учебн. заведений/ А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева; Под. ред. В.А. Слостенина.- М., 2002
3. Леви В. Нестандартный ребенок.- М., 1989.

**Семинар №3**

**Тема:** Природа детской агрессивности (2ч.)

**Основные понятия:**

*Доброкачественная агрессия- инстинктивная по природе, биологическая адаптации, способствующая поддержанию жизни и возникающая как реакция на угрозу.*

*Злокачественная агрессия- проявляющаяся в деструктивности, жестокости, не являющаяся защитой от нападения и угрозы.*

**Вопросы для обсуждения:**

1. Причины детской агрессивности.
2. Психологические подходы к объяснению механизмов агрессивности.
3. Сущность и виды доброкачественной агрессии.
4. Сущность и виды злокачественной агрессии.
5. Коррекция агрессивности у детей.

**Рекомендуемая литература:**

1. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики: Учебн. пособие для студентов высш. пед. учебн. заведений/ А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева; Под. ред. В.А. Сластенина.- М., 2002
2. Гуткина Н.И. Несколько случаев из практики школьного психолога.- М., 1991.
3. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция.- М., 1994.

### Семинар № 4

**Тема:** Отклоняющееся поведение как психолого- педагогическая проблема (2ч.)

**Основные понятия:**

*Поведение человека- сложный комплекс видов его социальных деятельностей, с помощью которых опредмечивается окружающая его природа, происходит взаимодействие с другими людьми.*

*Девиантное поведение- определяется как отклоняющееся поведение, т. е. как отдельные поступки или система поступков, противоречащих общепринятым в обществе правовым или нравственным нормам..*

*Педагогически запущенный- это такой ребенок, уровень невоспитанности которого выражается в несформированности важнейших социальных качеств личности, актуальных для соответствующего возраста.*

*Социальная запущенные дети и подростки- это трудновоспитуемые и педагогически запущенные несовершеннолетние, у которых отсутствует профессиональная направленность, полезные навыки и умения, резко сужена сфера социальных интересов.*

**Вопросы для обсуждения:**

1. Отклоняющееся поведение несовершеннолетних как нарушение процесса социализации
2. Соотношение биологического и социального в генезисе отклоняющегося поведения.
3. Причины и условия девиантного поведения подростков
4. Психолого- педагогическая характеристика девиаций в поведении несовершеннолетних.
5. Диагностически значимые признаки социальной дезадаптации детей и подростков.

### **Рекомендуемая литература:**

1. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики: Учебн. пособие для студентов высш. пед. учебн. заведений/ А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева; Под. ред. В.А. Слостенина.- М., 2002
2. Беличева С.А. Основы превентивной психологии.- М., 1993

### **Семинар № 5**

**Тема:** Психолого- педагогическая поддержка социально- дезадаптированных несовершеннолетних (4ч.).

#### **Основные понятия:**

**Коррекция-** система специальных и общепедагогических мер направленных на ослабление или преодоление недостатков психофизического развития и отклонений в поведении у детей и подростков.

**Профилактика-** система специальных и общепедагогических мер направленных на предупреждение возникновения недостатков психофизического развития и отклонений в поведении у детей и подростков.

**Коррекционно- воспитательная работа-** совокупность мер педагогического воздействия на личность ребенка с недостатками в развитии и отклонениями в поведении..

**Социальная реабилитация-** процесс включения ребенка с отклонениями в развитии и поведении в социальную среду, в нормальную общественно полезную деятельность, адекватные взаимоотношения со сверстниками.

#### **Вопросы для обсуждения:**

1. Коррекция отклоняющегося поведения подростков в учебном процессе
2. Воспитательно- коррекционная работа с подростками во внеурочное время.
3. Сущность профилактической работы с несовершеннолетними.
4. Коррекция общения и семейных взаимоотношений подростков и родителей.
5. Переориентация направленности группового общения подростков.

#### **Рекомендуемая литература:**

1. Бадмаев С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников.- М., 1993.
2. Беличева С.А. Основы превентивной психологии.- М., 1993
3. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи.- М. - 1988
4. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики: Учебн. пособие для студентов высш. пед. учебн. заведений/ А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева; Под. ред. В.А. Слостенина.- М., 2002

### **Семинар № 6**

**Тема:** Этапы эволюции системы специального образования (2ч.)

#### **Основные понятия:**

**Специальное образование-** дошкольное, общее и профессиональное образование, для получения которого лицам с ограниченными возможностями здоровья создают специальные условия.

*Лицо с ограниченными возможностями- лицо, имеющее физический и (или) психический недостаток, который препятствует освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования.*

**Вопросы для обсуждения:**

1. Первый этап эволюции: от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости признания инвалидов.
2. Второй этап: от осознания необходимости признания инвалидов к осознанию возможности обучения глухих и слепых детей
3. Третий этап: становление системы специального образования.
4. Четвертый период: развитие дифференцированной системы специального образования.
5. Пятый этап: Становление интегративной системы специального образования.

**Рекомендуемая литература:**

1. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом. – М., 1996.- Ч.1
2. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира: Хрестоматия/ Сост. Л.М. Шипицина.- СПб., 1997.
11. Специальная педагогика: Уч. пособие для студентов высш. пед. учебн. заведений/ Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой.- М., 2001

**Семинар № 7**

**Тема :** Дидактические основы специального образования (2ч.)

**Основные понятия:**

*Специальные условия для получения образования- условия обучения и воспитания, в том числе специальные образовательные программы и методы обучения, индивидуальные технические средства обучения и среда жизнедеятельности без которых невозможно (затруднено) освоение образовательных программ лицами с ограниченными возможностями здоровья.*

*Специальное (коррекционное) образовательное учреждение- образовательное учреждение созданное для лиц с ограниченными возможностями здоровья.*

**Основные вопросы для обсуждения.**

- 1 Принципы специального образования
- 2 Методы воспитания детей с особыми нуждами.
- 3 Методы обучения детей с особыми нуждами.
- 4 Формы и средства специального обучения.

**Рекомендуемая литература:**

1. Инструктивное письмо Минобразования России № 48, 1997г. «о специфике деятельности специальных (коррекционных образовательных учреждений I-VIII видов.»
2. Постановление правительства РФ №288 от 12 марта 1997г. «Типовое положение о специальном (коррекционном учреждении для обучающихся воспитанников с отклонениями в развитии)».

3. Специальная педагогика: Уч. пособие для студентов высш. пед. учебн. заведений/ Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой.- М., 2001.

### Семинар № 8

**Тема:** Реабилитационные службы помощи детям (2ч.)

**Основные понятия:**

*Реабилитация (реадаптация) - применение целого комплекса мер медицинского, социального, образовательного и профессионального характера с целью подготовки или переподготовки индивидуума до наивысшего уровня его функциональных способностей.*

*Абилитация- первоначальное формирование способности к чему- либо, утраченной в результате травмы, болезни и пр.*

**Вопросы для обсуждения:**

1. Современные проблемы реабилитации детей с особыми нуждами в России.
2. Пути реабилитации и типы реабилитационных учреждений
3. Проблемы социально трудовой реабилитации детей с проблемами в поведении.
4. Система реабилитации детей- инвалидов с проблемами в физическом и интеллектуальном развитии.

**Рекомендуемая литература:**

1. Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии.- М., 2000.
2. Реабилитационные службы помощи детям / Под. Ред. Л.М. Шипициной, СПб., 1996
3. Специальная педагогика: Уч. пособие для студентов высш. пед. учебн. заведений/ Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой.- М., 2001

### Семинар № 9

**Тема:** Профессиональная деятельность и личность социального педагога в системе специального образования (2ч.)

**Основные понятия:**

*Социально- педагогическая деятельность по поддержке лиц с ограниченными возможностями- это непрерывный педагогический процесс социального воспитания с учетом специфики развития личности человека с ограниченными возможностями на разных возрастных этапах, в различных слоях общества и при участии всех социальных институтов и всех субъектов воспитания и социальной помощи.*

**Вопросы для обсуждения:**

1. Содержание деятельности социального педагога в коррекционном образовательном учреждении (школа, интернат, реабилитационный центр и т.д.)
2. Специализации в работе социального педагога в специальном образовательном учреждении.

3. Личностные и профессионально значимые качества социального педагога в системе специального образования.

4. Противопоказания в выборе профессии, этический и профессиональный кодекс социального педагога в коррекционном учреждении.

**Рекомендуемая литература:**

1 Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии.- М., 2000.

2 Реабилитационные службы помощи детям / Под. Ред. Л.М. Шипициной, СПб., 1996

3 Специальная педагогика: Уч. пособие для студентов высш. пед. учебн. заведений/ Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой.- М., 2001

## Лабораторно- практические работы

### №1

**Тема:** Диагностика школьной дезадаптации.

**Основные понятия:**

*Школьная адаптация- процесс приспособления ребенка к условиям школьной жизни, к ее нормам, требованиям, к активной познавательной деятельности, усвоению необходимых учебных знаний и навыков, полноценному освоению картины мира.*

*Школьная дезадаптация- результат нарушения процесс адаптации.*

*Педагогическая диагностика- способ исследования социально- психологических характеристик ребенка, скрытых в глубинах его личностной структуры, но выявляемых в контексте реальной жизнедеятельности или в лабораторных условиях посредством особых методик.*

**Порядок работы:**

1. Определите цель и задачи предстоящей диагностической работы, возраст детей с которыми будут проводится диагностическое исследование;

2. Разработайте в соответствии с целями и задачами содержание предстоящего диагностического исследования, обоснуйте выбор методов диагностики и используемых рабочих методик.

3. Проведите пробную диагностику.

4. Составьте анализ результатов исследования, дайте их качественную и количественную характеристику.

5. Оформите результаты исследования графически.

**Рекомендуемая литература:**

1. Битянова М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка.- М., 1997г.

2. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей.- М., 1997.

## №2

**Тема:** Коррекционная работа с детьми, испытывающими трудности в адаптации.

### **Основные понятия:**

*Коррекция- система специальных и общепедагогических мер направленных на ослабление или преодоление недостатков психофизического развития и отклонений в поведении у детей и подростков.*

*Симптоматическая коррекция- форма коррекции направленная на внешне-наблюдаемого явления.*

*Каузальная коррекция- устранение причин отклонений в развитии и поведении.*

### **Порядок работы**

1. Определите форму коррекционной работы
2. В зависимости от формы сформулируйте цель коррекционного занятия (основные требования к цели: формулировка в позитивной форме, реалистичность, достижимость).
3. Разработайте программу коррекционного занятия (определите продолжительность занятия и степень участия в нем родителей и педагогов, форму проведения, используемые методики и техники).
4. Определите методы оценки эффективности проведенной коррекционной работы.
5. Разработайте рекомендаций для родителей и педагогов, направленных на закрепление полученного положительного результата.

### **Рекомендуемая литература:**

1. Битянова М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка.- М., 1997г.
2. Локалова Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику.- М., 1993
3. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка- М., 1997
4. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей.- Ярославль, 1997.
5. Тихомирова Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей.- Ярославль, 1997.

## №3

**Тема:** Диагностика отклонений в поведении детей.

### **Основные понятия:**

*Социально- педагогическая диагноз – дифференцированное, индивидуализированное и точное определение проблем человека и условий, необходимых для оказания помощи.*

*Педагогическая диагностика- способ исследования социально- психологических характеристик ребенка, скрытых в глубинах его личностной структуры, но выявляемых в контексте реальной жизнедеятельности или в лабораторных условиях посредством особых методик.*

### **Порядок работы:**



1. Определите цель и задачи предстоящей диагностической работы, возраст детей с которыми будут проводиться диагностическое исследование;
2. Разработайте в соответствии с целями и задачами содержание предстоящего диагностического исследования, обоснуйте выбор методов диагностики и используемых рабочих методик.
3. Проведите пробную диагностику.
4. Составьте анализ результатов исследования, дайте их качественную и количественную характеристику.
5. Оформите результаты исследования графически.

**Рекомендуемая литература:**

1. Воспитательный процесс: изучение эффективности. Под. ред. Е.Н. Степанова.- М.,2001
2. Изучение личности школьника учителем/ Под. ред. З.И. Васильевой. М., 1991.
3. Ингекамп К. Педагогическая диагностика. М., 1991.
4. Педагогическая диагностика в школе./ Под. ред. А.И. Кочетова. Мн., 1987.

**№4**

**Тема:** Коррекция и профилактика отклонений в поведении детей.

**Основные понятия:**

*Коррекция- система специальных и общепедагогических мер направленных на ослабление или преодоление недостатков психофизического развития и отклонений в поведении у детей и подростков.*

*Профилактика- система специальных и общепедагогических мер направленных на предупреждение возникновения недостатков психофизического развития и отклонений в поведении у детей и подростков*

**Порядок работы:**

1. Определите форму предстоящей коррекционной (профилактической) работы
2. В зависимости от формы сформулируйте цель коррекционного (профилактического) занятия (основные требования к цели: формулировка в позитивной форме, реалистичность, достижимость).
3. Разработайте программу коррекционного (профилактического) занятия (определите продолжительность занятия и степень участия в нем родителей и педагогов, форму проведения, используемые методики и техники).
4. Определите методы оценки эффективности проведенной работы.
5. Разработайте рекомендаций для родителей и педагогов, направленных на закрепление полученного положительного результата

**Рекомендуемая литература:**

1. Григорьева Т.Г. Основы конструктивного общения. - Новосибирск, 1999.
2. Левашова С.А. Психолог и подросток: коммуникативно- двигательный тренинг.- Ярославль, 2002.
3. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция.- М., 1994.

4. Тренинг развития жизненных целей. / Под. ред. Е.Г. Трошихиной.-СПб. 2001.

## №5

**Тема:** Коррекционная работа с детьми с интеллектуальными нарушениями.

**Основные понятия:**

*Коррекция- система специальных и общепедагогических мер направленных на ослабление или преодоление недостатков психофизического развития и отклонений в поведении у детей и подростков.*

*Симптоматическая коррекция- форма коррекции направленная на внешне-наблюдаемого явления.*

*Каузальная коррекция- устранение причин отклонений в развитии и поведении.*

Порядок работы:

1 Определите форму коррекционной работы

2 В зависимости от формы сформулируйте цель коррекционного занятия (основные требования к цели: формулировка в позитивной форме, реалистичность, достижимость).

3 Разработайте программу коррекционного занятия (определите продолжительность занятия и степень участия в нем родителей и педагогов, форму проведения, используемые методики и техники).

4 Определите методы оценки эффективности проведенной коррекционной работы.

5 Разработайте рекомендаций для родителей и педагогов, направленных на закрепление полученного положительного результата.

**Рекомендуемая литература:**

1. Акимова Л.А. Давайте поиграем! Сборник игр для детей с ограниченными возможностями.- Оренбург, 2001.

2. Дети с ограниченными возможностями здоровья: коррекция, адаптация, общение. М., -1999

3. Забрамная С.Д. От диагностики к развитию. - М., 1998.

4. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка- М., 1997

5. Тихомирова Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей. - Ярославль, 1997.

## №6

**Тема:** Коррекционная работа с детьми с физическими нарушениями.

**Основные понятия:**

*Коррекция- система специальных и общепедагогических мер направленных на ослабление или преодоление недостатков психофизического развития и отклонений в поведении у детей и подростков.*

*Симптоматическая коррекция- форма коррекции направленная на внешне-наблюдаемого явления.*

*Каузальная коррекция- устранение причин отклонений в развитии и поведении.*

**Порядок работы**

1. Определите форму коррекционной работы
2. В зависимости от формы сформулируйте цель коррекционного занятия (основные требования к цели: формулировка в позитивной форме, реалистичность, достижимость).
3. Разработайте программу коррекционного занятия (определите продолжительность занятия и степень участия в нем родителей и педагогов, форму проведения, используемые методики и техники).
4. Определите методы оценки эффективности проведенной коррекционной работы.
5. Разработайте рекомендаций для родителей и педагогов, направленных на закрепление полученного положительного результата.

**Рекомендуемая литература:**

- 1 Акимова Л.А. Давайте поиграем! Сборник игр для детей с ограниченными возможностями.- Оренбург, 2001.
- 2 Дети с ограниченными возможностями здоровья: коррекция, адаптация, общение. М., -1999
- 3 Карabanова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка- М., 1997

**№7**

**Тема:** Коррекционная работа с детьми с нарушениями в эмоционально- волевой сфере.

**Основные понятия:**

*Аутизм- отрыв от реальности, уход в себя, отсутствие или парадоксальность реакций на внешние воздействия, пассивность и сверххранимость в контактах со средой.*

*Коррекция- система специальных и общепедагогических мер направленных на ослабление или преодоление недостатков психофизического развития и отклонений в поведении у детей и подростков.*

*Симптоматическая коррекция- форма коррекции направленная на внешне-наблюдаемого явления.*

*Каузальная коррекция- устранение причин отклонений в развитии и поведении.*

**Порядок работы**

1. Определите форму коррекционной работы
2. В зависимости от формы сформулируйте цель коррекционного занятия (основные требования к цели: формулировка в позитивной форме, реалистичность, достижимость).
3. Разработайте программу коррекционного занятия (определите продолжительность занятия и степень участия в нем родителей и педагогов, форму проведения, используемые методики и техники).

4. Определите методы оценки эффективности проведенной коррекционной работы.

5. Разработайте рекомендаций для родителей и педагогов, направленных на закрепление полученного положительного результата.

**Рекомендуемая литература:**

1. Акимова Л.А. Давайте поиграем! Сборник игр для детей с ограниченными возможностями.- Оренбург, 2001.

2. Дети с ограниченными возможностями здоровья: коррекция, адаптация, общение. М., -1999

3. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка- М., 1997

6. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей.- Ярославль, 1997.

**№8**

**Тема:** Система реабилитации в специальном образовательном учреждении (2ч.)

**Основные понятия:**

*Инвалид -любое лицо, которое не может самостоятельно обеспечить, полностью или частично, потребности нормальной личности или социальной жизни в силу недостатка, врожденного или приобретенного, его или ее физических или умственных способностей.*

*Реабилитация- комплекс мер медицинского, социального, психологического, образовательного, профессионального характера, направленный на включение аномального ребенка в социальную среду, приобщение к общественной жизни и труду на уровне его психофизических возможностей, подготовку и переподготовку ребенка до наивысшего уровня его функциональных способностей.*

**Порядок работы:**

1. Посещение психолого-педагогического центра реабилитации детей с ограниченными возможностями «ОРИОН» г. Оренбург, беседа с педагогами и детьми.

2. Составление отчета по результатам экскурсии по следующему плану:

- Название реабилитационного учреждения;
- Цели деятельности учреждения и категории населения с которым оказываются реабилитационные услуги;
- Задачи деятельности центра;
- Основные направления деятельности ;
- Структура центра «Орион»;
- Содержание и формы деятельности специалистов центра, перечень специальных образовательных услуг.

**Рекомендуемая литература:**

1. Специальная педагогика: Уч. пособие для студентов высш. пед. учебн. заведений/ Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой.- М., 2001

2. Реабилитационные службы помощи детям / Под. Ред. Л.М. Шипициной, СПб., 1996

3. Шипицина Л.М. Реабилитация детей с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии. СПб., 1995

## Глоссарий

**Абилитация** - первоначальное формирование способности к чему-либо, утраченной в результате травмы, болезни и пр.

**Агнозия** - нарушение различных видов восприятия, возникающее при поражении коры головного мозга, человек утрачивает способность к анализу и синтезу поступающей информации.

**Аграфия** - нарушение письма, при котором ученик не может овладеть навыком соединять буквы в слоги, слова, при этом наблюдается перестановка и пропуск букв и слогов, искажение слов. Списывание готового текста при этом доступно.

**Акалькулия** - нарушение способности к счету, которое возникает вследствие недоразвития или очагового поражения теменно-затылочных областей левого полушария головного мозга.

**Акцентуация характера** - чрезмерное усиление отдельных черт характера, проявляющееся в избранной уязвимости личности по отношению к определенного рода психотравмирующим воздействиям и устойчивости к другим.

**Алалия** — нарушение речи у детей при сохраненном слухе и отсутствии органического поражения интеллекта. Алалия бывает: 1) моторная, при которой сохраняется понимание речи, но нарушается ее произносительная сторона; 2) сенсорная, при которой отсутствует понимание речи и нарушается ее произносительная сторона. Причиной алалии является органическое повреждение речевых областей коры головного мозга во внутриутробном периоде или на самых ранних этапах развития, до овладения речью.

**Алексия** - нарушение способности читать, которое возникает вследствие органического поражения речевых зон коры мозга.

**Амнезия** - расстройство памяти, неспособность к воспоминанию.

**Анамнез** - подробные сведения об условиях возникновения и протекания болезни, получаемые врачом, педагогом, психологом от ребенка, родителей, об истории развития ребенка на всех этапах его жизни.

**Аномальные дети** - дети, имеющие значительные отклонения от нормального физического и психического развития, вызванные серьезными врожденными или приобретенными дефектами.

**Асфиксия** - удушье. Асфиксия у детей при рождении наступает вследствие прекращения поступления кислорода из организма матери через плаценту, когда легочное дыхание самого ребенка еще не возникло. При асфиксии останавливается дыхание, нарушается сердечная деятельность.

**Аутизм** - состояние психики, характеризующееся замкнутостью, отсутствием потребности в общении, предпочтением своего внутреннего мира контактам с окружающими.

**Афазия** - нарушение речи, возникающее при локальных поражениях коры левого полушария головного мозга (у правой) и представляющее собой системное расстройство различных видов речевой деятельности, выражающееся в неспособности построить осмысленную фразу.

**Аффект** - нервно-психическое возбуждение, возникающее при травмирующих обстоятельствах. В состоянии аффекта контролирующая деятельность головного мозга несколько ослабляется. Аффект сопровождается побледнением или покраснением лица, сужением или расширением зрачков, дрожанием губ и конечностей. Аффект чаще наблюдается у лиц с неустойчивой нервной системой.

**Аффективное поведение** - не медицинский диагноз, а склонность детей к частым, острым и разрушительным эмоциональным состояниям. Проявляется в повышенной обидчивости, необузданности эмоций смеха и плача, капризах, упрямстве, остро выраженных симпатиях и антипатиях к людям, импульсивности поступков и побуждений ребенка.

**Бесцельное воровство** - зачаточная форма явления, которое специалисты называют *клептоманией*.

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

**Внушаемость** - некритическая податливость действию внушения, готовность подчиняться внушающим воздействиям окружающих, рекламы и пр.

**Гидроцефалия** - водянка мозга, выражающаяся в избытке спинномозговой жидкости в полости черепа.

**Дебильность** - легкая степень умственной отсталости.

**Девиантное поведение** - отклоняющееся поведение.

**Деменция** - слабоумие как следствие недоразвития высших психических функций.

**Депривация** - психическое состояние, возникающее в результате длительного ограничения возможностей человека для удовлетворения в достаточной мере его основных психических потребностей; характеризуется выраженными отклонениями в эмоциональном и интеллектуальном развитии, нарушением социальных контактов.

**Детский церебральный паралич (ДЦП)** - заболевание головного мозга, при котором вследствие поражения двигательных центров мозга наблюдаются различные психомоторные нарушения (плохая координация движений, паралич конечностей).

**Дефект** - физический или психический недостаток, вызывающий нарушение нормального развития ребенка.

**Дидактогения** - негативное психическое состояние учащегося, вызванное нарушением педагогического такта со стороны педагога (акцент внимания на дефект).

**Дизонтогенез** - различные формы нарушений онтогенеза, т. е. развития индивида в отличие от развития вида (филогенез).

**Дисграфия** - нарушение письма, выражающееся в замене букв, в пропуске и перестановке букв и слогов, в слиянии слов, что связано с недоразвитием устной речи и недоразвитием фонематического слуха.

**Дисморфобия** - болезненное переживание своего физического несовершенства, недостатков внешности.

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

**Задержка психического развития (ЗПР)** - особый тип аномалии, проявляющийся в нарушении нормального темпа психического развития ребенка.

**Замкнутость** - нарушение, которое вызывается *застенчивостью* и проявляется в трудностях установления эмоциональных контактов, отношений с окружающими людьми.

**Злокачественная агрессия**, проявляется в деструктивности, жестокости, не является защитой от нападения и угрозы.

**Идентификация** - логическая операция, установление равнозначности объектов, условий и т.д. на основе знаний существенных признаков и их сопоставления.

**Импульсивность** - особенность поведения человека, заключающаяся в склонности действовать по первому побуждению под влиянием обстоятельств или эмоций.

**Инвалид** - любое лицо, которое не может самостоятельно обеспечить, полностью или частично, потребности нормальной личности или социальной жизни в силу недостатка, врожденного или приобретенного, его или ее физических или умственных способностей.

**Инфантилизм** - сохранение в организме и психике человека особенностей и черт характера, присущих более ранней детской стадии развития.

**Истерия** - функциональное нервно-психическое состояние, проявляющееся в изменении характера и поведения, в стремлении быть в центре внимания; повышенная внешняя чувственная окраска переживаний.

**Инфантилизм** - психическая незрелость, характеризующаяся преобладанием черт, свойственных более младшему возрасту.

**Компенсация** - возмещение, выравнивание, развитие нарушенных функций, перестройка сохраненных функций для замещения нарушенных.

**Конформистская агрессия** - обусловлена не разрушительными устремлениями человека, а тем, что «ему предписано действовать именно так и он сам считает своим долгом подчиняться приказу».

**Коррекция** - совокупность педагогических и лечебных мер, направленных на исправление недостатков в развитии и поведении ребенка.

**Коррекционно-воспитательная работа** - совокупность мер педагогического воздействия на личность ребенка с недостатками в развитии и отклонениями в поведении.

**Коррекционно-педагогическая деятельность** - планируемый и особым образом организуемый педагогический процесс, реализуемый с детьми и подростками, имеющими незначительные отклонения в развитии и поведении, и направленный не только на исправление и реконструкцию индивидуальных качеств и недостатков поведения несовершеннолетних, но и на создание необходимых условий для их личностного развития, адекватной интеграции в социум.

**Коррекционно - развивающее обучение** - система мер дифференцированного образования, позволяющая решать задачи своевременной помощи детям, испытывающим трудности в обучении и школьной адаптации.

**Лабильность** - понятие лабильности используется для обозначения скорости, с которой физическая система реагирует на раздражение и возвращается в исходное состояние.

**Лицо с ограниченными возможностями** - лицо, имеющее физический и (или) психический недостаток, который препятствует освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования.

**Логопед** - специалист-педагог, занимающийся исправлением речевых дефектов у детей.

**Макроцефалия** - непропорциональное увеличение головы вследствие избыточных размеров головного мозга или гидроцефалии.

**Менингит** - воспаление оболочек головного и спинного мозга.

**Мутизм** - прекращение речевого общения с окружающими вследствие какой-либо психической травмы. Мутизм носит временный характер и относится к группе невротических реакций.

**Негативизм** - любое необоснованное, немотивированное сопротивление воздействию других людей; наблюдается как при патологическом нарушении характера и поведения, так и у нормальных детей при неправильном воспитании.

**Норма** (от лат. *norma*) - установленная мера, средняя величина чего-либо. Понятие нормы относительно постоянно. Его содержание зависит от культуры и существенно меняется со временем. Различаются:

- *социально-возрастная норма* - показатели интеллектуального и личностного развития школьника (психологические новообразования), которые должны сложиться к концу определенного возрастного этапа;

- *индивидуальная норма* - проявляется в индивидуальных особенностях развития и саморазвития ребенка (А. К. Маркова);

- *предметная норма* - знания, умения и действия, необходимые ученику для овладения данным предметным содержанием программы (отражаемся в стандартах образования).

**Оборонительная агрессия** может возникать как реакция защиты, сохранения своих ценностей, ценностных ориентации, «объектов почитания», т. е. идеалов, объектов, к которым человек относится как к святыне (родители, религия, родина и др.).

**Олигофренопедагогика** - отрасль коррекционной педагогики, разрабатывающая проблемы воспитания, обучения и пути коррекции развития умственно отсталых детей.

**Онтогенез** - процесс развития индивидуального организма. В психологии под онтогенезом подразумевается формирование основных структур психики в течение детства индивида.

**Патогенез** - раздел патологии, изучающий взаимосвязь внутренних механизмов, лежащих в основе возникновения и развития болезненного процесса в организме.



**Педагогическая запущенность** - устойчивое отклонение в сознании и поведении детей, обусловленное отрицательным влиянием среды и недостатками воспитания.

**Персеверация** - навязчивое повторение одних и тех же движений, образов, мыслей.

**Праксис** - способность к выполнению целенаправленных автоматизированных двигательных актов.

**Профилактика** - система специальных и общепедагогических мер направленных на предупреждение возникновения недостатков психофизического развития и отклонений в поведении у детей и подростков.

**Психокоррекция** - направление реабилитационной и коррекционно-воспитательной работы с аномальными детьми, целью которой является предупреждение и преодоление отклонений в психическом развитии личности.

**Психопатия** - психическое заболевание, проявляющееся в практически необратимой выраженности свойств характера, препятствующих адекватной адаптации человека в социальной среде.

**Реабилитация** - восстановление пригодности, система медико-педагогических мер, направленных на включение аномального ребенка в социальную среду, приобщение к жизни и труду на уровне его психофизических возможностей.

**Реабилитация (реадаптация)** - применение целого комплекса мер медицинского, социального, образовательного и профессионального характера с целью подготовки или переподготовки индивидуума до наивысшего уровня его функциональных способностей.

**Реактивные состояния** - психические расстройства, возникающие в связи с тяжелыми переживаниями, проявляются в виде депрессии, эмоционального шока, страхов, навязчивых состояний.

**Ретардация** - незавершенность отдельных этапов развития, при которой происходит смена более ранних форм развития более прогрессивными.

**Ригидность** - непластичность, неспособность корректировать программу деятельности в соответствии с требованиями ситуации.

**Ринолалия** - нарушения тембра голоса и звукопроизношения, обусловленные дефектами речевого аппарата.

**Соматический** - телесный.

**Специальное образование** - дошкольное, общее и профессиональное образование, для получения которого лицам с ограниченными возможностями здоровья создают специальные условия.

**Специальное (коррекционное) образовательное учреждение** - образовательное учреждение созданное для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

**Специальные условия для получения образования** - условия обучения и воспитания, в том числе специальные образовательные программы и методы обучения, индивидуальные технические средства обучения и среда жизнедеятельности без которых невозможно (затруднено) освоение образовательных программ лицами с ограниченными возможностями здоровья.

**Факторы риска** - это осложнения психического и личностного развития ребенка, которые являются лишь отклонением от нормы, а не симптомом психического заболевания.

**Фонематический слух** - способность к слуховому восприятию звуков речи, имеющая большое значение для овладения звуковой стороной языка.

**Церебральный** - мозговой.

**Школьная адаптация**- процесс приспособления ребенка к условиям школьной жизни, к ее нормам, требованиям, к активной познавательной деятельности, усвоению необходимых учебных знаний и навыков, полноценному освоению картины мира.

**Школьная дезадаптация**- результат нарушения процесс адаптации.

**Энурез** - недержание мочи.

**Этиология** - учение о причинах болезни.

**Эхопраксия** - подражательный автоматизм, автоматическое повторение движений и действий других людей.

## Список рекомендуемой учебной и методической литературы

- 1 *Амонашвили Ш.А.* Обучение. Оценка. Отметка. - М., 1980.
- 2 *Бородулина С.Ю.* Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников.- Ростов н./Д, 2004
- 3 *Власова Т.А., Певзнер М.С.* Дети с отклонениями в развитии. - М, 1973.
- 4 *Водоватов Ф.Ф.* Научно-практическая конференция «Профессиональная реабилитация учащихся коррекционных образовательных учреждений» // Дефектология. - 1997. - № 6.
- 5 *Гонеев А.Д.* Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений/ А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева; Под. ред. В.А. Слостенина.- М., 2002
- 6 Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А.Власовой, В.И. Лубовского, Н.А.Цыпиной. - М., 1984.
- 7 Ежегодный государственный доклад «О положении детей в Российской Федерации. 1997 год» / Под ред. Г.Н.Кареловой. - М., 1998.
- 8 Закон Российской Федерации «Об образовании» // Вестник образования. Справочно-информационное издание МО РФ. - 1992. -№11.
- 9 *Занков Л.В.* Дидактика и жизнь. - М., 1968.
- 10 *Зинченко В.П., Моргунов Е.Б.* Человек развивающийся. - М, 1994.
- 11 *Катан Г.И., Сэдок Б.Дж.* Клиническая психиатрия: В 2 т. - М., 1994. - Т. I.
12. *Калмыкова З.И.* Психологические принципы развивающего обучения. - М., 1978.
13. Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы. Материалы Всероссийской научно-практической конференции в Новгороде. - М., 1995.
14. Коррекционная педагогика. / Под ред. Б.П. Пузанова. - М., 1998.
15. *Лапшин В.А., Пузанов Б.П.* Основы дефектологии. - М., 1990.
16. *Лебединская К.С.* Дети с нарушениями общения. - М., 1989.
17. *Лебединский В.В.* Нарушения психического развития у детей. - М., 1985.
18. *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте. -М., 1983.
19. *Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.* Формирование мотивации учения. -М., 1990. –
20. О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I-VIII видов: Инструктивное письмо Министерства общего и профессионального образования РФ № 48 от 04.09.1997 // Вестник образования. - 1998.-№4.
21. Обучение детей с ЗПР. Пособие для учителей. / Под ред. В. И. Лубовского. - Смоленск, 1994.
22. Организация обучения и воспитания детей с задержкой психического развития. / Под ред. Л.И.Романова, Н.А.Цыпина. - М., 1993.

23. Примерное положение о классе (классах) компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях // Вестник образования. - 1992. - № 11.
24. Проект закона Российской Федерации «О специальном образовании» // Дефектология. - 1995. - № 1. - С. 3-15.
25. Психология развивающейся личности. / Под ред. А. В. Петровского М., 1987.
26. Развитие учащихся в процессе обучения. / Под ред. Л. В. Занкова. – М., 1963.
27. *Рантбург Й., Поппер П.* Секреты личности. - М, 1983.
28. *Раттер М.* Помощь трудным детям. - М., 1987.
29. *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М., 1994
30. Учебная деятельность младшего школьника: Диагностика и коррекция неблагополучий. / Под ред. Ю.З. Гильбуха. - Киев, 1993.
31. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. - М., 1989. - Т. 2.
32. Специальная педагогика: Уч. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений/ Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой.- М., 2001
33. *Ульенкова У.В.* Л.С.Выготский и концептуальная модель коррекционно-педагогической помощи детям с ЗПР // Дефектология. - 1997. - № 4.
34. *Усанова О.Н.* Дети с проблемами психического развития. - М., 1995.
35. *Ушинский К.Д.* Собр. соч.: В 11 т. - М.; Л., 1950. - Т. 10.
36. *Фромм Э.* Анатомия человеческой деструктивности. - М., 1994.
37. *Холл К.С., Лидсет Г.* Теории личности. - М, 1997.
38. *Хомская Е.Д., Ефимова Н.В., Будыка Е.В., Ениколопова Е.В.* Нейропсихология индивидуальных различий. - М., 1997.
39. *Цыпин Н.А.* Примерное тематическое планирование уроков в начальных классах выравнивания и специальных школах для детей с задержкой психического развития // Дефектология. - 1994. - № 6.
40. *Шаталов В.Ф.* Точка опоры. - М., 1989.
41. *Шевченко С.Г.* Информационно-методическое письмо по организации и содержанию коррекционно-развивающего обучения в условиях общеобразовательных учреждений // Начальная школа. - 1997. - № 10.
42. *Шевченко С.Г.* Организация системы коррекционно-развивающего обучения для детей с ЗПР // Дефектология. - 1998. - № 5.
43. *Шibaева Л.В.* Программа психологической реабилитации школьников с несформированной учебной деятельностью. - М., 1996
44. *Шипицина Л.М.* Реабилитация детей с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии. СПб. 1995
45. *Экман П.* Почему дети лгут? - М, 1993.
46. *Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детских возрастах. - М.; Воронеж 1995.

## Организация самостоятельной работы студентов Подготовка к семинару

**Семинар** (от латинского *seminarium* «рассадник»; переноси «школа») — это особая форма учебно-теоретических занятий которая, как правило, служит дополнением к лекционному курсу. Семинар обычно посвящен детальному изучению отдельной темы.

### Этапы подготовки к семинару:

- проанализируйте тему семинара, подумайте о цели и основных проблемах, вынесенных на обсуждение;
- внимательно прочитайте материал, данный преподавателем по этой теме на лекции;
- - изучите рекомендованную литературу, делая при этом конспекты прочитанного или выписки, которые понадобятся при обсуждении на семинаре;
- постарайтесь сформулировать свое мнение по каждому вопросу, и аргументировано его обосновать;
- запишите возникшие во время самостоятельной работы с учебниками и научной литературой вопросы, чтобы затем на семинаре получить на них ответы.

### Подготовка к практическим занятиям

*Практическое занятие* — это одна из форм учебной работы, которая ориентирована на закрепление изученного теоретического материала, его более глубокое усвоение и формирование умения применять теоретические знания в практических, прикладных целях. Особое внимание на практических занятиях уделяется выработке учебных или профессиональных навыков. Такие навыки формируются в процессе выполнения конкретных заданий — упражнений, задач и т. п. — под руководством и контролем преподавателя.

### Этапы подготовки к практическому занятию:

- освежите в памяти теоретические сведения, полученные на лекциях и в процессе самостоятельной работы,
- подберите необходимую учебную и справочную литературу (сборники, содержащие описание и методику применения диагностических методик или содержащие описание коррекционных игр и упражнений).
- Определитесь в целях и специфических особенностях (возраст ребенка, характер имеющегося нарушения, особенности развития в условиях нарушения или отклонения) предстоящей диагностической или коррекционной работы.
- Отберите те диагностические методики или коррекционные игры и упражнения, которые позволят в полной мере реализовать цели и задачи предстоящей диагностической или коррекционной работы.
- Еще раз проверьте соответствие отобранных методик особенностям развития ребенка в условиях отклонения в поведении или нарушения в развитии.

### Составление кроссворда по теме

- Определите круг понятий по теме или разделу, из которых будет состоять Ваш кроссворд;
- Продумайте дизайн кроссворда, его эстетическое оформление (расположение вертикальных и горизонтальных ячеек и т. д.);
- Начертите кроссворд и оформите список вопросов к нему (ответы целесообразней записать на отдельный листок);
- Еще раз проверьте правильность выполненной работы (написание терминов или персоналий и их определений, количество соответствующих ячеек).

### Составление и дополнение словаря по дисциплине

Система науки отражается в ее понятиях и категориях, поэтому знание терминологии является основополагающим при изучении дисциплины.

При составлении понятийного словаря по дисциплине необходимо помнить следующее:

- для удобства составления и пользования можно оформить словарь по типу алфавитной записной книжки или отвести специальное место в рабочей тетради с указанием значения каждого термина и источником, откуда взято определение.

- При оформлении словаря нужно придерживаться определенного образца оформления, например:

*Термин (от латинского **terminus- предел, граница**) – это составной элемент суждения, слово, точно обозначающее определенное понятие, применяемое в науке, технике или искусстве.*

- многие термины коррекционной и специальной педагогики являются заимствованными (из философии, педагогики, психологии), поэтому определения этих понятий можно найти в соответствующих словарях и учебниках.

- в педагогической науке специальные термины зачастую трактуются по-разному, поэтому имеет смысл ознакомиться с различными авторскими позициями.

- Для заучивания можно выбрать одну из определений понятия, которое кажется вам наиболее соответствующей изучаемому материалу, содержательной и доступной.

### Подготовка сообщений и рефератов

*Реферат* (от латинского *referre* «сообщать») — краткое изложение в письменной форме определенного научного материала: содержания книги, учения, научной проблемы и т. д. Эта форма научной работы студентов используется при изучении, как основных теоретических курсов, так и специальных прикладных дисциплин.

Реферат представляет собой итог самостоятельного изучения студентом одной (*монографический реферат*) или нескольких (*обзорный реферат*) научных работ и должен отражать их основное содержание. При его написании студент

должен продемонстрировать умение выделять главное в научном тексте, видеть проблемы, которым посвящена работа, а также пути и способы их решения, используемые автором (или авторами).

Реферат должен иметь четкую структуру. Монографический реферат обычно включает небольшое введение, в котором обосновывается важность данного исследования; основную часть, раскрывающую собственно содержание книги, и заключение, где студент кратко представляет выводы автора работы, если они есть в ней, или сам их формулирует. Надо сказать, что заключение не является обязательной частью текста реферата, часто он заканчивается изложением содержания работы. Композиция основной части, может быть:

- конспективной, когда ее построение полностью соответствует структуре самой работы и отражает все или основные ее рубрики (разделы, главы, параграфы и т. д.);
- фрагментарной, когда рассматриваются только ее отдельные части (обычно, таким образом, реферируются большие по объему и многопроблемные источники);
- аналитической, когда содержание реферируемой работы раскрывается вне связи с ее структурой; в этом случае составляется план реферата, в соответствии с которым и излагается содержание.

Обзорный реферат в целом имеет аналогичную структуру; разница состоит лишь в том, что перед введением обязательно дается план реферата, а в конце его приводится список реферируемой литературы. Однако работа над таким рефератом гораздо сложнее, поскольку обычно он представляет собой обзор основной литературы одного или нескольких авторов по отдельной научной проблеме или теории. В этом случае требуется не просто выделить основное содержание изученных источников, но и сделать некоторые обобщения и сопоставления, показать, что их объединяет, и в чем они различаются, какой аспект проблемы (теории) коррекционной и специальной педагогики раскрывается в каждой из работ.

Композиционно такие рефераты также бывают различными. Источники могут рассматриваться каждый отдельно в определенной последовательности (по времени появления, по значимости работ и т. д.) или аналитически, т. е. по различным аспектам проблемы, нашедшим отражение в разных источниках.

Реферат как форма самостоятельной научной работы студента широко применяется в учебном процессе Сузы. Рефераты могут быть обязательными для всех студентов или выполняться по желанию.

Написание реферата является обязательным при проведении практических или семинарских занятий. При этом студент в течение изучения курса по коррекционной и специальной педагогике должен выбрать и написать один реферат, желательно выступить по нему на практическом занятии. Общее руководство работой над рефератами осуществляется преподавателем, ведущим учебный курс. Он предлагает студентам на выбор темы рефератов, сообщает единые требования по их написанию, консультирует в процессе подготовки реферата.

**Нормативные акты****Декларация о правах инвалидов**

(извлечения)

*Принята резолюцией 3447(XXX)**Генеральной Ассамблеей ООН 9 декабря 1975 г. без голосования*

1. Выражение «инвалид» означает любое лицо, которое не может самостоятельно обеспечить полностью или частично

потребности нормальной личной и (или) социальной жизни в силу недостатка, будь то врожденного или нет, его или ее физических или умственных способностей.

2. Инвалиды должны пользоваться всеми правами, изложенными в настоящей декларации. Эти права должны быть признаны за всеми инвалидами, без каких бы то ни было исключений и без различия и дискриминации по признаку расы, цвета кожи, пола, языка, вероисповедания, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, материального положения, рождения или любого другого фактора, независимо от того, относится ли это к самому инвалиду или к его или ее семье.

3. Инвалиды имеют неотъемлемое право на уважение их человеческого достоинства. Инвалиды, каковы бы ни были происхождение, характер и серьезность их увечий или недостатков, имеют те же основные права, что и их сограждане того же возраста, что в первую очередь означает право на удовлетворительную жизнь, которая была бы как можно более нормальной и полнокровной.

4. Инвалиды имеют те же гражданские и политические права, что и другие лица; пункт 7 декларации о правах умственно отсталых лиц применяется к любому возможному ограничению или ущемлению этих прав в отношении умственно неполноценных лиц.

5. Инвалиды имеют право на меры, предназначенные для того, чтобы дать им возможность приобрести как можно большую самостоятельность.

6. Инвалиды имеют право на медицинское, психическое или функциональное лечение, включая протезные и ортопедические аппараты, на восстановление здоровья и положения в обществе, на образование, ремесленную профессиональную подготовку, восстановление трудоспособности, на помощь, консультации, на услуги трудоустройству и другие виды обслуживания, которые позволяют им максимально проявить свои возможности и способности и ускорят процесс их социальной интеграции или реинтеграции.

7. Инвалиды имеют право на экономическое и социальное обеспечение и на удовлетворительный уровень жизни. Они имеют право в соответствии со своими возможностями получить и сохранить за собой рабочее место или заниматься полезной, продуктивной и вознаграждаемой деятельностью и являться членами профсоюзных организаций.

8. Инвалиды имеют право на то, чтобы их особые нужды принимались во внимание на всех стадиях экономического и социального планирования.



9. Инвалиды имеют право жить в кругу своей семьи или в условиях, заменяющих ее, и участвовать во всех видах общественной деятельности, связанных с творчеством или проведением досуга. Что касается его или ее места жительства... <...> Если пребывания инвалидов в специальном учреждении является необходимым, то среда и условия жизни в нем должны как можно ближе соответствовать среде и условиям нормальной жизни лиц его или ее возраста.

10. Инвалиды должны быть защищены от какой бы то ни было эксплуатации, от любых видов регламентации и обращения, носящих дискриминационный, оскорбительный или унижающий характер.

П. Инвалиды должны иметь возможность пользоваться квалифицированной юридической помощью, когда подобная помощь является необходимой для защиты их личности и имущества; если они являются объектом судебного преследования, они должны пользоваться обычной процедурой, полностью учитывающей их физическое и умственное состояние.

12. С организациями инвалидов могут проводиться полезные консультации по всем вопросам, касающимся прав инвалидности.

13. Инвалиды, их семьи и их общины должны быть полностью информированы всеми имеющимися средствами о правах, содержащихся в настоящей Декларации.

*Организация Объединенных Наций. Генеральная Ассамблея// Официальные отчеты.- Тридцатая сессия- дополнение № 34(A/10034)*

**Декларация**  
**О правах умственно отсталых лиц**  
**(Официальные отчеты Генеральной Ассамблеи ООН**  
**Двадцать шестая сессия)**

Принята Генеральной Ассамблеей ООН 20 декабря 1971 г..

Генеральная Ассамблея,

сознавая обязательство, взятое на себя государствами- членами Организации Объединенных Наций в соответствии с Уставом, действовать как совместно, так и индивидуально в соответствии с Организацией в целях содействия повышению уровня жизни, полной занятости и обеспечению условий для прогресса и развития в экономической и социальной областях, вновь поддерживая веру в права человека и основные свободы, а также в принципы мира, достоинства и ценности человеческой личности и социальной справедливости, провозглашенные в Уставе,

ссылаясь на принципы Всеобщей декларации прав человека, международных пактов о правах человека, Декларации прав ребенка и на нормы социального прогресса, провозглашенные в конституционных актах, конвенциях, рекомендациях резолюциях Международной организации труда, Организации Объединенных наций , по вопросам образования, науки и культуры , Всемирной Организации здравоохранения, Детского фонда организации Объединенных наций и других заинтересованных организаций,

подчеркивая, что в Декларации социального прогресса и развития провоз-

глашается необходимость защиты прав, обеспечения благосостояния и восстановления трудоспособности, страдающих физическими и умственными недостатками,

учитывая необходимость оказания умственно отсталым лицам помощи в развитии их способностей в различных областях деятельности и содействия по мере возможности включению их в обычную жизнь общества,

сознавая, что некоторые страны на данном этапе своего развития могут приложить лишь ограниченные усилия в этих целях,

провозглашает настоящую Декларацию о правах умственно отсталых лиц и просит принять меры в национальном и международном плане с тем, чтобы декларация служила общей основой и руководством для защиты этих прав:

1. Умственно отсталое лицо имеет в максимальной степени осуществимости те же права, что и другие люди.

2. Умственно отсталое лицо имеет право на надлежащее медицинское обслуживание и лечение, а также право на образование, обучение, восстановление трудоспособности и покровительство, которые позволяют ему развивать свои способности и максимальные возможности.

3. Умственно отсталое лицо имеет право на материальное обеспечение и удовлетворительный жизненный уровень. Оно имеет право продуктивно трудиться или заниматься каким-либо другим полезным делом в полную меру своих возможностей.

4. В тех случаях, когда это возможно, умственно отсталое лицо должно жить в кругу своей семьи или с приемными родителями и участвовать в различных формах жизни общества. Семьи таких лиц ДОЛЖНЫ получать помощь. В случае необходимости помещения такого человека в специальное заведение необходимо сделать так, чтобы новая среда и условия жизни как можно меньше отличались от условий обычной жизни.

5. Умственно отсталое лицо имеет право пользоваться квалифицированными услугами опекуна в тех случаях, когда это необходимо для защиты его личного благосостояния и интересов .

6. Умственно отсталое лицо имеет право на защиту от эксплуатации, злоупотреблений и унижительного обращения. В случае судебного преследования в связи с каким-либо деянием оно должно иметь право на должное осуществление законности, полностью учитывающее степень умственного развития.

7. Если вследствие серьезного характера инвалидности умственно отсталое лицо не может надлежащим образом осуществлять все свои права или же возникает необходимость в ограничении или аннулировании некоторых или всех таких прав, то процедура, применяемая в целях такого ограничения или аннулирования, должна предусматривать надлежащие правовые гарантии от любых злоупотреблений. Эта процедура должна основываться на оценке квалифицированными специалистами общественно полезных возможностей умственно отсталого лица, а также предусматривать периодический пересмотр и право апелляции в высшие инстанции.

# Федеральный закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)»

(Извлечения)

Принят Государственной Думой 18 июля 1996г.

Настоящий Федеральный закон принимается в целях создания законодательной базы для удовлетворения потребностей лиц с ограниченными возможностями здоровья в получении образования, адаптации указанных лиц к обществу.

## Глава I. Общие положения

### Статья 1. Основные термины

Для целей настоящего Федерального закона основные термины имеют следующее значение:

*Специальное образование* - дошкольное, общее и профессиональное образование, для получения которого лицам с ограниченными возможностями здоровья создаются специальные условия для получения образования; *лицо с ограниченными возможностями здоровья* - лицо, имеющее физический и (или) психический недостаток, которые препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования; *ребенок* - лицо, не достигшее возраста восемнадцати лет; *взрослый* - лицо, достигшее возраста восемнадцати лет; **недостаток** - физический или психический недостаток, подтвержденный психолого - медико-педагогической комиссией в отношении ребенка и медико-социальной экспертной комиссией в отношении взрослого, а также в установленных настоящим Федеральным законом случаях повторной экспертизой; *физический недостаток* - подтвержденные в установленном порядке временный или постоянный недостаток в развитии и (или) функционировании органа (органов) человека либо хронические соматическое или инфекционное заболевания; *психический недостаток* - подтвержденный в установленном порядке временный или постоянный недостаток в психическом развитии человека, включая нарушение речи, эмоционально-волевой сферы, в том числе аутизм, последствие повреждения мозга, а также нарушение умственного развития, в том числе умственная отсталость, задержка психического развития, создающие трудности в обучении; *сложный недостаток* - совокупность физических и (или) психических недостатков, подтвержденных в установленном порядке;

*тяжелый недостаток* - подтвержденный в установленном порядке физический или психический недостаток, выраженный в такой степени, что образование в соответствии с государственными образовательными стандартами (в том числе специальными) является недоступным и возможности обучения ограничиваются получением элементарных знаний об окружающем мире, приобретением навыков самообслуживания и приобретением элементарных трудовых навыков или получением элементарной профессиональной подготовки; *специальные условия для получения образования* - условия обучения (воспитания), в том числе специальные образовательные программы и методы обучения, индивидуальные технические средства обучения и среда жизнедеятельности, а также пе-

педагогические, медицинские, социальные и иные услуги, без которых невозможно (затруднено) освоение общеобразовательных и профессиональных образовательных программ лицами с ограниченными возможностями здоровья;

*интегрированное обучение* - совместное обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений, посредством создания специальных условий для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья; образовательное учреждение общего назначения - образовательное учреждение, созданное для обучения лиц, не имеющих ограничений по состоянию здоровья для получения образования;

*специальное образовательное учреждение* - образовательное учреждение, созданное для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья;

*специальное образовательное подразделение* - структурное подразделение образовательного учреждения общего назначения, созданное для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья;

*образовательное учреждение интегрированного обучения* - образовательное учреждение общего назначения, в котором созданы специальные условия для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья совместно с лицами, не имеющими таких ограничений: обучение на дому - освоение общеобразовательных и профессиональных образовательных программ лицом, по состоянию здоровья временно или постоянно не посещающим образовательное учреждение, при котором обучение осуществляется на дому педагогическими работниками соответствующих образовательных учреждений, в том числе с использованием дистанционных средств обучения;

*государственное именованное образовательное обязательство* - именной документ, устанавливающий обязанность органов государственной власти Российской Федерации или органов государственной власти субъекта Российской Федерации осуществлять в соответствии со специальными нормативами финансирования образования лиц с ограниченными возможностями здоровья при обучении их в образовательных учреждениях всех типов и видов в независимости от форм освоения образовательных программ;

*полное государственное обеспечение* - обеспечение лиц с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в государственных специальных образовательных учреждениях - интернатах и специальных образовательных подразделениях-интернатах государственных образовательных учреждений общего назначения, питанием, одеждой, обувью, мягким инвентарем, необходимым оборудованием и индивидуальными техническими средствами.

## **Статья 2. Участники отношений, регулируемых настоящим Федеральным законом**

Настоящий Федеральный закон регулирует отношения физических и юридических лиц, участвующих в осуществлении специального образования:

лиц с ограниченными возможностями здоровья, являющихся гражданами Российской Федерации; родителей (законных представителей) детей с ограниченными возможностями здоровья, а также законных представителей или уполномоченных в установленном порядке представителей взрослых с ограниченными возможностями здоровья; педагогических, медицинских и иных работни-

ков, участвующих в осуществлении специального образования, а также, педагогических работников из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья; государственных органов, органов местного самоуправления, государственных, муниципальных, негосударственных организаций, их должностных лиц, а также лиц, участвующих в осуществлении специального образования.

### **Статья 3. Цели специального образования**

1. Специальное образование обеспечивает лицам с ограниченными возможностями здоровья получение образования в соответствии с их способностями и возможностями в адекватной их здоровью среде обучения в целях адаптации этих лиц к обществу и интеграции (реинтеграции) в общество, в том числе приобретение навыков самообслуживания, подготовки их к трудовой деятельности и семейной жизни.

2. Если лицо с ограниченными возможностями здоровья признано инвалидом, специальное образование входит в индивидуальную программу реабилитации инвалида в соответствии с законодательством о социальной защите инвалидов.

< ... >

## **Глава II. Права в области специального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, их родителей (иных законных представителей)**

### **Статья 7. Права в области специального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья**

1. Лицо, полагающее, что его возможности получить образование ограничены по состоянию здоровья, имеет право на освидетельствование в целях установления его права на получение специального образования государственного именного образовательного обязательства.

2. Лица с ограниченными возможностями здоровья имеют право на:

1) бесплатное обследование психолого-медико-педагогической комиссией или медико-социальной экспертной комиссией;

2) бесплатную медико-психолого-педагогическую коррекцию физического и (или) психического недостатков с момента их обнаружения независимо от степени их выраженности в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии;

3) бесплатное дошкольное образование, начальное общее и основное общее образование с возраста шести - восьми лет в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии и индивидуальной учебной программой. Сроки освоения основных общеобразовательных программ начального, общего и основного общего образования определяются типовыми положениями об образовательных учреждениях соответствующих типов и видов и не могут быть менее чем девять лет;

4) получение бесплатного образования в специальном образовательном учреждении, образовательном учреждении интегрированного обучения, специальном образовательном подразделении или в образовательном учреждении общего назначения в соответствии с психолого-педагогическими и медицинскими показаниями (противопоказаниями);

5) бесплатное образование в образовательном учреждении независимо от его организационно-правовой формы в соответствии с государственными образовательными стандартами (в том числе специальными) независимо от формы получения образования, гарантируемое Государственным именованным образовательным обязательством;

6) обеспечение в соответствии с социальными или медицинскими показаниями транспортными средствами для доставки в ближайшее соответствующее образовательное учреждение. Порядок обеспечения транспортными средствами устанавливается Правительством Российской Федерации;

7) трудоустройство по окончании обучения в соответствии с полученным образованием и (или) профессиональной подготовкой в порядке, установленном законами и иными нормативными правовыми актами.

<...>

### **Статья 9. Государственное обеспечение лиц с ограниченными возможностями здоровья**

На полном государственном обеспечении в государственных специальных образовательных учреждениях - интернатах и специальных образовательных подразделениях - интернатах государственных образовательных учреждений общего назначения находятся лица с ограниченными возможностями здоровья: неслышащие и слабослышащие; незрячие и слабовидящие; с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата; умственно отсталые; с выраженными (глубокими) нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения; имеющие трудности в обучении, обусловленные задержкой психического развития; со сложными недостатками.

### **Глава III Об организации специального образования**

#### **Статья 10. Формы получения специального образования**

Лица с ограниченными возможностями здоровья могут получать специальное образование в специальных образовательных учреждениях, специальных образовательных подразделениях, образовательных учреждениях общего назначения в формах, предусмотренных Законом Российской Федерации «Об образовании».

#### **Статья 11. Обучение на дому**

1. Для лиц, по состоянию здоровья временно или постоянно не посещающих образовательные учреждения, соответствующие органы управления образованием обязаны организовать обучение на дому.

2. Обучение на дому осуществляется образовательным учреждением, в котором постоянно учатся лица, указанные в пункте 1 настоящей статьи, или ближайшим к их месту жительства соответствующим образовательным учреждением, имеющим государственную аккредитацию, на основании заключения лечебного учреждения в отношении детей, страдающих соматическими заболеваниями, либо на основании заключения психолога - медико-педагогической комиссии или медико-социальной экспертной комиссии в остальных случаях. Обучение на дому осуществляется на основе договора между органом управления образованием, образовательным учреждением, обучающимся и (или) его законными представителями.

3. Обучение на дому финансируется в соответствии со статьей 29 настоящего Федерального закона.

Типовое положение об организации обучения на дому утверждается Правительством Российской Федерации.

Перечень заболеваний, наличие которых дает право на обучение на дому, устанавливается в порядке, определяемом Правительством Российской Федерации.

Форма договора об обучении на дому утверждается соответствующими федеральными (центральными) государственными органами управления образованием.

### **Статья 12. Обучение в условиях стационарного лечебного учреждения**

1. В целях реализации права граждан на образование, создания условий для его получения органы управления образованием и органы здравоохранения обязаны организовать обучение детей с ограниченными возможностями здоровья, находящихся на длительном (более чем двадцать один день) лечении в стационарных лечебных учреждениях, в соответствии с общеобразовательными программами.

2. Общеобразовательное учреждение по месту нахождения стационарного лечебного учреждения осуществляет обучение детей в различных формах. Организационные вопросы обучения регулируются договором между стационарным лечебным учреждением и общеобразовательным учреждением.

3. Обучение в условиях стационарного лечебного учреждения финансируется в соответствии со статьей 29 настоящего Федерального закона. Форма договора об организации обучения в условиях стационарного лечебного учреждения утверждается соответствующими федеральными органами исполнительной власти, к компетенции которых относятся вопросы образования и здравоохранения.

### **Статья 13. Обучение в образовательном учреждении общего назначения**

1. Лица с ограниченными возможностями здоровья имеют право на обучение в образовательном учреждении общего назначения в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» при наличии соответствующего заключения психолого-медико-педагогической комиссии.

2. Лица с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся в образовательном учреждении общего назначения, в праве пользоваться во время занятий услугами помощника.

### **Статья 14. Интегрированное обучение**

1. Российская Федерация и субъекты Российской Федерации способствуют развитию интегрированного обучения.

2. Для лиц с ограниченными возможностями здоровья организуется интегрированное обучение в соответствии с психолого-педагогическими и медицинскими показаниями (противопоказаниями), если образовательное учреждение интегрированного обучения располагает необходимыми специальными условиями для получения образования. Образовательное учреждение интегрированного обучения не вправе отказать таким лицам в приеме на обучение в связи с наличием у них физических и (или) психических недостатков при отсутствии

противопоказаний к обучению и (или) профессиональному образованию и ограничений для работы по конкретной профессии (специальности).

В образовательном учреждении интегрированного обучения число лиц с ограниченными возможностями здоровья не должно составлять более чем двадцать процентов общего числа обучающихся, воспитанников.

Образовательное учреждение интегрированного обучения со дня зачисления в него лица с ограниченными возможностями здоровья пользуется правом на его финансирование за счет средств федерального бюджета и (или) средств бюджета субъектов Российской Федерации в размере, установленном соответствующим государственным именованным образовательным обязательством.

3. Совместное обучение и воспитание лиц с психическими или сложными недостатками и лиц, не имеющих таких недостатков, не должны отрицательно сказываться на результатах обучения лиц, не имеющих таких недостатков. Лица с психическими или сложными недостатками, успешно осваивающие образовательную программу образовательного учреждения интегрированного обучения, могут быть отчислены за невозможностью совместного обучения из этого образовательного учреждения на основании решения совета образовательного учреждения, предварительно согласованного с психолого-медико-педагогической комиссией. При этом органы исполнительной власти, к компетенции которых относятся вопросы образования, в течение месяца принимают меры по продолжению этими лицами обучения в адекватной для них форме.

### **Статья 15. Специальные образовательные учреждения**

1. В Российской Федерации создаются и действуют специальные образовательные учреждения, типы и виды которых определяются в соответствии с реализуемыми ими образовательными программами, деятельностью по реабилитации и возрастом обучающихся, воспитанников.

2. В Российской Федерации могут создаваться и действовать специальные образовательные учреждения для лиц:

1) с нарушениями речи - тяжелыми нарушениями речи, фонетико-фонематическим недоразвитием речи и нарушением произношения отдельных звуков;

2) с нарушением слуха - неслышащих, слабослышащих и позднооглохших;

3) с нарушениями зрения - незрячих, слабовидящих и поздноослепших, с косоглазием и амблиопией;

4) с нарушениями психики - задержкой психического развития, умственно отсталых, с глубокой умственной отсталостью;

5) с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата;

6) со сложными нарушениями, в том числе со слепоглухотой;

7) с расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения;

8) подверженных хроническим соматическим или инфекционным заболеваниям.

Специальные образовательные учреждения могут создаваться для обучения совместно лиц с различными физическими и (или) психическими недостатками, если это не препятствует успешному освоению образовательных программ и для такого обучения нет медицинских противопоказаний.



## **Статья 16. Логопедическая служба**

1. Для оказания помощи детям, имеющим различные нарушения речи и обучающимся в образовательных учреждениях общего назначения, организуется логопедическая служба.

Исходя из количества детей, нуждающихся в логопедической помощи, эта помощь может осуществляться посредством: введения в штат образовательного учреждения общего назначения должности учителя-логопеда; создания в структуре органа управления образованием логопедического кабинета; создания логопедического центра - учреждения с правами юридического лица.

2. Типовое положение о логопедической службе утверждается федеральным органом исполнительной власти, к компетенции которого относятся вопросы общего образования и начального профессионального образования.

## **Статья 17. Центры реабилитации**

1. В целях обучения и (или) воспитания лиц со сложными и (или) с тяжелыми недостатками создаются центры реабилитации различных профилей, Государственные центры реабилитации (не менее чем один в каждом субъекте Российской Федерации) создаются федеральными органами исполнительной власти.

2. Задачами центров реабилитации являются формирование навыков общения и самообслуживания, элементарных трудовых навыков и организация занятий по индивидуальным учебным программам.

Занятия в центрах реабилитации организуются по программам индивидуального и (или) группового обучения с количеством обучающихся в группе не более чем десять человек, а со сложным дефектом - не более чем шесть человек.

3. Центр реабилитации является юридическим лицом. Типовое положение о центре реабилитации утверждается в порядке, установленном Правительством Российской Федерации.

## **Статья 18. Особенности приема в образовательные учреждения лиц с ограниченными возможностями здоровья**

Прием в образовательные учреждения лиц с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в порядке, установленном Законом Российской Федерации «Об образовании», на основе заключения психолого-медико-педагогической комиссии или медико-социальной экспертной комиссии. Для лиц с ограниченными возможностями здоровья конкурс при приеме в общеобразовательные учреждения и (или) образовательные учреждения начального профессионального образования не проводится.

(...)

## **Статья 24. Специальные образовательные учреждения закрытого типа. Специальные образовательные подразделения образовательных учреждений, созданных при учреждениях, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы**

1. Для детей, имеющих физические и (или) психические недостатки, совершивших общественно опасные деяния, достигших возраста одиннадцати лет и признанных в судебном порядке общественно опасными, создаются

специальные образовательные учреждения закрытого типа, учредителями которых могут быть только федеральные органы исполнительной власти и органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации.

2. В образовательных учреждениях, созданных при учреждениях, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы, создаются специальные образовательные подразделения для осужденных лиц с ограниченными возможностями здоровья.

### **Статья 21. Специальные государственные образовательные стандарты**

1. Для лиц с ограниченными возможностями здоровья, обучение которых в соответствии с государственными образовательными стандартами невозможно в силу особенностей, их физических и (или) психических недостатков, устанавливаются специальные государственные образовательные стандарты. Специальные государственные образовательные стандарты профессионального образования не устанавливаются.

2. Порядок разработки, утверждения и введения специальных государственных образовательных стандартов определяется Правительством Российской Федерации.

### **Статья 23. Психолого-медико-педагогические комиссии, медико-социальные экспертные комиссии**

1. Для диагностики физических и (или) психических недостатков детей, установления их прав на специальное образование и создания специальных условий для получения образования, а также для консультирования родителей (иных законных представителей) по всем вопросам о физических и (или) психических недостатках детей органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации создают постоянные межведомственные психолого-медико-педагогические комиссии из расчета в среднем одна комиссия на десять тысяч детей, проживающих на данной территории, но не менее чем одна психолого-медико-педагогическая комиссия на территории каждого субъекта Российской Федерации. В целях научно-методического обслуживания психолого-медико-педагогической комиссией и разрешения конфликтов между психолого-медико-педагогической комиссией и родителями (иными законными представителями) детей с ограниченными возможностями здоровья создаются федеральные психолого-медико-педагогические центры из расчета один центр на десять комиссий, но не более чем один психолого-медико-педагогический центр на территории каждого субъекта Российской Федерации.

2. Основными функциями психолого-медико-педагогической комиссии являются:

1) проведение возможно; более раннего бесплатного психолого-медико-педагогического обследования детей, выявление особенностей их развития в целях установления диагноза и определения адекватных специальных условий для получения образования;

2) удостоверение права ребенка с ограниченными возможностями **здоровья** на специальное образование, составление соответствующего заключения;

3) составление рекомендаций к индивидуальному плану обучения;

4) подтверждение, уточнение и изменение ранее установленного диагноза;

5) консультирование родителей (иных законных представителей) детей с ограниченными возможностями здоровья;

б) консультирование педагогических, медицинских и социальных работников по вопросам, связанным со специальными условиями для получения детьми образования, их правами и правами родителей (иных законных представителей);

7) формирование банка данных о детях с ограниченными возможностями здоровья, детской патологии (недостаточности) и предоставление собранной информации соответствующим органам управления образованием, органам здравоохранения и органам социальной защиты населения.

3. В состав психолого - медико-педагогической комиссии в обязательном порядке входят: психолог; врачи - психиатр, невропатолог, ортопед, отоларинголог, окулист, терапевт (педиатр), физиотерапевт; специалисты в области специального образования - логопед, олигофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог, социальный педагог; юрист; представители соответствующих органов управления образованием, органов здравоохранения и органов социальной защиты населения.

4. Направление детей на психолого-медико-педагогическую комиссию осуществляется по заявлению родителей (иных законных представителей), решению суда, а также с согласия родителей (иных законных представителей) по инициативе соответствующих органов управления образованием, органов здравоохранения, органов социальной защиты населения, образовательных учреждений, учреждений здравоохранения, социальной защиты населения или общественных объединений, занимающихся в соответствии с их учредительными документами вопросами защиты прав лиц с ограниченными возможностями здоровья. При направлении детей на обследование по решению суда согласие родителей (иных законных представителей) не требуется.

Учреждения здравоохранения обязаны в течение десяти дней направить ребенка на психолого-медико-педагогическую комиссию при установлении у него явных признаков физического и (или) психического недостатков в целях определения специальных условий для получения им образования.

5. Результаты обследования ребенка отражаются в заключении психолого-медико- педагогической комиссии, которое является основанием для направления ребенка с согласия родителей (иных законных представителей) в специальное образовательное учреждение, в организации обучения на дому или в образовательные учреждения интегрированного обучения. Члены психолого-медико-педагогической комиссии обязаны хранить профессиональную тайну, в том числе соблюдать конфиденциальность заключения. В случае несогласия родителей (иных законных представителей) с заключением психолого-медико-педагогической комиссии в течение месяца со дня подачи ими заявления соответствующий психолого-медико-педагогический центр проводит повторную экспертизу. Заключение повторной экспертизы может быть обжаловано в суде.

6. Психолого-медико-педагогическая комиссия и психолого-медико-педагогический центр являются юридическими лицами. Положения о психолого-медико-педагогической комиссии и о психолого-медико-педагогическом

центре утверждаются Правительством Российской Федерации.

7. Функции психолого-медико-педагогической комиссии в отношении взрослых выполняют медико-социальные экспертные комиссии. Положение о медико-социальной экспертной комиссии утверждается Правительством Российской Федерации. Обжалование заключений медико-социальных экспертных комиссий осуществляется в порядке, установленном законодательством Российской Федерации.

<...>

## **1'лава VII. Международная деятельность Российской Федерации в области специального образования**

### **Статья 35. Международная деятельность Российской Федерации в области специального образования**

1. Российская Федерация осуществляет международную деятельность в области специального образования и содействует развитию международного сообщества в области специального образования, в том числе на основе международных договоров Российской Федерации.

*Президент Российской Федерации  
Б. Ельцин*