

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ для СПО

Под редакцией **Г. Ф. Кумариной**

2-е издание, переработанное и дополненное

Рекомендовано Учебно–методическим отделом среднего профессионального образования в качестве учебного пособия для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования

Книга доступна в электронной библиотечной системе
biblio-online.ru

Москва ■ Юрайт ■ 2019

УДК 376(075.32)

ББК 74.3я723

К90

Ответственный редактор:

Кумарина Галина Федоровна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой адаптивного образования Академии социального управления.

Рецензенты:

Малькова З. А. — доктор педагогических наук, профессор, действительный член Российской академии образования;

Назарова Н. М. — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой Московского педагогического государственного университета.

К90 **Коррекционная педагогика в начальном образовании** : учеб. пособие для СПО / под ред. Г. Ф. Кумариной. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 285 с. — Серия : Профессиональное образование.

ISBN 978-5-534-00393-2

В пособии раскрыты теоретические, психолого-педагогические и диагностические аспекты коррекционной педагогики — направления научного педагогического знания, призванного помочь педагогам в решении задач профилактики и коррекции адапционных нарушений, возникающих у детей в процессе школьного обучения.

Пособие ориентировано на подготовку нового поколения учителей, отвечающих требованиям профессионального стандарта «Педагог», готовых и способных гармонично сочетать деятельность обучения с деятельностью воспитания и развития, обеспечивать высокое качество образования всех детей, перешагнувших школьный порог, в том числе детей риска школьной дезадаптации.

Соответствует актуальным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования и профессиональным требованиям.

Для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования, слушателей институтов повышения квалификации и переподготовки работников образования.

УДК 376(075.32)

ББК 74.3я723



Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав. Правовую поддержку издательства обеспечивает юридическая компания «Дельфи».

ISBN 978-5-534-00393-2

© Коллектив авторов, 2016

© ООО «Издательство Юрайт», 2019

Оглавление

Авторский коллектив.....	6
Предисловие	7

Раздел I. КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ОБЛАСТЬ НАУЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Глава 1. Предмет и задачи коррекционной педагогики	12
Глава 2. Школьная дезадаптация как педагогическое явление	23
2.1. Предпосылки школьной дезадаптации	23
2.2. Факторы школьной дезадаптации	37
2.3. Механизмы развития адаптационных нарушений и их типы в младшем школьном возрасте	44
<i>Рекомендуемая литература</i>	50

Раздел II. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Глава 3. Организационно-педагогические и дидактические особенности коррекционно-развивающего образования	54
3.1. Индивидуализация обучения — педагогическая основа преодоления противоречий между обучением и развитием школьников	54
3.2. Принципы, задачи, формы коррекционно-развивающего образования	59
Глава 4. Воспитательные отношения — главный объект конструктивного педагогического внимания.....	66
4.1. Содержание понятия «воспитательные отношения»	66
4.2. Педагогическая оценка как фактор построения и регулирования воспитательных отношений.....	71
4.3. Педагогические требования к организации учебной деятельности школьников с позиции оптимизации воспитательных отношений.....	87
<i>Рекомендуемая литература</i>	100

Раздел III. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Глава 5. Место и задачи педагогической диагностики в многоуровневой системе изучения ребенка.....	104
Глава 6. Педагогическая диагностика предпосылок адаптационных нарушений	112
6.1. Программа и организация диагностической деятельности	112
6.2. Методы диагностической деятельности	115

Глава 7. Педагогическая диагностика признаков адаптационных нарушений как основа индивидуализации обучения и коррекционно-развивающей помощи	136
7.1. Программа диагностической деятельности.....	136
7.2. Методы диагностической деятельности.....	139
7.3. Формы учета данных о динамике личностного развития детей	151
7.4. Формы учета данных о динамике развития познавательной деятельности и усвоении учебного материала школьниками	156
<i>Рекомендуемая литература</i>	162

Раздел IV. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ДЕФИЦИТНЫХ ШКОЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ ФУНКЦИЙ

Глава 8. Программа педагогической работы	164
Глава 9. Развитие и совершенствование пространственного восприятия и анализа, пространственных представлений	167
Глава 10. Развитие и совершенствование зрительного восприятия и зрительного анализа, координации в системе «глаз – рука»	170
Глава 11. Развитие и совершенствование сложно-координированных движений кистей и пальцев рук	173
Глава 12. Развитие и совершенствование фонематических процессов, координации в системе «ухо – рука»	176
Глава 13. Игра как универсальная форма и средство коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками.....	179
13.1. Игра и коррекция недостатков социально-личностного развития младших школьников	180
13.2. Игра и коррекция трудностей в познавательной деятельности младших школьников	182
13.3. Игра и оздоровительная работа с младшими школьниками.....	184
<i>Рекомендуемая литература</i>	185

Раздел V. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ОТКЛОНЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ ДЕТЕЙ

Глава 14. Поведение ребенка как результат его взаимодействия с окружающей средой	188
Глава 15. Причины и типы нарушений поведения у младших школьников.....	200
Глава 16. Специфические и неспецифические методы коррекции поведения детей	210
Глава 17. Педагогическая коррекция некоторых типических отклонений в поведении детей	220
<i>Рекомендуемая литература</i>	223

Раздел VI. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ И КОРРЕКЦИИ ЕЕ НЕДОСТАТКОВ

Глава 18. Формирование учебной деятельности как задача начального обучения школьников.....	226
Глава 19. Реализация учебной деятельности в общеучебных интеллектуальных умениях	232
Глава 20. Методические решения проблемы формирования учебной деятельности и коррекции ее недостатков у младших школьников.....	238
Глава 21. Критерии и методики определения эффективности формирования учебной деятельности и коррекции ее недостатков.....	251
<i>Рекомендуемая литература</i>	<i>256</i>

Раздел VII. ШКОЛА И СЕМЬЯ КАК ПАРТНЕРЫ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ РИСКА

Глава 22. Современная семья в зеркале социологического и психологического анализа.....	258
Глава 23. Методы изучения семьи и семейных отношений	268
Глава 24. Основные направления взаимодействия школы и семьи в коррекционной работе с детьми группы риска	272
<i>Рекомендуемая литература</i>	<i>277</i>
Приложение.....	278

Авторский коллектив

Кумарина Галина Федоровна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой адаптивного образования Академии социального управления, действительный член Академии педагогических и социальных наук (ответственный редактор; введение; раздел I; раздел II, гл. 3, 4 (параграфы 4.1, 4.2); раздел III).

Вайнер Марина Эдуардовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального развития педагогических работников Московского педагогического государственного университета (раздел V).

Вьюнкова Юлия Николаевна — старший преподаватель кафедры коррекционно-развивающего образования Педагогической академии последипломного образования Московской области (до 2007 г.), председатель МООО г. Люберцы.

Дементьева Изабелла Федоровна — доктор социологических наук, главный научный сотрудник Института изучения семьи, детства и воспитания Российской академии образования (раздел VII, гл. 22).

Мисаренко Галина Геннадьевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры адаптивного образования Академии социального управления (раздел II, гл. 4, параграф 4.3).

Степанова Ольга Алексеевна — кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела образования Московского научно-исследовательского института глазных болезней им. Гельмгольца, дважды лауреат Всероссийского конкурса Фонда развития российского образования на лучшую научную книгу среди преподавателей вузов и научных работников научных организаций, профессор Российской академии естествознания, член Союза журналистов России (раздел IV).

Чутко Нинель Яковлевна — кандидат педагогических наук, работала старшим научным сотрудником кафедры адаптивного образования Академии социального управления (раздел VI).

Предисловие

Система образования наряду с другими социальными институтами сегодня активно включается в решение глобальной проблемы современности — проблемы экологии детства. Являясь злободневной для всего мирового сообщества, эта проблема особую актуальность приобретает в настоящий момент в России.

Переходный период общественной и экономической жизни в нашей стране сопровождается заметным снижением показателей социальной защищенности и здоровья детей. Это приводит, в частности, к тому, что на этапе поступления в школу и в условиях школьного обучения все большее количество детей характеризуются ослабленным здоровьем, обнаруживают признаки социально-педагогической запущенности, парциальной недостаточности в развитии школьно-значимых психофизиологических и высших психических функций. Являясь умственно сохранными, не имея других классических форм аномалий развития, такие дети вместе с тем испытывают трудности в учении и освоении социальной роли ученика, теряют веру в себя и надежду на достойное место под солнцем. Взрослея и обретая физическую силу, такие дети нередко преждевременно отсеиваются из школы, в большинстве случаев становясь наиболее опасным деструктивным элементом общества. В соотнесении с этой ситуацией в педагогику вошло новое понятие — дети риска школьной дезадаптации.

Все возрастающая общественная тревога за положение в системе образования и судьбы детей риска, осознание необходимости усиления роли школы и педагогов в охране их физического, психического и нравственного здоровья, обеспечении полноценного образования повлекли за собой формирование нового направления педагогической деятельности — коррекционно-развивающего образования.

Возник социальный заказ на подготовку специалистов, способных в своей профессиональной деятельности ориентироваться не только на возрастные закономерности нормативного детского развития, но и профессионально работать с проблемами, которые осложняют это развитие на его наиболее важном и ответственном этапе — в годы начального школьного обучения. Настоящее пособие призвано служить этой цели. Его актуальность возрастает в условиях реализации инклюзивного образования, когда дети с ограниченными возможностями здоровья включаются в общий поток, неизбежно пополняя группу риска школьной дезадаптации.

В книге представлен всесторонний анализ школьной дезадаптации как педагогического явления, раскрываются современные научные взгляды, объясняющие предпосылки, факторы, механизмы развития адаптационных нарушений, рассматриваются основные типы этих нарушений в младшем

школьном возрасте, педагогические методы их профилактики и коррекции. Особое внимание уделено организации и методам педагогического диагностирования предпосылок и признаков адаптационных нарушений как обязательному условию обоснованного выбора адекватных форм и способов коррекционно-развивающей помощи. Дается также целостная характеристика коррекционно-развивающего образования как направления современной образовательной практики новой адаптивной школы. Раскрываются организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические аспекты коррекционно-развивающего образования, призванного в условиях массового общего образования, реализации федеральных государственных образовательных стандартов решать проблемы трудного детства, обеспечивать профилактику и коррекцию адаптационных проблем, возникающих у детей в образовательной среде и осложняющих их жизнь в условиях школьного обучения.

Концептуальной позицией авторов, которая нашла отражение в данной книге, является убеждение в том, что пограничные нарушения развития, характеризующие детей риска, как и адаптационные проблемы детей с ограниченными возможностями здоровья надлежит рассматривать не с позиций болезни, а с позиций имеющегося у детей потенциала нравственного, психического и физического здоровья, как и убеждение в том, что решающим фактором в устранении этих нарушений и проблем, предупреждении адаптационных трудностей является оздоровление и обогащение за счет потенциала коррекционно-развивающей деятельности самой школьной среды, подготовка педагогов, способных такую среду сознательно выстраивать.

Пособие подготовлено коллективом авторов, являющихся инициаторами и непосредственными разработчиками как модели коррекционно-развивающего образования, так и примерных программ подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров для данного направления педагогической деятельности.

В процессе подготовки пособия к переизданию учтены новые реалии общественной жизни и системы образования, актуализировано в соответствии с ними его содержание, дополнена источниковая база.

Учебник предназначен для студентов, обучающихся по специальности «Коррекционная педагогика в начальном образовании». Пособие адресовано обучающимся всех уровней высшего образования (среднее профессиональное образование, довузовская подготовка, прикладной бакалавриат, академический бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура, повышение квалификации, программы переподготовки, самостоятельная подготовка).

В результате изучения курса студент должен освоить:

трудовые действия

- методы педагогической диагностики предпосылок и признаков школьной дезадаптации;
- современные технологии коррекционно-развивающего образования, профилактики и педагогической помощи детям в решении их адаптационных проблем;

необходимые умения

- обобщать и систематизировать научные данные и педагогический опыт в области профилактики и коррекции адаптационных нарушений, возникающих у детей в образовательном процессе, школьной дезадаптации;
- идентифицировать и классифицировать конкретные проблемы детей, осложняющие их адаптацию в школьной среде;
- анализировать и интерпретировать данные педагогического изучения детей на этапе их школьного старта и в процессе начального обучения;
- применять теоретические знания о педагогических особенностях коррекционно-развивающего образования в проектировании и проведении учебных занятий и внеурочной деятельности детей;
- разрабатывать и осуществлять совместно с другими специалистами помогающих профессий (педагогами-психологами, дефектологами, социальными педагогами, медиками) индивидуальные коррекционно-развивающие программы;
- решать задачи, связанные с реализацией индивидуальных коррекционно-развивающих программ в образовательной практике;
- опираться на резервы семейного воспитания в коррекционно-развивающей работе с детьми риска школьной дезадаптации;

необходимые знания

- нормативно-правовая база адаптивного образования; требования, предъявляемые к воспитателю, учителю профессиональным стандартом «Педагог»;
- предмет, цели, задачи, понятийный аппарат коррекционной педагогики, коррекционно-развивающего образования;
- история и тенденции развития коррекционной педагогики, коррекционно-развивающего образования;
- особенности детей с проблемами в развитии; типологию ситуаций и состояний риска школьной дезадаптации;
- предпосылки, факторы, механизмы развития адаптационных нарушений;
- программа и методики педагогической диагностики предпосылок и признаков адаптационных нарушений;
- задачи, принципы, педагогические особенности коррекционно-развивающего образования;
- направления и методы педагогической работы по профилактике и коррекции дефицитных школьно-значимых функций у детей риска, типических проблем в их личностном развитии и учебной деятельности на уровне начального общего образования;
- проблемы и воспитательные ресурсы института семьи.

Все замечания, предложения и рекомендации по дальнейшей доработке пособия просим наших уважаемых читателей направлять по адресу: 129281, Москва, Староватутинский проезд, 8, ГБОУ ВО Московской области «Академия социального управления», кафедра адаптивного образования.

Пожелания будут с благодарностью приняты.

Раздел I
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА
КАК ОБЛАСТЬ НАУЧНОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ



Глава 1

ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Среди решаемых в настоящее время проблем кардинального социально-экономического оздоровления общества особое и важное место занимает создание и внедрение в педагогическую практику работающей системы профилактики социально-психологической и прежде всего школьной дезадаптации несовершеннолетних.

Дезадаптационные проблемы, осложняющие развитие и социализацию детей, объектом научного внимания стали сравнительно недавно. История теоретического знания и научно-практической работы по их изучению, профилактике и коррекции насчитывает чуть более столетия. Примечательно, что на первых порах этой работы ее инициаторами были в основном медики, и внимание было сосредоточено на тех проблемах, которые осложняют социализацию индивидов, имеющих выразительные аномалии сенсомоторного и интеллектуального развития (глухота, слепота, тяжелые нарушения двигательной и умственной сферы).

Однако постепенно, по мере развития общественного образования, методологического и методического научного инструментария, а также гуманистического самосознания человечества и его экономических возможностей внимание специалистов стало обращаться также и к проблемам, возникающим в процессе воспитания и обучения у детей, неотягощенных явно выраженными отклонениями в развитии. Под сомнение была поставлена правомерность самого утвердившегося ранее для нужд образовательной практики деления детей на две отчетливо различающиеся группы — с нормальным психическим развитием и аномальных. (Понятие «аномалия» в переводе с греческого означает *отклонение от нормы, от общей закономерности, неправильность в развитии.*)

Исследовательские данные убеждали, что все многообразие вариантов детского развития не укладывается в эту упрощенную схему. Между нормальным и аномальным развитием, ровно как между здоровьем (психическим, физическим) и болезнью, существует много переходных ступеней. Эти ступени заняты пограничными состояниями и формами, которые с полной определенностью не могут быть отнесены ни к болезни, ни к здоровью. Кроме того, сами границы между двумя этими категориями крайне неустойчивы и неопределенны.

Немецкий психиатр Ю. Кох в трактате, посвященном пограничным состояниям в области душевной жизни человека, определял последние как такие непорядки в психической сфере личности, при которых субъект,

даже в самом благоприятном случае, не может считаться психически совершенно нормальным, и вместе с тем, даже в худшем случае, они не служат выражением душевной болезни индивидуума.

Его коллега, также немецкий специалист Г. Циен, под пограничными состояниями разумел функциональные болезненные расстройства, при которых наблюдаются различные слабовыраженные неполадки в интеллектуальной и эмоциональной сферах.

Специалисты, обращавшиеся к описанию и характеристике этих состояний в области душевной жизни человека, его психического здоровья, отмечали, что одни из них могут быть постоянными спутниками их носителей, не иметь ни начала, ни конца, никогда не начинаться и никогда не исчезать, другие возникают в процессе жизни человека, как правило, под влиянием различных неблагоприятных обстоятельств.

С конца XIX в. в разных странах появилось все возрастающее количество работ, отражавших данные исследований по изучению проблем детского развития, причин их обуславливающих, а также той новой социально-педагогической ситуации, которая складывается для детей, имеющих такие проблемы в условиях обязательного обучения. Именно данный факт, как было в свое время замечено, акцентировал внимание к детям, которые, не имея классических форм аномалий сенсомоторного и интеллектуального развития, вместе с тем не укладывались в рамки школьного режима, испытывали стойкие трудности в учении, социально-психологической адаптации.

В условиях необязательного обучения такие дети естественным образом отсеивались, оказывались за бортом школы. Обязательность же обучения вынуждала ее работать с ними. Очевидной, однако, была малая успешность этой работы. Объяснялась она непониманием природы трудностей этих детей, разобщенностью усилий специалистов. Вне сферы внимания врачей эти дети оказывались потому, что имеющиеся у них расстройства были слишком незначительны, чтобы подлежать какому-либо лечению. Педагоги же в работе с такими детьми испытывали абсолютное бессилие, так как привычные методы воспитания и обучения не давали здесь ожидаемых результатов. Подчеркивалось, что данная «промежуточная» группа школьников по сравнению с умственно отсталыми детьми имеет более выраженную способность к компенсации и потому оправдывает вложенные в них силы, время, средства.

Существенный вклад в осознание проблемы адаптационных нарушений развития внесли такие науки как экспериментальная психология и педология. Используя инструментальные методы измерения, эти науки позволяли описывать развитие не только в качественных, но и в количественных характеристиках, вводить представление о норме в развитии и исключениях из нее. При этом полученный и осмысленный учеными материал объективных измерений, проведенных в разных странах и разными методами, представлял также однозначные данные о том, что сами эти понятия — *норма* и *исключение в характеристиках развития* — могут быть употребляемы с большой степенью условности. Ведь они отражают лишь средние статистические цифры, полученные в результате суммирования показателей развития группы детей, подобранной по определенным

критериям (возраст, пол, национальность). Данные этого и последующих этапов развития психологии убедительно говорят о том, что ни по одному из изучаемых показателей развития не удалось четко зафиксировать границы, отделяющие нормальное развитие от аномального.

Американский автор Холингсворс дал образное сравнение всей массы детей со стаей птиц, летящих осенью к югу: в середине сплошная туча птиц, впереди и сзади эта масса значительно редет. То же и дети. Больше всего детей средних, как принято говорить, «нормальных». Меньше детей, опережающих норму и отстающих от нормы в отношении тех или иных форм поведения.

Можно ли провести точную границу между «нормой» и «исключительностью» — ставят вопрос В. П. Кашенко и Г. В. Мурашев, внесшие огромный вклад в изучение проблемы детского развития, в своей статье «Педагогика исключительного детства», помещенной в Педагогическую энциклопедию 1929 г. И отвечают: большей частью такой границы нет. Конечно, слепого ребенка мы отнесем без колебания к исключительным, а хорошо видящего — к нормальным детям. Однако между полной слепотой и хорошим зрением располагается длинная лестница различных сравнительно легких дефектов зрения, и сказать, где же именно кончается норма и где начинается исключительность, мы не можем. Еще яснее то же самое выступает в случае слабоодаренности, и вопрос еще более усложняется, когда заходит речь о нервности, о застенчивости, об упрямстве и пр.

Граница между нормой и исключительностью, делают вывод ученые, условна. В сущности, она может быть установлена лишь статистически. Предположим, мы взяли 100 детей одного и того же социального положения, одной и той же национальности, одного и того же возраста и т.д., затем мы распределили их всех, скажем, по уровню одаренности. И вот только теперь мы имеем возможность совершенно условно 25 детей, давших наилучшие результаты, признать одаренными выше нормы, 25 детей с самыми низкими коэффициентами одаренности признать одаренными ниже нормы, а остальных 50 детей мы можем отнести к категории так называемых нормальных. Так будет при статистическом допущении, что число нормальных равно числу исключительных детей и что число исключений вверх от нормы равно числу исключений ниже нормы. Но можно взять иные отношения, и тогда ребенок, ранее попавший в нормальные, теперь окажется среди исключительных и наоборот.

Предметом пристального внимания ученых, естественно, становятся и вопросы, связанные с выяснением причин пограничных нарушений развития у детей и природы сопутствующих им адаптационных трудностей. Поскольку занимались этими вопросами первоначально, как уже было отмечено, медики, то и в их причинном анализе закономерно преобладал медико-клинический подход, объяснявший возникновение адаптационных проблем у детей главным образом медико-биологическими факторами. В одном из предложенных подходов причина адаптационных и школьных трудностей детей соотносится с имеющимися у них незначительными расстройствами психоневрологической сферы (Ж. Филипп). В другом исследовании отставание таких детей рассматривается как следствие слабо

выраженных, минимальных органических повреждений мозга или минимальных дисфункций мозга (Штраус, Ливитен), вызванных различными неблагоприятными факторами на ранних этапах развития.

Следует, однако, отметить, что в человековедческих науках на протяжении столетий накапливались данные, которые указывали на то, что пограничные недостатки психического развития далеко не всегда имеют биологическую этиологию (причинность). Зачастую они прямо соотносятся с особенностями социальной среды, дефектами воспитания.

Богатый материал для подобного рода выводов представляла сама жизнь с ее индивидуальными и социальными катаклизмами (революциями, войнами, которыми изобилуют и мировая, и отечественная история). Каждое из подобных событий общественной жизни неизбежно сопровождается грубым нарушением привычных устоев жизни. Дети теряют родителей, оказываются вырванными из родного дома, привычной среды, которая обеспечивала безопасность и уверенность, страдают от голода и холода, от грубого и унижительного обхождения, не посещают школы, подвергаются бомбардировкам, видят убийства и смерть.

В числе первых к выводу о том, что нарушения детского развития могут быть вызваны не только биологическими причинами, пришли наши отечественные ученые — В. П. Кащенко, Л. С. Выготский, П. П. Блонский и др. Годы революций и гражданской войны в России дали в их руки колоссальный фактический материал, который позволил в число факторов, ведущих к нарушениям развития, кроме биологических, включить собственно социальные, а также социальные, биологически отраженные.

Период 1920-х — начала 1930-х гг. отмечен и исключительной практической активностью в организации собственно педагогической работы с трудными детьми, пострадавшими от неблагоприятных, дефектных условий жизни и воспитания. Здесь и внешкольные детские учреждения и общества, связанные с именем С. Т. Шацкого, и знаменитые колония им. М. Горького, коммуна им. Ф. Дзержинского, организованные А. С. Макаренко.

Однако, как это нередко случалось в нашей истории, первенство отечественной науки и практики в осмыслении проблемы и практической работе с трудными детьми было недолгим. Известные события 1930-х гг., печальной памяти Постановление ЦК ВКП (б)¹ от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпроса» привели к закрытию целых научных направлений. На несколько десятилетий из педагогики выпала и проблематика трудного детства.

Между тем в странах Восточной и Западной Европы, в Японии и, особенно, в Америке внимание науки и практики к проблематике трудных детей развивалась по резко восходящей линии. Проблематика детей риска рассматривалась в качестве приоритетной. Исследования в этой области активно стимулируются с учетом выраженной тенденции к увеличению количества таких детей. По данным Всемирной организации здравоохранения

¹ ЦК ВКП (б) — Центральный комитет Всесоюзной коммунистической партии (большеви́ков).

нения рост численности этой группы детей, например, с 1973 по 1984 г., составил 25%.

Наибольшие успехи в изучении категории детей риска, разработке форм и методов помощи им в системе образования достигнуты в США, где с этой целью Министерством образования в 1978 г. было создано пять исследовательских институтов. Объем проведенных исследований нашел отражение во многих томах монографий и периодических изданий. Научные работы таких специалистов, как А. Блэкхерст, Д. Лернер, А. Штраус и других, во многом предопределили современное состояние теории и практики обучения детей риска в общеобразовательных школах Америки. В соответствии с государственной политикой и федеральным законом программы специальной педагогической помощи таким детям разрабатываются здесь в каждом штате, округе, конкретной школе. Однако, несмотря на существенное продвижение в разработке теоретических и практических аспектов проблемы, остроактуальными, по мнению многих ученых, продолжают оставаться вопросы уточнения и развития самого понятия «дети риска», разработка адекватных методик диагностирования таких детей, поиск оптимальных способов их обучения.

Под влиянием мировых тенденций и в значительной степени в силу общественного недовольства системой образования, которое зреет в связи с ростом деструктивных проявлений в среде молодежи, детской жестокостью, вандализмом, подростковой преступностью, внимание к этой проблематике, начиная с 1970-х гг. усиливается и в отечественной педагогике. Предпринятые в эти годы конкретные медико-социологические, медико-педагогические, социально-психологические исследования (М. А. Алемаскин, Б. Н. Алмазов, С. А. Беличева, А. С. Белкин, А. В. Веденов, В. А. Гурьева, Н. С. Мансуров, Г. М. Миньковский, И. А. Невский, Л. Я. Олиференко и др.) выявили тесную связь нарушений детского развития со школьной неуспеваемостью, второгодничеством, педагогической запущенностью детей.

Изучение неуспевающих школьников становится предметом внимания ученых. Результаты исследований А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, А. А. Смирнова зафиксировали факт качественной неоднородности этой категории учащихся, в числе которых оказались дети с педагогической запущенностью, с умственной отсталостью, с сенсорными нарушениями, с ослабленной мозговой деятельностью, с эмоциональными дефектами. Был поставлен вопрос о том, что для преодоления неуспеваемости учащихся этих разнохарактерных групп школьников нужны неодинаковые педагогические условия.

Усилиями дефектологов (Т. А. Власовой, В. В. Ковалева, К. С. Лебединской, В. И. Лубовского, И. Ф. Марковской, М. С. Певзнер, Н. А. Ципиной и др.) из состава неуспевающих учащихся была выделена группа детей с задержкой психического развития, в анамнезе которых отмечается внутриутробная патология, родовые травмы, тяжелая наследственность, мозговые заболевания и другие неблагополучия. Ее представительство в составе детского населения определяется в 5,8%. Обосновывалась необходимость создания для таких детей специальных школ, а впоследствии — клас-

сов в общеобразовательной школе. Одновременно отмечалось, что дети с задержкой психического развития составляют лишь часть неуспевающих в условиях общеобразовательного обучения¹.

Анализ качественных особенностей процесса учения слабоуспевающих школьников находит отражение также в работах Т. П. Антоновой, Ю. К. Бабанского, А. А. Бударного, Ю. З. Гильбуха, С. Ф. Жуйкова, Л. В. Занкова, М. В. Зверевой, Т. В. Егоровой, З. М. Истоминой, З. И. Калмыковой, Н. А. Менчинской, Н. И. Мурачковского, В. И. Самохваловой, Л. С. Славиной, В. С. Цетлин и др. Эти ученые установили, в частности, что большая группа слабоуспевающих учащихся имеет более низкую обучаемость при отсутствии у них патологических изменений в интеллектуальных процессах. Была высказана посылка о том, что своеобразие процесса учения таких школьников может и должно быть учтено в общеобразовательном обучении; поставлен также вопрос о недостаточности тех подходов к дифференциации детей по обучаемости, которые используются в дефектологии².

В последние три десятилетия как в отечественной, так и в зарубежной педагогике наблюдается существенное обогащение данной проблемной сферы. Ставшая классической работа чешских исследователей Й. Лангмейер и З. Матейчек по психической депривации, исследования зарубежных и отечественных ученых по социальной и социально-психологической дезадаптации (Б. Н. Алмазов, С. А. Беличева, А. С. Белкин, В. Г. Бочарова, Н. В. Вострокнутов, О. С. Газман, В. Е. Каган, Р. В. Овчарова, Л. Я. Олиференко, А. А. Северный и др.) позволили более полно и дифференцированно рассмотреть как факторы, ведущие к нарушениям развития, так и механизмы, которые обуславливают влияние первичного дефекта на картину развития индивида в целом.

Уровень достигнутого сегодня знания позволяет выделить среди многочисленных факторов, являющихся источниками отклонений в развитии человека, три основные группы: биогенные, социогенные и психогенные. Можно сделать также общий вывод о том, что любая «поломка», любое ограничение потенциальных возможностей человека, по какой бы причине и на каком бы уровне индивидуальной организации они ни произошли, неизбежно затрагивают эту организацию в целом и ведут к нарушениям взаимодействия индивида со средой, к вторичным личностным деформациям.

Важно также заметить, что «поломки» и ограничения на уровне биологической организации человека встречаются не так часто (8—10% детской популяции), в то время как количество детей, пострадавших от неблагоприятных условий развития и нуждающихся вследствие этого в педагогической помощи, по обобщенным данным отечественных и зарубежных исследователей, колеблется от 20 до 50%.

¹ См.: *Лебединская К. С.* Задержка психического развития и ее причины // Причины возникновения и пути профилактики аномалий развития у детей. М., 1985.

² См.: *Психологические проблемы неуспеваемости школьников* / под ред. Н. А. Менчинской. М., 1971.

Учитывая системное влияние дестабилизирующих факторов на развитие ребенка, оказание помощи детям с проблемами в развитии и в России, и особенно на Западе, все более активно начинает строиться на основе междисциплинарного подхода, с привлечением сил специалистов из разных областей знания. Но если применительно к медицинской и психологической науке и практике важность и необходимость такого рода междисциплинарного взаимодействия уже прочно стала достоянием профессионального и общественного сознания, то применительно к педагогике и всем тем, кто выполняет педагогические функции и непосредственно общается с детьми, предопределяет микросоциальную среду их жизнедеятельности, направляет их развитие — родителям, воспитателям, школьным учителям — осознание своей роли в решении данной проблемы только начинает приходить.

Между тем значение этой роли поистине трудно переоценить, в особенности, если говорить о раннем и дошкольном детстве ребенка, о периоде его начального обучения. Ведь именно на этих этапах своего развития ребенок в наибольшей степени открыт воспитательным влияниям, сензитивен по отношению к внешним воздействиям. И именно на этих этапах можно в действительности ощутить силу этих воздействий, как положительное, так и отрицательное их влияние на тенденции развития, что проявляется или в сглаживании, устранении пограничных нарушений развития, или, напротив, в их усугублении.

Динамические наблюдения за детьми риска в разных условиях организации их обучения, которые были проведены лабораторией коррекционной педагогики НИИ общей педагогики Академии педагогических наук СССР в 1986—90 гг. показали, что в зависимости от благоприятных или неблагоприятных условий эти дети либо «скатываются» в патологию, дезадаптируются, либо реабилитируются и по формам поведения, результатам и продуктивности деятельности выходят на уровень так называемой нормы. Тесная связь характеристик учебной деятельности детей риска, а также тенденции и динамики их развития с условиями воспитания и обучения ставят вопрос о необходимости специальной педагогической аранжировки этих условий.

Попытка осмыслить и обобщить требования, предъявляемые к условиям жизни детей риска в школе, логику и содержание собственно педагогической работы с ними и стала основанием того направления исследовательской и практической деятельности, которое сегодня получает отражение в понятии «коррекционная педагогика».

В современную педагогическую науку термин был введен в 1988 г.¹, однако первыми его содержание сделали попытку раскрыть В. П. Кащенко и В. В. Мурашев, подготовив в 1929 г. работу «Лечебная (коррективная) педагогика», которая уже тогда обозначила новый вектор в развитии научного знания.

Объектная область коррекционной педагогики в ее современной трактовке — ситуации и состояния риска в развитии растущего человека,

¹ Кумарина Г. Ф. Коррекционная педагогика как область педагогической науки и практики // Педагогика и народное образование в СССР: экспресс-информация. М., 1988.

адаптационные нарушения, которые проявляются во взаимодействии индивида со средой и не обусловлены факторами, связанными с органической этиологией, явления социально-психологической, школьной дезадаптации.

Очевидно, что каждая из обозначенных проблем в первую очередь должна стать объектом профессионального педагогического внимания. В практической работе — это внимание со стороны воспитателей, учителей и, безусловно, родителей, которые, естественно, также являются воспитателями. Педагогический анализ и коррекция ситуации объективно являются и должны рассматриваться в качестве таковых первым, а применительно к подавляющему большинству проблемных случаев и основным этапом в многоуровневой диагностико-коррекционной работе.

Конечно, в числе ситуаций риска есть и такие, с которыми одному педагогу не справиться. Может потребоваться диагностико-коррекционная работа на более тонких уровнях — психологическом, медицинском. В ряде случаев проблемные области разных специалистов будут перекрещиваться, что закономерно и необходимо. Более того, это специально планируется, так как в критических обстоятельствах именно интеграция усилий разных специалистов с их профессионально разными взглядами на одну и ту же ситуацию и оказывается наиболее действенной.

Необходимо особо остановиться на таких смыслообразующих категориях, с помощью которых раскрывается понятие «коррекционная педагогика» как ситуации и состояния риска в развитии растущего человека, прежде всего с учетом специфики деятельности педагогов.

Ситуации риска — это ситуации, которые характеризуются нарушением гармонических отношений, равновесия между личностью и средой. Причиной их возникновения могут быть различные обстоятельства. Например, характер требований, предъявляемых ребенку школьной жизнью, оказывается выше его возможностей этим требованиям соответствовать; окружающая ребенка среда не способна обеспечить удовлетворение его актуальных потребностей, социальных притязаний, и в силу этого его интересы перемещаются из сферы школьной жизни, учебной деятельности в иные, в том числе социально опасные сферы самореализации; имеет место конфликт в сфере личностно-значимых для ребенка отношений или внутренний конфликт и сила вызванных им переживаний блокирует мотивы учебной деятельности, становится фактором разрушительным по отношению к здоровью.

Состояния риска возникают как следствия подобного рода ситуаций и характеризуются тем, что ребенок, не имеющий противопоказаний к обучению по общеобразовательным программам, в процессе этого обучения обнаруживает адаптационные нарушения, проявляющиеся на разных уровнях его индивидуальной организации.

Безусловно, как ситуации, так и состояния риска школьной дезадаптации чрезвычайно многообразны. Они в значительной мере конкретно-историчны и всегда отражают как состояние всего общества, так и особенности его важнейших социальных институтов, специфику сложившегося общественного и педагогического менталитета.

В зависимости от того, на каком уровне индивидуальной организации адаптационные нарушения проявляются наиболее выпукло, состояния риска подразделяются на следующие основные группы:

— *состояния риска академической неуспешности* возникают тогда, когда дидактические требования, предъявляемые к ребенку, не соответствуют уровню зрелости психофизиологических, общедеятельностных и интеллектуально-перцептивных функций, обеспечивающих процесс учения;

— *состояния социального риска* возникают, когда ребенок защищается от сверхвысокой для него нагрузки, предъявляемой школьными требованиями на личностном, поведенческом уровне. Такая защита может принять форму утраты учебной мотивации, поиска и утверждения себя в различной замещающей учение деятельности, активного или пассивного протеста против непрестижного положения в учебной среде, неизбежно связанного со статусом отстающего ученика;

— *состояния риска по здоровью* возникают, когда дети внешне или внутренне высоко мотивированные к учению не могут себе позволить защититься от чрезмерной для них нагрузки на поведенческом уровне. Они работают в режиме сверхнапряжения и расплата за такую работу неизбежно рано или поздно наступает в виде «срыва», «сбоя» на уровне одной или нескольких слабых систем организма;

— *состояния комплексного риска* характеризует риск адаптационных нарушений сразу по двум или трем перечисленным выше направлениям.

Коррекционная педагогика — область педагогического знания, предметом которой являются разработка и реализация в образовательной практике системы условий, предусматривающих профилактику, своевременную диагностику и коррекцию педагогическими средствами нарушений социально-психологической адаптации индивидов, трудностей их в обучении и освоении соответствующих возрастным этапам развития социальных ролей.

Формирование коррекционной педагогики как новой научно-практической области педагогического знания является закономерным следствием усиливающегося процесса внутрипрофессиональной дифференциации этого знания. До сих пор ни одна из сфер педагогики не могла принять на себя ответственности в решении дезадаптационных проблем развивающегося человека. Эту функцию сегодня по отношению к подавляющему большинству детей призвана взять на себя коррекционная педагогика.

Коррекционная педагогика рассматривается как неотъемлемая, органичная составляющая общей педагогики, как обязательная часть общепедагогического знания. Ее важная задача — обеспечение педагогов и родителей знаниями о характере и возможных причинах возникновения ситуаций и состояний риска у детей, о способах их предупреждения, педагогического выявления и устранения, о возможных методах оздоровления условий воспитания (семейного и общественного), конструирования среды жизнедеятельности, способной противостоять негативным тенденциям.

У коррекционной педагогики в образовательном пространстве современной России есть и непосредственная сфера востребования. Это система коррекционно-развивающего образования, которая, несмотря на экономические трудности, продолжает складываться в различных типах образовательных учреждений, опираясь на закрепленный Законом об образовании в Российской Федерации принцип адаптивности образования¹.

Система коррекционно-развивающего образования включает в себя различные формы организации образовательного процесса, в том числе классы компенсирующего обучения. Она предполагает соединение в педагогическом процессе учебных стратегий со стратегиями диагностическими, охранными, социальными, коррекционно-развивающими. Она, естественно, требует от педагога особой подготовки, которой и должна вооружить его коррекционная педагогика. Социальный заказ на подготовку такого педагога уже сегодня звучит достаточно громко и настойчиво, он нашел отражение в новом профессиональном стандарте «Педагог». Удовлетворение его — также одно из практических назначений этой новой области научного педагогического знания.

Нам представляется не случайным, что вычленение коррекционной педагогики в относительно самостоятельное направление в педагогической науке и практике происходит именно в России. Система российского (а ранее — советского) образования по многим принципиальным основаниям отличается от западных моделей. Одно из них заключается в существовании на протяжении десятилетий обязательных учебных требований, единых учебных программ, реализация их в установленные сроки. Именно этот опыт с его неизбежными издержками побудил искать те педагогические подходы и средства, которые позволили бы снять обнаружившее себя в педагогической практике противоречие между двумя главными образовательными ценностями — получением всеми детьми полноценной, отвечающей требованиям времени образовательной подготовки и сохранением при этом их здоровья, нравственного, физического и психического. Коррекционная педагогика родилась как результат таких поисков.

Принимая как факт снижение показателей здоровья, готовности к обучению, а также социальной защищенности поступающих в школу интеллектуально сохраненных детей и не считая целесообразным снижение по отношению к ним планки образования, инициаторы коррекционной педагогики обосновали необходимость изменения по отношению к таким детям самих условий обучения. Варьируемыми становятся именно педагогические условия обучения во всей совокупности их составляющих (санитарно-гигиенических, психогигиенических, дидактических, материально-технических и пр.), а не образовательные программы, как это имеет место в большинстве стран. Такой подход позволяет, не отказываясь от очевидных достоинств нашей системы, одновременно преодолеть ее главный недостаток — бездетность.

Поскольку базисным основанием коррекционной педагогики является *концепция профилактики школьной дезадаптации*, объектом первооче-

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

редного внимания педагогов становятся ситуации риска. Принципиально важно, что в качестве источника возникновения подобного рода ситуаций, причин адаптационных нарушений у ребенка рассматриваются не его индивидуальные особенности (они могут выступать лишь как их предпосылки), а особенности и качества окружающей его микросоциальной и прежде всего школьной среды. Этим подчеркиваются гуманистические приоритеты, на которых базируется современная, и в том числе коррекционная педагогика. Не «ребенок для школы», а «школа для ребенка» — таков главный смысл тех преобразований, которые были провозглашены новым поколением Законов об образовании (1992, 2002 гг.) и которые с большим трудом, но все же утверждают себя в современной образовательной практике.

Педагогика, наконец, признала «презумпцию невиновности ребенка». Какие бы не устраивающие нас особенности и качества его ни характеризовали, они или даны ему природой, или стали следствием дефектной среды воспитания. Но ни в первом, ни во втором случае ребенок не виноват. Если фиксируется факт школьной дезадаптации, то это означает только одно — система образования как социальный институт воспитания, образовательное учреждение, школа, учитель не оказались способными предоставить данному ребенку такие условия, которые позволили бы ему реализовать конституционное право на качественное образование. Поэтому источники адаптационных нарушений педагогика должна искать не в ребенке, а в характеристиках окружающей его микросоциальной и прежде всего, поскольку речь идет о школьной дезадаптации, собственно школьной среды.

Именно в этом акценте заключается главный смысл концепции профилактики школьной дезадаптации, на реализацию которой и призвана работать коррекционная педагогика. Не идти вслед за появившейся у ребенка проблемой, а сделать все необходимое для того, чтобы предупредить ее на основе знания недостатков и одновременно сильных сторон его развития, создания соответствующих условий, дозирования нагрузки, активной работы по «подтягиванию» развития тех школьно-значимых функций, которые оказались в дефиците. Как добиться этого? Ответить призвана коррекционная педагогика.

Глава 2

ШКОЛЬНАЯ ДЕЗАДАПТАЦИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

2.1. Предпосылки школьной дезадаптации

Под адаптацией (от позднелатинского *adaptation* — приспособление), в биологии понимают приспособление строения и функций организмов и их групп к условиям существования. В физиологии и медицине этот термин обозначает также процесс привыкания. Все более активно понятие «адаптация» начинает использоваться и в социальных науках, в том числе в психологии и педагогике, отражая стремление представителей этих наук возможно более целостно подойти к человеку в процессе освоения им новых социальных, профессиональных ролей, к ребенку при анализе его состояния и поведения в процессе воспитания и обучения.

В социально-педагогическом аспекте под адаптацией подразумевается выработка наиболее адекватных форм поведения в условиях меняющейся микросоциальной среды.

В более широком, инвариантном для конкретных научных дисциплин значении, адаптация определяется как особая форма отражения системами внешней и внутренней среды, заключающаяся в тенденции к установлению с ними динамического равновесия¹.

Адаптивность, способность к приспособлению, у разных людей различна. Она отражает уровень как врожденных, так и приобретенных в процессе жизни качеств индивида. Отчасти адаптивность обусловлена генетически: особенностями обмена веществ, различием биохимических реакций, метаболической индивидуальностью человека, определяющей разные типы реагирования на стрессорные воздействия.

Физиологические исследования последних десятилетий показывают, что во многом способность ребенка к адаптации определяется структурно-функциональной организацией его мозга. Последняя же в силу неодновременности созревания отдельных компонентов системы мозгового обеспечения, у разных детей является составляющей элементов разной степени зрелости. Отсюда — отчетливо выраженные индивидуальные варианты психического развития детей-одногодок, проявлением чего становится и известное расхождение биологического и паспортного возраста. В начале систематического обучения этот разрыв, по данным доктора биологических

¹ Новейший философский словарь. М., 1999.

наук Н. В. Дубровинской, может достигать полутора лет и не свидетельствовать о задержке в развитии.

Многие ученые подчеркивают тесную зависимость адаптивности от состояния защитных сил организма в целом, от его биоэнергетического потенциала, от данных природой способностей человека (умственных и физических), определяющих в самом широком смысле его обучаемость.

Выявлена и безусловная зависимость адаптационных возможностей человека от особенностей строения и функционирования его нервной системы, от силы или слабости нервных процессов возбуждения и торможения, от их подвижности или инертности, их баланса.

Вопрос о происхождении особенностей строения и функционирования нервной системы не до конца изучен. Однако однозначно установлено, что эти особенности в очень сильной степени связаны и с условиями жизни и развития ребенка, включая и условия его внутриутробной жизни. К неблагоприятным факторам, искажающим картину нормального развития плода и его нервной системы, относят переутомление, заболевания матери во время беременности, ее неполноценное питание, употребление алкоголя, наркотических веществ. Нарушения развития центральной нервной системы могут возникнуть у детей и как следствие внутриутробных, родовых или послеродовых травм и интоксикаций.

В целом отмечается безусловная зависимость адаптивности от физического, психического, нравственного здоровья человека, применительно к предмету нашего разговора — от здоровья ребенка. В этой связи с сожалением приходится констатировать, что показатели здоровья детей в последние десятилетия истекшего и первые наступившего века характеризуются резким снижением.

Анализ результатов комплексных медико-социологических исследований позволяет выделить следующие социальные предпосылки этого явления:

- нарушение экологического равновесия в окружающей среде, которое, отражаясь на здоровье матери, приводит к морфофункциональным нарушениям у новорожденных;
- ослабление репродуктивного здоровья девочек, физические и эмоциональные перегрузки женщины в сложившейся системе производственных и семейных отношений, что медики напрямую связывают с ростом женских заболеваний, патологией беременности и родов;
- рост алкоголизма, наркомании, связанный с просчетами в социальной политике и общественной инфраструктуре и также создающий потенциальную область рождения психически уязвимого потомства;
- низкая культура семейного воспитания и кризис современной семьи, который привел к резкому возрастанию семей неполных или с неблагоприятными, конфликтными отношениями, создающими почву как для развития и усугубления нервно-психических отклонений, так и для формирования психосоциальной запущенности детей;
- незащищенность отдельных групп населения (безработных, бастующих, эмигрантов, беженцев, лиц, подвергшихся воздействию антропогенных катастроф, землетрясений, войн, атомных катаклизмов);

— недостатки в медицинском обслуживании, не позволяющие своевременно заметить и выявить психически уязвимых детей, обеспечить их необходимой медицинской помощью;

— несовершенство системы дошкольного воспитания, игнорирование в организации, формах и методах педагогической работы объективных особенностей ослабленных и психически уязвимых детей.

По данным НИИ гигиены и профилактики заболеваний детей, подростков и молодежи Госкомсанэпиднадзора¹ РФ 80% новорожденных детей имеют те или иные отклонения в морфофункциональном развитии. Среди дошкольников не более 15% детишек можно назвать здоровыми (двадцать лет назад их было 23%), 40% имеют отклонения со стороны опорно-двигательного аппарата, примерно столько же страдают разными неврозами.

Проведенное учеными этого института в течение тридцати последних лет изучение состояния здоровья детей в динамике позволило четко установить, что поколение 1970-х гг. оказалось слабее, чем их сверстники в 1960-х. Дети 1980-х уже слабее тех, кто рос десятью годами ранее. Исследования, проведенные в 1990-х гг., первом десятилетии XXI в. говорят о том, что физическое и психическое здоровье детей еще более ухудшилось.

В отличие от 1960-х гг., когда речь шла об акселерации развития, ускорении темпов физического созревания детей, в настоящее время учеными-медиками зафиксирован обратный процесс — децелерация, замедление темпов роста и физического развития. В современной популяции школьников резко возросла доля детей с дефицитом массы тела (до 20%). Особенно остро это стало ощущаться в последние два года, главным образом у детей, только начинающих школьную жизнь. По прогнозам ученых, здоровье детей и далее будет ухудшаться, что неминуемо отразится и на следующих поколениях: от больных родителей вряд ли следует ждать здорового, с высокими адаптационными возможностями потомства.

Говоря о предопределяющих адаптационные возможности человека факторах, трудно переоценить роль тех приобретенных в процессе жизни психических, психологических, характерологических особенностей, личностных качеств, которые сами по себе отражают характер активного взаимодействия человека с окружающей средой. Воспитательные дефекты этой среды, в силу которых не удовлетворяются основные психофизиологические потребности растущего человека, вызывают нарушения психической организации детей, психическую депривацию, что с большим трудом дифференцируется специалистами от нарушений наследственного, органического характера. Установлено, что действие повреждающих факторов оказывается тем сильнее, чем меньше возраст подвергнувшегося этому действию ребенка. Также замечено, что мальчики оказываются более чувствительными к действию депривации, чем девочки.

Чешские ученые Й. Лангмейер и З. Матейчек выделяют следующие основные виды психической депривации:

¹ Госкомсанэпиднадзор — Государственный комитет санитарно-эпидемиологического надзора РФ.

— *двигательная депривация.* Возникает при резком ограничении движений ребенка. Уже чрезмерное пеленание грудного ребенка таит в себе опасность. Хроническая гиподинамия, как установлено, приводит к эмоциональной вялости, возникновению компенсаторной двигательной активности. Последняя может проявляться как раскачивание тела из стороны в сторону, сосание пальцев, другие стереотипными движениями рук. Дети, чья двигательная активность в силу медицинских причин (травм, болезней) в течение длительного времени была сильно ограничена, нередко испытывают состояние депрессии, которое может прорываться взрывами ярости и агрессивности, повышением тревожности, плаксивостью, обидчивостью;

— *сенсорная депривация.* Этот вид нарушений психического развития является следствием обедненной среды, т.е. среды, характеризующейся недостаточным количеством, ограниченной изменчивостью или однообразием сенсорных раздражителей: кинестетических, тактильных, визуальных, акустических. Исследовательские данные показывают, что в случаях, когда потребности ребенка в определенной стимуляции (качание, держание на руках, ласкание, успокаивание, пение и т.п.) не удовлетворяются, когда имеет место стимульный дефицит или стимульная перегрузка, происходят нарушения степени активации ребенка (бодрствования, внимания, интереса, усилий), а также физиологические и неврологические нарушения, приводящие к неполноценному развитию центральной нервной системы;

— *эмоциональная (материнская) депривация.* Данный вид депривационных нарушений возникает, когда недостаточно удовлетворяется одна из самых сильных и ярко выраженных потребностей развивающегося человека — потребность в эмоциональной связи, в эмоционально-положительном общении со значимыми для него лицами и прежде всего, безусловно, с матерью или замещающим ее лицом. Материнскую депривацию испытывают брошенные дети, дети-сироты, нежеланные дети или те, с которыми мать эмоционально холодна. Тип личности, который формируется у ребенка с момента рождения оказавшегося в условиях материнской депривации, можно представить следующим образом: интеллектуальное отставание, неумение вступать в значимые отношения с другими людьми, вялость эмоциональных реакций, неуверенность в себе, аутизм (замкнутость на себе);

— *социальная депривация.* Наряду со стремлением к общению, к тесным эмоциональным связям со значимыми людьми на определенном этапе развития ребенка, когда он уже обретает самостоятельность (может сам ходить, требовать удовлетворения своих потребностей посредством слов), у него возникает и другая, по существу противоположная по своей социальной сущности потребность — потребность в обособлении, в ощущении «самости», в личной автономии. Эта потребность сопровождает человека на протяжении всей его сознательной жизни. Однако отчетливо проявляется она уже в дошкольном детстве. Основой ее удовлетворения на этом этапе является возможность наблюдать дифференцированные модели социальных ролей. Ограниченная в силу обстоятельств (воспитание в детском доме, в неполной семье или в семье с искаженными ролевыми функци-

ями родителей и т.п.) возможность такого наблюдения ведет к трудностям в формировании образа собственного «я». В дальнейшем, когда произойдет осознание себя, данная потребность для своего удовлетворения требует признания личностных достоинств, личностной значимости в глазах окружающих. Неудовлетворение данной потребности становится главной причиной детских неврозов, возникновения различных форм отклоняющегося поведения.

Зависимость личностных структур от качества воспитательной среды проявляется, безусловно, на всех этапах человеческой жизни. Однако есть серьезные основания говорить о том, что наибольшую важность и значимость эта среда имеет в раннем дошкольном детстве. Исследования, в которых одни и те же люди изучаются на протяжении многих лет и даже десятилетий, свидетельствуют об удивительной устойчивости, постоянстве многих индивидуально-личностных черт, возникших на ранних этапах возрастного развития. Объясняется это особой восприимчивостью детей-дошкольников к воздействию среды, в том числе к воздействию содержащихся в ней повреждающих факторов. Отчетливо обнаруживает себя педагогическая закономерность: чем меньше возраст индивида, тем в большей степени проявляется его чувствительность к этим повреждающим факторам, тем более глубокий след в его характере они оставляют.

Итак, за уровнем адаптационных возможностей человека, его адаптивностью всегда стоит сложное взаимодействие биологических и социальных, внутренних и внешних факторов, влияющих на его развитие. Неблагополучие в каждом из них всегда будет оказывать влияние на уровень его адаптационных возможностей. И вместе с тем ни один из них не может рассматриваться как неизбежно предопределяющий дефекты адаптации.

Специалистами кафедры детской нейропсихиатрии Ростокского университета (Германия) в результате длительных исследований было установлено, что наличие в истории развития ребенка отдельного биологического фактора риска не является закономерным основанием для нарушения адаптации. Существенное отрицательное воздействие оказывает только сумма факторов риска. Наиболее сильное деформирующее влияние на личность, ее адаптационные возможности оказывает комбинация биологических и психосоциальных факторов риска.

Лучше всего, конечно, адаптируются здоровые дети в благоприятных средовых условиях. Несколько хуже, особенно в отношении к учебным требованиям, адаптируются здоровые дети, отягощенные социальными факторами риска. Часто, однако, здоровый ребенок оказывается удивительно устойчивым к неблагоприятным средовым факторам. У детей с высокой биологической отягощенностью в очень хороших средовых условиях даже органические поражения мозга могут в значительной степени компенсироваться; особенно это касается интеллектуальной деятельности, в меньшей степени — эмоциональной регуляции и, следовательно, социальной адаптации. Значительно худшие результаты по всем направлениям адаптации у детей с биологической отягощенностью, растущих в неблагоприятных условиях.

Вместе с тем жестко соотносить адаптивность только с биологическими или социальными предпосылками, даже с учетом их безусловного взаимодействия было бы совершенно неправильно. С возрастом, по мере развития самосознания человека, с обретением независимости он сам становится хозяином своей судьбы, творцом своего собственного благополучия и счастья. И история дает множество примеров того, как человек с низкими от рождения адаптационными возможностями, вооруженный определенными установками, правилами жизни, интеллектуальными и социальными умениями, вполне может компенсировать эту природную слабость и стать в жизни вполне адаптированным, успешным. И, напротив, индивид с высоким от природы адаптационным потенциалом за счет неразумной траты его может растерять данное ему богатство и стать «голым королем» (В. И. Гарбузов).

Поступление ребенка в школу, совпадая по времени с возрастным кризисом развития, является переломным моментом его социализации и представляет собой серьезное испытание его адаптационных возможностей. Одни дети это испытание выдерживают вполне успешно. Для других новая социальная ситуация их развития становится ситуацией риска. Внешняя школьная среда, воспитание и обучение в своих влияниях на адаптацию ребенка опосредуются внутренними условиями, уже сложившимися к моменту его поступления в школу. Поэтому с целью определения адекватного для ребенка школьного режима, формы обучения, дидактической нагрузки в целом, чрезвычайно важно знать и учитывать эти внутренние условия, грамотно оценивать адаптационные возможности ребенка на этапе его поступления в школу.

Достаточно хорошо изучен и вопрос о том, на какие критерии в этой оценке следует ориентироваться. Прогностически значимыми показателями низкого уровня адаптационных возможностей ребенка могут в совокупности служить следующие:

- отклонения в психосоматическом развитии и здоровье;
- недостаточный уровень социальной и психолого-педагогической готовности к школе;
- несформированность психофизиологических и психологических предпосылок учебной деятельности.

Рассмотрим эти показатели подробнее.

Отклонения в психосоматическом развитии и здоровье. Медики констатируют, что за последние 20 лет в состоянии здоровья детского населения произошли неблагоприятные изменения: более чем в четыре раза (с 9% до 36,6%) увеличилось количество детей с хронической патологией. До 50% возросло число детей, имеющих дисфункциональные нарушения. Прослеживается прямая связь отклонений в состоянии здоровья школьников с отставанием в учебе.

Установлено, что среди плохо успевающих детей абсолютное большинство характеризуется наличием соматических и психических расстройств той или иной степени выраженности. Признаки нарушений психического развития и здоровья часто выступают на фоне тех или иных хронических соматических заболеваний (болезни уха, горла, носа, органов пищева-