

НИКУЛЕНКО Т.Г.

Коррекционная педагогика



Москва-Феникс
2006

Оглавление

<u>Глава 1. Коррекционная педагогика в системе наук о человеке</u> 1.1. Объект, предмет и задачи курса коррекционной педагогики 1.2. Взаимосвязь коррекционной педагогики с другими отраслями знаний 1.3. Становление и развитие коррекционной педагогики как науки 1.4. История развития коррекционной педагогики в Западной Европе 1.5. Политика государства в области социальной защиты детей с отклонениями в развитии <u>Глава 2. Коррекционно-педагогическая деятельность</u> 2.1. Основные положения коррекционной деятельности 2.2. Принципы коррекционно-педагогической деятельности <u>Глава 3. Ребенок с отклонениями в развитии и поведении, объект и субъект коррекционно-педагогической деятельности</u> 3.1. Понятия «норма» и «аномалия» в психическом и личностном развитии ребенка 3.2. Психологический аспект проблемы «нормааномалия» 3.3. Возрастные и личностные особенности развития детей и подростков 3.4. Психическое здоровье и факторы риска в детском возрасте 3.5. Критерии явления «норма - аномалия» <u>Глава 4. Возрастные и индивидуальные особенности детей с отклонениями в развитии и поведении</u> 4.1. Психологические «портреты» детей с проблемами в развитии 4.2. Проблемы эмоционального развития в детском возрасте 4.3. Характерологические и поведенческие отклонения в развитии детей и подростков 4.4. Природа детской агрессивности <u>Глава 5. Обучение и воспитание учащихся с отклонениями в развитии</u> 5.1. Дети с задержкой психического развития 5.2. Психолого-педагогическая характеристика учащихся с нарушениями интеллекта 5.3. Нарушения речи у детей школьного возраста 5.4. Особенности учебной деятельности учащихся с отклонениями в развитии	
--	--

ГЛАВА 1. КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА В СИСТЕМЕ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

1.1. Объект, предмет и задачи курса коррекционной педагогики

Как научное понятие коррекционная педагогика в современной педагогической науке обрела официальный статус совсем недавно. На дефектологических факультетах педагогических вузов изучалась дефектология как наука, которая исследовала психофизиологические особенности развития аномальных детей (греч. - неправильный), закономерности их обучения и воспитания, определяла условия, способствовавшие преодолению имеющихся у детей дефектов в умственном и физическом развитии.

В состав дефектологической науки входят различные отрасли специальной педагогики и психологии (олигофренопсихология; логопедия и психология речевых нарушений; отрасли специальной педагогики и психологии, изучающей сложные дефекты, умственная отсталость, нарушения моторно-двигательной сферы и др.).

Вместе с тем, как в общей и специальной педагогике, так и в современной педагогической практике существует немало моментов, когда бывает трудно дать однозначный диагноз отклонениям в развитии и поведении ребенка. Это происходит тогда, когда дефект неярко выражен, а аномалии в развитии имеют негрубые формы, когда имеющийся недостаток находится в пограничной зоне 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 его дефекта 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 связи с этим наряду с понятиями «специальная психология», «лечебная и реабилитационная педагогика» все чаще стало появляться унифицированное понятие «коррекционная педагогика».

Этой педагогической дефиницией в одних случаях заменяют существовавшее ранее понятие «дефектология» или используют как адекватный ей термин. В иных случаях коррекционная педагогика охватывает не только область специальных научных знаний, но и основы психолого-педагогических знаний о сущности и закономерностях образования и воспитания детей и подростков, имеющих нерезко выраженные недостатки в развитии психики и отклонения в поведении. Основной целью коррекционной педагогики является выявление и преодоление (исправление) недостатков в развитии личности ребенка, помощь ему в успешном освоении картины мира и адекватной интеграции в социум.

Объектом коррекционной педагогики является личность ребенка, имеющего незначительные отклонения в психофизиологическом развитии (сенсорно-двигательной, соматической, интеллектуально-речевой сферах) или отклонения в поведении, затрудняющие его адекватную социализацию и школьную адаптацию. Выражаясь языком математических формул, мы бы сказали, что объектом коррекционной педагогики являются дети, имеющие четыре «Д», то есть дети, имеющие неярко выраженный *дефект*, перенесшие в раннем возрасте *депривацию* (лат. - лишение), в силу этого испытывающие школьную *дезадаптацию* (фр - от..., нарушение, лат. - приспособление) и проявляющие *девиацию* (лат. - отклонение) в поведении.

Предметом коррекционной педагогики служит процесс дифференциации обучения, воспитания и развития детей с недостатками в развитии и отклонениями в поведении, определение наиболее результативных путей, способов и средств, направленных на своевременное выявление, предупреждение и преодоление отклонений в развитии и поведении у данных детей и подростков.

Обучение, воспитание и развитие детей с отклонениями в психофизиологическом развитии и поведении — сложная социально-педагогическая проблема. Ее решение лежит в основе подготовки данной категории детей к активной общественно полезной деятельности (в соответствии с их возможностями), к равноценному участию со своими сверстниками в различных видах деятельности, к наиболее полному освоению социальных ролей, к результативной интеграции в социальную среду. 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 психофизиологическом развитии и девиациями в поведении.

3. Выявить ведущие тенденции в предупреждении и преодолении отклонений в развитии и поведении детей и подростков, этиологию (причинно-следственную обусловленность) психофизиологического развития и социально-педагогических условий жизнедеятельности ребенка.

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 общего и специального образования детей с недостатками в развитии и поведении в условиях массовой школы.

6. Определить цели, задачи и основные направления деятельности специальных, коррекционно-развивающих учреждений и центров социальной защиты и реабилитации детей и подростков.

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

Непременным условием выделения и функционирования любой науки является создание в ней собственного понятийного аппарата. Поскольку коррекционная педагогика является одной из отраслей педагогических знаний, то в ней наряду с собственной специфической терминологией существуют и общепедагогические категории и понятия.

В коррекционной педагогике, так же как и в общей, ведущими педагогическими категориями являются обучение, воспитание, развитие.

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

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

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

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

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

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

Коррекционно-развивающее обучение — это система мер дифференцированного образования, позволяющая решать задачи своевременной помощи детям, испытывающим трудности в обучении и школьной адаптации. Основная задача данной работы — систематизация знаний, направленных на повышение общего уровня развития ребенка, восполнение пробелов его предшествующего развития и обучения, развитие недостаточно сформированных умений и навыков, коррекцию отклонений в познавательной сфере ребенка, подготовку его к адекватному восприятию учебного материала.

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

В процессе компенсации в организме ребенка происходит формирование новых динамических систем и условных связей, перестройка нарушенных или ослабленных функций (при дефекте зрительного анализатора усиливаются возможности слуха и осязания; при недостаточном развитии речевых возможностей усиливается роль кинестетических анализаторов).

Компенсаторные возможности организма ребенка проявляются на фоне мобилизации резервных ресурсов, активизации защитных средств, сопротивления наступлению патологических процессов в организме. В то же время сопротивляемость дефекту, его компенсация усиливаются при активизации социальных факторов, действенной помощи ребенку со стороны педагогов, родителей.

Адаптация школьная (лат. - приспособлять) — это *процесс приспособления ребенка к условиям школьной жизни, к ее нормам и требованиям, к активной познавательной деятельности, усвоению необходимых учебных знаний и навыков, полноценному освоению картины мира*.

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

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

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

1.2. Взаимосвязь коррекционной педагогики с другими отраслями знаний

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

Вместе с тем, используя весь научный арсенал общей педагогики, ее категориальную систему, принципы, методы и формы организации учебно-воспитательного процесса, передовой педагогический опыт, коррекционная педагогика вносит существенные поправки в методику и технологию применения педагогических знаний, в содержание обучения и воспитания детей и подростков в соответствии с природой и характером их дефекта, разрабатывает свои приемы и методы коррекционного воздействия в различных отраслях специальной педагогики (тифло-, сурдо-, олигофренопедагогике, логопедии и др.).

Построение коррекционно-педагогической деятельности, организацию дифференцированного обучения и индивидуального воспитания невозможно осуществить, не зная природы дефекта у ребенка, не выяснив и не изучив причины его отклонений в поведении и развитии. 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 дефект 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 незначительную аномалию.

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

1.3. Становление и развитие коррекционной педагогики как науки

Дефектологическая наука и коррекционно-педагогическая практика имеют богатый исторический опыт. За годы изучения аномальных детей, выявления природы и сущности их отклонений, организации коррекционной работы с ними сформировалась стройная система научных знаний об аномальных детях и истории развития специальных образовательных учреждений для детей с недостатками в развитии и поведении. Опыт изучения теории и практики коррекционной работы охватывает не только отрасли специальных дефектологических знаний в области сурдопедагогики (Н.М. Назарова) или истории изучения, воспитания и обучения умственно отсталых детей (Х.С. Замский), но и историю становления и развития воспитания трудновоспитуемых детей (А.В. Гаврилин), подготовку педагогических кадров к работе с девиантными подростками в образовательных учреждениях (С.А. Зазражин).

Важными задачами курса коррекционной педагогики является изучение истории становления и развития коррекционно-педагогической деятельности с детьми и подростками с отклонениями в развитии и девиациями в поведении, выявление ведущих тенденций в предупреждении и преодолении отклонений в развитии и поведении ребенка. Наиболее содержательно и обоснованно решение их осуществлено в курсе «История олигофренопедагогики» (Х.С. Замский), где автор предлагает уникальный по широте охвата и глубине анализа материал по истории изучения, воспитания и обучения детей с недостатками интеллекта. Поскольку любой дефект, наличие различных отклонений в поведении так или иначе сказываются на интеллектуальном развитии ребенка, мы считаем целесообразным провести небольшой экскурс по данной работе.

В дефектологической науке, во всех отраслях научных знаний, изучающих проблемы отклонения в развитии и поведении, имеется четыре самостоятельных и в то же время тесно взаимосвязанных аспекта: медико-клинический, психологический, педагогический и социологический, которые в истории дефектологии то развивались независимо друг от друга, то переплетались, взаимодополняя и расширяя проблему.

Особенно наглядно это видно на истории становления и развития олигофренопедагогики.

Медико-клинический аспект раскрывает вопросы этиологии умственного дефекта, его анатомо-физиологические нарушения и симптомы, исследует способы клинического диагностирования дефекта, подходы к его классификации.

Психологический аспект устанавливает картину психических аномалий, раскрывает своеобразие интеллектуальной, эмоционально-волевой сферы у детей с разнообразными психическими отклонениями, определяет симптомы отдельных форм того или иного дефекта.

Педагогический аспект рассматривает проблемы умственной отсталости, например, с точки зрения обучаемости и необучаемости ребенка в обычной и специальной школе, определяет принципы, методы и приемы педагогической коррекции дефекта.

Социологический аспект анализирует проблему с точки зрения социальной оценки существующего явления, зависимости ее от социально-экономических условий, социально-педагогических причин, влияния на нее характера и условий развития общества. Отношение общества к детям с отклонениями в развитии и поведении, характеристика, оценка их развития и поведения в ходе исторической эволюции человеческого общества были неоднозначны. Если физические недостатки человека, увечья или другие аномалии были зримо различимы, то интеллектуальная недостаточность, отклонения в умственном развитии проявлялись на более поздних этапах жизнедеятельности человека. В зависимости от экономического развития общества, уровня

развития его производительных сил, состояния образования, культуры, науки и здравоохранения, общественного сознания по-разному строилось взаимодействие окружающих с теми, кто имел дефект в развитии и поведении. Причем палитра отношений располагалась от нетерпимости к дефекту, жестокости по отношению к его носителю до сострадания, милосердия, защиты и непосредственной материальной и моральной помощи людям, имеющим физический или психический недостаток.

1.4. История развития коррекционной педагогики в Западной Европе

История становления человеческого общества свидетельствует, что на ранних этапах своего развития, в силу неразвитости производительных сил, низкого уровня культуры, нравственных и духовных ценностей, отношение к людям с психофизическими недостатками было нетерпимым.

В эпоху античности в ряде эллинистических государств (Спарта) у отдельных человеческих сообществ, исповедующих культ силы, выносливости, культ человеческого тела, всякие отклонения в физическом развитии, уродство и иные аномалии у детей считались нежелательными.

Первые упоминания о людях с грубыми физическими и умственными нарушениями содержатся в законодательных документах античного мира. С точки зрения закона, властей и общества в целом, лица с выраженными дефектами не считались полноценными гражданами и приравнивались в статусе к рабам и животным. Дети, родившиеся с грубыми недостатками, обрекались на смерть. Закон, сформулированный Аристотелем в его «Политике», гласит: «Пусть в силе будет тот закон, что ни одного калеки-ребенка кормить не следует».

Существенно изменяется взгляд на людей с отклонениями в развитии и на их положение в обществе лишь с распространением в большинстве стран Европы христианской религии. Можно наблюдать как происходит становление и развитие конфессиональных теоретических подходов к проблеме помощи через осмысление важнейших христианских догматов о милосердии. Труды мыслителей церкви оказали большое влияние на формирование общественного сознания в вопросах помощи, поддержки и призрения. Факты милосердного отношения к «убогим» представляли своеобразный общественный благотворительный институт, где на практике реализовывались идеи помощи нуждающимся, но одновременно в обществе росло и число религиозных предубеждений и суеверных опасений.

Средневековое западноевропейское законодательство, следуя традициям Римского Права, не признает инвалидов дееспособными, светский и церковный законы, народные традиции едины в отношении к «неполноценному меньшинству» как к отверженным, «иным» людям и видит своей задачей ограждение общества от их присутствия.

В этих условиях, независимо от сословия, инвалиды становятся изгоями общества. Их удел — просить милостыню, в которой по религиозным канонам общество не только не отказывает, но и вменяет в обязанность государству и отдельному гражданину. Социальные потрясения, войны, крестовые походы, эпидемии способствовали увеличению количества людей, нуждающихся в постоянной общественной поддержке.

Началом первой рефлексии государства на присутствие в обществе людей с выраженными дефектами и пониманием необходимости заботиться о них можно считать открытие первых приютов — «убежищ» для слепых (1198 г. — Бавария, 1225 г. — Франция). Конечно, основная масса нуждающихся находилась вне общественной опеки и влачила жалкое существование.

Потребовалось более двух тысяч лет для осознания необходимости призрения людей с отклонениями развития и признания их права на существование. Глубокие преобразования в духовной жизни европейского общества эпохи Возрождения характеризуются появлением новых философских систем, основанных на интересе к реальной жизни, человеку, к его назначению и месту в обществе. Гуманисты эпохи Возрождения сыграли позитивную роль и в изменении отношения общества к человеку, имеющему физические и умственные отклонения. Впервые высказывается мысль о том, что назначение общества заключается не столько в подаче милостыни, организации приютов для калек и больных, сколько в возможности дать им элементарное образование и воспитать в них «нравственность» и «благочестие».

«Можно ли, — пишет Я.А. Коменский, — приобщить к образованию глухих, слепых и отсталых детей, которым органический недостаток мешает воспринимать мир? Ответ: из человеческого образования не исключается ничего, кроме разве что нечеловека».

Следствием социального заказа представителей знати, имеющих детей с сенсорными нарушениями, явились попытки индивидуального обучения глухих (1578 г. в Испании, 1648 г. в Англии) и слепых (1670 г. во Франции).

Социальный заказ носил локальный характер и касался небольшого числа конкретных детей. Соответственно и результаты, сколько бы блестящими они не были, не имели смысла вне конкретной ситуации и представляли камерный интерес. Однако двухсотлетний опыт многочисленных энтузиастов-одиночек стал убедительным доказательством возможности оказания социальной помощи людям с отклонениями в развитии и способствовал теоретическому обоснованию необходимости их массового обучения.

Поворот в государственной политике и общественном сознании, обусловленный становлением нового, более гуманного и демократического взгляда на гражданские права лиц с отклонениями в развитии, был подготовлен идеями французских просветителей (Ж.-Ж. Руссо, Ф. Вольтер, Ш. Монтескье, Д. Дидро) и принятой в 1793 г. французским Конвентом «Декларацией прав человека».

Новая законодательная политика способствовала развитию общественной мысли в области социальной помощи. Осмысление человека как вневременного и культурно-исторического феномена приводит к понятию права человека и равенства всех людей. На этой идеологической базе появляются гуманистические учения Геллерта, Клопстока, Гердера и других мыслителей, которые влияют на проявление основных направлений общественной помощи и которые окончательно сформируются в XX веке. Впервые определены субъект помощи, его правовые и деятельностные полномочия, а также очерчен круг проблем, требующих вмешательства со стороны государства.

Каждая западноевропейская страна прошла свой путь развития указанных направлений, в том числе создания национальной системы специального образования. Несмотря на ряд существенных различий (законодательных, финансовых, кадровых, концептуальных) все национальные системы складывались в Западной Европе в сопоставимые исторические сроки. На изменение форм организации социальной помощи детям с отклонениями в развитии оказала значительное влияние и эволюция гуманистических общественных тенденций. Если в эпоху Я.А. Коменского высшим проявлением гуманизма признавалось равное для всех детей право на обучение, то в XIX веке все большее признание завоевывает гуманистическая концепция пользы, согласно которой дети с нарушениями развития, получив специальное образование, не только не будут обузой обществу, но и станут его полезными социально активными членами.

Либерализм XIX века как социально-политическое мировоззрение представлен различными концепциями, и его нельзя рассмотреть в виде целостной теории. Однако можно говорить о том, что основной постулат данного мировоззрения был связан с вопросами ответственности и долга государства перед личностью за невозможность предоставить все условия для ее нормального существования. Вопросы о «правильной» социальной помощи связаны с отношениями государственных институтов социальной защиты с частной благотворительной деятельностью. Однозначных подходов здесь не существовало, вместе с тем дискуссии о роли государства и частной благотворительности оформляют определенную систему «права личности на помощь» средствами открытого призрения и реализацию целевых программ образования и социального воспитания через структуры муниципалитетов

1.5. Политика государства в области социальной защиты детей с отклонениями в развитии

С расширением связей между различными государствами и народами стали формироваться правила международной морали, а затем и юридические нормы, определяющие отношение общества к лицам с отклонениями в развитии и ставящие вне закона наиболее грубые нарушения прав человека. Сформированы права и свободы, которые не должны зависеть ни от общественного строя данной страны, ни от других обстоятельств. Эти права неотъемлемо присущи любому индивиду, где бы он ни жил или находился.

Любое государство, желая быть полноправным членом мирового сообщества, должно соотносить свое законодательство и свою политику с требованиями определенных международных стандартов. Права и свободы человека в значительной мере вышли за пределы чисто внутренней компетенции государства, стали предметом международной заботы.

В настоящее время принято все международные нормы в области прав и свобод личности называть *международными стандартами*. Этим термином охватываются международные договоры, резолюции

общественных организаций. Ключевые положения этих документов сводятся к обеспечению детям полноценной достойной жизни в обществе нормально развивающихся людей.

В последнее время наше общество движется по пути строительства правового государства, поэтому необходимо уточнить и расширить положения о правах и обязанностях граждан, среди которых несколько десятков миллионов людей-инвалидов. Поэтому особое значение приобретают вопросы *правового* обеспечения этой категории лиц.

На всех этапах своего развития человеческое общество не могло быть безразличным к тем, кто имел те или иные нарушения физических и психических качеств. Этих лиц нельзя было не заметить, так как они требовали к себе особого внимания. Если это внимание им не оказывалось или оказывалось не в той форме и не в том объеме, какого они требовали, эти лица становились тяжелым бременем для общества и источником таких социальных зол, как преступность, тунеядство, бродяжничество.

В связи с этим у общества возникла необходимость определить свое отношение к данным лицам, их правовое положение, необходимые для них формы помощи.

Нарушения физического или умственного развития вносят значительное своеобразие в процесс становления ребенка как личности. Это было замечено еще на ранних этапах общественного развития и нашло отражение в законодательствах, определявших положение таких лиц в обществе.

Общественное положение детей с нарушениями развития определялось совокупностью правил, которые выражались как в законах высших органов государственной власти, так и в актах государственных учреждений.

С развитием общества менялось не только его отношение к своим аномальным членам, изменялся и сам критерий аномальности. Ведь на характер отношения общества к аномальным и установления рамок между нормой и патологией влияет ряд многочисленных факторов: это уровень экономического, политического, нравственного, религиозного развития общества, состояние просвещения, здравоохранения, науки и культуры.

На разных этапах цивилизации существовали разные критерии человеческой неполноценности, так как в зависимости от уровня развития общества к физическим и интеллектуальным качествам личности предъявлялись различные требования.

Рабовладельческой, феодальной и буржуазной формациям соответствуют определенные системы общественного и гражданского права. В каждой формации по-особому определялось общественное положение детей с нарушениями развития как членов определенного общества.

В рабовладельческом обществе положение аномальных детей регулировалось правилами, которые постепенно оформлялись в законы. В соответствии с этими законами на ранних этапах рабовладельческого строя дети с различными физическими недостатками подлежали физическому уничтожению.

Умерщвление детей-уродов имело место и в Древнем Риме. Римский философ Сенека писал, что надо убивать уродов и топить тех детей, которые рождаются на свет хилыми и обезображенными. Так надо поступать не из-за гнева и досады, а руководствуясь правилами разума: отделять негодное от здорового.

В то же время глухим и слепым, относившимся к классу рабовладельцев, предоставлялись некоторые права. В Римском законодательстве были, например, такие законы: «Слепые, глухие и немые могут быть наследниками»; «слепые, глухие и немые могут делать завещания, но если завещание сделано прежде, то есть до болезни, после которой человек стал слеп, нем и глух, то оно утверждается».

Позднее разрозненные положения были объединены в кодексах Феодосия II и Юстиниана. В этих кодексах лицам, имеющим аномалии, было предоставлено право пользования частной собственностью, но право передачи собственности им не предоставлялось. Всем лицам, имеющим нарушение слуха, речи, зрения, другие аномалии, запрещалось принимать участие в общественной жизни. Римское право не признавало аномальных людей полностью дееспособными.

Во все времена на отношение людей к аномальным детям оказывали большое влияние религиозные воззрения. В средневековье усиление религиозного начала в самых различных областях оказало отрицательное влияние на общественное положение таких детей. В рабовладельческом обществе духовенство, имевшее большую силу, стремилось утвердить в общественном сознании мысль о том, что любое отклонение в развитии ребенка является проявлением «злого духа». Это суеверное представление римско-католическая церковь старалась закрепить именем бога и папы. Инквизиция стремилась устранить от участия в общественной жизни всех аномальных детей, даже независимо от их классовой принадлежности.

В славянских государствах на детей с различными видами нарушений смотрели как на «божьих людей», поэтому их окружали ореолом святости.

На ранних этапах развития Киевского государства возникло чисто национальное явление — общественное призрение «убогих детей». Широкие круги населения, руководимые чувством милосердия, оказывали посильную помощь приютам, богадельням и странноприимным домам.

Одним из первых официальных документов на Руси был утвержденный в 996 г. киевским князем Владимиром Святославичем Устав о православной церкви, который обязывал церковь заботиться об убогих, нищих и юродивых. Вследствие этого организация призренческих воспитательных учреждений для убогих детей сосредоточивалась в основном в монастырях и церквях, о чем упоминается и в «Повести временных лет» (1074 г.).

Общественное призрение способствовало возникновению в Киевской Руси, а затем и в Московском государстве приютов, воспитательных домов, в которых жили, воспитывались и подготавливались к посильному труду дети с различными видами нарушений. Первый такой дом возник в XI в. при Киево-Печерской лавре.

Эпоха Возрождения является периодом, когда происходят существенные изменения во взглядах людей на природу самого человека, на цель и смысл его жизни. Умами людей все более овладевала вера в разум и силы человека. В это время происходят значительные изменения в общественном положении и воспитании детей с отклонениями развития.

Раньше, чем в других государствах, правовое положение аномальных определилось законодательством в Англии. Английские законы уже в XIII в. стремились установить разницу между идиотами и помешанными, так как это имело большое значение при решении имущественных вопросов.

В России к этому вопросу вернулись в XVI в. При Иване Грозном в 1551 г. в «Стоглавый судебник» была внесена статья о необходимости попечения нищих, больных и лишенных разума. Этих лиц рекомендовалось помещать в монастыри, чтобы они не были «пугалом для здоровых». Однако этот закон не получил широкого применения.

Первые попытки принять официальные меры по борьбе с нищенством делаются в России в царствование Федора Алексеевича в 1677 г. Был издан указ, регулирующий меры общественного призрения. Этот указ запрещал нищим, убогим и юродивым бродить по улицам и дорогам. Он обязывал открывать для них богадельни, которые стали первыми учреждениями общественного призрения. Этот акт также лишал права управлять своим имуществом глухих, слепых, пьяниц и глупых.

Обычай призывать слабоумных в монастырях особенно распространился при Петре I. Это объясняется тем, что некоторые бояре с целью избавить своих сыновей от государственной службы, к несению которой их обязывал царь, стали под видом «дураков» помещать своих детей в монастыри. Петр I вынужден был принять меры, предупреждающие злоупотребление системой призрения слабоумных в монастырях, содействующей развитию тунеядства среди лиц, пользующихся призрением.

В связи с этим Петр I издает указы, в которых он называет признаки умственно ненормальных людей. В числе таких документов были указы «о дураках», имевшие целью пресечение возможной симуляции.

Петр I запретил посылать «дураков» в монастыри без предварительного их освидетельствования. В своих указах он называл признаки, на основании которых следует судить о том, является ли обследуемый действительно умственно ненормальным. «Дураками» он считал тех, кто «отповеди учинить не могут, не годятся ни в какую науку и службу, недвижимое к пустому приводят, беспутство расточают». Когда и эти меры по борьбе с симуляцией не дали ожидаемых результатов, Петр I ввел запрет «дуракам» жениться и наследовать имущество. По всей видимости, эта мера имела более действенный эффект.

Также Петр I разработал проект указа о создании госпиталей для душевнобольных, в которые должны были помещаться и ненормальные заброшенные дети. Но этот указ не был претворен в жизнь.

На Руси только в царствование Екатерины II впервые осуществился замысел о создании домов для душевнобольных. В 1775 г. она издает «Указ об учреждении Приказов общественного призрения». Согласно этому Указу в России создается ряд учреждений для ухода за инвалидами, сиротами, душевнобольными. Приказу общественного призрения поручалось попечение и надзор за народными школами, сиротскими домами, больницами, богадельнями, домами неизлечимых больных и сумасшедших.

В XIX в. после Великой французской революции (1789— 1793 гг.) заметно улучшается общественное положение аномальных детей. Французская революция рассматривала общественную помощь не как

благотворительность, не как милостыню, а как обязанность государства, что потребовало отражения и в законодательстве.

Во Франции в 1804 году был принят «Кодекс Наполеона», который отразил все положения Римского права, касавшиеся прав слепых, глухонемых и других аномальных детей и взрослых.

Однако во второй половине XIX в. бурное развитие промышленности, усиливающаяся потребность в квалифицированных кадрах заставили большинство развитых стран перейти к системе всеобщего начального образования. Это в свою очередь повлекло за собой усиление внимания ученых, педагогов и других к лицам с легкой степенью умственной отсталости, которая обнаруживается либо в процессе обучения, либо в условиях работы на производстве. Эти лица требовали к себе большего внимания, нежели лица с глубокой степенью отсталости, которые, находясь под постоянной опекой, не представляли серьезной опасности для общества. Дети с легкой степенью умственной отсталости не справлялись с программой начальной школы и, отчисляясь оттуда, попадали на улицу, становясь источником пополнения резервов антисоциальных элементов. Таким образом, помощь слабоумным начинает рассматриваться не только как проявление гуманности, но и как социальная необходимость, как средство самосохранения общества.

Все это дало толчок к развитию сети спецучреждений, и в конце XIX в. в ряде стран открываются спецшколы для умственно отсталых детей, а через некоторое время появляются законы, регламентирующие деятельность этих учреждений и устанавливающие критерии отбора детей в эти учреждения.

Так, например, в Англии первые спецшколы для умственно отсталых детей были открыты в 1892 г. в Лондоне и Лейчестере. А в 1899 г. в Англии был принят закон *об обучении умственно отсталых детей*. Этот закон предоставлял право общинам самим решать вопрос о введении у себя обучения для умственно отсталых. Если община была согласна обучать этих детей, то государство выделяло для этих целей средства и устанавливало следующую регламентацию организации специального обучения умственно отсталых детей:

- 1) обучать умственно отсталых до 16 лет;
- 2) отбирать детей в спецшколы через школьную комиссию;
- 3) предоставить право родителям требовать от школьной комиссии обследовать ребенка, если у них возникают сомнения в его полноценности;
- 4) родителей, которые отказываются посылать на обследование ребенка, вызванного школьной комиссией, подвергать штрафу;
- 5) школьные комиссии обязаны периодически переосвидетельствовать ребенка с целью возвращения его в нормальную школу;
- 6) такого переосвидетельствования могут потребовать и родители, но не чаще одного раза в полугодие.

Специальное обучение умственно отсталых детей в Англии оживилось, когда за это дело взялись общественные организации. Самая выдающаяся роль в этом отношении принадлежит *Национальной ассоциации в помощь дефективным детям*, созданной в 1903 г. и существующей в наше время. Эта Ассоциация оказывает воздействие на административные учреждения Англии, побуждая их открывать спецшколы. Она же ведет надзор за окончившими специальные школы, помогает в их трудоустройстве.

В 1913 г. английский парламент принял специальный акт об умственной дефективности — «*Закон о дальнейших улучшениях в деле попечения о слабоумных и других умственно дефективных лицах и о некоторых поправках к Закону о душевнобольных*». Этот закон был принят после 10-летней подготовки, и его по праву можно назвать самым полным и тщательно обработанным официальным государственным актом о слабоумных в государствах первой четверти XX в. Касается он главным образом глубоко отсталых.

По этому закону умственная дефективность определялась как задержанное или неполное развитие рассудка, возникшее до 18-летнего возраста вследствие наследственных причин или болезней и травм.

Этот закон устанавливал четыре категории умственно дефективных.

1. Идиоты — лица, у которых врожденные или приобретенные в раннем возрасте умственные дефекты настолько сильны, что они не могут защитить себя от обычной физической опасности.

2. Имбецилы — лица с врожденной или появившейся в раннем возрасте умственной недостаточностью, которая хотя и не доходит до степени идиотии, но все же настолько значительна, что они не способны и не могут быть обучены управлению собой или своими делами.

3. Слабоумные лица — это лица, чья умственная недостаточность не доходит до степени имбецильности, но все же выражена настолько, что они нуждаются в уходе, надзоре и контроле для защиты их собственных или чужих интересов. Эти дети не способны к учению в обычной школе.

4. Морально дефективные — это лица, чья умственная неполноценность осложняется агрессивностью или преступными наклонностями. Эти лица нуждаются в уходе, надзоре и контроле для безопасности окружающих.

Появляются законы, регламентирующие деятельность этих учреждений и устанавливающие критерии отбора детей в эти учреждения.

Закон 1913 г. ставил целью оградить права личности слабоумных от посягательств, а общество — от антисоциальных действий слабоумных.

Закон устанавливал такой порядок помещения слабоумных в специальные учреждения, который исключает возможность злоупотреблений со стороны родственников ради каких-либо имущественных выгод. Закон требует тщательного обследования личности, прежде чем ставится диагноз «слабоумие». Этим обследованием должны заниматься не только врачи, но и судебные органы.

Разрешается принудительно помещать слабоумного в специальное учреждение, если он представляет опасность для окружающих.

Для руководства всеми делами призрения слабоумных создается состоящий из юристов и врачей Центральный государственный Совет, а на местах создаются комиссии. Совет и комиссии занимаются учетом слабоумных, организуют для них учреждения, распределяют средства, контролируют деятельность специальных учреждений, организуют индивидуальную опеку над слабоумными. Совет определил, что учреждения для слабоумных могут открываться местными властями, благотворительными организациями и частными лицами.

Закон возлагал на население ответственность за плохое обращение со слабоумными.

Как и на Западе, в России движение в защиту аномальных детей усилилось с конца XIX в. В печати, на съездах врачи, педагоги, психологи ратуют за преодоление косности царского правительства в отношении организации общественной помощи аномальным, требуют проведения реформы в области просвещения, здравоохранения. Среди них такие зачинатели русской дефектологии, как В.П. Кащенко, Г.И. Россолимо, М.П. Лебедева, И.В. Маляревский, Е.К. Грачева, М.П. Постовская, С.Я. Рабинович и другие.

Эти и многие другие вопросы стали предметом обсуждения на II съезде русских деятелей по техническому и профессиональному образованию, проходившему в Петербурге в 1895—1896 гг. Работа его XII секции была посвящена вопросам аномальных детей.

Обсуждались результаты деятельности уже имеющихся в стране учреждений для аномальных детей, дискутировались вопросы потребности в специальных учебных заведениях для отсталых детей; необходимости подготовки кадров для работы с такими детьми и т. д.

Но основным предметом обсуждения стало положение слабоумных в России и организация для них общественной помощи. В докладах, посвященных этому вопросу, проводился анализ положения слабоумных в России. Выводы делались неутешительные: в России практически ничего не делалось для облегчения положения слабоумных лиц. Вся инициатива по призрению, обучению и воспитанию слабоумных исходила от частных лиц, а не от государства. Естественно, что количество слабоумных, охваченных специальной помощью, было ничтожно.

Участники съезда, опираясь на опыт организации помощи слабоумным в других странах, определили основные формы помощи слабоумным, типы и структуры учреждений — как школьных, так и дошкольных. Они также указывали на необходимость максимально дифференцировать помощь слабоумным в зависимости от характера ненормальности. Конечной целью всей заботы о ненормальных детях они считали подготовку к труду как к средству существования. При организации учреждений для слабоумных рекомендовалось ориентироваться на земства, частную инициативу и благотворительность.

Самое глубокое и всестороннее обсуждение вопросы воспитания и обучения умственно отсталых детей получили на I Всероссийском съезде по вопросам народного образования (1913—1914 гг.). Резолюция съезда устанавливала всеобщее обязательное обучение умственно отсталых детей, рассматривала общую организацию вспомогательных школ, состав учащихся, программы и методы обучения, внешкольное воспитание умственно отсталых и подготовку учителей для этого типа школ.

Однако, несмотря на полную разработанность программы организации помощи умственно отсталым в России, все попытки сделать эту программу государственной не имели успеха.

Таким образом, в России к началу XX в. забота об аномальных осуществлялась благотворительными организациями.

Новое отношение к детям с нарушениями развития и инвалидам формируется в нашей стране после Октябрьской революции. Забота об этих детях стала государственной: больные и обездоленные дети получили право на воспитание, обучение и лечение. В совокупности все мероприятия государства, направленные на борьбу с беспризорностью, дефективностью, защиту прав, общее оздоровление подрастающего поколения, стали именоваться «охраной детства». Лозунг «Все дети — дети всего государства» определял отношение к детям в первые годы Советской власти.

Охрана детства стала обязанностью Нарком проса, Наркомсобеса, Наркомздрава, Наркомюста, ВЧК, детской комиссии при ВЦИКе.

В первые годы Советской власти деятельность специальных школ регламентировалась главным образом решениями различных съездов, конференций (например, съезд социально-правовой охраны несовершеннолетних — СПОН 1924 г.). Единственными официальными документами об учреждениях этого вида были декреты Совнаркома РСФСР: «О согласовании функции Наркомпроса, Наркомздрава и Наркомсобеса» (1919 г.) и «О согласовании функций Наркомздрава и Наркомпроса» (1929 г.).

В 1926 г. Наркомпрос РСФСР издал распоряжение «Об отборе детей во вспомогательные детские учреждения», которое стало первым официальным указанием о комплектовании вспомогательных школ.

Впервые типы учреждений для детей с нарушениями развития были определены в постановлении Совнаркома РСФСР «Об учреждениях для глухонемых, слепых и умственно отсталых детей и подростков» (1926 г.). Положение «О вспомогательной школе и вспомогательных вузах для умственно отсталых детей» (1928 г.), в котором обобщались все ранее изданные документы о специальных школах, применительно к школе вспомогательной.

Самым значительным событием в жизни вспомогательной школы является принятие коллегией Наркомпроса в 1931 г. решения о введении всеобщего обязательного обучения дефективных детей в возрасте от 8 до 15 лет. Этим же решением вспомогательная школа была преобразована во вспомогательную фабрично-заводскую семилетку.

В нашей стране специальными государственными актами сняты политические и гражданские ограничения с детей, имеющих нарушения в физическом и умственном развитии.

Особую остроту проблема воспитания и обучения лиц с нарушениями развития приобрела после Второй мировой войны, так как оставалось мало государств, где бы в той или иной мере не осуществлялась помощь таким детям. Такой толчок в развитии эта проблема получила вследствие ряда факторов.

В первую очередь повышение внимания к таким лицам было вызвано прогрессом в развитии экономики, образования, общей культуры и социальной жизни общества. Все это вело к росту требований к интеллектуальным качествам человека и его образовательному цензу.

Введение обязательного обучения в развивающихся странах и повышение всеобщего образовательного ценза в развитых странах выдвинули проблему дифференциации детей по их познавательным возможностям и соответственно проблему дифференциации обучения.

Кроме того, после Второй мировой войны большое развитие получила проблема прав человека в международном масштабе, так как в отдельных странах Европы, в Америке уже в XIX—XX вв. было провозглашено равенство всех людей перед законом.

Однако проблема прав человека привлекает внимание как в рамках внутринациональных отношений, так и на международном уровне.

Возникновение международного сотрудничества по содействию всеобщему уважению и соблюдению прав человека в основном связано с учреждением и деятельностью ООН (1946 г.) — Международной организации по поддержанию мира и безопасности.

Идея прав человека появилась еще до возникновения ООН, однако только с ее созданием она получила официальное и всеобщее признание. Права человека — один из основных объектов деятельности ООН.

Международное сотрудничество государств в области прав человека протекает в определенных формах:

* создание единых универсальных стандартов прав и свобод человека, которые должны обязательно соблюдаться;

* принятие на себя государствами-участниками международных договоренностей, обязательств придерживаться данных стандартов в рамках внутреннего правопорядка;

* создание специального механизма контроля за соблюдением принятых государствами обязательств; этот механизм включает в себя процедуру представления в различные международные комитеты (например, в Экономический и Социальный Совет ООН, Комиссию по правам человека) докладов-отчетов государств-участников о проведении ими в жизнь положений соглашений.

В 1948 г. Генеральная Ассамблея ООН утвердила Всеобщую декларацию прав человека. Это пакет международных документов об экономических, социальных и культурных правах людей; основной международный кодекс поведения в области прав человека.

В преамбуле к Декларации подчеркивается, что основой свободы, справедливости и всеобщего мира является признание достоинства, присущего всем членам человеческой семьи, и равных и неотъемлемых прав их. Отмечается, что пренебрежение и презрение к правам человека приводит к варварским актам.

В первой статье Декларации сказано, что все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах.

Каждый человек должен обладать всеми правами и свободами, провозглашенными в данной Декларации, без какого бы то ни было различия, как-то: в отношении расы, цвета кожи, языка, пола, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, имущественного, сословного или иного положения (ст. 2).

Каждый человек имеет право на жизнь, на свободу и на личную неприкосновенность (ст. 3). Никто не должен подвергаться пыткам или жестоким, бесчеловечным или унижающим его достоинство обращению и наказанию (ст. 5).

Все люди равны перед законом и имеют право, без всякого различия, на равную защиту закона (ст. 7). Никто не может подвергаться произвольному вмешательству в его личную и семейную жизнь (ст. 12). Каждый человек как член общества имеет право на социальное обеспечение и на осуществление необходимых для поддержания его достоинства и для свободного развития его личности прав в экономической, социальной и культурной областях (ст. 22).

Каждый человек имеет право на труд, на свободный выбор работы, на справедливые и благоприятные условия труда и на защиту от безработицы. Каждый человек, без какой-либо дискриминации, имеет право на равную оплату за равный труд. Каждый работающий имеет право на справедливое и удовлетворительное вознаграждение, обеспечивающее его достойное человека существование для него самого и его семьи и дополняемое, при необходимости, другими средствами социального обеспечения (ст. 23, пп. 1, 2, 3).

Каждый человек имеет право на отдых и досуг, включая право на разумное право ограничения рабочего дня и на оплачиваемый периодический отпуск (ст. 24).

Каждый человек имеет право на такой жизненный уровень, включая пищу, одежду, жилище, медицинский уход и необходимое социальное обслуживание, который необходим для поддержания здоровья и благосостояния его самого и его семьи, и право на обеспечение на случай безработицы, болезни, инвалидности или иного случая утраты средств к существованию по не зависящим от него обстоятельствам. Материнство и младенчество дают право на особое попечение и помощь. Все дети, родившиеся в браке или вне брака, должны пользоваться одинаковой социальной защитой (ст. 25, пп. 1, 2).

Каждый человек имеет право на образование. Образование должно быть бесплатным по меньшей мере в том, что касается начального и общего образования. Начальное образование должно быть обязательным. Механическое и профессиональное образование должно быть общедоступным, и высшее образование должно быть доступным для всех на основе способностей каждого. Образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека и основным свободам (ст. 26, пп. 1, 2).

Каждый человек имеет обязанности перед обществом, в котором только и возможно свободное и полное развитие его личности. При осуществлении своих прав и свобод каждый человек должен подвергаться только таким ограничениям, какие установлены законом исключительно с целью обеспечения должного

признания и уважения прав и свобод других и удовлетворения справедливых требований морали, общественного порядка и общего благосостояния в демократическом обществе.

Всеобщая Декларация прав человека была провозглашена в качестве задачи, к выполнению которой должны стремиться все народы и все государства с тем, чтобы каждый человек и каждый орган общества постоянно имел в виду настоящую Декларацию, стремились путем просвещения и образования содействовать уважению этих прав и свобод и обеспечению их всеобщего признания.

Для реализации этих положений в 1948 г. была создана Международная федерация по внесемейному воспитанию ЮНЕСКО — ЮНИСЕФ (ФИЦЕ). Она включала в себя такие организации, как Немецкое патриотическое благотворительное общество (в ФРГ), Международная ассоциация по воспитанию в детских учреждениях (во Франции), Ассоциация социальной заботы (в Великобритании), Центральный союз благополучия детей (в Финляндии). Всего в настоящее время Федерация объединяет порядка 20 национальных секций, действующих в европейских странах. Таким образом, принятие этого документа позволило ФИЦЕ выступить в защиту прав детей независимо от их национальностей, расы.

В 1959 г. Генеральной Ассамблеей ООН была принята *Декларация прав ребенка*, развившая положения Всеобщей декларации прав человека. Декларация прав ребенка основывается на положении, что ребенок ввиду его физической и умственной незрелости нуждается в специальной охране и заботе. Декларация подчеркивает, что человечество обязано дать ребенку лучшее, что оно имеет. В ней провозглашены 10 принципов предоставления прав и свобод ребенку. Вот эти принципы.

1. Ребенку должны принадлежать все указанные в настоящей Декларации права. Эти права должны признаваться за всеми детьми без исключений и без различия и дискриминации по признаку расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, имущественного положения, рождения или иного обстоятельства, касающегося ребенка или его семьи.

2. Ребенку законом или другими средствами должна быть обеспечена специальная защита и предоставлены возможности и благоприятные условия, которые позволили бы ему развиваться физически, умственно, нравственно, духовно и в социальном отношении здоровым и нормальным путем и в условиях свободы и достоинства. При издании с этой целью законов главным соображением должно быть наилучшее обеспечение интересов ребенка.

3. Ребенку должно принадлежать с его рождения право на имя и гражданство.

4. Ребенок должен пользоваться благами социального обеспечения. Ему должно принадлежать право на здоровый рост и развитие, с этой целью специальные уход и охрана должны быть обеспечены как ему, так и его матери, включая дородовой и послеродовой уход. Ребенку должно принадлежать право на надлежащее питание, жилище, развлечение и медицинское обслуживание.

5. Ребенку, который является неполноценным в физическом, психическом или в социальном отношении, должны обеспечиваться специальный режим, образование и заботы, необходимые ввиду его особого состояния.

6. Ребенок для полного и гармоничного развития его личности нуждается в любви и понимании. Он должен, когда это возможно, расти на попечении и под ответственностью своих родителей и во всяком случае в атмосфере любви, моральной и материальной обеспеченности: малолетний ребенок не должен, кроме тех случаев, когда имеются исключительные обстоятельства, быть разлучаем со своей матерью. На обществе и на органах публичной власти должна лежать обязанность осуществлять особую заботу о детях, не имеющих достаточных средств к существованию. Желательно, чтобы многодетным семьям предоставлялись государственные или иные пособия на содержание детей.

7. Ребенок имеет право на получение образования, которое должно быть бесплатным и обязательным, по крайней мере на начальных стадиях. Ему должно даваться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию и благодаря которому он мог бы, на основе равенства возможностей, развить свои способности и личное суждение, а также сознание моральной и социальной ответственности и стать полезным членом общества.

Наилучшее обеспечение интересов ребенка должно быть руководящим принципом для тех, на ком лежит ответственность за его образование и обучение; эта ответственность лежит прежде всего на его родителях.

Ребенку должна быть обеспечена полная возможность игр и развлечений, которые были бы направлены на цели, преследуемые образованием; общество и органы публичной власти должны прилагать усилия к тому, чтобы способствовать осуществлению указанного права.

8. Ребенок должен при всех обстоятельствах быть среди тех, кто первым получает защиту и помощь.

9. Ребенок должен быть защищен от всех форм небрежного отношения, жестокости и эксплуатации. Он не должен быть объектом торговли в какой бы то ни было форме.

Ребенок не должен приниматься на работу до достижения надлежащего возрастного минимума, ему ни в коем случае не должны поручаться или разрешаться работа или занятие, которые были бы вредны для его здоровья или образования или препятствовали его физическому, умственному или нравственному развитию.

10. Ребенок должен ограждаться от практики, которая может поощрять расовую, религиозную или какую-либо иную форму дискриминации. Он должен воспитываться в духе взаимопонимания, терпимости, дружбы между народами, мира и всеобщего братства, а также в полном сознании, что его энергия и способности должны посвящаться служению на пользу других людей.

Возрастание социальной значимости проблемы воспитания и обучения детей с недостатками развития, наличие больших трудностей в ее решении выдвигают эту проблему в качестве международной. Многие государства испытывают потребность в выработке определенных международных принципов, которые могли бы быть положены в основу их деятельности в области специального образования и морально стимулировали бы эту деятельность. Некоторые государства нуждаются не только в моральной поддержке, но и в материальной и консультативной помощи. Поэтому эти проблемы стали предметом внимания многих организаций, функционирующих под эгидой ООН. В их числе ЮНЕСКО, Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ), Отдел специальных служб ООН, Отдел реабилитации ООН, Международная организация труда (МОТ), Международная лига обществ помощи умственно неполноценным лицам и т. д.

Усилия этих организаций в основном направлены на решение следующих проблем: выявление биологических и социальных причин нарушений развития; разработка методов и критериев диагностирования отклонений; определение долга общества, государства в отношении этих лиц; изучение путей совершенствования системы помощи таким лицам всех возрастов; определение путей социальной адаптации и реабилитации; разработка правового положения инвалидов и т. д.

В 50-е годы в разных странах специальным обучением было охвачено значительное количество детей.

В США обязательное специальное обучение для умственно отсталых детей было введено в 1950 г.

В Германии в 1951 г. правительство приняло постановление «Об обучении и воспитании детей и подростков со значительными физическими и психическими дефектами», в соответствии с которым в стране стали создаваться школы и классы, дошкольные группы в учреждениях органов здравоохранения, где проводилось длительное стационарное лечение детей. Затем стали открываться дневные школы, относящиеся к системе народного образования.

В Японии согласно закону «О специальных мерах по организации государственных школ для аномальных» (1956 г.) государство взяло на себя расходы по строительству специальных школ, по оснащению их необходимыми техническими средствами обучения. В то время по всей стране действовали специальные классы для детей с интеллектуальной недостаточностью, для слепых и глухих при начальных школах.

В 1960 г. в Женеве состоялась XXIII Международная конференция по народному образованию, которая приняла Конвенцию о борьбе с дискриминацией в области образования.

В Конвенции отмечалось, что аномальные дети в зависимости от своих возможностей имеют право на образование в специальных учебных заведениях и в обычных школах среди нормальных сверстников. Достижения в области медицины, психологии и лечебной педагогики позволяют выявить умственно отсталых детей и организовать их обучение при помощи методов, основанных на дифференциации и индивидуализации обучения.

Конференция разработала ряд рекомендаций по вопросам организации специального образования: по возможности раньше, еще в дошкольном возрасте, выявлять умственно отсталых детей; выявлять умственную отсталость с помощью таких методов, которые обеспечивали бы предельную объективность; осуществлять принцип обязательности образования умственно отсталых, исходя из возможностей органов образования той или иной страны. Длительность обучения умственно отсталых не должна быть меньше, чем длительность обязательного обучения; давать умственно отсталым бесплатное образование даже в том случае, если

специальное обучение требует значительных финансовых расходов; создавать различные типы классов и учреждений на основе учета разнообразия форм умственной отсталости; для детей с более глубокими степенями отсталости более целесообразно организовать специальные школы с интернатами и без них. Интернаты рекомендуются и тогда, когда умственная отсталость сопровождается недостатками поведения; лиц, проживающих в малонаселенных пунктах, где невозможно открыть специальную школу или класс, рекомендуется обеспечить (индивидуализированным обучением в обычных классах; транспортными средствами на предмет доставки в ближайшую специальную школу или класс; обучением на дому; возможностью находиться в интернате); индивидуализировать обучение соответственно способностям, потребностям и уровню развития мышления каждого ребенка; вместе с тем для развития социального сознания ребенка необходимо предусмотреть занятия в группе; поручать одному учителю (по возможности) не более 15 учеников; не пренебрегать повторением и упражнениями, необходимыми для закрепления приобретенных навыков и знаний; необходимо также уделять внимание воспитанию таких черт характера и привычек поведения, которые были бы приемлемы с моральной и социальной точек зрения, могли бы компенсировать недостатки ума и дать уверенность в себе; иметь в виду, что игра, физическое и ритмическое воспитание, занятия музыкой и хоровым пением, рисованием и пластикой являются неотъемлемой частью обучения умственно отсталых детей; эти средства выражения приучают к самодисциплине и способствуют гармоническому развитию личности; сотрудничество школы с семьей (учителя и, если возможно, социальные работники должны вести с родителями и опекунами постоянную работу, чтобы научить их понимать своеобразие недоразвитого ребенка; родителей и опекунов нужно привлекать к участию в школьных или внешкольных мероприятиях; создавать дошкольные курсы и учебные мастерские с длительными периодами обучения, если специальная школа не может дать настоящего профессионального обучения; помогать умственно отсталой молодежи в трудоустройстве; осуществлять за умственно отсталыми надзор и после того, как они закончили школу; с этой целью следует развивать соответствующие частные и официальные учреждения, которые поддерживали бы контакты с умственно отсталыми и их семьями, обеспечивали бы их социальную защиту; ввиду необходимости сохранить тесные связи между обычным и специальным образованием, а также в связи с тем, что у многих учителей обычных школ в классе могут оказаться дети, которым обучение дается с большим трудом, совершенно необходимо, чтобы все учителя и инспектора обычных школ получали точную информацию о проблемах умственной отсталости.

Представляет большой интерес и позиция ВОЗ в вопросах социальной и трудовой реабилитации и адаптации лиц с нарушениями развития: подчеркивается, что успешность в решении этой проблемы зависит не столько от степени овладения той или иной квалификацией, но и от адекватности реакции и поведения, от умения устанавливать нормальные взаимоотношения с окружающими, правильно воспринимать замечания и критику и от других качеств личности.

Во второй половине 60-х годов одним из аспектов гуманизации школы на Западе являлось предоставление равных шансов для полноценной школьной жизни детям с отставанием в развитии и упразднение специальных школ для аномальных детей. Речь идет о создании общей интегрированной школы, объединяющей в своих стенах учащихся с разными образовательными возможностями.

В эти годы разворачивается широкое общедемократическое движение за права человека и социальную справедливость в сфере образования. Под напором этого движения политики постепенно осознают тот факт, что ранняя интеграция детей с нарушениями развития в обычные школы — залог их последующего успешного вхождения в трудовую и общественную жизнь.

В 1969 г. Генеральная Ассамблея ООН приняла Декларацию социального благосостояния, прогресса и развития, в которую вошли положения Конвенции о пособиях по инвалидности, по старости и по случаю потери кормильца (1967 г.).

В Декларации говорится о создании и улучшении системы социального обеспечения и услуг социального попечительства для всех лиц, которые ввиду болезни, нетрудоспособности временно или постоянно не могут зарабатывать на жизнь, с целью обеспечения надлежащего уровня жизни для таких лиц.

Предусматривались также защита прав и обеспечение благосостояния детей-инвалидов, обеспечение и защита людей с физическими и умственными недостатками, отмечалась необходимость принятия надлежащих мер по восстановлению трудоспособности лиц с умственными и физическими недостатками, особенно детей и молодежи, чтобы помочь им в возможно полной мере стать полезными членами общества. Такие меры должны включать предоставление возможности лечения, обучения, профессиональной и социальной ориентации, льгот

при трудоустройстве, создание социальных условий, в которых нетрудоспособные лица не подвергались бы дискриминации. Декларация — это заявление о социальных и правовых принципах, касающихся защиты и благополучия детей, особенно при передаче детей на воспитание в государственные учреждения или их усыновлении на национальном и международном уровнях.

Значительным событием явилось принятие Декларации о правах умственно отсталых лиц (1971 г.).

Декларация признает необходимость оказания умственно отсталым лицам помощи в развитии их способностей в различных областях деятельности и содействия по мере возможности включения их в обычную жизнь общества. В ней отмечается также, что некоторые страны на определенных этапах своего развития могут приложить лишь ограниченные усилия в данной области.

В Декларации особенно подчеркивается, что умственно отсталое лицо имеет в максимальной степени осуществимости те же права, что и другие люди: право на надлежащее медицинское обслуживание и лечение, на образование, обучение, восстановление трудоспособности и покровительство, которые позволяют ему развивать свои способности и максимальные возможности. Умственно отсталое лицо имеет также право на материальное обеспечение и на удовлетворительный жизненный уровень. Оно имеет право продуктивно трудиться или заниматься каким-либо другим полезным делом в полную меру своих возможностей. 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 как можно меньше отличались от условий обычной жизни. Умственно отсталое лицо имеет право пользоваться квалифицированными услугами опекуна в тех случаях, когда это необходимо для защиты его личного благосостояния и интересов. 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. Если вследствие серьезного характера инвалидности умственно отсталое лицо не может осуществлять 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.

Декларация о правах умственно отсталых лиц включала положения Декларации общих и специальных прав умственно отсталых, которая была принята в 1968 г. Международной ассоциацией по правам умственно отсталых и провозглашала право умственно отсталых детей на специальное обучение.

Сама Международная ассоциация была создана при ООН как специальный орган в 1956 г. Эти две декларации могут быть реализованы только в том случае, если каждое государство начнет на деле осуществлять положения, входящие в них.

Так, в США в начале 70-х годов был принят закон, согласно которому все обучаемые умственно отсталые должны получить возможность обучаться в специальных учреждениях. Ребенок считается обучаемым, если он обладает потенциальными возможностями к обучению, способен получать пользу от обучения и воспитания в таких областях, как социальная компетентность, эмоциональная стабильность, уход за собой, пригодность к какой-либо работе.

С 70-х годов в США вопросы специального обучения аномальных детей начинают привлекать внимание не только педагогов, психологов, но и юристов. В конце 1971-1972 гг. в Калифорнии впервые в истории Америки состоялся судебный Пенсильванский процесс, в результате которого окружной суд принял постановление, в соответствии с которым руководству штата вменялось в обязанность обеспечить каждому умственно отсталому человеку в возрасте от 6 лет до 21 года доступ к общественному образованию и профессиональной подготовке в соответствии с его способностями к обучению и лечению.

После принятия этих законов в США начались реформы образования, в ходе которых был провозглашен курс на максимальную подготовку учащихся с отклонениями в интеллектуальном и физическом развитии к жизни и профессиональному труду. Ориентирование таким образом образования было не что иное, как организованный процесс социальной адаптации.

В 1975 г. в США был издан закон под названием «Мейнстримминга» об образовании детей с трудностями в обучении, принятием которого американское федеральное правительство поставило проблему интеграции в ранг общенациональных задач. Согласно этому закону каждый ущербный ребенок в возрасте от 3 лет до 21 года имеет право на выбор наиболее оптимальной для него формы бесплатного школьного обучения и благоприятной школьной среды. Закон предусматривал широкую систему контроля, гарантирующую его выполнение.

Значение этого закона для аномальных детей существенно, так как он демонстрировал стремление федерального правительства воздействовать на учебные заведения, всю школьную систему в направлении ее гуманизации в самом широком плане; сделанный в нем акцент на процедурные вопросы отражает всевозрастающую роль правового мышления и влияния юрисдикции на школьную политику и культуру; та власть, которую закон дал до этого практически бесправным родителям ущербных детей, имеет большое социальное значение, так как заставляет снова задуматься над вопросами: кому принадлежат школы? зачем они нужны?

Справедливость требует дать ущербным детям максимум возможностей для обретения ими полноценной социальной жизни. Общество пришло к пониманию, что в соответствии с общечеловеческой моралью и требованием социальной справедливости в образовании дискриминация неполноценных детей недопустима. Максимальное включение таких детей в обычные школьные классы не только способствует их социальной адаптации, но и «оздоравливает» эмоциональную сферу их нормальных сверстников.

Закон гарантировал ребенку максимальную степень связанной с его ущербностью специализации обучения, необходимой в каждом индивидуальном случае. Для ее установления в американских школах действуют особые междисциплинарные комиссии с участием наделенных широкими правами родителей ребенка.

Школьный возраст для глубоко умственно отсталых установлен законом от 6 до 17 лет. Обучение этих детей осуществляется в учреждениях различных типов, они могут находиться в интернатах-клиниках, проживая там с младенчества до старости.

В Германии в начале 70-х годов в результате активной деятельности Общества по реабилитации аномальных детей и подростков в Конституции было закреплено право на труд и образование лиц с физическими и психическими недостатками. Ставилась задача обеспечения специальным постоянным наблюдением за аномальными детьми и взрослыми и приобщение их к посильному труду. Для этого в стране были созданы дефектологические консультационные пункты, которые оказывают помощь аномальным детям в лечении, обучении и трудоустройстве.

В Дании с 70-х годов усилия государства, местных властей, общественных организаций направлены на реабилитацию и интеграцию детей с нарушениями развития. Цель специального образования — в максимальном развитии индивидуальных возможностей каждого ребенка, а своеобразие — в использовании специфических учебных программ индивидуальной и групповой работы, приспособлений при обучении и для облегчения различных видов деятельности этих детей. Такое обучение осуществляется в государственных специальных школах, школах-интернатах, частных школах, в начальных общественных (массовых) школах, где дети с нарушениями развития могут заниматься в специализированных и общих классах с использованием специальных учебных пособий.

В процессе учебной и воспитательной работы детям стараются дать почувствовать, что они такие же, как и все остальные дети, и так же, как все, учатся в школе.

В первой половине 70-х годов на аномальных детей в Дании распространялось действие Закона об обязательном семилетнем обучении, ответственность за выполнение которого была возложена на местные власти. Молодые люди, имеющие те или иные сенсорные или моторные нарушения, могли продолжать учебу в различных колледжах. Каждый район имеет Центр обучения детей с нарушениями развития. Удобное территориальное расположение — одно из условий функционирования Центров, к которым прикреплены консультанты-врачи по соответствующим специальностям.

В 1975 г. Генеральная Ассамблея ООН провозгласила Декларацию о правах инвалидов — документ, в котором уточнены и расширены права аномальных лиц. Общество понимало, что необходимо предупреждать инвалидность, вызванную физическими и умственными недостатками; оказывать инвалидам помощь в развитии их способностей в различных областях деятельности и содействовать включению их в нормальную жизнь.

В Декларации дано определение термину «инвалид», что означает любое лицо, которое в силу недостатка физических или умственных способностей не может самостоятельно обеспечить полностью или частично потребности нормальной личной и социальной жизни (ст. 1).

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 различным признакам, независимо от того, относится ли это к самому инвалиду или к его семье (ст. 2).

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 (ст. 3). 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 (ст. 4).

Инвалиды имеют право на меры, предназначенные для того, чтобы дать им возможность приобрести как можно большую самостоятельность (ст. 5); на медицинское, психическое или функциональное лечение, включая протезные и ортопедические аппараты, на восстановление здоровья и положения в обществе, на образование, ремесленную профессиональную подготовку и восстановление трудоспособности, на помощь, консультации, на услуги по трудоустройству и другие виды обслуживания, которые позволяют им максимально проявить свои возможности и способности и ускорят процесс их социальной интеграции (ст. 6).

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 (ст. 7).

Инвалиды имеют право на то, чтобы их особые нужды принимались во внимание на всех стадиях экономического и социального планирования (ст. 8).

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, то ни один инвалид не может подвергаться какому-либо особому обращению, не требующемуся в силу состояния его или ее здоровья. Если пребывание инвалидов в специальном учреждении является необходимым, то среда и условия жизни в нем должны как можно ближе соответствовать среде и условиям нормальной жизни (ст. 9).

Инвалиды должны быть защищены от какой бы то ни было эксплуатации, от любых видов обращения, носящих дискриминационный, оскорбительный или унижающий характер (ст. 10).

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 или умственное состояние.

В 1978 г. состоялся VII Всемирный конгресс Международной лиги обществ содействия умственно отсталым (МЛОСУО), который был посвящен вопросам соблюдения Декларации прав умственно отсталых (1971 г.) и Декларации о правах инвалидов (1975 г.). Обсуждались проблемы планирования будущего умственно отсталых, их проживания, трудовой подготовки, правовые вопросы.

На конгрессе было подчеркнуто, что из-за неразработанности проблемы преемственности в работе учреждений для умственно отсталых, последние, окончив школу, осознают, что для них в обществе нет приемлемого места работы. Отмечалось, что для того чтобы сформировать по возможности более полноценного члена общества из умственно отсталого, необходимо формировать у него положительное отношение к работе; была затронута проблема патронажа, указывалось, что аномальный ребенок не должен постоянно видеть себе подобных. Важно, чтобы умственно отсталые понимали, что их труд служит вкладом в общее дело по улучшению жизни всех людей. На итоговых заседаниях Конгресса был провозглашен принцип активной интеграции и нормализации аномальных детей.

ООН провозгласил 1979 г. Международным годом ребенка. В Германии получает всестороннее научное обоснование концепция интегративной педагогики, которая была разработана Германским советом по образованию и заключалась в педагогическом стимулировании ущербных детей, а также предусматривала

возможно более широкую их интеграцию в обычные школы. Предполагалось также внедрение уроков и курсов, обеспечивающих большую мобильность и вариативность интеграции.

В 80-е годы в Германии на основе интегративной педагогики провозглашается отказ от единообразия в организации процессов учения и обучения, от единых требований к успеваемости учащихся, от одинаковых для всех детей темпов усвоения учебного материала, провозглашается курс на большую внутреннюю дифференциацию в рамках школьной жизни. Интегрированная школа призвана обеспечить разным детям возможности для понимания и принятия друг друга, для плодотворного взаимодействия на гуманистической основе.

А это есть не что иное, как практическая реализация статей Декларации о правах умственно отсталых лиц Декларации о правах инвалидов — включение аномальных детей в полнокровную жизнь общества.

В США процесс интеграции активизировался в конце 70-х-начале 80-х годов в связи с движением за гражданские права. Положение об интеграции по настоянию общественности было внесено в Дополнение к Акту об образовании и узаконено в 1981 г. Основанием этого положения послужили такие психологические концепции, как «гипотеза контакта» и теория «моделирования», в соответствии с которыми интеграция способствует тому, что дети, имеющие дефекты развития, могут моделировать свое поведение по образу поведения нормальных сверстников.

В задачи специального образования входит обеспечение доступности бесплатного обучения детям всех категорий с отклонениями в развитии; защита прав этих детей, их родителей или попечителей; оказание помощи всем школам, обучающим детей с теми или иными дефектами, в финансовом и организационном плане; обеспечение эффективности обучения с целью удовлетворения всех нужд детей этой категории.

Особое место в Акте об образовании отводится положению о возможности для ребенка с нарушениями развития обучаться в «наименее ограниченной окружающей среде», то есть по мере возможности совместно с нормальными сверстниками. Это положение предусматривает два пути в организации обучения:

- * обучение в массовой школе совместно с нормальными детьми, если дефект позволяет ребенку овладевать программой и контактировать с одноклассниками;

- * обучение в специальном классе при массовой школе, где часть времени отводится на занятия по коррекции и компенсации имеющегося дефекта с целью лучшего усвоения программного материала.

Первой школой США, которая интегрировала своих учащихся в обычные классы, была Лексингтонская школа-интернат для глухих в Нью-Йорке. Как показала практика, только 5% глухих учащихся смогли обучаться в массовой школе, хотя они имели сурдопереводчика, который помогал вести беседы со слышащими одноклассниками. По мнению экспертов, обучение в этих условиях может нанести психологический ущерб личности глухого, поскольку он осознает, что имеет право быть в мире слышащих только потому, что ведет борьбу за это право и получает постоянную специальную помощь.

Дети с эмоциональными расстройствами учились в основном в массовых школах (по 2—3 ребенка в классе, получая постоянную помощь врача-невропатолога) или проходили курс лечения в стационарах.

Дети с трудностями в обучении, которых раньше относили к группе умственно отсталых, обучались в массовой школе при дополнительной помощи дефектолога и психолога.

Умственно отсталые дети с легкой степенью дефекта обучались в специальных классах при массовых школах; с более выраженным дефектом — в специальных школах.

Для детей с нарушением зрения существуют разные формы обучения, в зависимости от тяжести поражения зрения. Обучение может быть организовано в массовой школе при регулярном офтальмологическом осмотре и дополнительной педагогической помощи; в коррекционном классе или специальных школах.

Из вышесказанного следует, что в Америке обозначилась тенденция обучения детей со слабо выраженным дефектом либо в массовой школе с оказанием ребенку специальной педагогической помощи, либо в специальном классе при массовой школе. В соответствии с Актом об образовании школа получает денежные средства от государства в расчете на каждого ученика.

В 1983 г. была провозглашена Конвенция о профессиональной реабилитации и занятости инвалидов, в которой сказано, что 1981 г. — год инвалидов — проходил под девизом: «Полное участие и равенство инвалидов в социальной жизни и развитии», а для осуществления

В Конвенции термин «инвалид» определяется как лицо, возможности которого получать, сохранять подходящую работу и продвигаться по службе значительно ограничены в связи с физическими и психическими

дефектами, поэтому задача профессиональной реабилитации — способствовать его социальной интеграции. Положения Конвенции распространяются на все категории инвалидов (ст. 5).

Отмечается, что каждое государство в соответствии с национальными условиями, практикой и возможностями разрабатывает, осуществляет и периодически пересматривает национальную политику в области профессиональной реабилитации и занятости инвалидов (ст. 2). Данная политика основана на принципе равенства возможностей инвалидов и трудящихся в целом.

Принимаются меры для создания и развития служб профессиональной реабилитации и занятости инвалидов в сельских районах и отдаленных местностях. Каждое государство-член ставит целью обеспечивать подготовку и наличие консультантов по реабилитации и персонала, отвечающего за профессиональную ориентацию, обучение, трудоустройство и занятость инвалидов (ст. 9). Остальные положения Конвенции посвящены традиционным правовым вопросам инвалидов.

В качестве подтверждения реализации этих положений приведем примеры некоторых государств-членов ООН. В Германии и Польше на высоком уровне находится система профориентации и профессиональной подготовки инвалидов. В Польше существуют так называемые балансы здоровья, контролирующие развитие детей разных возрастных групп и обеспечивающие в дальнейшем возможность трудоустройства инвалидов в соответствии с их способностями. В Германии активно действуют реабилитационные мастерские для людей с различными дефектами, существует Закон о трудоустройстве и охране прав работающих умственно отсталых лиц, а действующие лечебно-трудовые мастерские находятся под опекой и контролем обществ содействия интеллектуально неполноценным лицам. По Закону каждый ребенок с нарушениями развития должен пройти в той или иной форме специальное обучение.

В Дании существуют «покровительствуемые мастерские», где инвалиды могут использовать свои простейшие трудовые навыки здесь же им обеспечивается постоянное место работы на льготных условиях (например, глубоко умственно отсталые выполняют упаковочные работы, работы по сборке игрушек и электроарматуры и др.).

В 1985 г. в Гамбурге проходил 1 Европейский Конгресс по проблеме умственной отсталости, в работе которого принимали участие члены Международной лиги обществ помощи лицам с умственным дефектом, которая насчитывает около 100 обществ из 67 стран всех континентов. Конгресс проходил под девизом «нормализации», которая рассматривалась как общественно политическая концепция, предусматривающая отношение к умственно отсталым в области образования, обслуживания, жилищных условий, трудовой деятельности и образа жизни как к лицам с нормальной психикой.

Принцип нормализации для инвалидов означает вовлечение в нормальную жизнь среди здоровых людей, а для общества — помощь инвалидам в продуктивной деятельности. В основе данного принципа лежит подход к умственно отсталому инвалиду как к обычному гражданину, как к человеку, у которого, как и у всех других, есть свои проблемы.

Было подчеркнуто, что пребывание инвалидов в изолированных учреждениях в течение длительного времени усугубляет их инвалидность. Отсюда делается правомерный вывод о важности общения со здоровыми окружающими людьми, что обогащает и закрепляет приобретенный инвалидами опыт и дает им уверенность в своей независимости. Освещалось развитие концепции нормализации в США и Канаде. Развитие и внедрение этого принципа привело к ассигнованию на службы для умственно отсталых. Конечная цель нормализации — это повышение социальной роли людей, оказавшихся в положении отверженных, предоставление им права участия в социальной жизни.

Тенденция к максимально возможному вовлечению ущербных детей в обычные школы определяет в настоящее время динамику школьной культуры во многих странах мира.

В ряде стран ЕС уже проведены радикальные структурные преобразования, приведшие к полному упразднению спецшкол (Швеция, Дания, Италия).

В 1989 г. была принята Конвенция о правах ребенка — «великая хартия вольностей для детей», «мировая конституция прав ребенка», которая конкретизирует, углубляет положения Декларации прав ребенка, возлагая на принявшие ее государства прежде всего правовую ответственность за их действия в отношении детей.

Положения Конвенции сводятся к 4 основным требованиям, которые должны обеспечить права детей: выживание, развитие, защита и обеспечение активного участия в жизни общества (ст. 6).

В этом акте заложены два основополагающих принципа:

1) ребенок является самостоятельным субъектом права, поэтому, охватывая весь комплекс гражданских, политических, экономических, социальных и культурных прав человека, концепция одновременно признает, что осуществление одного права неотделимо от осуществления других;

2) приоритетность интересов детей перед потребностями семьи, общества, религии. Свобода, необходимая ребенку для развития своих интеллектуальных, моральных и духовных способностей, требует не только здоровой и безопасной окружающей среды, соответствующего уровня здравоохранения, питания, одежды и жилища, но предоставление всего этого в первоочередном порядке всегда, в благополучные и трудные годы, в годы войны и мира.

Требования Конвенции весьма современны и вместе с тем представляют собой важные обязательства на будущее. Ведь забота о детях — это прежде всего обязанность взрослых. Уважение Прав человека начинается с отношения общества к своей смене.

Конвенция — это документ высокого социально-нравственного значения, основанного на признании любого ребенка частью человечества, на исключение дискриминации личности по любым мотивам и признакам (ст. 19). Она подчеркивает приоритет интересов детей, специально выделяет необходимость особой заботы со стороны любого государства и общества по отношению к неполноценным детям-сиротам, детям-инвалидам. В статье 23 записано, что государства-участники признают, что неполноценный в умственном или физическом отношении ребенок должен вести полноценную и достойную жизнь. Государства признают право неполноценного ребенка на особую заботу и отвечают за оказание этой заботы о нем. Помощь, обеспечение неполноценному ребенку доступа к услугам в области образования, профессиональной подготовки, трудовой деятельности, доступа к средствам отдыха, медицинского обслуживания, восстановления здоровья — приводит к наиболее полному, по возможности, вовлечению ребенка в социальную жизнь.

Согласно Конвенции, каждое государство должно привести свое национальное законодательство в соответствие с международным актом. Определяя права детей, Конвенция вводит специальный механизм контроля, в частности, наделяет высокими полномочиями специально создаваемый Комитет ООН по правам ребенка.

Конвенция — это документ и высочайшего педагогического значения. Авторитарность в отношении к детям, как родительская, так и педагогическая, — явление интернациональное.

Взаимоотношения взрослых и детей должны строиться на другой нравственно-правовой и педагогической основе. Педагогика воспитания должна быть иной — педагогикой доброжелательных отношений личностей — равноправных субъектов права. Вместе с этим стержневым в формировании подрастающего человека является уважительное отношение к закону, к правам других людей, каждого человека.

В 1990 г. ООН были приняты Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей и План действий по ее осуществлению. Эти документы — главное обязательство, заключающееся в том, чтобы к 2000 г. обеспечить гарантии нормального физического и умственного развития детей во всем мире. Положения всех ранее принятых документов ООН будут реальны, когда каждое государство-участник начнет на деле их реализацию.

В современном мире уровень цивилизованности общества, авторитет нации ставятся в прямую зависимость от положения детей и глубины заботы о них государства, общества в целом.

За годы Советской власти в нашей стране было принято немало декретов, постановлений, законодательных актов, направленных на улучшение положения детей, охрану материнства и детства. Например, такие документы, как План мероприятий Министерства просвещения по улучшению условий обучения и воспитания детей с дефектами умственного и физического развития (1970 г.). В том же году был специально рассмотрен вопрос о предупреждении инвалидности среди детей и подростков. Отмечалось, что больше внимания надо уделять трудовой подготовке и трудоустройству учащихся вспомогательных школ, был издан приказ об оснащении школьных мастерских и определен перечень оборудования для специальных школ; в 1975 г. было принято Постановление Совета Министров СССР «О мерах по дальнейшему улучшению обучения, трудового устройства и обслуживания лиц с дефектами умственного и физического развития», направленное на развитие и упорядочение сети учреждений для аномальных детей.

В 80-х годах Правительство РСФСР приняло ряд постановлений: «О мерах по усилению государственной помощи семьям, имеющим детей-инвалидов» (1981 г.); «О состоянии и мерах дальнейшего

развития сети специальных школ, школ-интернатов, дошкольных учреждений и полном охвате обучением и воспитанием аномальных детей» (1983 г.); «О мерах по коренному улучшению воспитания, обучения и материального обеспечения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» (1987 г.); «О неотложных мерах по улучшению положения женщин, охране материнства и детства, укреплению семьи» (1989 г.).

В 1990—1995 гг. научно-методическим Советом при Госкомитете по образованию была принята комплексная программа — «Социально-психологическая поддержка, обучение и воспитание детей с недостатками умственного и физического развития», постановление «О мерах по улучшению работы специальных учебно-воспитательных учреждений для детей и подростков, имеющих недостатки в физическом и умственном развитии».

Благородная идея, воплощенная в лозунге: «Все лучшее — детям», — оказалась реализованной далеко не полностью. Главные причины тому — низкий уровень экономического развития, ориентированность не на человека, а на вещные компоненты общественного прогресса. В результате хороший лозунг стал мифом, а достижения меркнут на фоне существующих проблем.

В Конвенции ООН о правах ребенка, которая вступила в силу в нашей стране в 1990 г., подчеркнуто, что семье как основной ячейке общества и естественной среде для роста и благополучия всех ее членов и особенно детей должна быть предоставлена необходимая защита и содействие. По последним статистическим данным, в России — 4 млн. 592 тыс. инвалидов, из них детей-инвалидов до 16 лет — 221 тыс.

В принятом в 1990 г. Законе «Об основных началах социальной защищенности инвалидов в СССР» содержатся ведущие принципы государственной политики и в отношении детей-инвалидов, указывается на необходимость создания условий для их социальной адаптации. Известно, что положение детей-инвалидов — это острейшая социальная проблема. Необходимо прежде всего указать на правовые основы решения этой проблемы. В целях реализации этого Закона Совмин принял в 1990 г. Постановление «О мерах по улучшению работы специальных учебно-воспитательных учреждений для детей и подростков, имеющих недостатки в физическом и умственном развитии». Постановлением предусмотрено осуществлять меры по выявлению и статистическому учету детей на ранних стадиях заболеваний и детей с отклонениями развития, оказанию своевременной лечебной консультативной помощи. Это позволяет осуществить конкретные мероприятия по своевременной диагностике аномалий развития.

В различных ведомствах создаются собственные системы государственной и социальной помощи населению со специфическими задачами, функциями и объектами.

Медико-социальная служба, создаваемая Департаментом здравоохранения, осуществляет медицинский, социальный патронаж над семьями, имеющими больных детей, родителей-инвалидов; создает медико-психологические службы для пропаганды здорового образа жизни среди населения, в реабилитационных центрах.

Социально-бытовая служба, создаваемая Департаментом соцобеспечения и торговли, выявляет инвалидов детства, одиноких, нуждающихся в помощи; оказывает социально-правовую помощь, организует посильную надомную работу, помогает в ведении хозяйства, в охране их прав и в получении причитающихся льгот. Оказывает социально-психологическую поддержку и помощь в социальной адаптации и реабилитации инвалидов.

Социальная служба благотворительных, общественных и религиозных организаций направлена на оказание социальной помощи и поддержки нуждающимся в социальной защите гражданам: больным, одиноким, инвалидам, детям, лишенным родительского попечения, аномальным детям. Эти службы действуют в больницах, детских домах, домах для престарелых.

Социальная служба заботится о создании собственных социальных приютов и убежищ, реализует реабилитационные программы совместно с государственными организациями и департаментами образования, здравоохранения, соцобеспечения, правоохранительными органами. В Москве открылась Всесоюзная ассоциация социальных педагогов и работников (ВАСОПиР), выполняющая функцию социальной службы.

Личность свободна в том обществе, где господствуют демократия, законность и другие принципы правового государства. А социальное благополучие человека составляет предпосылку и основу подлинной свободы личности. Обеспечение его зависит от социальной политики общества, государства и от качества нормативных актов, регулирующих распределение жизненных благ.

Декларация прав и свобод человека и гражданина была провозглашена в 1991 г. В преамбуле отмечается, что права и свободы человека, его честь и достоинство являются высшей Ценностью общества и государства. Кроме того, отмечается необходимость приведения законодательства РСФСР в соответствие с общепризнанными международным сообществом стандартами прав и свобод человека.

Общепризнанные международные нормы, относящиеся к правам человека, имеют преимущество перед законами РСФСР и непосредственно порождают права и обязанности граждан РСФСР (ст. 1). Равенство прав и свобод гарантируется государством независимо от каких-либо обстоятельств (ст. 3). Осуществление человеком своих прав и свобод не должно нарушать права и свободы других лиц (ст. 4).

Каждый имеет право на образование. Общедоступность и бесплатность образования гарантируется в пределах государственного образовательного стандарта. Основное образование является обязательным (ст. 27).

Государство обеспечивает защиту материнства и младенчества, прав детей, инвалидов, умственно отсталых лиц и некоторых других категорий граждан (ст. 28).

Таким образом, в Декларации прав и свобод человека и гражданина Российской Федерации прослеживается тщательно разработанная система прав и свобод, а также система юридических механизмов и защиты, отражающие общепринятые международные нормы прав человека. Кроме того, важным является установление парламентского контроля за соблюдением прав и свобод человека и гражданина в Российской Федерации и введение института Парламентского уполномоченного по правам человека, который доказал свою эффективность во многих государствах.

Национальное законодательство России, определяющее правовой статус слабоумных граждан, и практика его применения в основном соответствуют Декларации о правах умственно отсталых лиц. В то же время они нуждаются в ряде изменений и дальнейшем совершенствовании.

Гражданин, который вследствие своего слабоумия не может понимать своих действий или руководствоваться ими, может быть признан судом недееспособным. Над ним устанавливается опека. Признание гражданина недееспособным влечет за собой изменение его правового статуса.

При анализе понятия недееспособности в литературе принято выделять ее медицинский и юридический критерии. Под первым подразумевается наличие у лица слабоумия, под вторым — неспособность понимать значение своих действий и руководить ими.

В 1992 г. вышел Указ Президента РФ о первоочередных мерах по реализации Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей в 90-е годы, в котором сказано, что исходя из исключительной значимости государственных мер по созданию условий для улучшения положения детей и в соответствии с принятыми РФ обязательствами по выполнению данной декларации необходимо признать проблему выживания, защиты и развития детей приоритетной; Указ Президента «О научном и информационном обеспечении проблем инвалидности и инвалидов» (1992 г.).

В 1992 г. вышел *Закон Российской Федерации об образовании*. Согласно этому закону, под образованием понимается целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) определенных государством образовательных уровней (образовательных цензов).

Под получением гражданином (обучающимся) образования понимаются достижение и подтверждение им определенного образовательного ценза, которое удостоверяется соответствующим документом.

Право на получение образования является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан Российской Федерации.

В законе провозглашается приоритетность сферы образования, его гуманистический характер, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности.

Подчеркивается общедоступность образования гражданам Российской Федерации на всей ее территории независимо от каких-либо обстоятельств. Ограничение прав граждан на образование может быть установлено только законом.

Право граждан на образование обеспечивается государством путем создания системы образования и соответствующих социально-экономических условий для получения образования.

Государство создает гражданам с отклонениями в развитии условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов.

При реализации образовательных программ для обучающихся с отклонениями в развитии могут быть установлены специальные государственные образовательные стандарты.

Среди общих требований к содержанию образования особо подчеркивается, что содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации, на развитие гражданского общества и на укрепление и совершенствование правового государства. Содержание образования должно обеспечить формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира; адекватный мировому уровню общей и профессиональной культуры общества; интеграцию личности в системы мировой и национальных культур.

ГЛАВА 2. КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

2.1. Основные положения коррекционной деятельности

Содержание коррекционной работы с аномальными детьми, процесс определения ее основополагающих компонентов и ведущих направлений деятельности, особенности проведения диагностики и технологии коррекционного процесса являются предметом изучения научных отраслей специальной психологии и педагогики, объектом пристального внимания дефектологической науки. Вместе с тем с активизацией психолого-педагогических исследований различных категорий детей, выявлением у них дефектов и психофизиологических отклонений, как в норме, так и в патологии, увеличением контингента детей в общеобразовательной школе, требующих особого педагогического внимания и специального педагогического воздействия, возрастает необходимость более целенаправленного подхода к разработке сути коррекционно-педагогической деятельности и определению ее этиологии.

В психолого-педагогической литературе в настоящий момент отсутствуют системные исследования коррекционно-педагогической деятельности, не ведется пока целостного изучения взаимосвязи между коррекционной деятельностью и единым педагогическим процессом. Поэтому, чтобы выяснить сущность и природу коррекционно-педагогической деятельности с детьми, имеющими отклонения в витии и поведении, следует обратиться к педагогической практике специальных (вспомогательных) образовательных учреждений, научным исследованиям в области дефектологии, специальной психологии и педагогики.

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

В специальной справочной литературе понятие «коррекция» также трактуется как система специальных педагогических мероприятий, направленных на преодоление или ослабление недостатков развития аномальных детей сориентированных на исправление не только отдельных нарушений, но и на формирование личности всех категорий аномальных детей.

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

Решая важную социальную задачу приближения развития аномальных детей к уровню нормальных школьников, дефектологи видят в коррекционном процессе главную цель — устранение или уменьшение рассогласований между установленной (нормальной) и реальной (имеющими отклонения) их деятельностью. Поэтому важным в коррекции являются правильный учет величины и характера рассогласования и оперативное исправление этого несоответствия между нормой и отклонением. Коррекция рассматривается как путь или способ преодоления и ослабления психофизических недостатков через формирование соответствующих жизненно необходимых качеств в ходе учебно-воспитательного процесса или различных видов деятельности учащихся (учебной, трудовой, игровой и др.)

Представители специальной (коррекционной) педагогики приходят к выводу, что не существует отдельной программы коррекционной работы, что она проводится на том учебном материале, который является содержанием того или иного предмета, то есть следует говорить о коррекционной направленности образовательного процесса. В то же время при характеристике коррекционной работы, при исправлении индивидуальных недостатков развития или поведения речь может идти о специальных педагогических приемах, перестройке отдельных функций организма, формировании определенных личностных качеств.

Таким образом, коррекционно-педагогическая деятельность — это сложное психофизиологическое и социально-педагогическое явление, охватывающее весь образовательный процесс (обучение, воспитание и развитие), выступающий как единая педагогическая система, куда входят объект и субъект педагогической деятельности, ее целевой, содержательный, операционно-деятельностный и оценочно-результативный компоненты. Поэтому наряду с диагностико-коррекционной, коррекционно-развивающей, коррекционно-профилактической существует и воспитательно-коррекционная, и коррекционно-обучающая, и психокоррекционная деятельность и др. Исходя из существующего положения и трактовки коррекционной работы, правомерно говорить о коррекционно-педагогическом процессе как едином образовательном процессе, в который входят обучение, воспитание и развитие.

В работах по дефектологии и специальной педагогике Коррекцию чаще всего связывают с развитием ребенка, поскольку она прежде всего нацелена на исправление вторичных отклонений в развитии аномальных детей. Но когда речь идет о коррекционно-педагогической работе, то невозможно оторвать от образовательного процесса, включающего в себя обучение, воспитание и развитие. Поэтому коррекционное развитие как специально организуемый и направляемый процесс не может существовать вне коррекционного обучения и воспитания. Поскольку развита учащегося осуществляется в ходе обучения и в процессе воспитания, то, естественно, и коррекционное воздействие будет присутствовать в этой деятельности.

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

В качестве рабочего определения с педагогической точки зрения можно предложить следующий вариант определения коррекционно-педагогической деятельности: планируемый и особым образом организуемый педагогический процесс, реализуемый с группами подростков, имеющих незначительные отклонения в развитии и девиаций в поведении, и направленный на исправление и реконструкцию индивидуальных качеств личности и недостатка поведения, создание необходимых условий для ее формирования и развития, способствующий полноценной интеграции подростков в социум.

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

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

Педагогическая деятельность (в том числе и коррекционно-педагогическая) в рамках любой педагогической системы может быть представлена как взаимосвязанная последовательность решения бесчисленного множества задач разного уровня сложности, а воспитанники, в свою очередь, включены в их решение, так как они взаимодействуют с педагогами. С этой точки зрения единицей коррекционно-педагогического процесса целесообразно определить материализованную педагогическую задачу как

воспитательную ситуацию, характеризующуюся взаимодействием педагогов и воспитанников с определенной целью (коррекция отклонений в развитии и поведении подростков).

Педагогическая задача, имея четкую структуру, позволяет рассмотреть коррекционную деятельность в строгой логике и последовательности:

- анализ ситуации и постановка педагогической задачи;
- проектирование вариантов решения и выбор оптимального из них для данных условий;
- осуществление плана решения задач на практике, включающего организацию взаимодействия, регулирование и корригирование течения педагогического; процесса;
- анализ результатов решения.

Целесообразность и необходимость проведения коррекционно-педагогической работы в образовательной системе; в современных условиях обусловленных как внешним социально-педагогическим обстоятельством, изменением социальных обстоятельств, сменой ценностей и моральных требований, так и особенностями внутренних психических процессов, происходящих в духовном мире подростков, в их сознании, мироощущении, отношении к социуму. Кроме того, как отмечают исследователи, целесообразность коррекционного воздействия мотивируется и рядом индикаторов неблагополучия в развитии подрастающего поколения, основные из которых:

нарушение коммуникации в системе отношений «ребенок — взрослый» и «ребенок — сверстник», утрата взаимопонимания, дезинтеграция сложившихся, ранее форм обучения;

- низкий уровень достижений, значительно расходящийся с потенциальными возможностями ребенка;
- поведение, отклоняющееся от социальных норм требований;
- переживание ребенком состояния эмоционального неблагополучия, эмоциональный стресс и депрессия;
- наличие экстремальных кризисных жизненных ситуаций;
- аномальные кризисы развития, которые в отличие нормативных возрастных кризисов не связаны с завершением цикла развития, не ограничены во времени и носят исключительно разрушительный характер, не создавая условий и не содействуя формированию психологических новообразований, знаменующих переход к новому возрастному циклу и др.

Если рассматривать отклонение в поведении ребенка как не выходящее за пределы «низкой нормы» и не обусловленное органическим поражением центральной нервной системы, то есть как отклонение в развитии неорганической этиологии, тогда, по утверждению Л.С. Выготского, ведущим в определении цели коррекционной работы является предупреждение развития вторичных дефектов по сравнению с задачами исправления уже образовавшихся первичных дефектов. Под вторичным дефектом он понимал нарушение развития социокультурных высших психических функций. То есть говоря о возможностях коррекционной помощи, необходимо иметь в виду не столько тяжесть самого органического поражения, сколько возможности социальной компенсации этого первичного дефекта за счет развития высших функций.

Одним словом, основополагающим психолого-педагогическим аспектом коррекционной работы должно стать обеспечение условий для формирования высших форм психической деятельности в соответствии с базовыми законами онтогенетического развития (законом среды, законом развития высших психических функций).

Следовательно, коррекционно-педагогическая работа, как отмечалось выше, должна строиться не как совокупность отдельных упражнений, не как простая тренировка западающих умений и навыков, а как целостная осмысленная деятельность ребенка, органически вписывающаяся в систему его повседневной жизнедеятельности и систему его социальных отношений.

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

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

- цели коррекции должны формулироваться в позитивной, а не в негативной форме;

- цели коррекции должны быть реалистичны и соотноситься с продолжительностью коррекционной работы;
- цели коррекции должны быть привлекательны оптимистичны, вызывать желание и стремление подростка их достигнуть;
- наконец, они должны учитывать индивидуальные психологические возможности ребенка и его микросоциум.

2.2. Принципы коррекционно-педагогической деятельности

Цели и задачи педагогического процесса должны опираться на основные правила, ведущие идеи, основополагающие требования к деятельности и поведению, вытекающие из закономерностей педагогического процесса, то есть на педагогические принципы. В педагогической науке принципы — это основа, первоначало, в них отражаются требования к организации педагогической деятельности (в том числе и к коррекционно-педагогической), определяются направления, конечная цель и результат деятельности. Принципы способствуют интеграции различных средств, форм, методов и приемов в целостную систему, определяют стратегическое направление целостного подхода к решению задач коррекционно-педагогического процесса.

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

Однако, не умаляя значимости общепедагогических принципов в организации и проведении коррекционной работы, целесообразно выделить группу собственно коррекционно-педагогических принципов, создающих базу педагогической коррекции отклоняющегося поведения развития детей и подростков.

Общепедагогические принципы:

1. Из общепедагогических принципов наиболее значимыми в коррекционно-педагогической деятельности является принцип целенаправленности педагогического процесса. Цель как закон определяет характер и способ действий человека. Исходя из общих целей воспитания и развития личности ребенка в ходе коррекционно-педагогической деятельности происходит соотнесение существующего уровня развития подростка с предполагаемым, проектируемым эталоном, что создает основу для формирования программы коррекционной деятельности, определения этапов ее реализации, путей, способов и средств достижения предполагаемого результата.

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

3. Принцип гуманистической направленности педагогического процесса определяет необходимость гармонического сочетания целен общества и личности, ориентацию учебно-воспитательного процесса на личностные возможности ребенка, его интересы и потребности. В коррекционно-педагогической деятельности важно понимать то, что всякий нормальный ребенок, как в свое время подчеркивал А.С. Макаренко, оказавшийся «на улице» без помощи, без общества, без коллектива, без друзей, без опыта, с истерпанными нервами, без перспективы, стал бы вести себя как те дети и подростки, поведение которых мы определяем как отклоняющееся.

4. В тесном единстве с гуманистической направленностью педагогического процесса находится принцип уважения к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему. Разумная требовательность предполагает объективную целесообразность, predetermined потребности педагогического процесса, направленного на положительное развитие личностных качеств ребенка. Педагогические требования не самоцель, они должны предъявляться воспитателем с надеждой на успех, с искренней заинтересованностью в судьбе подростка, с пониманием его отношений к предъявляемым требованиям, с глубокой уверенностью в то, что они помогут скорректировать поведение воспитанника, не нанеся ущерба его самолюбию, чувству собственного достоинства.

5. Принцип опоры на положительное в человеке, на сильные стороны его личности является естественным продолжением предыдущих принципов. Только гуманное, уважительное отношение к ребенку, педагогическая прозорливость, умение увидеть среди отрицательных черт характера и поведения подростка его незащищенность, стремление быть лучше позволяют более эффективно построить коррекционно-педагогический процесс. Опираясь на положительные качества, усиливая и развивая их, нейтрализуя с их помощью отрицательные черты, воспитатель как бы предвосхищает процесс положительного формирования личности подростка.

При достижении успеха, овладении новыми формами поведения ребенок переживает радость, испытывает внутреннюю удовлетворенность, начинает верить в собственные силы, у него растет уверенность в победе, в достижении поставленной задачи.

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

7. Можно назвать еще один принцип — сочетания прямых и параллельных педагогических действий. Этот принцип оптимизирует педагогический процесс, мобилизует в нем социально значимые силы, создает поле дополнительного педагогического влияния, подключая воздействие ученического коллектива, силу общественного мнения. А для подростка мнение сверстников - важный фактор развития личности, выбора направленности своего поведения, определения алгоритма жизнедеятельности.

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

Принципы специальной коррекционно-педагогической деятельности:

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

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

2. Реализация принципа единства диагностики и коррекции обеспечивает целостность педагогического процесса. Невозможно вести эффективную и полномасштабную коррекционную работу, не зная исходных данных об объекте. Трудно подобрать необходимые методы и приемы коррекции отклоняющегося поведения и развития, если у нас нет объективных данных о подростке, о причинах и характере девиации, особенностях его взаимоотношений со сверстниками и взрослыми.

Коррекционно-педагогический процесс требует постоянного систематического контроля, фиксации происшедших изменений или их отсутствия, то есть контроля динамики хода и эффективности коррекции;

проведения диагностических процедур, пронизывающих (охватывающих) все этапы коррекционно-педагогической деятельности — от постановки целей до ее достижения, получения конечного результата.

3. Принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка в коррекционно-педагогическом процессе целесообразнее рассмотреть в плоскости принципа нормативности развития личности как последовательности сменяющих друг друга возрастов, возрастных стадий онтогенетического развития. Понятие психологический возраст ввел Л.С. Выготский, который видел в этом «новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период». Д.Б. Эльконин, характеризуя психологический возраст, выделяет три его параметра, которые необходимо учитывать при формулировке коррекционных целей и организации коррекционно-педагогического процесса.

Первый параметр — это «социальная ситуация развития» (по Л.С. Выготскому), единица анализа динамики развития ребенка, то есть совокупность законов, которыми определяются возникновение и изменение структуры личности ребенка на каждом возрастном этапе.

Второй параметр — уровень сформированности психологических новообразований и их значение на данном этапе возрастного развития. Подростковый возраст, как никакой другой, богат на психологические новообразования (в сфере сознания, деятельности, системы взаимоотношений с окружающими).

Третий параметр — уровень развития ведущей деятельности подростка как деятельности, играющей решающую роль в его развитии. Здесь возрастает роль общения подростков, оно становится наиболее значимым явлением, без которого довольно трудно построить коррекционный процесс.

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

Ведущая деятельность подростка определяет его отношение к миру, позицию и взаимодействие с теми элементами социальной среды, которые в соответствующий момент являются источниками развития, задает типичные для данной возрастной стадии формы общения в системе отношений «ребенок — сверстник», «ребенок — взрослый».

При планировании и организации коррекционно-педагогической работы следует выбрать наиболее адекватную целям и задачам коррекции модель деятельности, чтобы в ее содержании, формах и методах реализации были посылы сложные ситуации, которые подросток в состоянии был бы разрешить, а разрешение их направляло бы его в положительное русло развития.

Принцип деятельностного подхода является методологическим принципом построения процесса коррекции.

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

6. Принцип интеграции усилий ближайшего социального окружения. Ребенок не может развиваться вне социального окружения, он активный его компонент, составная часть системы целостных социальных отношений. Отклонение в развитии и поведении ребенка — результат не только его психофизиологического состояния, но и активного воздействия на него родителей, ближайших друзей и сверстников, педагогического и ученического коллективов школы: то есть сложности в поведении ребенка — следствие его отношений с ближайшим окружением, особенностей их совместной деятельности и общения, характера межличностных контактов с социумом. Следовательно, успех коррекционной работы с подростком без сотрудничества с родителями или

другими взрослыми, без опоры на взаимоотношения со сверстниками в зависимости от характера отклонения в развитии и поведении оказывается либо недостаточно эффективным, либо попросту безрезультатным (Г.В. Бурменская. О.А. Карабанова).

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

Коррекционно-педагогическая деятельность — составная часть единого педагогического процесса, она должна обладать определенным «рабочим полем», быть очерчена «кругом влияния», сферой своего воздействия, иметь определенную структуру и направления (векторы) воздействия.

Во-первых, в рамках концепции специального образования и воспитания аномальных детей коррекционно-педагогическая работа занимает центральное положение в едином педагогическом процессе.

Во-вторых, коррекционная деятельность, являясь составной частью общего образования, в то же время имеет свою специфическую направленность при осуществлении учебно-воспитательного процесса.

В-третьих, по объему и значимости коррекционно-педагогического процесса в системе специального образования ему отводится довольно заметное место на пересечении составляющих образовательного процесса (обучение, воспитание, развитие).

В-четвертых, и это особенно важно, коррекция как социальная система должна иметь самостоятельный выход, взаимодействовать с социальной средой, поскольку социальная среда для коррекционно-педагогического процесса является не компонентным элементом, а окружающей средой, той самой границей поля взаимодействия и взаимовлияния компонентов единого педагогического процесса.

Социальная среда сказывается на всех уровнях педагогического процесса, она определяет социальные цели специального образования: становление и разностороннее развитие личности учащегося; его социально-трудовую реабилитацию, компенсацию дефекта; усвоение им социального опыта человечества в доступной форме. Одним словом, вся система коррекционно-педагогической работы направлена на то, чтобы реабилитировать и социально адаптировать аномального школьника к реалиям окружающего мира, сделать его полноправным и активным членом общества, который наравне со всеми людьми может включиться в полноценную общественную жизнь и приносить пользу обществу.

Определив рамки коррекционно-педагогической деятельности и его ведущие компоненты, обозначим ведущие направления этого процесса:

- корректирующее воздействие на ребенка средовыми факторами (природными, социальными), то есть «терапия средой»;
- организация учебного процесса (его коррекционная направленность);
- специальный подбор культурно-массовых и оздоровительных мероприятий;
- психогигиена семенного воспитания.

Эти направления могут быть представлены в виде тактических шагов:

- совершенствование достижений сенсомоторного развития;
- коррекция отдельных сторон психической деятельности;
- развитие основных мыслительных процессов; развитие различных видов мышления;
- коррекция нарушений в развитии эмоционально-личностной сферы;
- развитие речи, овладение техникой речи;
- расширение представлений об окружающем мире и обогащение словаря;
- коррекция индивидуальных пробелов в знаниях.

В коррекционно-педагогической работе с несовершеннолетними (подростками) с отклоняющимся поведением основные направления коррекционной деятельности следующие:

- нормализация и обогащение отношений с окружающим миром, прежде всего с педагогами и детским коллективом;
- компенсация пробелов и недостатков в духовном мире, 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 положительных качеств, которые получили незначительную деформацию (девиацию);
- постоянная стимуляция положительных качеств, не утративших социальной значимости;
- интенсификация положительного развития личности, формирование ведущих положительных качеств;
- усвоение и накопление социально ценного жизненного опыта, обогащение практической деятельности в различных сферах жизни;
- накопление навыков нравственного поведения, здоровых привычек и потребностей на основе организации деятельности учащихся по удовлетворению их интересов;
- исправление как преодоление отрицательного, то есть ликвидация пробелов в формировании положительных качеств, искоренение отрицательных качеств и вредных привычек.

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

В основе специальных методов(и приемов коррекционно-педагогической деятельности лежат общепедагогические подходы, подтверждением чему может быть совокупность методов и приемов коррекционной работы с аномальными детьми, нацеленных на развитие сохранных или восстановление нарушенных функций организма, знания или умений ребенка. Это методы упражнения, методы убеждения, методы примера, методы стимулирования поведения и деятельности детей с отклонениями в развитии и поведении.

В коррекционно-педагогической деятельности, имеющей воспитательно-профилактическую направленности цель которой — разрушение негативных установок и поведенческих стереотипов личности и формирование на этой основе социально значимых черт и качеств личности подростков, выделяются группа методов переубеждавши принуждения, приучения, поощрения или методы переучивания, переубеждения, «реконструкции» характера, метод «взрыва», методы переключения, поощрения и наказания.

Вместе с тем педагоги и психологи выделяют и специфические методы психокоррекции отклонений в поведении и развитии детей и подростков: суггестивные и гетеросуггестивные методики психокоррекции, построенные на самовнушении и педагогическом внушении; дидактические методики психокоррекции, включающие разъяснение, убеждение и иные приемы рассудочно аргументированного воздействия, метод «сократического диалога», методики обучения саногенному мышлению, направленные на управление собой, на укрепление своего нервно-психического здоровья, саморефлексию; методики групповой психокоррекции, разыгрывания ролевых ситуаций: методы конгруэнтной коммуникации, метод разрушения конфликтов; метод арттерапии; метод социальной терапии: метод поведенческого тренинга и т. д.

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

Поскольку отклонение в развитии и поведении чаще всего существует как сложная интегрированная проблема, то и его коррекция осуществляется комплексно, то есть на основе глубокой диагностико-коррекционной деятельности, выявления и изучения, природы и этиологии отклонения в развитии и поведении; в программе коррекционно-педагогической деятельности должны быть предусмотрены как работа по преодолению дефекта, так и шаги по его профилактике, а также действия по формированию личности подростка с опорой на его положительные качества. Коррекционно-педагогическая деятельность должна быть направлена не только на ликвидацию пробелов в познавательной деятельности, но и на формирование мировоззрения, социально значимых знаний, умений и навыков; вся коррекционно-педагогическая деятельность должна быть практически ориентирована и нацелена на высокий уровень результативности; она должна быть пронизана идеей сотрудничества и взаимодействия между объектом и субъектами коррекционно-педагогического процесса, между ученическим и педагогическим коллективами; коррекционно-педагогическая деятельность предусматривает координацию усилий школы, семьи и социума в решении задач предупреждения, преодоления недостатков в развитии и поведении детей и подростков, формирования у них социально значимых качеств личности.

ГЛАВА 3. РЕБЕНОК С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ И ПОВЕДЕНИИ, ОБЪЕКТ И СУБЪЕКТ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

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

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 знания 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» - установленная мера, средняя величина чего-либо. Понятие нормы относительно постоянно. Его содержание зависит от культуры и существенно меняется со временем. Проблема, критериев *нормы*, нормального развития человека приобретает особую актуальность в контексте коррекционно-развивающей деятельности, решения задач воспитания и перевоспитания. В практической психологии и педагогике сегодня «работающими» являются понятия *предметная норма* — знания, умения и действия, необходимые ученику для овладения данным предметным содержанием программы (отражается в стандартах образования); *социально-возрастная норма* — показатели интеллектуального и личностного развития школьника (психологические новообразования), 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 *левополушарность*, рассматриваемое как *левопорукость*, то есть предпочтение правой, левой руки или их равенство в различных актах. Многочисленными зарубежными и отечественными исследованиями получены факты, свидетельствующие о связи полушарности (руконости) с эмоционально-личностными и познавательными особенностями человека. Так, отмечена связь между рукостью и уровнем невротизации. Мужчины-правши имеют более низкие показатели невротизма, чем левши и амбидекстры (равенство рук). Леворукие мужчины отличаются большей эмоциональностью, но имеют более низкие показатели социальной адаптированности и уровня самоконтроля по сравнению с праворукими.

Установлена связь ручной доминантности с познавательными процессами. Есть данные о том, что лица с доминированием левой руки чаще обнаруживают художественный тип мышления по сравнению с праворукими. Они решают одни и те же задачи (интеллектуальные и др.) различными способами. Причем лица с доминирующим левым полушарием более успешно решают вербально-логические задачи, а правым — наглядно-образные познавательные задачи (Е.Д. Хомская). Многообразие и неоднозначность экспериментальных данных свидетельствуют о сложности проблемы, но вместе с тем за многочисленными фактами, связанными

правшеством-левшеством, стоит сложная психологическая реальность, имеющая немаловажное практическое значение.

Связь типа межполушарной организации мозга с индивидуальными особенностями психических процессов и состояний человека в течение длительного времени исследовалась группой ученых МГУ под руководством профессора Е.Д.Хомской. Установлена закономерная связь типа доминирования не только с особенностями протекания того или иного психического процесса или состояния, но и с целым комплексом психических функций и эмоционально-личностных качеств. Каждое полушарие имеет свою стратегию, свой способ переработки информации и регуляции психических процессов. Стратегия переработки информации левым полушарием характеризуется как вербально-логическая, абстрактно-схематическая, аналитическая, сознательная. Способы же регуляции психических процессов и состояний характеризуются произвольностью и вербальностью. Правому полушарию свойственны наглядно-образная, непосредственно-конкретная, протекающая, скорее, на бессознательном уровне (интуитивная) стратегия переработки информации и произвольный, образный способ регуляции психических процессов. Ученые говорят об относительности в преобладании того или иного «набора» стратегий, поскольку правое и левое полушария функционируют всегда совместно. Но вместе с тем люди с различным типом доминирования различаются по ряду психологических показателей. Это особенности регуляции познавательных, эмоциональных и двигательных процессов. Так, у «чистых» правшей в эмоционально-личностной сфере положительные эмоциональные системы преобладают над отрицательными, что проявляется и в эмоциональной реактивности, и в самооценке своего эмоционального состояния.

У леворуких и левшей двигательные, познавательные и эмоциональные процессы протекают более замедленно, механизмы произвольного контроля психических процессов менее успешны. В эмоционально-личностной сфере преобладают функции отрицательной эмоциональной системы над положительной. Они остро реагируют на отрицательные факторы. В их эмоциональном фоне преобладают негативные состояния, они склонны к отрицательным эмоциям при описании своего эмоционального статуса, недостаточно адекватно оценивают свое состояние здоровья, переоценивают или недооценивают его (Е.Д. Хомская).

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

Сложной педагогической проблемой является проблема *леворукости*. (Однозначного ответа на вопросы, что является причиной леворукости и чем леворукий отличается от праворукого, нет.) Но леворукость, по мнению специалистов, не является патологией. Нельзя связывать низкие умственные способности с леворукостью, хотя и существуют данные о большом проценте левшей среди умственно отсталых детей и детей с трудностями обучения чтению и письму. В этом случае леворукость может быть результатом патологии, как и умственная отсталость и различные трудности в обучении, а не причиной этих нарушений. У здорового левши могут быть блестящие способности. По мнению ряда специалистов, при обучении леворуких детей необходимо учитывать их индивидуальные особенности, что должно найти отражение в методике их обучения. Для учителя важно определить ведущую руку ребенка, что может быть осложнено рядом причин, одна из которых — переучивание в дошкольном возрасте. У переученного в дошкольном возрасте левши могут возникнуть трудности в обучении, причины которых учителю непонятны. В определении ведущей руки не так все просто. Есть дети, которые одинаково хорошо владеют и правой, и левой рукой. Таких людей называют *амбидекстрами*. Случается и так, что бытовые действия ребенок выполняет левой рукой (причесывается и пр.) — «бытовое функциональное превосходство», а пишет, рисует правой — «графическое функциональное превосходство». В связи с этим могут быть различные варианты левшества-правшества. Физиолог М.М. Безруких и врач-психоневролог С.П. Ефимова в своей книге для учителя приводят следующие варианты.

Дети — ярко выраженные бытовые левши, но графические амбидекстры. Эти дети переучены родителями с раннего детства.

Процесс обучения письму у них идет легче, подчеркивают специалисты, если они будут писать левой рукой.

Дети — ярко выраженные бытовые правши, но пишут и рисуют левой рукой или одинаково правой и левой. Пишут и рисуют левой рукой по причине травмы правой руки, нарушения ее моторных функций. Но могло иметь место и переучивание в дошкольном возрасте. Таких детей целесообразнее учить писать правой рукой,

если были травма и нарушение моторных функций левой руки, а при переучивании — левой. Поскольку леворукость ребенка не является отклонением от нормы, а есть проявление индивидуальности в пределах нормы, то насильственное переучивание леворуких детей в дошкольном возрасте, и особенно в процессе обучения детей в школе (обучение письму, рисованию, выполнению сложных бытовых действий правой рукой), вместе с другими отрицательными воздействиями может быть причиной тяжелых психических заболеваний ребенка.

Категорически противопоказано «двойное» переучивание после первой четверти I класса, когда ребенка-левшу, научившегося писать правой рукой, при столкновении его с трудностями обучения курсивному письму вновь переучивают, принуждают сменить руку. Подобная тактика, отмечают специалисты, может вызвать тяжелое нервное заболевание — *писчий спазм*. «Портрет» школьника, предрасположенного к писчему спазму, приводит детский психиатр М.И. Буянов.

Это человек очень исполнительный и очень педантичный, порой даже болезненно аккуратный. Он очень внимателен к письму, выводит каждую букву, пишет очень медленно. Когда его заставляют писать быстрее, либо когда во время письма приходится нервничать, то в правой руке появляется вначале легкая дрожь, затем она усиливается, и вскоре школьник уже не может вывести ни одной буквы. Дрожь возникает не только от скорости письма, к которой человек не привык, но и от ссор, конфликтов, непонимания, раздражения, от обид, унижения, чувства досады.

Писчий спазм — это невроз. Встречаемся он чаще всего начиная с IV—V класса. В начальных классах чаще всего диагностируется особое расстройство, называемое *дисграфией*, при которой нарушается способность к пространственному синтезу. Ребенок с трудом учится писать, во всем остальном он, как правило, здоров.

Переучивание, смена руки могут быть одной из причин подобных расстройств. Но у леворуких детей гораздо чаще, чем у праворуких, встречаются трудности в обучении письму. Эти трудности достаточно подробно описаны в литературе. Например, у леворуких детей чаще, чем у праворуких, отмечаются зеркальное письмо, выраженные нарушения почерка, тремор, неправильное начертание букв (оптические ошибки), у них медленнее скорость и хуже связность письма. Особого внимания требуют леворукие дети, которые держат при письме ручку или карандаш над строчкой, при этом рука находится в инвертированном положении и согнута в виде крючка. Однозначного объяснения причин такого явления в науке нет. Но, по наблюдениям специалистов, инвертированное положение ручки очень часто встречается как у леворуких, так и у праворуких детей. Такое положение ручки необходимо исправлять, поскольку оно вызывает у ребенка очень сильное мышечное напряжение. Однако не стоит настаивать на исправлении положения ручки у леворукого ребенка. Следует также быть более снисходительным к качеству его письма.

Должны быть соблюдены и некоторые организационные требования, важные для леворукого ребенка в школе и дома. Так, при письме, рисовании, чтении свет должен падать с правой стороны. Расположение столов и классной доски не позволяет посадить леворукого ребенка лицом к классу, поэтому целесообразно посадить его у окна слева. Там лучше освещенность, к тому же он не будет мешать соседу.

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

3.2. Психологический аспект проблемы «нормааномалия»

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, то есть объясняет, почему что-то происходит, случается или не случается, а это может служить основанием для выбора конкретных способов воздействия на индивидуальную судьбу человека.

Над периодизацией психического развития работал Л.С. Выготский. Психическое развитие он понимал как процесс качественных преобразований (кризисов), периодической ломки старых, отживших структур и формирования новых. Он разработал периодизацию психического развития в детском возрасте, в которой в качестве основного выступает понятие *критический возраст*. Выготский выделял несколько критических,

поворотных пунктов психического развития ребенка, полагая, что кризисы — это необходимые этапы развития. Более того, чем ярче, острее, энергичнее протекает кризис, тем продуктивнее идет процесс формирования личности. В периодизации Л.С. Выготского представлены следующие возрасты и кризисы: кризис новорожденности, кризис одного года, кризис трех лет, кризис семи лет, кризис тринадцати лет, кризис семнадцати лет. Согласно взглядам Л.С. Выготского, личность ребенка изменяется как целое, и законы изменения этого целого определяют изменение каждой из психических функций. Каждый возрастной период характеризуется особым строением сознания в целом, что обуславливает особую роль каждой психической функции. В каждом возрасте есть центральное новообразование, которое объединяет и другие.

В работах отечественных психологов — А.В. Запорожца, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, — принадлежащих к школе Выготского, дано теоретическое и экспериментальное обоснование параметров нормального психического и личностного развития ребенка.

Значительный вклад в решение данной проблемы внес талантливый отечественный ученый-психолог Д.Б. Эльконин (1904-1984).

Он разработал оригинальную концепцию возрастной периодизации психического развития ребенка, положив в ее основу закономерности развития деятельности растущего человека, то есть *ведущую деятельность*.

Исследуя механизмы психического развития, Д.Б. Эльконин обращается к анализу системы отношений человека. Существует две системы отношений: система человек — предмет и система человек — человек. Применительно к развитию эти системы выступают как система ребенок — общественный предмет и система ребенок — общественный взрослый. Взрослый человек выступает для ребенка носителем новых и все более сложных способов действий с предметами, а также норм, эталонов и мер, выработанных обществом и необходимых для ориентации в окружающей действительности.

Формирование личности ребенка осуществляется через деятельность внутри систем «ребенок — общественный предмет» и «ребенок — общественный взрослый».

Детское развитие, согласно гипотезе Д.Б. Эльконина, периодически. В ходе развития ребенка последовательно сменяются периоды, в которые происходит преимущественное освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми и развитие на этой основе мотивационно-потребностной сферы, и периоды, в которые происходит преимущественное освоение общественно выработанных способов действий с предметами и на этой основе формирование интеллектуально-познавательных способностей детей, их операционно-технических возможностей. Содержание освоения в каждый период своеобразно.

В психическом развитии детей Д.Б. Эльконин выделяет два резких перехода — *переход от раннего детства к дошкольному возрасту*, известный в литературе как *кризис трех лет*, и *переход от младшего школьного возраста к подростковому*, который принято называть *кризисом полового созревания*. Эти переходы имеют большое сходство. В обоих переходах усиливается тенденция к самостоятельности, а также ряд негативных проявлений, связанных с отношениями со взрослыми. Общим их признаком является нарастание трудностей общения взрослого с ребенком, свидетельствующее о том, что ребенок нуждается уже в новых отношениях с ним. Вместе с тем, критические периоды протекают индивидуально-вариативно. Кризисы детского развития описаны Л.С. Выготским, Д.Б. Эльconiным, А.Н. Леонтьевым, Л.И. Божович и др.

Кризис трех лет научно описал Л.С. Выготский, который выделил как отрицательные, так и положительные его стороны.

Первый симптом, свидетельствующий о кризисе, — *негативизм ребенка*, то есть отказ от выполнения любых требований со стороны взрослого, причем ребенок отрицательно реагирует не на содержание, а на просьбу взрослого. Вторым симптомом — это *упрямство*, когда ребенок настаивает на чем-то не потому, что он этого хочет, а потому, что он этого потребовал. Следующим симптомом является *строптивость*, которая в отличие от упрямства носит более генерализированный характер, направлена против устоявшихся норм жизни и вызвана стремлением настоять на собственном желании. Четвертым симптомом — *своеволие*, которое проявляется в том, что ребенок настаивает на самостоятельности в принятии решения. Он хочет все делать сам. Ряд других симптомов Выготский называет второстепенными. Это *протест-бунт*, когда поведение ребенка начинает приобретать черты протеста, как бы постоянного конфликта. Симптом *обесценивания*, когда дети начинают употреблять неприличные слова, называть ругательными словами своих любимых мам, пап, бабушек. Выделяется и симптом, который в семьях с одним ребенком может выражаться в форме *деспотизма*, а в семье с

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

Кризис трех лет, по убеждению исследователей, — это кризис социальных отношений ребенка со взрослыми, свидетельство того, что ребенка уже не устраивают те формы опеки и контроля, которые взрослые использовали до сих пор, и он нуждается в изменении отношений к нему. Если взрослый поощряет разумную самостоятельность ребенка, то трудности взаимоотношений проходят (Д.Б. Эльконин). *Дошкольный возраст* — важный период становления личности. Академик А.Н. Леонтьев, предпринявший попытку построить теорию развития ребенка в детском возрасте, пришел к заключению, что именно в дошкольном детстве складываются личностные механизмы поведения. Важнейшими новообразованиями дошкольного возраста он называет возникновение иерархии, соподчиненности мотивов. Это более высокие по своему типу соотношения мотивов, которые устанавливаются «на основе выделения более важных мотивов, подчиняющих себе другие». Деятельность дошкольника побуждается и направляется не отдельными, не связанными между собой мотивами, которые сменяются, подкрепляют друг друга или вступают в конфликт, а системой взаимно соподчиненных мотивов.

С этим центральным психическим образованием А.Н. Леонтьев связывает все другие конкретно-психологические изменения. Среди них особо выделяется развитие произвольности некоторых психических процессов. В дошкольном возрасте возникает и развивается произвольное поведение. Это значит, что к концу дошкольного возраста ребенок умеет удерживать возникшую цель и действовать по правилам, может планировать предстоящую деятельность в знакомой для него ситуации и добиваться ее результата. Дошкольник усваивает этические нормы. У него формируются моральные оценки и представления, активное отношение к событиям жизни, сочувствие, заботливость.

Усвоение норм и правил, умение соотносить свои поступки с этими нормами являются первым задатком произвольного поведения.

В дошкольном возрасте возникают элементы самосознания, элементы самооценки и оценки. У ребенка, как замечает Л.И. Божович, появляется потребность в реальной общественно значимой и оцениваемой деятельности, отличной от игры. Выражается эта тенденция в желании быть школьником.

Кризис семи лет называют *кризисом непосредственности* (Л.С. Выготский, Д.В. Эльконин). При переходе к школьному возрасту происходят очевидные изменения в характере и поведении ребенка, он начинает «манерничать» и «паясничать». Происходит утрата непосредственности ребенка, и он может прибегать к манерничанию как средству защиты. Самой существенной чертой кризиса семи лет Л.С. Выготский называет «начало дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка». Ребенок начинает понимать сам себя, ориентироваться в своих чувствах и переживаниях, причем перестраивается сам характер переживаний. Они начинают приобретать смысл для ребенка. Переживания приводят к потере непосредственности, у ребенка возникают новые отношения к самому себе. Позитивная сторона кризиса семи лет, по мысли Л.С. Выготского, состоит в появлении таких новообразований, как самолюбие и самооценка, возникающих в обобщенном виде именно в этот период.

3.3. Возрастные и личностные особенности развития детей и подростков

Поступление в школу ведет к кардинальному изменению в системе социальных отношений и деятельности ребенка и совпадает с периодом второго физиологического криза, приходящегося на возраст 7 лет. В организме ребенка происходит резкий эндокринный сдвиг, сопровождаемый бурным ростом тела, увеличением внутренних органов, вегетативной перестройкой. Физиологическую перестройку могут сопровождать осложнения: нервно-психическая ранимость, повышенная утомляемость. Однако это не мешает адаптации ребенка к новым условиям (В.П. Петрунук, Л.Н. Таран).

Принципиально меняется социальная ситуация развития ребенка. Он становится «общественным субъектом», выполняет общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность. Все жизненные отношения его перестраиваются и во многом определяются тем, насколько успешно он овладевает учебной деятельностью, которая становится ведущей. Нормальное развитие ребенка в этот период характеризуется формированием следующих качественно новых психологических образований:

- ребенок переходит на качественно новый уровень произвольной регуляции поведения и деятельности. У младшего школьника формируются навыки самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции, что принципиально изменяет его интеллект, личность, социальные отношения;
- происходит перестройка всех познавательных процессов, возникают и развиваются рефлексия, анализ, внутренний план действий;
- формируются устойчивые познавательные потребности и интересы, возникает новое познавательное отношение к действительности;
- формируется адекватная самооценка, развивается критичность к самому себе и окружающим;
- приобретаются навыки общения со сверстниками, умения устанавливать дружеские контакты и отношения;
- школьник овладевает «умением учиться», то есть приобретает навыки и умения учебной работы;
- раскрываются индивидуальные способности и возможности ребенка.

Таким образом, нормально развивающийся младший школьник — это активный, жизнерадостный ребенок, желающий и умеющий учиться, уверенный в себе, в своих способностях, организованный, умеющий управлять своим вниманием, памятью, умеющий дружить, соотносить свои поступки с нравственными нормами и правилами.

Нормальным психологи признают и тот факт, что большинство этих позитивных достижений внешне могут быть утеряны в период кризиса в подростковом возрасте (И.В. Дубровина).

Изучению подросткового возраста посвящено множество исследований. Это классические работы Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой, Д.И. Фельдштейна, Л.И. Божович и современные — А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, С.К. Масгутова и др.

Подростковый кризис исследователи объясняют по-разному. В отечественной психологии в контексте идей Л.С. Выготского сложилась позиция, согласно которой подростковый кризис играет существенную роль в общем процессе возрастного развития. Кризисные проявления: противопоставление себя взрослым, отчуждение от взрослых, завоевание новой позиции — не только закономерные, то есть нормальные, явления, но и продуктивные для формирования личности подростка (А.М. Прихожан).

Можно выделить следующие важнейшие проявления подросткового кризиса. Как и все критические периоды развития, кризис подросткового возраста проходит три фазы: негативную, или предкритическую, — фазу ломки старых привычек, стереотипов, распада сформировавшихся ранее структур; кульминационную точку кризиса, как правило, это 13 лет, хотя возможны значительные индивидуальные варианты; посткритическую, когда формируются новые структуры, складываются новые отношения.

Значительным является тот факт, что подростки могут как бы провоцировать запретные для себя ситуации, специально «принуждать» родителей к ним, чтобы иметь возможность проверить свои силы в преодолении этих запретов и тем самым раздвинуть границы своей самостоятельности. Это дает возможность удовлетворить потребность в самоутверждении. Если этого не происходит и развитие в этот период протекает гладко и бесконфликтно, то позднее, в 17—18 лет, может проявиться запоздалый и болезненный кризис, либо инфантильная позиция «ребенка» затягивается и может оставаться даже в зрелом возрасте.

Можно выделить два основных пути протекания кризиса. Наиболее распространенный — *кризис независимости*. Его симптомы те же, что и в дошкольном возрасте, — строптивость, упрямство, негативизм, своеволие, обесценивание взрослых, отрицательное отношение к их требованиям, которые ранее выполнялись, протест-бунт, ревность к собственности. Но в подростковом возрасте они выражаются по-своему. Так, ревность к собственности обнаруживается в стремлении оградить от внешних посягательств свое индивидуальное внутреннее, психологическое пространство. Главная его собственность — это переживание собственного внутреннего мира, что и защищает подросток и ревниво оберегает, от других. Второй путь — *кризис зависимости*, симптомы которого противоположны: чрезмерное послушание, зависимость от старших или сильных, регресс к старым интересам или вкусам, формам поведения. Это своего рода возврат назад, к той системе отношений, которая гарантировала эмоциональное благополучие, чувство уверенности, защищенности. Первый и второй варианты — это способы самоопределения. Но в первом случае он выражается позицией «Я уже не ребенок», а во втором — «Я ребенок и хочу оставаться им». Для развития наиболее благоприятным оказывается первый вариант.

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

самостоятельность мышления, интеллектуальная активность, творческий подход к решению познавательных задач; это сензитивный период развития творческого мышления;

- выраженные и устойчивые интересы, внимание к самому себе и к другому человеку как личности;

- адекватные формы утверждения своей самостоятельности, личностной автономии, индивидуальности;

- адекватная самооценка, высокий уровень притязания, развитое чувство собственного достоинства, внутренние критерии самооценки;

- способность сознательно ставить перед собой цели, переподчинять мотивы, принимать решения и быть ответственным за их последствия;

- моральные и волевые качества, личностная рефлексия, то есть понимание, сочувствие и сопереживание другому;

- владение способами регуляции поведения, эмоциональных состояний, адекватными способами реагирования в различных жизненных ситуациях;

- способность контролировать ситуацию, устойчивость к неблагоприятным воздействиям среды;

- положительное отношение к труду, ориентация на культурные, нравственные ценности и человеческие смыслы;

- владение навыками дружеского, избирательного общения со сверстниками; ориентация на социально положительного лидера в среде сверстников; адекватность поведения в школе и вне ее (Д.Б. Эльконин, А.М. Прихожан).

Существуют и другие научные позиции, в русле которых решается и проблема нормы — аномалии. Они широко представлены в зарубежных концепциях личности. Значительный интерес, на наш взгляд, представляет концепция американского психотерапевта Э. Эриксона, который как бы «изнутри» анализирует жизнь человека и показывает источники его развития по линии норма — аномалия. Взгляды Э. Эриксона представлены в книгах «Детство и общество».

Ребенок развивается как живое, органическое единство, как целостное явление. Именно поэтому отклонения в его развитии Э. Эриксон рассматривает в контексте целостного развития его личности.

Базовым качеством нормального человека является идентичность, или, иначе говоря, целостность. Это обобщенное понятие, которое включает в себя понятие психического здоровья человека, чувство устойчивости и непрерывности Я, причастности к социальной группе, принятости ею, тождественности. Идентификация, по Эриксону, определяет целостность личности, систему ее ценностей, идеалы, жизненные планы, способности и потребности. Это особый стиль и способ переживания, ощущения себя, восприятия себя с точки зрения других людей и исторического времени.

Формирование идентичности, целостности личности продолжается на протяжении всей жизни человека и проходит ряд стадий. Влияют на этот процесс не только родители и близкие ребенку люди, но и широкое социальное окружение, общество, конкретные социальные условия, то есть время и место осуществления психической жизни ребенка. Эриксон выделил 8 основных этапов развития идентичности, в течение которых ребенок переходит от одной стадии осознания себя к другой. На каждой стадии возникает возможность формирования противоположных качеств, которые человек осознает в себе и с которыми начинает

себя идентифицировать. В ходе развития у человека последовательно формируются качества, каждое из которых в определенный момент становится определяющим его психическую жизнь и поведение. При этом развитие предполагает наличие реальных и потенциальных свойств, которые избирательно влияют на другие свойства личности и регулируют воздействия социальной среды, отбирая соответствующие возможности ребенка и взрослого. При этом потребность в принятии группой, социальным окружением является важнейшим источником активности человека и проявляется как механизм включения ребенка в систему общественных отношений.

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

Первая стадия — до 1 года. Развитие в это время в основном детерминировано близкими людьми, родителями, которые формируют у ребенка чувство базового доверия, то есть открытости к миру, или недоверия, настороженности, закрытости к окружающему.

Возникает чувство собственной идентичности. «Количество веры и надежды, вынесенной из первого жизненного опыта», определяется качеством ухода за ребенком, наличием материнской любви и нежности. Важным условием при этом является уверенность матери в своих действиях. «Мать создает у своего ребенка чувство веры тем типом обращения с ним, который совмещает в себе заботу о нуждах ребенка с твердым чувством полного личностного доверия к нему в рамках того жизненного стиля, который существует в ее культуре», — подчеркивал Э. Эриксон.

Этнографические исследования Э. Эриксона говорят о том, что в разных культурах существуют разные «схемы доверия» и традиции ухода за ребенком. В одних культурах мать проявляет нежность очень эмоционально, кормит младенца всегда, когда он плачет или капризничает, не пеленает его. В других же культурах принято туго пеленать ребенка, давать ему возможность покричать и поплакать, «чтобы его легкие были сильнее». Такой способ ухода, по мнению Эриксона, характерен для русской культуры.

Этим, по его мнению, объясняется особая выразительность глаз русских людей, поскольку туго запеленутый ребенок имеет основной способ связи с миром — через глаза (Л.Ф. Обухова).

Вторая стадия — от 1 года до 3 лет — состоит в формировании и отстаивании ребенком своей автономии и независимости или, напротив, зависимости от окружающих. Это связано с тем, как взрослые реагируют на первые попытки ребенка добиться самостоятельности. Чувство стыда и сомнения появляется в результате жесткого контроля. Возрастающее чувство самостоятельности не должно подрывать сложившегося базового отношения к миру. Оно поддерживается и сохраняется благодаря контролю со стороны родителей, через ограничение желаний ребенка требовать, присваивать, разрушать. «Внешняя твердость должна предохранять ребенка от потенциальной анархии со стороны еще не тренированного чувства различения, его неспособности осторожно удерживать и отпускать», — пишет Э. Эриксон. Но эти ограничения создают основу для негативного чувства стыда и сомнения.

Борьба чувства независимости против стыда и сомнения приводит к установлению соотношения между способностью сотрудничать с другими людьми и настаивать на своем (видимо, упрямство), между свободой самовыражения и ее ограничением. В конце стадии складывается подвижное равновесие между этими противоположностями. Оно будет положительным, если родители и близкие не будут жестко подавлять и чрезмерно управлять стремлением ребенка к автономии. Чувство доброжелательности и гордости происходит из чувства самоконтроля при положительной самооценке. Внешний, чужеродный контроль, утрата чувства самоконтроля приводят к появлению устойчивой склонности к сомнению и стыду, чувства зависимости от взрослых.

Третья стадия — с 3 до 6 лет. Ребенок жадно и активно познает окружающий мир. В игре он совместно со сверстниками осваивает систему отношений между людьми. У ребенка возникает желание выйти из роли маленького и включиться в реальную совместную со взрослыми деятельность. Но взрослые всемогущи, они диктуют ему строгие правила поведения, могут стыдить и наказывать. В этот период ребенок учится соотносить свои желания с нормами, принятыми в обществе, осваивает практически социальные, этические нормы и правила. У него развивается чувство инициативы, активной предприимчивости. Именно на этой стадии

развития, как ни на какой другой, ребенок готов быстро и жадно учиться. А это связано с тем, насколько благополучно протекает процесс социализации ребенка, насколько строгие правила ему предъявляются.

Агрессивное поведение ребенка ведет к ограничению взрослыми его инициативы и появлению чувства вины и тревожности.

Четвертая стадия — от 6 до 14 лет. В это время развивается либо трудолюбие, либо чувство неполноценности. Ребенок идет в школу, начинается систематическое приобщение его к знаниям. Школа, учитель, одноклассники играют доминирующую роль в процессе самоидентификации. От того, насколько ребенок успешно учится, как складываются у него отношения с учителем и одноклассниками, зависит благополучие или неблагополучие его становления. Трудолюбию противостоит чувство неадекватности и неполноценности. По мнению Эриксона, ребенок в этом случае переживает отчаяние от своей неумелости и видит себя обреченным на посредственность или неадекватность. Если в благоприятных случаях значимость отца и матери отходит на второй план, то при появлении чувства своего несоответствия требованиям школы семья вновь становится убежищем для ребенка.

Эриксон подчеркивает, что на каждой стадии развивающийся ребенок должен приходить к жизненно важному для него чувству собственной состоятельности. Поэтому снисходительное одобрение или незаслуженная похвала не должны его удовлетворять.

Идентичность его полноценна в том случае, когда он понимает, что его достижения соответствуют тем требованиям, которые значимы в данной сфере жизни.

Пятую стадию — с 14 до 20 лет — характеризует самый глубокий жизненный кризис. Формируется первая цельная форма идентичности. К этому кризису приводят три линии развития: физический рост и половое созревание, озабоченность тем, «как я выгляжу в глазах других», «что я собой представляю»; необходимость найти свое профессиональное призвание, отвечающее индивидуальным способностям и требованиям общества. В этом кризисе идентичности заново встают все пройденные критические моменты развития. Все прежние, старые задачи он должен теперь решить сознательно, будучи убежденным, что его выбор значим для него и для общества. Именно в таком случае социальное доверие к миру, самостоятельность, инициативность, освоенные умения создадут новую целостность личности.

На юношеский возраст приходится основной кризис идентичности, за которым следует либо обретение «взрослой идентичности», либо задержка в развитии. Острота этого кризиса зависит как от степени разрешенности более ранних кризисов (доверия, независимости, активности и др.), так и от всей духовной атмосферы общества. Непреодоленный кризис ведет к задержке в личностном развитии и составляет основу социальной патологии юношеского возраста. «Синдром патологий идентичности», по Э.Эриксону, включает: возврат к инфантильному уровню и желание как можно дольше оставаться ребенком; смутное, но устойчивое состояние тревоги; чувство изоляции и опустошенности; постоянное пребывание в состоянии чего-то такого, что сможет изменить жизнь: страх перед личным общением и неспособность эмоционально воздействовать на лиц другого пола; враждебность и презрение ко всем признанным общественным ролям, вплоть до мужских и женских («унисекс») и др. (Л.Ф. Обухова).

Становление личностной идентичности позволяет молодому человеку перейти на очередную стадию развития. Последующие стадии развития относятся к периоду взрослости и имеют свои задачи, связанные с формированием самостоятельности, автономности личности, творчества. Таким образом, при неблагоприятных условиях развитие ребенка может идти по линии формирования чувства зависимости, вины, тревоги, неполноценности, агрессии, противоречивости, внутренней конфликтности.

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

Речь, конечно, идет не о состоянии, а о тенденции развития, то есть это те направления, в которых осуществляется нормальное развитие человека. Эти критерии имеют достаточно общий характер, но они могут быть конкретизированы (операционализированы) и использованы в практике.

3.4. Психическое здоровье и факторы риска в детском возрасте

Многие зарубежные авторы центральное место отводят исследованию механизмов возникновения отклонений, трудностей и негативных сторон личности. Одним из первых обратил внимание на позитивные стороны развития личности американский психолог гуманистического направления Абрахам Маслоу. Он изучал личности здоровых и творческих людей, считал, что психология должна иметь дело с сильными сторонами личности, а не только с человеческими слабостями. Маслоу разработал концепцию психически здорового человека, сущность которой раскрывается в следующих положениях.

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

Во-вторых, полностью здоровое, нормальное и желательное развитие состоит в актуализации этой природы, в реализации этих возможностей. Это скорее самоактуализация, то есть стремление к саморазвитию.

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

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

У человека нет врожденного зла. Несчастливым и невротичным его делает окружение. Маслоу предложил теорию человеческой мотивации, в которой различает базовые потребности и метапотребности.

Базовые потребности — это потребности в пище, привязанности, безопасности, самоуважении. *Метапотребности* — это потребности в справедливости, доброте, красоте, порядке, единстве, потребности в личностном росте. Базовые потребности сильнее метапотребностей и организованы иерархически. Метапотребности также врожденные, и если они не удовлетворяются, то это становится причиной таких психопатологий, как отчужденность, страдание, апатия, цинизм.

Здоровая личность, по А. Маслоу, — это самоактуализирующаяся личность, отличительными чертами которой являются:

- более адекватное восприятие действительности, свободное от влияния актуальных потребностей, стереотипов и предрассудков, интерес к неизведанному;
- принятие себя и других такими, какие они есть на самом деле, отсутствие искусственных, защитных форм поведения и неприятие такого поведения со стороны другого;
- спонтанность проявлений, простота и естественность, деловая направленность;
- склонность к одиночеству, позиция отстраненности по отношению ко многим событиям жизни;
- автономия и независимость от окружения, устойчивость к фрустрациям;
- свежесть восприятия; нахождение каждый раз нового в уже известном;
- чувство общности с другими людьми, отсутствие враждебности, зависти;
- демократичность в отношениях, готовность учиться у других;
- устойчивые внутренние моральные нормы, острое чувство добра и зла, ориентированность на цели; » «философское» чувство юмора: отношение с юмором к жизни и самому себе, но сочувствие ущемленным или попавшим в беду;
- креативность (творчество), не зависящая от того, чем человек занимается;
- отсутствие склонности к конформности, бездумному бунтарству, критичное отношение к своей культуре.

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

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

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

Строгого научного определения понятия *норма личности* не существует. Между нормальным типом поведения и патологическим (болезненным) находится огромное количество переходных форм.

Патологические проявления личности находятся в компетенции психоневрологов, психиатров и др. В компетенцию же педагога входят коррекция и развитие отклоняющихся от нормы проявлений, состояний, форм поведения здорового ребенка. (Говоря об аномалии, мы будем иметь в виду нарушения развития, которые являются типичными для психически здоровых детей. Это осложнения психического и личностного развития ребенка, которые являются лишь отклонением от нормы, а не симптомом психического заболевания.) В психологической литературе такие нарушения иногда называют *факторами риска* (Г.С. Абрамова).

В дошкольном возрасте факторами риска названы следующие особенности поведения ребенка:

- выраженная психомоторная расторможенность, трудности выработки тормозных реакций и запретов, соответствующих возрасту: трудности организации поведения даже в игровых ситуациях;
- склонность ребенка к «космической» лжи — приукрашиванию ситуации, в которой он находится, а также к примитивным вымыслам, которые он использует как средство выхода из затруднительного положения или конфликта; ребенок очень внушаем к неправильным формам поведения, «все дурное к нему так и липнет», он имитирует отклонения в поведении сверстников, более старших детей и взрослых;
- инфантильные эмоциональные проявления с двигательными разрядами, 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 противостоят нарастающим требованиям к социальной роли школьника;
- неумывающаяся 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 школы стойких пробелов по основным разделам программы; невозможность усвоения дальнейших разделов программы вследствие слабого интеллекта и отсутствия интереса к учебе;
- нарастающее тяготение к асоциальным формам поведения под влиянием более старших детей и взрослых;
- дефекты воспитания в виде бесконтрольности, безнадзорности, грубой авторитарности, асоциального поведения членов семьи.

Для подросткового возраста факторами риска, влияющими 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; 4 сложности поведения, обусловленные сочетанием инфантильности с аффективной возбудимостью;

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

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

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

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

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

Как определить, является ли поведение ребенка лишь отклонением от нормы или симптомом психического заболевания? Каковы возрастные особенности проявления отклонений? Несмотря на сложность проблемы, существуют подходы к ее решению. Богатый эмпирический материал, накопленный в клинической психологии, лечебной педагогике, психиатрии, дает возможность дифференцировать отклоняющееся от нормы поведение от поведения патологического, несмотря на общность проявлений этих нарушений.

Нарушения развития, по данным психоневрологов, детских психиатров, специалистов в области лечебной педагогики, наиболее резко проявляются в эмоционально-волевой сфере ребенка и его характере (А.Ф. Лазурский. В.Н. Кащенко, М.И. Буянов, А.И. Захаров. А.Е. Личко и др.). В литературе выделяются различные характерологические и поведенческие отклонения ребенка. Перечислим наиболее типичные из них.

Расторможенность, гиперактивность. Двигательная расторможенность может сочетаться с другими отклонениями. Наиболее часто расторможенность сочетается с психической незрелостью, которую называют инфантилизмом (М.И. Буянов).

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

Застенчивость, пугливость, наличие болезненных страхов (фобий), пассивность свойственны не только ребенку, но и подростку. Они могут быть выражены в разной степени и разных формах. *Пессимизм* (уныние, безнадежность, склонность видеть во всем только плохое) в юношеском возрасте — тоже аномалия, так же как и его противоположность — *чрезмерная постоянная веселость*. *Постоянное недовольство собой и окружением* создает множество проблем в общении, решении жизненных задач.

Особую группу составляют дети с *аутичным поведением* (ауто — погружение в себя, отчужденность от окружения). Такие дети относятся к категории «трудных», поскольку обычные способы взаимодействия и воспитательные воздействия не всегда ими принимаются.

С нарушениями в развитии волевых процессов у человека связывается и такое явление, как *импульсивность*.

Она проявляется в том, что действие произвольно вырывается у субъекта, он не может сознательно регулировать свои намерения, взвешивать и обдумывать их. Иногда это может приниматься за решительность.

Однако сильное импульсивное необдуманное действие быстро ослабевает, как только встречается с противодействием, требующим длительного усилия.

Восприимчивость к отрицательным влияниям связана с *повышенной внушаемостью* — некритической податливостью действию внушения, готовностью подчиняться внушающим воздействиям окружающих, рекламы и пр.

Негативизм проявляется в немотивированном сопротивлении любому влиянию, исходящему от других. Негативизм возникает как защитная реакция на воздействия, которые противоречат потребностям человека. Отказ от выполнения требования есть своеобразный способ выхода из конфликта. В психологической литературе называются две формы негативизма — пассивный, выражающийся в отказе выполнять предъявляемые требования, и активный, при котором совершаются противоположные действия.

Негативные реакции при длительном эмоциональном неблагополучии ребенка могут стать качествами его личности.

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

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

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

Страсть к бродяжничеству может быть патологическим влечением психопатических или истерических личностей, но может быть и привычкой при отсутствии болезненного предрасположения. В.Н. Кащенко констатирует, что страсть к бродяжничеству развивается иногда в раннем детстве и начинается с того, что ребенок неоднократно после уроков не возвращается домой и до ночи где-нибудь бродит. Постепенно бродяжничество становится привычкой со всеми сопутствующими ему явлениями — нищенством, кражами и т. п.

Лень как состояние бездеятельности, душевной вялости, пассивности тоже имеет разную природу и может быть «нормальной» и патологической. Чаще всего она проявляется в школьном возрасте. По свидетельству врачей, большинство ленивых школьников — совершенно здоровые люди. Но у некоторых учащихся лень есть одно из проявлений патологии. Основными признаками являются малоподвижность, низкая работоспособность, расстройство воли, равнодушие к жизни, высокая подчиняемость другим.

Частой причиной такого состояния бывает «соматогенная астения, то есть физическая и психическая слабость, вызванная соматическим заболеванием». Она вполне преодолевается благодаря щадящему режиму. У здоровых же школьников чаще всего причиной лени, как замечает классик отечественной педагогики К.Д. Ушинский, является прямое нерасположение к той деятельности, к которой взрослый призывает ребенка. Причины такого нерасположения тоже различны, но в них, говорит педагог, виновато само воспитание. Так, нередко случаи, когда ребенку предъявляются требования и на него обрушивается множество обязанностей, несколько для него не интересных, к выполнению которых он не готов, но которые он должен выполнить как долг. Постоянное внушение ребенку его обязанностей, требований долга может вызвать обратное действие. Замечательна в этом отношении психологическая зарисовка К.Г. Паустовского в книге «Повесть о жизни».

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

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

— Перестань, — сказала она. — Ты думаешь, мне самой легко? Но так надо. Так надо! Никакие слова не входили до тех пор в мое сознание с такой силой, как эти два слова, сказанные мамой: «Так надо».

Чем старше я становился, тем чаще я слышал от взрослых, что следует жить «так, как надо, а не так, как тебе хочется или нравится». Я долго не мог примириться с этим и спрашивал взрослых: неужели человек не имеет права жить так, как он хочет, а должен жить только так, как хотят другие? Но в ответ мне говорили, чтобы я не рассуждал о том, чего не понимаю».

Иногда, пишет К.Д. Ушинский, лень образуется «от неудачных попыток в ученье». С самого начала освоения новой для ребенка деятельности он сталкивается с неуспехом. Систематические неуспехи пугают его и

делают ленивым. Впрочем, если ребенок добивается успеха, не прилагая никаких усилий, он тоже может стать ленивым. Но в этом также виновато воспитание.

В целом нарушения в развитии проявляются в устойчивой низкой успеваемости или неуспеваемости ребенка, «трудновоспитуемости», асоциальном поведении.

3.5. Критерии явления «норма - аномалия»

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

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

Второй признак — *«тотальность проявлений характера»*: одни и те же черты проявляются везде: дома, на отдыхе, на работе, среди своих и среди чужих, то есть 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. Раммер* 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.

ГЛАВА 4. ВОЗРАСТНЫЕ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ И ПОВЕДЕНИИ

4.1. Психологические «портреты» детей с проблемами в развитии

Процесс становления детской личности сложен и противоречив. Личность ребенка «не только дана, но и задана», подчеркивал известный отечественный психолог и педагог *В.В. Зеньковский*.

Перед ребенком раскрыты бесконечные перспективы духовного развития. Личность ребенка индивидуальна и неповторима. Нельзя воспитать человека вообще. У каждого человека свой путь, своя «идеальная форма». С психологической точки зрения личность есть комплекс «данного и скрытого, действующего и дремлющего в глубине, эмпирического и внеэмпирического». *Изменчивость* — одна из важнейших черт детской личности, которая сказывается как в отдельных чертах, так и во всей личности. Ребенок постоянно изменяется, и через несколько месяцев или через несколько лет он может быть совершенно другим. Вот почему, считает В.В. Зеньковский, «мы никогда не можем, не смеем ставить крест на ребенке, который в данный момент кажется совсем испорченным; детская душа может неожиданно и незаметно перемениться и совсем отойти от всего, что угнетало нас в нем». Психологические трудности, временные эмоциональные расстройства и нарушения поведения, которые довольно часто встречаются у большинства детей, составляют неотъемлемую часть развития ребенка. Сами по себе эти расстройства не вызывают особого беспокойства, но у некоторых детей возникающие психические расстройства искажают процесс их нормального развития.

Эти дети требуют особого внимания и помощи со стороны родителей, педагогов, психологов, врачей. Значительная часть нарушений детского поведения не имеет качественного отличия от нормы, хотя по симптоматике, то есть совокупности проявлений, может напоминать заболевание. В данной главе мы будем характеризовать отклонения и нарушения, возникающие в границах нормального развития ребенка.

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

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

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

Школьная ситуация для них очень сложна. Позиция ученика принимается с трудом, нередко дети «выпадают» из урока и ведут себя вызывающе — смеются, ложатся на парту, крутятся на стуле. Легко принимают игру.

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

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

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

Максим, 8 лет, воспитывается в полной семье, где, по всей видимости, нарушены эмоциональные контакты с ребенком. Мальчик тревожный, замкнутый, с аутичными формами поведения. В классе «отверженный», у него нет друзей, его не любят одноклассники, не принимают в игры. Внешняя причина — конфликтность, агрессивность. Он часто вступает в драку, может ударить и девочку. По данным психологического обследования, у мальчика низкие показатели интеллектуального развития: неустойчивое внимание, невысокий объем кратковременной памяти, несформированность внутреннего плана действий. Слабые способности самоконтроля, самоорганизации создают значительные трудности в учебной деятельности. Он медленно работает на уроках, иногда «выпадает» из учебного процесса и с трудом включается в работу. На уроках эмоционально напряжен, болезненно реагирует на замечания учителя. Внутренне постоянно готов защищаться. Похвала, поощрение со стороны учителя иногда вызывают неадекватную реакцию. Нарушенные взаимоотношения со сверстниками, отчужденность вызывают стремление быть ближе к взрослым. Значимым взрослым для мальчика является отец.

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

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

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

В спокойном рабочем состоянии школьники могут решать интеллектуальные задачи, правильно выполнить упражнение и, руководствуясь образцом, исправить ошибки в работе. Бывают довольны, радуются, если удастся самостоятельно выполнить задание, найти рациональный способ решения. Большая часть детей этого класса проявляет интерес к математике, и их деятельность на этом уроке довольно успешна. Нередко дети способны работать на уроке 15—20 минут, после чего наступает утомление, истощение, интерес к занятию пропадает, резко снижается внимание, возникают импульсивные, необдуманные действия, в работах появляется много ошибок и исправлений. У некоторых ребят это вызывает раздражение, другие просто отказываются работать. В состоянии утомления дети ведут себя по-разному: одни становятся вялыми и пассивными, ложатся на парту, бесцельно смотрят в окно, остаются спокойными, но не работают. У других, наоборот, возникает повышенная возбудимость, двигательное беспокойство. Они постоянно что-то вертят в руках, теребят пуговицы на своем костюме, играют разными предметами, стараются обратить на себя внимание других ребят. Вывести их из этого состояния можно, если ненавязчиво, осторожно и тактично переключить на практическую деятельность, выполнение которой гарантирует успех.

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

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

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

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

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

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

Саша, 11 лет, из многодетной семьи, где четверо детей. Отец оказывает большое влияние на сына. Скорее всего, ребенок был направлен на медико-педагогическую комиссию из-за неудобства работы с ним. Он

был неуправляемым, недисциплинированным, трудным ребенком. Но к четвертому классу, заметно повзрослев, Саша изменился, стал более сдержан в проявлении эмоций, спокоен, дисциплинирован.

У Саши хороший кругозор, осведомленность. Он много и вдумчиво читает. Любит фантастику и фантастические произведения. У него достаточно большой словарный запас. Он успешно пересказывает и сочиняет рассказы, пишет интересные сочинения и изложения. В работах по Русскому языку допускает незначительное количество ошибок. Ошибки, как правило, возникают из-за несформированности самоконтроля, при внешнем контроле ошибок почти нет. Хорошие результаты имеет в математике. Особых трудностей при усвоении учебного материала не испытывает. Он отличается высокой работоспособностью, быстро и легко переключается с одного вида деятельности на другой. За урок выполняет гораздо больше заданий в сравнении с другими детьми. Саша маленького роста, но крепкий, физически сильный, не болеет. Мальчик живой, энергичный, эмоциональный, но для него оказывается трудным общение со взрослыми. С учителем держит дистанцию, «не допускает к себе». Он очень упрям, даже когда понимает, что не прав. С одноклассниками внешне отношения ровные, общается со всеми, но близких друзей в классе нет. Вступает в драки, когда его «задевают». Вне школы общается со многими ребятами, большинство из них старше Саши. Любит перед ними демонстрировать свое бесстрашие: прыгает с моста в речку, сидит, свесив ноги, на крыше девятиэтажного дома; несколько раз проваливался зимой под лед на речке. Подчеркнуто пренебрегает опасностью. По итогам IV класса был рекомендован для перевода в обычный класс массовой школы.

Вася, 10 лет, учится в классе выравнивания третий год. Сложная ситуация в семье: мать отбывает наказание в тюрьме. У отца новая семья, где есть еще дети. Мальчик живет в семье отца. Очевидно, он очень переживает, ему плохо: не хочет идти домой после занятий, с удовольствием остается в группе продленного дня, ходит в бассейн, на тренировки по футболу, то есть старается как можно дольше оставаться в школе. С учебными заданиями справляется, к IV классу он стал способным к волевым усилиям. Часто болея и пропуская занятия, он тем не менее учится хорошо. Умственный план действий, способность решать мыслительные задачи заметно проявились в IV классе. Во 2-3 классах у него были проблемы с чтением. Но настойчивая самостоятельная работа в период его очередной болезни дала свои результаты. Он читал по несколько часов в день, пока не достиг желаемого результата. Однако активный словарь мальчика остается бедным, ему с трудом даются пересказы и творческие работы. В IV классе значительно сократилось количество ошибок в работах по русскому языку, хотя действие самоконтроля пока еще не сформировано в необходимой мере. Но уроках внимателен, сосредоточен при выполнении заданий, но для него трудным остается запоминание материала. Особенно сложным оказывается заучивание стихотворений. Он не чувствует рифмы и не любит стихи. Отношения со сверстниками сложные. Во 2—3 классах был задирист, даже агрессивен. В IV классе стал немного сдержаннее. Вспыльчив, быстро включается в драку и бывает жесток. Но в последнее время Васе удается себя контролировать, и вспышек агрессии становится меньше. По итогам IV класса рекомендован для обучения в обычном классе школы.

Артем, 11 лет, младший в многодетной семье. Семью трудно назвать благополучной. Старшие дети стоят на учете в инспекции по делам несовершеннолетних. В младших классах Артем был послушен, тих, незаметен, застенчив, даже боязлив. Старательно и ответственно относился к учебным занятиям, верно и аккуратно выполняя домашние задания. Дружил с Мишей, тихим и спокойным мальчиком. Но в IV классе с приходом второгодника Володи с Артемом произошли резкие перемены. Он стал пропускать занятия, курить и даже воровать на рынке. Когда с ним беседует учитель, инспектор по делам несовершеннолетних или другие взрослые, мальчик демонстрирует на лице раскаяние, но очень скоро забывает обо всех внушениях и продолжает свои неблагоприятные дела. Артем стал «тенью» Володи, во всем ему подражает, у него абсолютно парализована способность принимать самостоятельные решения. Он ожидает реакции друга на замечания учителя или его прямого указания, как следует себя вести. У Артема все три года большие проблемы с математикой. Все, что связано с запоминанием, он усваивает, но решительно не способен устанавливать и удерживать в сознании какие бы то ни было связи: содержательные, логические и др. Он не в состоянии решить самостоятельно даже простейшую задачу, ему необходима постоянная и ощутимая помощь. Однако Артем лучше всех в классе читает: правильно, выразительно и достаточно бегло. У него хорошие творческие работы. Мальчик любит пересказывать тексты, составлять рассказы по картинкам. У него достаточно большой активный словарь. Артем и самый грамотный в классе. Он может не знать правило, но имеет «языковое чутье». В IV классе стал плохо вести себя на уроках, невнимателен, часто отвлекается, пропал интерес к учебе. Отметки перестали его

интересовать. Обострились отношения с одноклассниками. Его часто «задирают», толкают и даже бьют, но он не отвечает агрессией, возможно, потому, что причинять боль другому ему не свойственно. Переведен в V класс.

Сережа, 10 лет, психически незрелый, инфантильный ученик. Он маленького роста, на вид — первоклассник. Игровые интересы значительно преобладают над учебными. Даже в IV классе он каждый день приносит в класс различные игрушки. Но чаще всего, видимо, не для того, чтобы поиграть с ребятами, а чтобы другие позавидовали. Мальчик патологически жаден. Он никогда никого из ребят не угощает тем, что в избытке приносит в школу, хотя учителю очень настойчиво предлагает угощения. По словам мамы, это из особого расположения к учительнице. В детском саду у Сережи были большие трудности во взаимоотношениях с воспитателями. Сережа растет в полной, материально обеспеченной семье. У него есть младший брат-дошкольник. Любая умственная деятельность для него сложна. К интеллектуальному, волевому усилию он не способен. Внимание неустойчиво, на уроках тих и спокоен, никогда не разговаривает с другими детьми, но это не означает, что он следит за ходом урока. Он просто «выпадает» из учебного процесса, занимается своими игрушками или подвернувшимися предметами. На последних уроках становится особенно вялым и капризным. Однако, попав на улицу, оживает и может до самого вечера кататься на велосипеде или на санках. Закончить выполнение домашнего задания ему часто не хватает сил. Письменные работы за него обычно заканчивает мама. У мальчика выражен «отказ от усилия», он не способен к волевому напряжению. Сережа не умеет и не хочет трудиться. Если у него что-то не получается в контрольной работе, он оставляет ее и начинает заниматься более интересными делами. Он медленно читает, плохо запоминает стихи, правила, активный словарь его невелик. В письменных работах по русскому языку допускает большое количество ошибок. Но для него безразличны оценки и отметки, получаемые на уроках. Взаимоотношения со сверстниками складываются трудно. Видимо, его незрелость, детскость, физическая слабость становятся причиной сложностей в общении. Его часто обижают, поэтому на переменах он старается находиться рядом с учительницей. Но Сережа стремится к общению и даже принимает участие в шалостях с другими детьми, он любит мастерить различные поделки, рассматривать картинки, собирает вкладыши от жевательных резинок. В V класс переведен.

4.2. Проблемы эмоционального развития в детском возрасте

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

Упрямство — одно из ранних проявлений нарушения поведения. В клинической психологии упрямство связывается с *внушаемостью*. Она, по убеждению психотерапевта В. Леви — важнейшее человеческое качество, «ворота души»: открытость другому, способность верить. Детская внушаемость сохраняется и у взрослого, хотя и претерпевает серьезные изменения, переходит на новые уровни. Благодаря внушаемости ребенок трансформируется в социуме, делается человеком своего времени и своего места. Внушаемость и упрямство — явления, рядом находящиеся. Ребенок часто сопротивляется внушениям, но природа этого сопротивления может быть различная. В дошкольном возрасте следует отличать сопротивление от невосприимчивости. Маленький ребенок может просто не понимать обращенную к нему речь, у него может не хватить внимания, чтобы дослушать взрослого, может быть слишком хорошее настроение, чтобы понять серьезное требование.

Сопротивление — это нечто иное. Упрямство (антивнушаемость) начинает развиваться одновременно с внушаемостью, но с некоторым опозданием и неравномерно — периодами. Каждый ребенок проходит через несколько «возрастов упрямства».

Первый приходится на период между 2,5—3,5 годами. Ребенок становится капризным. Все, что запрещают, стремится делать как бы назло или желая проверить, действительно ли запрещается. Стремление воспитателей «переломить», наказать может принести непоправимый вред для развития личности ребенка. Дело в том, что в этот период ребенок начинает неосознанно учиться утверждать свою волю и сознавать свое Я. Это

самообучение происходит с избыточностью. В развитии человека многое избыточно, но не излишне. Чтобы стать человеком, он должен научиться быть своевольным.

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

Второе обострение упрямства происходит в 6—7 лет, иногда в 8-9. Происходит все то же, но на другом уровне: скандалы при выполнении уроков, из-за одежды и пр. Плохое настроение, усталость. В это время нарастает объем требований в связи с поступлением в школу. Перед ребенком встает бесконечное «надо». Но ему приходится доказывать и отстаивать свое право на «хочется».

Если в это время «пережить» «надо», может не состояться ни учеба, ни настоящая личность, говорит В. Леви, если «не дожать» — то же самое. Упрямство и негативизм возникают всякий раз, когда ребенок чувствует себя ущемленным в своих маленьких правах, когда самооценка его ставится под угрозу, когда подавляются его активность и стремление к самостоятельности, когда ему скучно. В этот период он следует не тому примеру, который перед ним ставят, а тому, который он сам выбирает. Он выбирает того, кто интереснее, приятнее, проникновеннее.

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

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

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

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

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

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

Первый уровень — *уровень полевой активности* — обеспечивает общее равновесие организма со средой, состояние комфорта и безопасности в пространстве. Эмоциональные впечатления на этом уровне выразить очень трудно. В общих словах можно сказать так: «Здесь чувствуешь себя легко и приятно». Механизм, охраняющий человека от разрушающих воздействий и выводящий в состояние безопасности и комфорта, называют *аффективным пресыщением*. Феномен «пресыщения» описал немецкий психолог Курт Левин. Это состояние напряжения личности, которое может привести к изменению смысла и распаду действия. В ситуации,

когда невозможно прекратить действие, вызывающее пресыщение, легко возникают негативные эмоции, агрессия. Опыты Г. Дембо, последовательницы К. Левина, показали, что пресыщение нарастает тем быстрее, чем более аффективно (эмоционально) заряжена ситуация, независимо от знака эмоции — положительного или отрицательного. Этот механизм реагирует только на интенсивность.

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

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

Третий уровень аффективной организации поведения — *уровень экспансии*. Его механизм начинает осваиваться на первом году жизни ребенка и сохраняет свое значение позже. Он обеспечивает активную адаптацию организма к нестабильной ситуации, когда аффективные стереотипы поведения оказываются несостоятельными. Действие этого механизма проявляется в стремлении к преодолению опасности, препятствий, неизвестной опасной ситуации. Механизм этого уровня действует так, что появление нового воздействия, препятствия, барьера становится поводом для «запуска» последовательного поведения, поиска путей преодоления трудностей. Активное взаимодействие с окружающими делает для индивида жизненно необходимой оценку своих сил, рождает у него потребность в столкновении с барьером. Он должен иметь информацию о границах своих возможностей.

Переживания третьего уровня связаны не с самим удовлетворением потребности, а с достижением желаемого, поэтому они могут быть сильными и полярными. Если на втором уровне, говорят исследователи, неизвестность, опасность, неудовлетворенное желание вызывают тревогу, страх, то на третьем уровне они мобилизуют на преодоление трудностей. Возникает не только любопытство, но и азарт. Однако угрожающие и дискомфортные впечатления мобилизуют и бодрят только в случае предвкушения победы, уверенности в возможности овладения ситуацией. Переживание беспомощности, отчаяния ведет к развитию астенических состояний страха, тревоги. На этом уровне в большей степени дифференцируются переживания напряжения желания (хочу — не хочу) и возможности его осуществления (могу — не могу). Тип поведения на этом уровне — активная экспансия (расширение) на окружающее, субъект активно идет туда, где опасно и непонятно. Подобный тип поведения характерен для детей и подростков. Механизм этого уровня позволяет активно преобразовать часть неприятных впечатлений в приятные, так как переживание успеха, победы позволяет избавиться от переживаний отрицательных.

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

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

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

Эмоциональные нарушения нередко становятся причиной отклоняющегося поведения ребенка, приводят к нарушению социальных контактов. Нарушения эмоционального развития связаны с нарушениями

нейродинамики человека, поскольку морфологическим субстратом эмоциональной регуляции являются подкорковые и лобные образования головного мозга. В литературе выделяются два основных типа эмоциональных нарушений, возникающих вследствие ослабления или усиления функционирования отдельных уровней: гиподинамических и гипердинамических.

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

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

- отсутствие эмоциональной децентрации, которая проявляется в неспособности сопереживать другому человеку ни в реальной ситуации, ни при слушании сказки. В норме ребенок, слушающий сказку, идентифицирует себя с главным героем и переживает вместе с ним. Эти переживания проявляются и в невербальном поведении (мимика, поза и пр.). Отсутствие эмоциональной децентрации негативно влияет и на развитие просоциальной мотивации;
- фиксированность эмоционального состояния, эмоциональное «застревание», привязанность к ситуации, что обуславливается низкой подвижностью процессов возбуждения и торможения;
- отсутствие эмоционального предвосхищения. Без возвращения в прошлое невозможно возникновение стыда, угрызений совести, формирования произвольной регуляции поведения;
- отсутствие синтонии, то есть способности откликаться на эмоциональное состояние другого человека, прежде всего близкого;
- отсутствие чувства вины как специфического явления эмоциональной саморегуляции в дошкольном возрасте;
- негативные эмоции и страхи, замкнутость, агрессивность. Детские страхи, тревожность достаточно подробно описаны в специальной литературе (Захаров, Раттер, Буянов и др.);
- гиперактивность, «гипердинамический синдром» как проявление нарушений системы эмоциональной регуляции. Он связан с микроорганическими поражениями головного мозга, возникающими в результате множества причин (осложнения беременности и родов, соматические заболевания в раннем детстве, физические и психические травмы и др.) (В.И. Гарбузов). Основными признаками гипердинамического синдрома психологи и врачи называют отвлекаемость внимания и двигательную расторможенность, гипердинамический ребенок импульсивен, непредсказуем. Он и сам не знает, что сделает в следующий миг. Действует, не задумываясь о последствиях, но без злого умысла. Искренне огорчается из-за происшествия, виновником которого становится. Это самый шумный ребенок в детском коллективе.

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

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

В литературе выделены следующие клинические проявления синдромов дефицита внимания у детей: беспокойные движения в кистях и стопах, ребенок корчится, извивается; неумение сидеть на месте, когда это требуется, ребенок легко отвлекается на посторонние раздражители; нетерпеливость, неумение дождаться своей очереди во время игр или занятий; неспособность сосредоточиться, выслушать до конца вопрос, неумение концентрировать внимание при выполнении заданий, неумение довести работу до конца, высокая переключаемость с одной незавершенной деятельности на другую; болтливость, неумение играть тихо, спокойно; неумение выслушать обращенную к нему речь; ребенок часто теряет вещи, необходимые в школе и дома, совершает опасные действия, не задумываясь о последствиях (перебегает улицу, не оглядываясь по сторонам, и др.).

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

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

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

4.3. Характерологические и поведенческие отклонения в развитии детей и подростков

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

Замкнутость — нарушение, которое вызывается *застенчивостью* и проявляется в трудностях установления эмоциональных контактов, отношений с окружающими людьми. Застенчивость, по мнению специалистов, — небезобидное явление. Застенчивость детально изучал профессор Стенфордского университета США Ф. Зимбардо. Это явление он называет *социальным — заболеванием*, последствия которого могут быть самыми разрушительными.

Разрушительность застенчивости, по его мнению, состоит в том, что она создает трудности при встречах с новыми людьми и знакомствах, не доставляющих радости от потенциально положительных переживаний. Она не позволяет заявлять о своих правах, высказывать свои мнения и суждения, ограничивает возможность положительной оценки личных качеств другими людьми. Она способствует развитию замкнутости и чрезмерной озабоченности собственными реакциями, препятствует ясности мысли и эффективности общения. Может сопровождаться беспокойством, депрессией и ощущением одиночества.

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

Внутренний мир застенчивого человека напряжен и противоречив. Он стремится подавить в себе мысли и чувства и избежать действий, привлекающих внимание. Склонность к самоанализу и постоянной переоценке мыслей и чувств становится самодовлеющей. Внешне это проявляется в неловкости как «на людях», так и наедине с самим собой. Неловкость «на публике» отражается в беспокойстве человека о произведенном на других впечатлении.

Неловкость перед самим собой проявляется в предрасположенности к самоанализу и стремлении выискивать в себе лишь отрицательные качества. Отсюда — низкая самооценка, неуверенность в себе, ощущение неполноценности.

Застенчивый ребенок чаще предпочитает быть в одиночестве, «не допускает к себе» других людей, потребность в общении, эмоциональных контактах подавляется, он чувствует себя «не в своей тарелке» в большом кругу людей. Механизм застенчивости начинает «работать» в определенной ситуации. Наиболее

характерными, согласно Ф. Зимбардо, являются ситуации, когда нужно говорить перед большой группой людей более высокого социального статуса, которые будут оценивать способности человека; в обществе незнакомых людей; в обществе людей, пользующихся авторитетом по своему знанию и положению; в непредвиденных обстоятельствах, связанных с общением, и др.

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

Нарушение поведения, или социальная дезадаптация, проявляется в социально неодобряемых формах поведения. Такие формы разнообразны: агрессивность, воровство, драки, ссоры, демонстративное неповиновение, разрушительные действия, лживость и пр. По свидетельству исследователей, дети с социальной дезадаптацией имеют много общих черт, однако «группа таких расстройств далеко не однородна» (М. Раттер).

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

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

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

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

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

Лживость может выступать и как одно из проявлений более обобщенной личностной характеристики — склонности к манипулированию. Дети, подростки могут стать искусными манипуляторами, если взрослые

(родители) сами выступают как манипуляторы, а дети подражают им. Возможно и обратное, когда непосредственность и доверчивость родителей провоцируют ребенка к уловкам и хитростям. Склонность к манипулированию, согласно П. Экману, появляется примерно в 10 лет. По данным отечественных психологов, значительно раньше, уже в дошкольном возрасте, ребенок может успешно манипулировать взрослыми.

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

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

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

Относительная роль влияния перечисленных факторов зависит от возраста и индивидуальных особенностей ребенка, считает П. Экман. Детская ложь претерпевает возрастные изменения. Осознание понятия лжи, отношение ко лжи как ко злу, умение безнаказанно солгать, способность высказывать моральные суждения — все это меняется с возрастом. Исследователь выделяет два возрастных этапа, имеющих особое значение. В возрасте 3-4 лет ребенок обретает способность пойти на обман. Другой критический возраст — подростковый, когда неискренность достигает своего пика, а затем снижается. Много зависит от того, насколько взрослые считаются со стремлением подростка к личной независимости и позволяют ему расширить сферу своей ответственности в новых условиях жизни.

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

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

Иногда человек сам начинает верить в свою ложь, если произносит ее достаточно часто. Это происходит в случае, если подросток стремится укрепить свою репутацию выдумкой, фантазией, забывая, что ничего этого не было. Рассказав три-четыре раза эту историю, он начинает сам в нее верить. Но эта особенность более свойственна младшим детям. С возрастом у ребенка может сформироваться способность ко лжи.

Подобная способность предполагает умение предвидеть свое поведение на несколько шагов вперед, мыслить стратегически, учитывать психологию того, кому лжешь. Умение встать на позицию другого человека, оценить правдоподобность лжи позволяет лжецу построить и скорректировать свое поведение. Такая способность появляется в подростковом возрасте, поскольку именно в этом возрасте научаются смотреть на ситуацию глазами другого.

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

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

В ряде отечественных источников (М.И. Буянов) природа детской лживости рассматривается в контексте проблемы *психического инфантилизма*. Детский психиатр М.И. Буянов отмечает, как важно педагогу ориентироваться в проблеме психического инфантилизма и предотвращать развитие этого сложного явления, причину которого составляет сложное переплетение социальных и биологических факторов, причем социальным механизмам (особенно воспитанию в семье и школе) придается особое значение.

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

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

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

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

Однако иногда темп психического созревания оказывается слишком медленным, и в подростковом возрасте черты психической незрелости могут сохраняться и быть резко выраженными. Слабоволие, чрезмерная внушаемость, Подчиняемость более сильным приводят к нарушениям в поведении.

Такие подростки попадают в дурные компании, приобщаются к алкоголю, курению и т. д.

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

неспособность к самоконтролю и самоорганизации. У некоторых проявляются патологическая жажда признания, лживость, чрезмерная склонность к фантазированию.

К проблеме детской лжи специалисты подходят дифференцированно, считая, что это не болезнь, а чаще всего крайний вариант здоровой детской психики. Лишь в очень редких случаях лживость детей является патологической, замечает М.П. Буянов.

Так, дошкольники часто уходят в мир своих фантазий, сживаются с ними и верят своей выдумке. Эта склонность ко лжи связана с неспособностью контролировать свое богатое воображение, дифференцировать реальные и сказочные явления. Большая внушаемость и эмоциональность позволяют уходить в мир своих фантазий. Содержание фантазий быстро меняется, ложь неосознанна, невинна, не преследует каких-либо корыстных целей. Но в некоторых случаях склонность ко лжи может зафиксироваться, и ребенок привыкает лгать.

Очень часто ребенок стремится приукрасить свои достоинства или выдумать их. Чаще это бывает в школьном возрасте. Ребенок хочет привлечь к себе внимание, придумывая истории, в которых играет заметную роль. Такой склонностью обладают дети разного возраста, пола и умственного развития. Однако это не патологическое явление, оно проходит.

У некоторых детей лживость может быть стойкой, грубой и трудно поддающейся исправлению. Это, по утверждению специалистов, свойственно людям с гипертрофированным самолюбием, стремлением выделиться, привлечь к себе внимание, вызвать восхищение окружающих. Это, как правило, эмоционально незрелые подростки, лживость которых ограничивается преувеличением своих достоинств. У некоторых детей и подростков ложь превращается в самоцель. Они лгут не столько ради приукрашивания своих достоинств, сколько ради лжи, «из любви к искусству». Выдумывают фантастические истории, которые к ним никакого отношения не имеют: импровизируют, забывая о деталях. Когда их разоблачают, они не смущаются и продолжают врать («эффект Хлестакова»).

Существуют дети, для которых ложь выступает средством компенсации их психической или физической ущербности. Это застенчивые, боязливые, послушные дети, которые лгут не столько ради того, чтобы приукрасить себя, сколько для того, чтобы сделать занимательной и интересной рассказанную ими историю. Они лгут для слушателей, чтобы им было интересно. Эти дети очень переживают, когда их разоблачают, но потом вновь прибегают к приукрашиванию историй, которые чаще всего рассчитаны на некритическое восприятие.

В некоторых случаях ложь может быть своеобразной реакцией протеста, способом выхода из психотравмирующей ситуации, формой защиты от насилия, деспотизма, унижения и пр.

В основе лжи, таким образом, лежат разные механизмы, поэтому формы преодоления этого негативного явления должны быть строго конкретными. Но решающая роль во всех случаях склонности ко лжи, подчеркивает М.И. Буянов, принадлежит родителям, педагогам и сверстникам.

4.4. Природа детской агрессивности

Формы асоциального поведения разнообразны и могут проявляться в агрессивности, деструктивности, дерзости, мстительности, преднамеренном неповиновении, уклонении от выполнения неприятных дел, различных формах воровства. Причины и механизмы всех этих нарушений различны, но 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, но может быть следствием непонимания права собственности людей на вещи, отмечает М. Раттер. Но оно может служить и другим целям: быть средством завоевания дружбы или формой протеста. Некоторые случаи детского воровства стали предметом профессионального анализа психолога Н.И. Гуткиной. Она рассматривает психологические механизмы таких случаев воровства, которые квалифицируются иногда детьми как «не украл, а просто взял...», когда младшие школьники потихоньку «берут» вещи своих одноклассников. Каждая подобная ситуация конкретна, но в ряде случаев, считает психолог, причиной становится «полевое» поведение ребенка. При слабом развитии процессов торможения, волевого поведения и сильно выраженном ситуативном, «полевом» поведении, ребенок с большим трудом сознательно управляет своими действиями, он каждый раз оказывается во власти того

предмета, который привлекателен для него. Вместе с тем неразвитость нравственного сознания, отсутствие понятия «чужая собственность» усиливают импульсивность поведения ребенка и побуждают к воровству. К тому же дети нередко видят, как взрослые приносят что-то чужое домой, не считая это предосудительным, в иных случаях родители не обращают внимания на то, что у ребенка появляются вдруг незнакомые им предметы, происхождение которых им неизвестно.

Интересную психологическую интерпретацию механизмов, лежащих в основе неблагоприятных поступков ребенка (воровство, ложь), дает выдающийся русский педагог К.Д. Ушинский. Он связывает это с процессами развития воли, саморегуляции и приобретения опыта нравственного поведения. В основе волевого процесса К.Д. Ушинский видит «желание», «я желаю». Но это еще не «воля души». Человек имеет множество противоречащих друг другу желаний и нежеланий. Чтобы возникшее желание стало волей, необходимо преодолеть другие желания, противоположные, одолеть их и сделаться «единым желанием души в данный момент времени», то есть желание должно перейти в «решение».

Процесс этот очень сложен. Например, мальчик хочет взять вещь, которая ему нравится, то есть она может удовлетворить какое-то его стремление. Но данное желание не может быть удовлетворено сразу. Существует много преград в виде «накопившихся в душе представлений». Допустим, вещь, которую дитя хочет взять, составляет чужую собственность. Но у каждого ребенка свое представление о собственности, и оно чрезвычайно сложно, имеет свой особый след в душе ребенка. Один познакомился с понятием о собственности, испытав на себе горькое чувство, когда у него отняли вещь, доставлявшую ему удовольствие; другой — потому, что его наказали, когда он тронул чужую вещь: третьему внушили представление о собственности взрослые, говоря: «Это твое, а это не твое», «Чужое трогать стыдно» и т. п. Кроме того, у каждого сложился свой опыт пользования чужой собственностью. Одному удавалось часто ею пользоваться; другого всякий раз наказывали; третьему только грозили, но не наказывали; четвертого бранили, но вещи не отнимали; пятого даже защищали, хотя он брал чужое, а шестого хвалили за ловкость и смелость. В душе каждого человека складывается сложная «сеть чувственных сочетаний», которую Ушинский называет понятием чужой собственности. Образы и представления, возникающие в сознании ребенка, различаются по силе и характеру. Возникшее желание захватить чужую вещь «пробегают или по всей этой сети представлений, или только по одной части ее, так как другие следы слишком слабы и не возникли вовремя в сознании». Если эту сеть представлений удастся победить, чужая вещь будет взята; если нет — желание останется желанием, не перейдя в решение.

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

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

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

Согласно Э. Фромму, механизм человеческой агрессивности лежит в специфически человеческих условиях существования. В отличие от животного, у которого механизм агрессивности «вмонтирован в мозг», человек не является по природе своей разрушителем. Присущие ему деструктивность, жестокость, злоба — благоприобретенные свойства. Истоки нравственности, как и деструктивности, находятся в человеческой свободе. Свобода — явление сложное и предполагает не «сворачивание человека, а меру его ответственности», его собственный выбор, «добрую волю». Но несвобода порождает разрушительность, а отказ, воздержание от собственной воли — отказ от самого себя, своей собственной уникальности. Безответственность, бесцельность порождают деструктивность. Раб, конформист только по видимости социально безопасен. Но на самом деле задущенная внутренняя свобода и рождает, по убеждению Фромма, синдром насилия.

Э. Фромм выделяет «доброкачественную» и «злокачественную» агрессивность. *Доброкачественная агрессия* имеет инстинктивную природу, то есть 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. Снижение в человеке «наступательной активности», робость, закомплексованность создают больше предпосылок для враждебного поведения. Главным же фактором, снижающим «агрессию самоутверждения», выступает, по мнению Фромма, авторитарная атмосфера в семье и обществе, где потребность самоутверждения воспринимается как непослушание и бунтарство. Любой абсолютный авторитет, говорит Э. Фромм, воспринимает попытку другого к самореализации как «смертный грех, и это угрожает его авторитарности». Поэтому для авторитара послушание — самый лучший способ самореализации.

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

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

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

Одним из важнейших источников оборонительной агрессии Фромм называет угрозу *нарциссизма*. Это такое эмоциональное состояние, «при котором человек реально проявляет интерес только к своей собственной персоне, своим потребностям, своим мыслям, своим чувствам, своей собственности» и т. д. Все остальное, что не является частью его самого, объектом его устремлений, не имеет смысла, лишено жизненной реальности и воспринимается лишь на уровне разума. Значимо лишь то, «что касается его самого, а остальной мир в эмоциональном отношении не имеет ни запаха, ни цвета». Если такой человек чувствует себя ущемленным, если его недооценивают, критикуют, ловят на ошибках, унижают в играх или других ситуациях, то это вызывает у него чувство возмущения и гнева. Эта реакция может быть очень сильной, и он будет испытывать жажду мести. Люди с высокой степенью нарциссизма постоянно нуждаются в признании, популярности, успехе, так как это условие их душевного покоя.

Их человеческая сущность (ядро личности: убеждения, верования, совесть, любовь), замечает Э. Фромм, недостаточно развиты. Возможен и групповой нарциссизм, который выполняет важные функции. Во-первых, апелляция к общим ценностям сплачивает группу изнутри и облегчает манипулирование группой в целом.

Во-вторых, создает членам группы ощущение удовлетворенности, особенно тем, кто сам по себе мало что значит и не может гордиться собственной персоной. В группе даже самый ничтожный и прибитый человек в душе своей может оправдать свое состояние такой аргументацией: «Я ведь часть великолепного целого, самой лучшей группы на свете. И хотя в действительности я всего лишь жалкий червяк, благодаря своей принадлежности к этой группе я становлюсь великаном». Групповой нарциссизм представляет собой один из главных источников человеческой агрессивности, хотя и это всего лишь реакция на ущемление жизненных интересов. Но эта форма агрессии проявляется весьма интенсивно и иногда граничит с патологией.

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

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

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

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

Злокачественная агрессия, проявляющаяся в деструктивности, жестокости, не является защитой от нападения и угрозы. Единственной ее целью является получение удовольствия. Она возникает из условий самого существования человека и является «результатом взаимодействия различных социальных условий и экзистенциальных потребностей человека». *Экзистенциальные потребности* — это психические потребности человека, удовлетворение которых необходимо для сохранения душевного здоровья, так же как удовлетворение естественных потребностей необходимо для жизни. Эти потребности удовлетворяются разными способами, что проявляется в таких страстях, как любовь, нежность, стремление к справедливости, независимости, ненависти, деструктивности и пр.

Эти страсти укореняются в человеке и составляют его *характер*, то есть *личность*. Экзистенциальными потребностями человека являются потребность в привязанности, соотнесенности; в трансценденции (выход за пределы непосредственного опыта в своем сознании); потребность в обрастании корнями (укорененность); в чувстве идентификации (единении); потребность в системе координат и объектах почитания; потребность действовать, совершать, осуществлять, выполнять, «быть эффективным», дееспособным (творчество).

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

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

ГЛАВА 5. ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

5.1. Дети с задержкой психического развития

Одной из актуальных проблем современного образования остается проблема повышения эффективности учебно-воспитательного процесса и преодоление неуспеваемости.

Ее решение предполагает совершенствование методов и форм организации обучения, поиск новых, более эффективных путей формирования знаний, которые учитывали бы реальные возможности учащихся и условия, в которых протекает их учебная деятельность. Особенно актуальной эта проблема становится в связи с появлением альтернативных учебных заведений и введением государственных стандартов на все виды образования.

Происходящие социально-экономические изменения в жизни нашего общества, постоянное повышение требований к уровню общего образования обострили и проблему школьной неуспеваемости. Практика показала, что несмотря на большое внимание, уделяемое совершенствованию содержания образования и методик обучения, оснащению кабинетов современными техническими средствами обучения, улучшению условий труда преподавателей, учить всех и учить хорошо при существующей традиционной организации учебного процесса невозможно.

Количество учащихся, которые по различным причинам оказываются не в состоянии за отведенное время и в необходимом объеме усвоить учебную программу, постоянно увеличивается и, по данным разных исследователей, колеблется в пределах 20—30% общего числа детской популяции младшего школьного возраста. По данным Министерства образования РФ (1995), 78% школьников нуждаются в специальных формах и методах обучения.

Неуспеваемость, возникающая на начальных этапах обучения, создает реальные трудности для нормального развития ребенка, так как, не овладев основными умственными операциями и навыками, учащиеся не справляются с возрастающим объемом знаний в средних классах и вследствие усугубляющихся трудностей на последующих этапах выпадают из процесса обучения.

Необходимо правильно и своевременно диагностировать причины неуспеваемости в каждом индивидуальном случае и по возможности устранять или корректировать их последствия.

Сложившаяся традиционная система образования в нашей стране предусматривала, помимо общеобразовательных школ для всех учащихся (с вариантами профилированного обучения для одаренных и способных детей), организацию для детей с выраженными нарушениями развития специальных общеобразовательных коррекционных учебных заведений 12 типов, профилированных в зависимости от характера нарушения развития ребенка и степени его выраженности. Детские сады, школы и школы-интернаты для детей с нарушениями зрения, слуха, речи, интеллектуального развития, опорно-двигательного аппарата в основном решали проблему обучения, воспитания и социальной адаптации лиц данной категории. Вместе с тем, в связи с процессами интеграции в обучении наметилась тенденция к уменьшению вариативности таких учебных заведений.

Глобальный подход к реализации идеи интегрированного обучения может служить объяснением наблюдающейся в последние годы тенденции усиления неоднородности состава учащихся общеобразовательной школы по уровню умственного, речевого и в целом психического развития. Такое положение во многом обусловлено тем, что в эту школу попадают учащиеся с парциальными нарушениями развития, те, которые раньше обучались в специальных учебных заведениях.

Как показывают исследования, среди неуспевающих учащихся есть школьники с педагогической запущенностью, задержкой психического развития, неярко выраженными сенсорными, интеллектуальными, речевыми нарушениями, причинами которых являются остаточные поражения центральной нервной системы, минимальные мозговые дисфункции. Дети с задержкой психического развития составляют примерно 50% неуспевающих школьников. Для их обучения созданы специальные учебные заведения — школы и классы выравнивания (в последние годы — классы коррекционно-развивающего обучения).

В современных условиях с учетом вышесказанного особую социальную и педагогическую значимость приобретает проблема целесообразности и эффективности дифференцированных форм организации обучения. Одной из острейших является проблема определения критериев отбора таких учащихся в классы и группы, где были бы созданы необходимые условия для их успешного обучения, а в дальнейшем — и социальной адаптации.

Система дифференцированного обучения находится в процессе становления, вслед за специальными школами и классами для детей с ЗПР появились другие образовательные формы и структуры для детей с

различными трудностями в обучении (классы коррекции, компенсирующего обучения, реабилитации, педагогической поддержки). В этих классах внедряются программы, дополняющие учебный процесс различными средствами поддержки учащихся (психологической, логопедической, коррекционно-педагогической).

Рассмотрим более подробно одну из наиболее многочисленных групп неуспевающих школьников — детей с задержкой психического развития (ЗПР). Изучение детей этой категории началось сравнительно недавно — в конце 50-х годов нашего века. Ряд исследователей (Т.А. Власова, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский и другие) выявили среди неуспевающих младших школьников учащихся, неуспеваемость и особенности поведения которых часто давали основание считать их умственно отсталыми. Эти ученики были объединены в особую категорию. В ходе дальнейших исследований Т.А. Власова и М.С. Певзнер выделили две наиболее многочисленные группы и охарактеризовали их как детей с *психофизическим и психическим инфантилизмом*.

В первую группу вошли дети с *нарушенным темпом физического и умственного развития*. Исследователи высказали мнение о том, что задержка их развития вызвана медленным темпом созревания лобной области коры головного мозга и ее связей с другими областями коры и подкорки. Эти дети уступают сверстникам в физическом развитии, отличаются инфантилизмом в познавательной деятельности и в волевой сфере, с трудом включаются в учебную деятельность, быстро утомляются, отличаются низкой работоспособностью. Отставая в учении, они становятся более нервными и все более «трудными» для учителей.

Вторую группу составили учащиеся с *функциональными расстройствами психической деятельности* (церебро-астенические состояния), которые чаще всего являются следствием мозговых травм. Для этих школьников характерна слабость основных нервных процессов, хотя глубоких нарушений познавательной деятельности у них нет и в периоды хорошего состояния они добиваются высоких результатов в учебе.

На основе проведенных исследований были разработаны рекомендации для учителей по работе с детьми, имеющими подобные отклонения в развитии. Позднее такие учащиеся были выделены в категорию детей с задержкой психического развития.

Подобные дети обратили на себя внимание исследователей еще в прошлом столетии. Они описывались под разными названиями: «псевдонормальные», «отстающие в педагогическом отношении», «запоздавшие», «малограмотные», а также как дети, занимающие промежуточное положение между «малограмотными» и «ненормальными» (А. Binet, Т. Simon), дети «пограничной черты» (L. Fairfield). В отечественной литературе для обозначения подобных состояний использовались термины «дети с пониженным общим развитием и недостаточностью отдельных функций» (И. Борисов); переходные формы между нормой и дефективностью; «субнормальные» дети (А.И. Граборов); «слабоодаренные» (В.П. Кащенко, Г.В. Мурашов); «умственно недоразвитые», находящиеся между дебилами и нормальными детьми (П.П. Блонский). Термины «задержка темпа психического развития», «задержка психического развития» были предложены Г.Е. Сухаревой.

Основной причиной отставания являются слабовыраженные (минимальные) органические повреждения головного мозга, врожденные или возникшие во внутриутробном, природном или в раннем периоде жизни ребенка, а в некоторых случаях и генетически обусловленная недостаточность центральной нервной системы и ее основного отдела — головного мозга; интоксикации, инфекции, обменно-трофические расстройства, травмы и т.п., которые ведут к негрубым нарушениям темпа развития мозговых механизмов или вызывают легкие церебральные органические повреждения. Неблагоприятные социальные факторы, включая неблагоприятные условия воспитания, дефицит информации и т. п., усугубляют отставание в развитии, но не представляют собой единственную или хотя бы основную его причину.

Выявлению пограничных состояний интеллектуальной недостаточности способствует рост требований, предъявляемых обществом к личности ребенка и подростка (усложнение школьных программ, более ранние сроки начала обучения и т. п.).

Задержка психического развития является одной из наиболее распространенных форм психической патологии детского возраста. Чаще она выявляется с началом обучения ребенка в подготовительной группе детского сада или в школе, особенно в возрасте 7—10 лет, так как этот возрастной период обеспечивает большие диагностические возможности.

В медицине ЗПР относят к группе пограничных форм интеллектуальной недостаточности. С точки зрения клиницистов, это состояние характеризуется прежде всего замедленным темпом психического развития,

личностной незрелостью, негрубыми нарушениями познавательной деятельности. Широко использовавшийся ранее термин «временная задержка психического развития» применим лишь к части случаев ЗПР, наиболее тесно примыкающей к норме, тогда как большая их часть отличается более стойкой, хотя и легкой интеллектуальной недостаточностью и менее выраженной тенденцией к компенсации и обратимому развитию, возможной только в условиях специального обучения и воспитания. Однако и эти состояния имеют свои клинко-психологические особенности, и при них наблюдается тенденция к сглаживанию интеллектуального дефекта.

Едиными принципами систематики пограничных форм интеллектуальной недостаточности в настоящее время наука не располагает. Г.Е. Сухарева, исходя из этиопатогенетического принципа, выделила следующие *формы нарушения интеллектуальной деятельности* у детей с задержанным темпом развития:

- 1) интеллектуальные нарушения в связи с неблагоприятными условиями среды и воспитания или патологией поведения;
- 2) интеллектуальные нарушения при длительных астенических состояниях, обусловленных соматическими заболеваниями;
- 3) нарушения при различных формах инфантилизма;
- 4) вторичная интеллектуальная недостаточность в связи с поражением слуха, зрения, дефектами речи, чтения, письма;
- 5) функционально-динамические интеллектуальные нарушения у детей в резидуальной стадии и отдаленном периоде инфекций и травм центральной нервной системы.

М.С. Певзнер в группе детей с ЗПР описывает разные *варианты инфантилизма*, интеллектуального нарушения при цереброастенических состояниях, дефектах слуха, речи, отклонениях в характере и поведении.

К.С. Лебединская предложила клиническую систематику детей с ЗПР. Ею было выделено четыре основных варианта ЗПР — *конституционального, соматогенного, психогенного и церебро-органического происхождения*. Эти варианты отличаются друг от друга особенностью структуры и характером соотношения двух основных компонентов данной аномалии развития: типом инфантилизма и характером нейродинамических расстройств.

На основе патогенетического принципа В.В. Ковалев все пограничные формы интеллектуальной недостаточности условно разделил на четыре группы:

- 1) дизонтогенетические формы, при которых недостаточность обусловлена механизмами задержанного или искаженного развития ребенка;
- 2) энцефалопатические формы, в основе которых лежит органическое повреждение мозговых механизмов на ранних этапах онтогенеза;
- 3) интеллектуальная недостаточность, связанная с дефектами анализаторов и органов чувств (слуха, зрения) и обусловленная действием механизма сенсорной депривации;
- 4) интеллектуальная недостаточность, связанная с дефектами воспитания и дефицитом информации с раннего детства («социокультурная умственная отсталость», по терминологии, принятой Американской ассоциацией по проблеме умственной неполноценности).

Термин «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня психического развития паспортному возрасту ребенка) и вместе с тем временный характер самого отставания, которое преодолевается с возрастом и тем успешнее, чем раньше создаются специальные условия для обучения и воспитания этих детей.

ЗПР проявляется в несоответствии интеллектуальных возможностей ребенка его возрасту. Эти дети не готовы к началу школьного обучения по своим знаниям и навыкам (в том числе и навыкам интеллектуальной деятельности), личностной незрелости, поведению. Они испытывают значительные трудности в обучении, им трудно соблюдать принятые в школе нормы поведения. Учебные трудности усугубляются ослабленным состоянием их нервной системы — у них наблюдается нервное истощение, следствием чего являются быстрая утомляемость, низкая работоспособность, отказ от выполнения уже начатой деятельности; часто возникают головные боли. Все это в совокупности ведет к повышенной отвлекаемости, быстрой утомляемости, пониженной работоспособности.

Снижение работоспособности и неустойчивость внимания у детей этой категории имеют разнообразные индивидуальные формы проявления. Так, у одних детей максимальное напряжение внимания и наиболее высокая работоспособность обнаруживаются в начале выполнения задания и неуклонно снижаются по мере продолжения работы; у других — наибольшее сосредоточение внимания наступает после некоторого

периода деятельности (то есть им необходим как бы период «врабатывания»), У третьей группы учащихся отмечаются периодические колебания внимания и неравномерная работоспособность на протяжении всего выполнения задания.

Особенности внимания детей с ЗПР проявляются в его неустойчивости, повышенной отвлекаемости, неустойчивой концентрации на объекте. Наличие посторонних раздражителей вызывает значительное замедление выполняемой этими учащимися деятельности и увеличивает количество ошибок.

У детей с ЗПР наблюдается и более *низкий* (по сравнению с нормой) *уровень развития восприятия*, что проявляется в недостаточности, ограниченности, фрагментарности знаний детей об окружающем мире, в затруднениях при узнавании предметов, находящихся в непривычном ракурсе, контурных и схематических изображений, особенно если они перечеркнуты или накладываются друг на друга.

Эти дети не всегда узнают и часто смешивают сходные по начертанию буквы и их отдельные элементы, часто ошибочно воспринимают сочетания букв и т. д.

По мнению ряда зарубежных психологов, это отставание в развитии зрительного восприятия является одной из причин трудностей в обучении, испытываемых детьми с ЗПР.

Изучение процессов памяти показало *недостаточную продуктивность произвольной памяти*, малый объем памяти, неточность и трудность воспроизведения.

Выраженное отставание и своеобразие обнаруживается и в развитии познавательной деятельности этих детей. У них наблюдается *отставание в развитии всех форм мышления*; к началу школьного обучения у этих детей, как правило, не сформированы основные мыслительные операции — анализ, синтез, сравнение, обобщение. Выявлено снижение познавательной активности.

Большинство детей страдают *дефектами звукопроизношения*, наблюдается бедный словарный запас. При использовании даже имеющихся в словаре слов они часто допускают ошибки, связанные с неточным, а иногда и неправильным пониманием смысла слов. Учащиеся с ЗПР слабо владеют грамматическими обобщениями, в их речи часто встречаются неправильные грамматические конструкции. Эти дети почти не используют в своей речи некоторые грамматические категории, испытывают трудности в понимании и употреблении сложных логико-грамматических конструкций.

Своеобразно и *поведение* детей с ЗПР. В школе они продолжают вести себя как дошкольники. Учебная мотивация у них отсутствует или выражена крайне слабо, не наблюдается положительного отношения к школе.

Ведущей деятельностью для них остается игра. К началу систематического обучения у детей с ЗПР не формируется высшая форма игровой деятельности — сюжетно-ролевая игра, которая, по существу, и готовит ребенка к выполнению нового вида деятельности — учебной. Даже при организации игры взрослыми или нормально развивающимися ровесниками эти дети не всегда оказываются в состоянии выполнить взятую на себя роль, переходят от одной роли к другой или начинают осуществлять манипулятивную деятельность.

В большинстве случаев та индивидуальная работа, которая проводится с учеником в условиях общеобразовательной начальной школы, не ведет к преодолению отставания в развитии, и эти дети фактически выпадают из учебного процесса.

Первые попытки специальной педагогической работы с детьми, имеющими ЗПР, были предприняты в 50-е годы в рамках экспериментальных групп при Институте дефектологии АПН СССР, где эти учащиеся, обучаясь в начальной общеобразовательной школе, получали дополнительную помощь. В те годы дети данной категории изучались преимущественно в клиническом плане, и основополагающей была концепция, согласно которой задержка психического развития связывалась с различными формами психофизического и психического инфантилизма, а также с рано возникшими цереброастеническими состояниями.

В Нижнем Новгороде проблему школьной неуспеваемости пытались решить посредством уменьшения наполняемости учебных классов, организации классов индивидуализированного обучения для учащихся 1—7 классов со стойкой неуспеваемостью. Наполняемость классов была 15—20 человек, для работы привлекались наиболее опытные и квалифицированные учителя. В Костроме открывали специальные классы для неуспевающих детей при санаторно-лесных школах, в Витебске — при медико-педагогических комиссиях и т. д.

В 1976-1981 гг. в одной из школ-интернатов Нижнего Новгорода проводился эксперимент по обучению и воспитанию самой многочисленной категории неуспевающих школьников — детей с задержками психического развития различного происхождения.

На основании полученных в ходе эксперимента данных органами образования и здравоохранения был разработан и издан ряд нормативных документов, регламентирующих деятельность специальных общеобразовательных школ-интернатов (школ с продленным днем) для детей с ЗПР. Эти документы предусматривали введение в действие Инструкции по приему контингента учащихся в специальные общеобразовательные школы-интернаты и школы с продленным днем для детей с задержкой психического развития, Типового положения и Типового учебного плана для данных специальных общеобразовательных учебных заведений. Рекомендации о направлении учащихся в учебные заведения данного типа даются на основании заключения медико-педагогической комиссии. Названные выше документы предполагали совершенствование структуры и учебных планов этих учебных заведений; психолого-педагогическое изучение школьников в процессе обучения, своевременное выявление и устранение причин отставания в учебе и нарушений поведения; выбор для этого наиболее эффективных путей; определялись цели, задачи, особенности проведения индивидуальных и групповых коррекционных занятий с учащимися специальных учебных заведений данного типа. Целью таких занятий, предусмотренных Типовым учебным планом для данного типа специальных учебных заведений, является индивидуальная работа по коррекции развития учащихся, ликвидации пробелов их предшествующего обучения, направленная подготовка к усвоению ими учебного материала. В условиях специально организованного обучения эти дети способны дать значительную динамику в развитии и усвоить многие знания, умения и навыки, которые нормально развивающиеся сверстники набирают самостоятельно.

5.2. Психолого-педагогическая характеристика учащихся с нарушениями интеллекта

Термином «умственная отсталость» в отечественной коррекционной педагогике обозначается стойко выраженное снижение познавательной деятельности ребенка, возникшее на основе органического поражения центральной нервной системы (ЦНС). Степень поражения ЦНС может быть различной по тяжести, локализации и по времени наступления. Другими словами, этиология патологического развития может быть самой разнообразной, а это, в свою очередь, вызывает индивидуальные особенности физиологического, эмоционально-волевого и интеллектуального развития умственно отсталого ребенка.

Проблемы изучения, обучения, воспитания и социальной адаптации детей с нарушениями интеллектуального развития разрабатываются одной из отраслей специальной педагогики — олигофренопедагогикой. Термин «олигофрения» (от греч. *oligos* — мало и *phren* — ум) был введен в XIX в. немецким психиатром Э. Крепилином. Этот термин традиционно используется в отечественной специальной педагогике. В разных странах ему соответствуют другие термины, например, в англоязычных странах — *mental retardation* — «отставание в интеллектуальном развитии».

В отечественной специальной литературе вплоть до 60-х годов наряду с термином «умственная отсталость» широко использовался (иногда используется и в настоящее время) термин «слабоумие». Термин «умственная отсталость» в отличие от термина «слабоумие» указывает не только на количественную характеристику дефекта, но и на качественную (отсталость), подразумевающую определенное положительное поступательное движение при специально созданных условиях.

Как уже отмечалось, различная структура дефекта вызывает различные виды (или степени) умственной отсталости. Наиболее многочисленную группу среди умственно отсталых детей составляют дети-олигофрены. Олигофрения — это форма умственного и психического недоразвития, возникающая в результате поражения ЦНС (в первую очередь коры головного мозга) в пренатальный (внутриутробный), катальный (при родах) или постнатальный (на самом раннем этапе прижизненного развития) периодах.

Причинами олигофрении могут быть различные факторы экзогенного (внешнего) и эндогенного (внутреннего) характера, вызывающие органические нарушения головного мозга. К экзогенным факторам относятся различные инфекционные заболевания матери в период беременности (вирусные заболевания, краснуха, болезнь Боткина, токсоплазмоз и др.), различные родовые травмы (например, асфиксия и др.).

Эндогенные отрицательные факторы приводят к врожденной олигофрении. К ним относятся патологическая наследственность (венерические и некоторые другие заболевания родителей), умственная отсталость обоих или одного из родителей, нарушения хромосомного набора (хромосомные аберрации), заболевания эндокринной системы (например, фенилкетонурия), несовместимость состава крови матери и ребенка по резус-фактору и др.

Особо следует отметить связь между такими асоциальными явлениями, как алкоголизм, наркомания и токсикомания родителей, и появление в этих семьях детей с различными нарушениями (в том числе и умственно отсталых). Алкоголизм и наркомания могут быть причиной умственной отсталости как экзогенного, так и эндогенного характера. В первом случае продукты распада алкоголя и наркотиков (токсины) благодаря общей системе кровообращения матери и плода через плаценту попадают в организм ребенка и отравляют развивающийся плод. Во втором случае длительное употребление алкоголя и наркотиков (а также их заменителей) вызывает необратимые патологические изменения в генетическом аппарате родителей и является причиной хромосомных и эндокринных заболеваний ребенка.

Специальными клиническими исследованиями было установлено, что при олигофрении ведущим симптомом является диффузное поражение коры больших полушарий головного мозга. Имеет место также и качественное нарушение нейродинамических процессов в коре головного мозга.

Диффузное поражение коры головного мозга не исключает в ряде случаев ее отдельных локальных нарушений. Все это обуславливает разнообразие нарушений в познавательной деятельности детей-олигофренов, их эмоционально-волевой сфере.

По глубине дефекта умственная отсталость при олигофрении традиционно выделяют три степени: идиотия, имбецильность и дебильность.

Идиотия — самая глубокая степень умственной отсталости. Детям-идиотам недоступно осмысление окружающего, речевая функция развивается крайне медленно и ограниченно, в ряде случаев речевые звуки не развиваются вообще. Дети-идиоты имеют нарушения моторики (иногда очень тяжелые, вынуждающие их к лежащему образу жизни), координации движений, ориентировки в пространстве. У них крайне трудно и медленно формируются элементарные навыки самообслуживания, в том числе гигиенические навыки. Часто эти навыки не формируются вообще.

Дети-идиоты не обучаются и находятся (с согласия родителей) в специальных учреждениях (детских домах для глубоко умственно отсталых), где им оказывается необходимая медицинская помощь, осуществляются наблюдение и уход. По достижении 18-летнего возраста они переводятся в специальные интернаты для хронических больных. Государственная система помощи глубоко умственно отсталым не исключает возможности их воспитания в семье при установлении опеки.

Имбецильность является более легкой по сравнению с идиотией степенью умственной отсталости. Дети-имбецилы обладают определенными возможностями к овладению речью, усвоению отдельных несложных трудовых навыков. Однако наличие грубых дефектов восприятия, памяти, мышления, коммуникативной функции речи, моторики и эмоционально-волевой сферы делает этих детей практически необучаемыми даже во вспомогательной школе.

В правовом отношении имбецилы, так же как и идиоты, являются недееспособными, над ними устанавливается опека родителей или заменяющих их лиц. До достижения совершеннолетия эти дети находятся в специальных детских домах для глубоко умственно отсталых.

В последние годы благодаря многолетним исследованиям Института коррекционной педагогики РАО РФ было установлено, что часть детей-имбецилов может овладеть определенными знаниями, умениями и навыками в объеме специально разработанной для них программы. Эта программа предусматривает, элементарное овладение навыками чтения, письма и счета, а также некоторыми простейшими трудовыми навыками, что позволяет имбецилам в дальнейшем достаточно успешно работать в специально организованных при школах или интернатах мастерских.

Дебильность — наиболее легкая (по сравнению с идиотией и имбецильностью) степень умственной отсталости. Однако сниженный интеллект и особенности эмоционально-волевой сферы детей-дебилов не позволяют им овладеть программой общеобразовательной массовой школы.

Изучение и усвоение учебного материала по любому предмету школьной программы для дебилов чрезвычайно сложны. Например, овладевая устной и письменной речью, понятием числа, навыками счета, они испытывают затруднения в понимании связей между звуком и буквой, множеством и его числовым выражением и т. п. Все это физиологически обусловлено недоразвитием аналитико-синтетической функции высшей нервной деятельности, нарушениями фонематического восприятия и фонетико-фонематического анализа.

Усвоение даже элементарных (в объеме начальной школы) математических знаний требует достаточно высокой степени абстрактного мышления, а поскольку эта функция у детей-дебилов нарушена, они с

большим трудом овладевают простейшими математическими операциями. Отсутствие умения устанавливать адекватные причинно-следственные зависимости приводит к серьезным затруднениям даже при решении относительно простых арифметических задач.

Недостаточное развитие способностей к установлению и пониманию временных, пространственных и причинно-следственных отношений между объектами и явлениями не позволяет детям-дебилам усваивать в объеме общеобразовательной школы материал по таким предметам, как история, география, черчение и др. Соматические нарушения, общая физическая ослабленность (особенно на ранних годах обучения), нарушения моторики, особенности эмоционально-волевой сферы, системы побудительных мотивов, характера и поведения в значительной степени ограничивают круг их последующей профессионально-трудовой деятельности.

В Российской Федерации обучение и воспитание умственно отсталых детей является частью общегосударственной системы образования. Вспомогательная школа находится в системе государственных общеобразовательных детских учреждений, однако по своим задачам существенно отличается от массовой общеобразовательной школы.

Задачей вспомогательной школы является коррекция дефектов развития умственно отсталого ребенка в процессе обучения его общеобразовательным дисциплинам, профессионально-трудовой подготовки и разностороннего воспитательного воздействия на ход развития учащихся. Другой, не менее важной задачей вспомогательной школы является подготовка ее учащихся к самостоятельной трудовой деятельности по одной из рабочих профессий в условиях современного производства, то есть социально-трудовая адаптация. Эта задача решается путем сообщения учащимся системы профессионально-трудовых знаний, умений и навыков.

Наконец, вспомогательная школа ведет особую лечебно-оздоровительную работу, направленную на укрепление и исправление общего физического состояния школьников.

Исправление недостатков познавательной деятельности умственно отсталых школьников достигается в основном педагогическими средствами в процессе обучения основам общеобразовательных дисциплин и усвоения трудовых умений и навыков. Конкретные пути обучения и воспитания умственно отсталого школьника весьма специфичны.

Олигофренопедагогика как самостоятельная педагогическая наука, разрабатывая специфические вопросы обучения и воспитания умственно отсталых детей, широко использует в своих целях достижения патофизиологии, клиники умственной отсталости, генетики, специальной психологии.

Решение проблем профессиональной ориентации, трудового обучения и воспитания учащихся, социально-трудовой адаптации выпускников вспомогательной школы определяет тесное сотрудничество олигофренопедагогике с такими отраслями гуманитарных знаний, как социология и право. Это делает олигофренопедагогику наукой социально-педагогической.

Наличие особых задач в обучении и воспитании умственно отсталого ребенка определяет и структуру вспомогательной школы: 90% вспомогательных школ в стране — школы-интернаты. Это позволяет обеспечивать более длительное организационное воздействие на детей не только в процессе обучения, но и в системе внеклассных мероприятий.

В штате школы кроме учителей-олигофренопедагогов имеются учителя профессионально-трудового обучения, физического воспитания, логопед, воспитатели, медицинские работники, вспомогательный персонал. Переход вспомогательной школы с 8-летнего на 9-летний срок обучения позволяет основной массе учащихся получать законченную профессиональную подготовку в стенах школы. Кроме того, это позволяет более успешно решать вопросы трудоустройства выпускников, так как при 9-летнем сроке обучения все выпускники достигают 16-летнего возраста, с которого по действующему трудовому законодательству разрешается прием на работу несовершеннолетних.

Наличие особых коррекционных задач вспомогательной школы отражено в специальном учебном плане и программах, которые существенно отличаются от массовой школы.

Основной контингент учащихся вспомогательной школы составляют дети-олигофрены. Ряд исследователей пытались классифицировать олигофрению по этиологическому принципу или локализации поражения. Однако для педагогической практики эти классификации оказались неприемлемыми, так как различная этиология и локализация поражения коры головного мозга могут давать одинаковые картины с психолого-педагогической точки зрения и не вооружают педагога соответствующей тактикой в процессе обучения различных групп детей.

Наиболее приемлемой для решения задач олигофренопедагогики считается классификация, разработанная известным советским дефектологом М.С. Певзнер. В основу этой классификации положен клинико-патогенетический подход. Клиническая картина включает в себя сумму факторов и их взаимодействие: этиология, характер болезненного процесса, его распространение и время поражения (последнее имеет особое значение по отношению к детям). Исходя из патогенеза, М.С. Певзнер были выделены четыре формы олигофрении.

Основная форма характеризуется диффузным, но относительно поверхностным поражением коры полушарий головного мозга при сохранности подкорковых образований и отсутствии изменений со стороны ликвообращения. Клинические исследования показывают, что у этой категории детей деятельность органов чувств грубо не нарушена; не отмечается грубых нарушений в эмоционально-волевой сфере, в двигательной сфере, речи. Эти особенности сочетаются с недоразвитием всей познавательной деятельности. Дети часто не осознают поставленной перед ними задачи и заменяют ее решение другими видами деятельности. Они не понимают основного смысла сюжетных картинок, не могут установить систему связей в серии последовательных картинок или понять рассказ со скрытым смыслом. Низкий уровень развития абстрактного мышления особенно отчетливо проявляется при необходимости установления сложных систем причинно-следственных связей между предметами и явлениями.

Инертность и тугоподвижность мышления играют особую роль в возникновении основного симптома при олигофрении данной формы. Ряд коррекционно-воспитательных мероприятий, направленных на преодоление инертности, с самых ранних пор должен сыграть исключительную роль в стимуляции развития таких детей.

От основной формы олигофрении заметно отличается олигофрения с выраженными нейродинамическими нарушениями. Это быстро возбудимые, расторможенные, недисциплинированные дети, с резко сниженной работоспособностью или крайне вялые и заторможенные, что вызвано нарушением баланса между процессами возбуждения и торможения в нервной системе.

В процессе школьного обучения выявляются трудности, возникающие за счет плохой фиксации детей на предлагаемом задании. В письме это пропуски, перестановки, персеверации, при устном счете — плохое и фрагментарное выполнение задания.

В коррекционно-воспитательной работе с этими детьми в первую очередь используются педагогические приемы, направленные на организацию и упорядочение учебной деятельности. Крайне важно выработать у ребенка *заинтересованность и положительное отношение к учебной деятельности*, заданию, предлагаемому учителем. Для этого, особенно в первые годы обучения, широко используются дидактический материал и игровая деятельность. Важным примером правильной организации учебной деятельности ребенка является *совместная деятельность с учителем* при выполнении задания. В процессе работы с этими детьми целесообразно использовать словесную инструкцию в расчлененном (поэтапном) виде и речь (сначала учителя, а затем ребенка) как фактор, организующий учебную деятельность.

Специфическими чертами детей-олигофренов с преобладающим торможением являются вялость, медлительность, заторможенность моторики, характера познавательной деятельности, поведения в целом. Работая с такими детьми, целесообразно использовать приемы, которые *способствуют повышению их активности*. Детям следует постоянно помогать включаться в коллектив, в общую работу, давать задания, с которыми они наверняка могут справиться, стимулировать учебную деятельность, поощряя даже самые незначительные успехи.

Среди детей-олигофренов, обучающихся во вспомогательной школе, есть дети, у которых наряду с недоразвитием сложных форм познавательной деятельности отмечается также нарушенная речь. Специфической особенностью патогенеза этой формы является сочетание диффузного поражения с более глубокими поражениями в области речевых зон левого полушария.

У этих детей отмечается апраксия губ и языка. В дальнейшем страдает и сенсорная сторона речи. При достаточной остроте слуха эти дети не различают близкие по характеру звуки (фонемы), не могут выделить отдельных звуков из плавной речи, плохо дифференцируют сложные звуковые комплексы, то есть имеют стойкое нарушение фонематического восприятия. Естественно, это ведет к нарушению звуко-буквенного анализа, что, в свою очередь, негативно сказывается на овладении грамотой и письменной речью.

Имеются и такие формы олигофрении, при которых диффузное поражение коры головного мозга сочетается с локальными поражениями в теменно-затылочной области левого полушария. В этих случаях клиническая картина олигофрении является крайне сложной, ибо складывается из сочетания недоразвитого мышления с нарушением пространственного восприятия. Последнее, в свою очередь, затрудняет процесс овладения представлением о числе. При этой форме олигофрении дети испытывают значительные затруднения даже при осваивании простейших счетных операций. Коррекционная работа с этими детьми должна вестись в плане развития у них главным образом *пространственных представлений и понятий*.

Последнюю группу составляют дети-олигофрены, у которых на фоне недоразвития познавательной деятельности отчетливо выступает недоразвитие личности в целом. В этих случаях резко изменена вся система потребностей и мотивов, имеются патологические наклонности. Основная патологическая особенность в этом случае заключается в том, что диффузное поражение коры головного мозга сочетается с преимущественным недоразвитием лобных долей.

При исследовании выявляется грубое своеобразное нарушение моторики — движения неуклюжи, неловки, дети не могут себя обслужить. У некоторых отмечается столь резкое изменение походки, что можно говорить об апраксии ходьбы.

Движения плохо или почти не автоматизированы. Специфической особенностью этих детей является разрыв между произвольными и спонтанными движениями. Так, при полной невозможности выполнить какие-либо движения по инструкции эти же движения дети могут выполнить спонтанно. Особенности моторики этих детей дают основание предполагать, что недоразвитие лобной коры, расположенной перед моторным полем и над подкорковыми двигательными узлами, приводит к нарушению организации движения на более высоком функциональном уровне.

У этих детей также отмечаются своеобразные изменения поведения. Они не критичны, неадекватно оценивают ситуацию, лишены элементарных форм застенчивости, необидчивы. Поведение их лишено стойких мотивов. При полной сохранности сенсорной и моторной стороны речи у таких детей отмечается склонность к подражанию речи взрослых («резонерство»). Особенно нарушается регулирующая функция речи, которая играет важную роль в формировании и дифференциации мотивов, эмоционально-волевой сферы личности в целом. Коррекционно-воспитательная работа с детьми данной группы должна строиться исходя из качественного своеобразия структуры дефекта. В первую очередь используются педагогические приемы, направленные на *формирование произвольных моторных навыков под организующим началом речи*.

В некоторых случаях выявляются такие формы олигофрении, при которых имеет место сочетание общего интеллектуального недоразвития с выраженными психопатическими формами поведения. Это наиболее трудные в воспитательном плане дети. Грубые со сверстниками и старшими, недисциплинированные, нередко имеющие патологические влечения, они не умеют регулировать свое поведение общепринятыми морально-этическими нормами. Патогенетически эта форма олигофрении характеризуется сочетанием диффузного поражения коры полушарий головного мозга с наличием подкорковых очагов, что, как правило, подтверждается электроэнцефалографическими методами исследования.

Кроме описанных выше основных форм олигофрении, среди учащихся вспомогательной школы встречаются дети с более редкими формами олигофрении. Остановимся на некоторых из них.

Олигофрения, осложненная гидроцефалией. Гидроцефалия возникает в результате стойкого нарушения баланса между секрецией ликвора и условиями его всасывания. Она характеризуется увеличением объема ликворосодержащих пространств головного мозга — желудочков и субарахноидальных пространств. Развивается постнатально. По характеру течения гидроцефалию делят на прогрессирующую и компенсированную. В тех случаях, когда после некоторого периода существования прогрессирующей гидроцефалии внутричерепное давление нормализуется, заболевание приобретает компенсированный характер. Однако желудочки мозга и при компенсированной форме гидроцефалии остаются расширенными.

Многие авторы рассматривают гидроцефалию как симптом, сопутствующий различным патологическим проявлениям, другие — как самостоятельное заболевание. Ряд исследователей подчеркивают роль наследственных факторов в происхождении врожденной гидроцефалии, описывая семейные формы, близнецов-гидроцефалов, наличие гидроцефалии в ряде поколений. Другие авторы рассматривают патологию родов как фактор, имеющий наибольшее значение в возникновении гидроцефалии. Внутричерепные кровоизлияния и проникновение крови в ликвор встречаются при родовых травмах довольно часто.

В настоящее время нет достаточно точных данных о частоте гидроцефалии. Количество умственно отсталых детей при гидроцефалии отмечается в 0,4—2,0% случаев.

Наиболее характерными для гидроцефалии являются снижение работоспособности (повышенная утомляемость, нарушение внимания), своеобразные изменения поведения, нередко с элементами выраженной лобной недостаточности (преобладание немотивированно повышенного фона настроения с эйфорическим характером, снижение критики к себе и окружающим, недоучет ситуации). Эти особенности сочетаются как с нормальным уровнем интеллекта, так и с различными степенями его снижения. У этих детей часто отмечается хорошо развитая произносительная сторона речи со склонностью к резонерским рассуждениям, с множеством штампов и оборотов, заимствованных из речи взрослых и не всегда полностью семантически осознаваемых говорящими.

При исследовании высших корковых функций нередко отмечаются псевдооптические и псевдоамнестические явления. В процессе обучения у этих детей наблюдаются специфические ошибки письма в виде пропусков букв, слогов, слов, перестановок букв в словах. Несмотря на то что эти дети имеют представление о числе и элементарных числовых отношениях, они плохо овладевают приемами устного счета, не удерживают в памяти простейших примеров, условий задачи.

Детям с гидроцефалией свойственна повышенная возбудимость, импульсивность и в некоторых случаях недостаточная мотивированность поведения. Вся перечисленная симптоматика носит неустойчивый характер, она нарастает в связи с общим утомлением и меняется в зависимости от условий, в которых ребенок выполняет то или иное задание.

При данной форме олигофрении необходимо наряду с обычными коррекционно-педагогическими методами применять специальные коррекционные мероприятия, направленные на организацию деятельности ребенка. Ребенка нужно учить удерживать в памяти словесные инструкции, преодолевать трудности и доводить начатое дело до конца, по возможности адекватно оценивать собственные действия и их конечный результат.

Олигофрения при врожденном сифилисе возникает вследствие болезни матери сифилисом в период беременности. В этих случаях у ребенка выявляются соматические и неврологические признаки раннего врожденного сифилиса; может иметь место грубый интеллектуальный дефект.

Патология плода может быть обусловлена как проникновением бледных трепонем через плаценту, так и действием сифилитических токсинов, которые вырабатываются трепонемами («дистрофический сифилис»). Сифилитические токсины оказывают влияние не только на плод, но и на генеративные клетки родителей, вызывая поражение зачатка. Подобные заболевания относятся к группе парасифилитических.

Олигофрения парасифилитической этиологии среди учащихся вспомогательных школ встречается примерно в 1—3% случаев. У этих детей отмечается легкая остаточная неврологическая симптоматика, частые жалобы на головную боль, плохую переносимость жары, духоты. У большинства до 11—17 лет отмечается ночной энурез. Психическое недоразвитие отмечается с раннего детства. Запоздывает развитие ходьбы и речи. Дети плохо включаются в игры, не понимают и не принимают их условий. Аффективная лабильность проявляется в повышенной плаксивости, возбудимости, упрямстве, склонности к конфликтам и агрессии. В школе сразу выявляются трудности в обучении, непонимание учебного материала, особенно счетных операций, грамматических правил и т. п.

В условиях вспомогательной школы у этих учащихся рано выявляется патология поведения: агрессивность, расторможенность влечений и т. д. В случаях когда симптомы, осложняющие интеллектуальное недоразвитие, имеют негрубый характер, наблюдаются относительно неплохая динамика психического развития и, как правило, хорошая социально-трудовая адаптация.

Умственная отсталость при фенилкетонурии. Врожденные дефекты метаболизма (нарушения секреторной функции эндокринной системы) занимают особое место среди наследственных форм умственной отсталости у детей.

Одной из наиболее часто встречающихся форм нарушения аминокислотного обмена является фенилкетонурия (ФКУ).

Этиология и механизм этого заболевания достаточно сложны, поэтому отметим только то, что в результате нарушения обмена аминокислот мозг с первых дней жизни попадает в неблагоприятные для нормального развития условия, что ведет к возникновению в нем деструктивных и дегенеративных изменений.

ФКУ является текущим дегенеративным процессом по типу прогрессирующей деменции. Нервно-психические нарушения не ограничиваются умственной отсталостью, а включают в себя и различные формы нарушения поведения, неустойчивость и снижение работоспособности и внимания, церебральные явления, невротические и психотические расстройства.

Анализ адаптации к школе детей с ФКУ показал, что наибольшие трудности отмечаются, как правило, на первом и втором годах обучения. Дети с трудом вступают в контакт с педагогами и сверстниками. Они плохо переносят любые изменения во внешней среде и часто дают негативные реакции на требования педагога, его попытки включить их в детский коллектив. Для преодоления трудностей адаптационного периода большое значение имеет контакт педагога с ребенком.

При правильном педагогическом подходе удастся достичь более быстрого привыкания ребенка к школе, нормализации его поведения в классе, исполнения требований, контакта с детьми. Все это создает более благоприятные условия для воспитания и обучения. В то же время смена педагога, перевод в другую школу или класс почти во всех случаях ведет к срыву установленного с таким трудом стереотипа поведения и повторному возникновению патологических реакций.

Деменция (от лат. - безумие) — слабоумие, стойкое снижение познавательной деятельности, критики, памяти, ослабление и огрубение эмоционально-волевой сферы.

В детском возрасте деменция возникает в результате органических поражений мозга при шизофрении, эпилепсии, воспалительных заболеваниях мозга (менингоэнцефалиты), травмах мозга (сотрясения, ушибы).

К возрасту 2—3 лет значительная часть мозговых структур уже сформирована, поэтому воздействие патогенных факторов вызывает только их повреждение.

В раннем возрасте разграничение деменции и олигофрении представляет большие сложности. В отличие от олигофрении нарушения деятельности мозга при деменции наступают после определенного периода нормального развития ребенка. Обычно деменция возникает либо начинает грубо прогрессировать в возрасте 2-3 лет. Этим временным фактором в значительной степени определяется отличие течения и клинико-психологической структуры интеллектуального дефекта при деменции от олигофрении. Так, структура интеллектуальной недостаточности при деменции отличается неравномерностью различных познавательных функций. Кроме того, при деменции часто наблюдается несоответствие между запасом знаний и крайне ограниченными возможностями их реализации.

В раннем возрасте деменция проявляется в виде утраты поздно приобретенных навыков. Например, если деменция возникает у ребенка 3 лет, то прежде всего теряется речь, пропадают навыки самообслуживания и опрятности, затем могут утрачиваться и ранее приобретенные навыки (ходьба, чувство привязанности к близким и т.п.). Характерным признаком начала деменции является появление нецеленаправленного (так называемого полевого) поведения, общая двигательная расторможенность, аффективная возбудимость, некритичность, немотивированно повышенный фон настроения.

При заболевании в старшем дошкольном возрасте наиболее выраженным является искажение игровой деятельности — она становится стереотипной, однообразной.

Если же заболевание начинается в младшем школьном возрасте, то довольно долгое время у ребенка можно наблюдать сохранную речь, учебные навыки. Но в то же время становится заметно резкое снижение интеллектуальной работоспособности и учебной деятельности в целом, изменяется поведение детей.

В зависимости от динамики болезненного процесса различают «резидуальную органическую деменцию», при которой нарушения интеллекта представляют собой остаточные явления поражения мозга, и «прогрессирующую органическую деменцию», вызванную текущим органическим патологическим процессом в головном мозге. При прогрессирующей деменции явления интеллектуального распада постоянно нарастают.

Глубоко умственно отсталые дети — имбецилы и идиоты — помещаются в специальные детские дома системы социального обеспечения. В тех случаях, когда глубоко умственно отсталые дети находятся в семье, они получают пенсию как инвалиды детства.

В ряде стран в течение последних десятилетий успешно проводится работа по обучению и воспитанию глубоко умственно отсталых детей (имбецилов) с целью их дальнейшей социальной адаптации. Обучение и воспитание глубоко умственно отсталых детей осуществляются в специальных учреждениях различного типа (специальные школы, классы, центры и т. п.)

В России в течение ряда лет под руководством и при непосредственном участии Российской академии образования (РАО) проводилось экспериментальное обучение детей-имбецилов.

С 1987 г. в детских домах для глубоко умственно отсталых детей введены должности педагогов-дефектологов, что позволило значительно улучшить учебно-коррекционную работу с этой категорией детей.

Постоянно совершенствуются организационные формы деятельности специальных учреждений. Это дает возможность шире использовать столь необходимые для развития имбецилов социальные контакты и привлекать родителей к непосредственному участию в воспитании ребенка.

Во многих домах-интернатах имеются диагностические группы, куда направляются вновь поступившие воспитанники. В течение 3-4 месяцев у них выявляются возможности в развитии познавательной деятельности, овладении навыками самообслуживания, трудовой деятельности.

Большое внимание уделяется совершенствованию системы коррекционно-воспитательной работы, которая включает в себя ряд этапов.

На первом этапе (от 4 до 8 лет) проводится работа по формированию санитарно-гигиенических навыков и развитию моторики. Воспитанников приучают к адекватному поведению в столовой и других общественных местах детского дома.

Большое внимание уделяется развитию речи и познавательной деятельности, осуществляется подготовка к школьному обучению.

На втором этапе (с 8 до 16 лет) продолжается закрепление навыков самообслуживания и личной гигиены, проводится работа по обучению хозяйственно-бытовому труду. В этот период детей обучают навыкам счета и элементарной грамоте, большое внимание уделяется развитию речи.

Задачей третьего этапа (16-18 лет) является социальная адаптация.

Цель коррекционно-воспитательной работы с глубоко умственно отсталыми детьми — трудоустройство и дальнейшее приспособление к жизни в условиях окружающей социальной среды.

Достижение поставленных целей обеспечивается решением следующих основных задач работы с глубоко умственно отсталыми детьми:

1. Развитие всех психических функций и познавательной деятельности детей в процессе обучения и коррекция их недостатков. Основное внимание в этой работе направлено на умственное развитие учащихся.
2. Формирование у глубоко умственно отсталых детей правильного поведения.
3. Трудовое обучение и подготовка к посильным видам труда. Физическое воспитание. Самообслуживание.
4. Бытовая ориентировка и социальная адаптация как итог всей работы.

5.3. Нарушения речи у детей школьного возраста

Нарушения речи у школьников связаны с разными причинами, имеют различный характер и по-разному сказываются на общем развитии и успешности обучения учащихся.

Иногда у школьников отмечаются бедность словарного запаса, нарушения грамматического строя и связной речи, несформированность звукопроизношения, неполноценность фонематического восприятия. Это приводит к тому, что ребенок не может четко, полно и правильно излагать мысли.

Некоторые недостатки речи могут быть вызваны *болезненными явлениями*: неправильное строение или нарушение подвижности органов речи, снижение слуха или зрения, нарушения нервной системы у ребенка. В других случаях недостатки речи являются следствием *педагогической запущенности*: с ребенком мало общались, окружающие близкие имеют плохую речь, на нарушение не обращали внимания, считая его обычной «детскостью» речи.

Своевременно не преодоленные фонетические своеобразия детской речи в школьном возрасте уже имеют устойчивый характер и труднее поддаются исправлению, так как у ребенка сформировался и закрепился навык неправильного произношения звуков. Как правило, нарушения речи у школьников имеют ту же картину, что и у детей более младшего возраста. И только в единичных случаях может быть, что в дошкольном возрасте у ребенка все в порядке, а в период школьного обучения появилось нарушение речи.

При всем разнообразии имеющихся у школьников речевых нарушений условно выделяются группы детей с *фонетической* или *фонетика-фонематической недостаточностью*, к таким нарушениям относятся дислалии механическая и функциональная, ринолалия и дизартрия. Другую сводную группу составляют дети с

общим недоразвитием речи (алалии, ринолалия, дизартрия). И есть группа учащихся с *нарушением темпо-ритмической организации речи* — это несудорожные или судорожные нарушения. К последним относятся случаи заикания невротического или неврозоподобного характера.

Расстройства письменной речи (чтения и письма) у школьников с нарушениями речи — явление очень распространенное.

Оно обусловлено нарушениями устной речи детей, несформированностью у них языковых обобщений: фонематических, морфологических и синтаксических.

Дети с речевыми нарушениями, которые не имели достаточного стажа полноценного речевого общения, не проделали в дошкольном возрасте необходимой для усвоения грамоты работы по анализу и синтезу языкового материала разного уровня (звуковой состав, словарный запас, грамматический строй, связная речь), неминуемо оказываются неуспевающими.

Общая готовность к школьному обучению предполагает целостное, гармоничное развитие ребенка, у которого должны быть развиты все, а не отдельные стороны личности. Недоразвитие любой сферы (умственной, эмоционально-волевой, практически действенной, речевой) может стать причиной неуспеваемости в школе.

Поступление в школу ребенка, плохо к ней подготовленного по речи, имеет неблагоприятные последствия для дальнейшего его развития, если не будут приняты необходимые психолого-медико-педагогические меры. Такие дети из-за несформированности звуковой и лексико-грамматической сторон речи оказываются в числе стойко неуспевающих по родному языку и математике.

В зависимости от тяжести речевого нарушения дети школьного возраста получают разного вида логопедическую помощь. Слабо выраженные, частичные (парциальные) нарушения преодолеваются на занятиях в логопедическом кабинете, система которых широко развита и оснащена соответствующей методической документацией (разработаны нормативы по определению контингента детей, подлежащих занятиям, имеются рекомендации по планированию и организации занятий и т. д.). Логопедические занятия проводятся параллельно со школьным обучением, в дополнение к нему, но ни в коем случае не дублируют работу учителя класса. Это коррекционно-развивающие занятия.

В задачи логопедического пункта при общеобразовательной школе входит исправление нарушений устной и письменной речи учащихся, пропаганда коррекционно-логопедических знаний среди педагогов и родителей, своевременное выявление нарушений и предупреждение возможных вторичных нарушений в структуре дефекта ребенка, вызванных имеющимся нарушением речи.

При этом логопедическая работа пронизана психотерапевтической направленностью, ведется с учетом особенностей личности ребенка, обусловленных речевым нарушением и ситуацией стойкой неуспеваемости.

В случаях, когда нарушение речи носит более выраженный характер и не может быть преодолено в условиях школьного логопункта, а ребенок в силу имеющегося дефекта не может наравне со сверстниками учиться в общеобразовательной школе, обучение проводится в специальных школах для детей с тяжелыми нарушениями речи. Обычно в таких школах функционируют два отделения: для детей с грубыми нарушениями речи (общее недоразвитие речи различного характера: алалия, афазия, ринолалия, дизартрия) и для детей с тяжелой степенью заикания (невротического или неврозоподобного). В этих школах обучение ведется в более растянутые сроки, по специальным программам с выраженной коррекционной направленностью, с использованием специфических приемов, методов и приемов коррекционно-воспитательного воздействия.

Дифференцированный подход в логопедической работе учитывает различные варианты неполноценности компонентов речевой системы и неречевых психических процессов и функций, обуславливающих нормальный процесс овладения чтением и письмом. Работа направлена на формирование речевой и психологической готовности к овладению грамотой, если это не было достигнуто в дошкольном возрасте.

У большинства детей с нарушениями речи выявляется недифференцированное представление о речевой действительности, нерасчлененность в осознании элементов речи (звук, слог, слово, предложение, текст), отставание в практическом овладении навыком языкового анализа и синтеза, что вместе с неполноценностью коммуникации создает ситуацию неготовности к овладению письменной речью.

При комплектовании классов первого отделения школы для детей с тяжелыми нарушениями речи учитываются в первую очередь уровень речевого развития и характер первичного дефекта ребенка. Срок обучения таких учащихся 12 лет, наполняемость класса — 12 человек. Выпускники специальной школы получают

документ о неполном среднем образовании, В учебных планах предусмотрено значительное количество часов на производственно-трудовое обучение. Труд при этом рассматривается как важное коррекционно-воспитательное средство преодоления дефектов развития и формирования личности, как средство подготовки учащихся к самостоятельной жизни, социально-бытовой и трудовой интеграции в общество.

Преодоление речевых нарушений обеспечивается рациональным сочетанием фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятий с учащимися. Индивидуальные занятия проводятся учителем 2-3 раза в неделю. Как правило, учителя имеют логопедическое образование. Кроме того, коррекция нарушений развития речи проводится и на уроках родного языка. Для этого в программе предусмотрены специальные разделы: произношение, обучение грамоте, фонетика, грамматика и правописание, развитие речи. Развитие речи проводится и на материале всех других изучаемых предметов.

В отделении для заикающихся дети за 10 лет обучения получают знания в объеме 9 лет обучения в общеобразовательной школе. Дополнительный год предусмотрен для углубления коррекционной работы в младших классах.

Коррекционно-воспитательную работу проводят в школе все учителя и воспитатели, осуществляя единый речевой режим и обеспечивая реализацию целой системы внеурочных мероприятий.

Основная задача уроков развития речи заключается в том, чтобы помочь детям устранить недостатки их речи, повысить уровень владения ими языком, научить школьников пользоваться речью как средством общения и обобщения. Формирование навыков и умений владения речью у детей происходит только на основе речевой практики, поэтому большое внимание в период обучения в специальной школе уделяется специально организованной речевой практике. Благодаря речевой практике у детей увеличиваются возможности для самостоятельного накопления словарного запаса в условиях непосредственного речевого общения.

В специальной школе дети с речевыми нарушениями получают всестороннее развитие в процессе коррекции недостаточности речевой деятельности. Необходимым условием коррекции является сочетание лечебно-оздоровительной и психолого-педагогической работы с учащимися.

В большинстве случаев и на логопедических пунктах при общеобразовательных школах и в специальных школах в ходе работы выявляется положительная динамика развития. Ко 2—3 классу удается преодолеть или сгладить недостатки, которые в 1 классе проявляются наиболее ярко. Обучение школьников с речевыми нарушениями затруднено и в силу имеющихся у них особенностей психических процессов и функций: у детей отмечаются недостаточность внимания, восприятия, памяти, снижение работоспособности, уровня самоконтроля и т. д. в связи с недоразвитием речи.

Словарная работа с детьми направлена на расширение их пассивного и активного запаса, на уточнение понимания смысла слов, на овладение умением четко выражать свои мысли и использовать слова для построения связного высказывания. Специально организованная лексическая работа формирует у детей умения оперировать словами, выделять их смысловую сторону, сопоставлять, оценивать, проводить отбор слов. Тем самым у школьника формируется монологическая речь. Ребенок учится отбирать языковые средства для построения высказывания. Лексическая работа, проводимая со школьниками, тесно связана, с одной стороны, с работой по формированию и коррекции грамматического строя, а с другой — с уточнением звукопроизношения и исправлением его нарушений.

С младшими школьниками продолжается работа, как и с дошкольниками, если она в более младшем возрасте оказалась недостаточно результативной, по овладению словами более сложной слоговой структуры. Дети учатся вслушиваться в звуки речи, различать в ней гласные и согласные, твердые и мягкие согласные, сравнивать слова по звукам, определять наличие и место звука в слове, различать ударные и безударные гласные, определять словесное и логическое ударение. Постепенно в ходе логопедического воздействия дети приобретают ориентировку в звуковом строе речи, овладевают правильным звукопроизношением и звукоразличением.

Принципиальной разницы в частных методиках коррекционно-логопедической работы с детьми дошкольного возраста и младшими школьниками нет. Работа с учащимися ведется с учетом возросших речевых и познавательных возможностей, дополнительно к систематическому школьному обучению. Учитывается, что ведущим видом деятельности у учащихся является уже не игровая, а учебная деятельность.

5.4. Особенности учебной деятельности учащихся с отклонениями в развитии

Учащиеся с отклонениями в развитии испытывают особые трудности при обучении, в частности, при изучении русского языка и чтения. По мнению ряда исследователей, психофизиологической основой трудностей чтения являются замедленный темп приема и переработки зрительно воспринимаемой информации, установления ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательным центрами, участвующими в акте чтения, низкий темп протекания мыслительных процессов, лежащих в основе осмысления воспринимаемой информации, слабость самоконтроля.

Затруднения в понимании учащимися смысла прочитанного тормозят отсутствие беглости и правильности чтения, недостатки техники чтения (большое количество ошибок, низкий темп).

Обучение чтению учащихся с нарушениями развития в младших классах ведется в соответствии с программами, учитывающими их психофизические особенности, и направлено на коррекцию и компенсацию имеющихся у школьников нарушений развития. Известно, что успешное усвоение всех учебных предметов возможно только на хорошей языковой базе.

Задача педагога, обучающего чтению детей с нарушениями развития, — сформировать у них прочные навыки осознанного, беглого, выразительного чтения, приобщить детей к миру художественной литературы, к работе с книгой; развить образное мышление, воспитать нравственные качества.

После года обучения, как правило, все учащиеся знают все буквы, умеют сливать их в слоги, примерно половина школьников владеют слоговым способом чтения и переходят к чтению целыми словами; остальные ученики читают по буквам.

Темп чтения отличается значительной вариативностью, что можно объяснить замедленностью восприятия печатных знаков и индивидуальными особенностями чтецов. Одним из значимых факторов является содержание читаемого (тексты с более сложной смысловой структурой читаются большинством учащихся с меньшей скоростью).

Большинство учащихся при чтении допускают ошибки. В основном это смешение графем, имеющих отдельные сходные элементы (например, «б»-«д», «в»-«з», «а»-«о» и «т»-«п»).

Ошибки чтения у детей с ЗПР нестойкие и диффузные: у одного и того же ученика наряду с ошибочным наблюдается и правильное чтение одних и тех же слоговых структур. Количество ошибок значительно возрастает при чтении слов со сложной слоговой структурой, слогов со стечением согласных.

Для облегчения чтения школьники используют различные приемы: выделяют первый из согласных звуков с помощью длительной паузы (читают «в-п-рав-ду», «об-ма-нывает»); прибавляют к первому согласному дополнительный гласный, который обычно повторяет один из соседних гласных в слове (например, читают «в порасторе» вместо «в просторе»); пропускают один из согласных (например, «впращу» вместо «вправду»).

Затруднения возрастают, когда учащиеся сталкиваются с образными выражениями, устойчивыми словосочетаниями, фразеологическими оборотами. В этот период обучения содержание текстов мало помогает ученикам в осмыслении незнакомых слов и словосочетаний.

Наиболее распространенными недостатками чтения являются монотонность, отсутствие пунктуационной интонации; учащиеся часто используют интонацию завершенности (точки) в середине предложения.

Наблюдаются особенности понимания смысла прочитанных текстов: фрагментарность восприятия текста, стремление к дословному воспроизведению прочитанного, при этом учащиеся нередко теряют смысловую направленность вопроса. При воспроизведении содержания иногда встречаются привнесения, не имеющие отношения к содержанию текста. Обычно это происходит в тех случаях, когда учащиеся не понимают мотивации поступков действующих лиц, затрудняются сделать вывод из содержания прочитанного. Иногда привнесения являются следствием ошибок зрительного восприятия, допущенных при чтении.

На этом этапе обучения у большинства школьников обнаруживаются правильное восприятие логико-информационного плана изложения и недостаточное понимание причинно-следственных связей в содержании текстов.

За год коррекционного обучения у учащихся происходит заметное развитие целостного восприятия слов при чтении большинство школьников читают по слогам и целыми словами. Однако ученики по-прежнему прибегают к слоговому чтению трудных, многосложных, особенно незнакомых слов, непривычных оборотов речи. Увеличение длины слова негативно сказывается на его синтезе и затрудняет развитие смысловой догадки.

Учащиеся затрудняются при чтении слов, включающих слоги со стечением согласных. Но теперь эти трудности проявляются в повторах (например, читают «заз-заз-ве-нела», «пох-хло-пал»), в использовании пауз или в перечитывании «про себя» («не сп...росил»).

Основное количество ошибок приходится на чтение слов со сложной слоговой структурой; в то же время такие ошибки, как замены, пропуски и перестановки букв и слогов, встречаются уже как единичные явления.

Наибольшее количество ошибок школьников составляют смысловые замены: учащиеся заменяют и/или пропускают отдельные значащие части слов (например, читают «повернулся» вместо «отвернулся», «печень» вместо «печенье»); в некоторых случаях, стараясь предугадать смысл последующих слов, школьники выхватывают из них опорные, опознавательные элементы и «читают» другие слова («повел» вместо «повторил» и т. п.).

При чтении текста с более сложной смысловой структурой увеличивается количество ошибок, связанных с недостатками понимания: замены, перестановки, пропуски, в отдельных случаях добавления. Чем слабее техника чтения ученика, тем ярче проявляется зависимость ошибок замен и перестановок от сложности смысловой структуры читаемого текста.

Повторения слогов и слов отмечается с одинаковой частотностью. В словах повторяются первые слоги или части слов для синтеза отдельных слов. Отдельные слова повторяются с целью восприятия всей фразы. Для подготовки к восприятию следующего слова в предложении или синтагме школьники повторяют в словах последние слоги.

У школьников отмечается тенденция замены слов читаемого текста более легкими по произношению. Отдельные учащиеся ошибочно читают слова, отсутствующие в их активном словаре.

В этот период обучения увеличивается количество пропусков при чтении, особенно при чтении текстов со сложной смысловой структурой (в основном школьники пропускают звуки и слоги). Примерно треть учащихся не замечают неправильно прочитанных слов и не исправляют своих ошибок, даже если у них получаются бессмысленные слова (например, вместо «мешала ложечкой» читают «мешала ложей»).

Вследствие недостаточной сформированности синтетических процессов у учащихся слабо развито умение опираться на живую речь в целях контроля правильности чтения. Некоторые школьники допускают ошибки в согласовании и управлении слов. Связь слов в словосочетаниях нарушается реже, чем связь главных членов предложения, разделенных другими словами. Обычно заменяются глагольные формы, что ведет к нарушению согласования сказуемого и подлежащего и нарушению связи однородных сказуемых. Встречаются замены слов, обусловленные несогласованностью речедвигательных и воспринимающих механизмов в процессе чтения (например, слово «сесть» заменяют словом «есть»), и поскольку у школьников еще слабо развита чувствительность к грамматической форме и смысловому содержанию фразы, подобные ошибки исправляются редко.

Появляются замены слов синонимичными по значению, которые в основном проявляются в воспроизведении основы слова, определяющей семантику значимых его частей.

Ошибки в чтении отдельных слов влекут за собой и нарушение понимания смысловых звеньев текста. Слова, которые оказываются трудными для восприятия, выполняют различную функцию в смысловой структуре текста, поэтому ошибки в их чтении приводят к непониманию целого смыслового фрагмента или смысловых оттенков отдельной фразы.

Во 2 классе большинство учеников понимают смысл содержания прочитанного и способны самостоятельно сделать выводы. Однако есть учащиеся, у которых восприятие смысла текста на данном этапе обучения лежит в «зоне ближайшего развития». На вопросы, требующие воспроизведения простых смысловых единиц текста, ученики дают больше правильных ответов, чем на вопросы, предусматривающие самостоятельные формулировки. Школьники затрудняются в воспроизведении причинно-следственных зависимостей событий, ограничиваются упоминанием только причины или только следствия рассматриваемого явления. В отдельных случаях учащиеся обнаруживают непонимание смысловых единиц текста, что связано главным образом с недостатками реальных представлений смысловых звеньев, допущенными в процессе чтения.

В 3 классе половина учащихся полностью овладевают чтением целыми словами. Лишь незначительная часть школьников продолжают читать по слогам, остальные учащиеся, овладев слоговым

способом чтения, переходят к чтению целыми словами. Слоговое чтение возобновляется при чтении слов со знаком переноса на следующую строку. Расположение частей слова на противоположных сторонах страницы требует от учащихся дополнительного напряжения и внимания, тормозит процесс слияния частей слова в единое целое и осложняет понимание смысла прочитанного.

Наибольшую трудность для чтения представляют многосложные слова с ударением на первом слоге, слова со стечением согласных в середине слова.

Техника чтения у учащихся совершенствуется чрезвычайно медленно, и отставание, проявившись в начале обучения, сказывается на последующих этапах. Для учащихся этой категории побуквенно-слоговой процесс чтения, которым они овладевают в букварный период, преодолевается очень медленно, и они нуждаются в особой поэтапности для освоения каждой новой слоговой структуры. У любого ребенка переход от низкой ступени овладения навыком к более высокой происходит индивидуально, в разные сроки, а у школьников с нарушениями развития — особенно замедленно.

Медленно и с трудом совершенствуется правильность чтения. Затруднения в чтении у учащихся 3 классов аналогичны тем, которые были отмечены на предыдущем этапе обучения, — в основном это смысловые замены (обычно заменяют читаемые слова синонимичными по значению — например, читают «хотел» вместо «захотел», но при этом не нарушают грамматического строя предложения; заменяют слова, непонятные им по содержанию или грамматической форме). Смысловая догадка, возникающая на основе восприятия первых букв слова, часто оказывается ложной.

Наибольшее количество ошибок допускается при чтении многосложных (четырёх-пяти-шестисложных) и редко употребляемых слов, в словах со стечением согласных. Ученики могут заменять в словах слог со стечением согласных открытым слогом или вставлять в слог гласную; повторяют слоги, стоящие перед стечением; делают продолжительную паузу перед произнесением такого слова, чтобы прочитать его вначале целиком или частично «про себя».

Объём буквенного восприятия у учащихся увеличивается незначительно и в основном качественно. Даже в конце 3 класса учащимся необходимо прочитать значительную часть слова, чтобы его узнать.

На этом этапе особенно явными становятся ошибки ударения в словах, чаще всего в тех, значение которых учащиеся до конца не могут осмыслить, в словах, которые они редко встречают в речи, а также в словах, иногда неправильно произносимых в быту.

С развитием техники чтения ошибки повторения начинают преобладать над другими видами ошибок, носят в основном исправляющий характер и довольно стойки.

Повторение слов при чтении глубоко индивидуально: учащиеся повторяют слова, прочитанные по слогам, грамматическая структура которых трудна для восприятия; повторяют слова в целях активизации зрительного контроля при обнаружении смысловых ошибок.

На данном этапе обучения у школьников отмечается повышение роли смысловой догадки при чтении, снижается количество ошибок искажения, что происходит в связи с накоплением у учащихся активного лексического запаса. Учащиеся стремятся сразу прочитать слово, что им не всегда удается; этим обусловлено сохранение пропусков звуков и слогов в многосложных словах и словах со стечением согласных.

С увеличением скорости чтения увеличивается число добавлений, но общее их число становится незначительным. Обычно встречаются добавления, не противоречащие смыслу содержания — чаще всего это союз «и». Подобные добавления служат опорой для восприятия последующей части предложения, что свидетельствует о развитии грамматического строя речи учащихся.

В процессе обучения у школьников формируется способность к аналитическому восприятию текста. Учащиеся значительно чаще, чем на предыдущих этапах обучения, сами начинают исправлять свои ошибки. Если в процессе чтения они и не возвращаются к ошибочно прочитанным словам, то это, за некоторыми исключениями, не мешает им понимать простых смысловых единиц текста. Под влиянием понимания общего логико-информационного плана текста, при ответах на вопросы корректируются отдельные замены, допущенные при чтении.

У учащихся сокращается общее количество ошибок, почти половину ошибок они исправляют сами в процессе чтения. Наиболее характерными ошибками остаются повторения и замены.

На этом этапе слоги в словах обычно повторяются с целью подбора правильного интонирования фразы при значительно возросшем темпе чтения. Слабые учащиеся продолжают использовать повторения в

качестве опоры для синтеза слов в предложении, иногда повторяют слова, прочитанные по слогам и представляющие для них семантическую трудность. К дублирующему чтению школьники прибегают и с целью исправления допущенных ошибок. В единичных случаях сохраняются повторения слов для осмысления их лексического значения или грамматической формы (например, кратких прилагательных, деепричастий).

Отмечаются замены слов синонимичными по значению; смысловые замены; замены грамматических форм более привычными для учащихся в разговорной речи.

Сохраняются на этом этапе и ошибки зрительного восприятия, что можно объяснить значительным ускорением темпа чтения. При этих заменах предложения могут приобретать различные смысловые оттенки, которые не противоречат содержанию текста в целом.

К окончанию начальных классов учащиеся овладевают основными составляющими сознательности чтения (понимают значения слов и словосочетаний, употребленных в прямом и переносном смысле; значения целых предложений, отдельных частей и всего текста в целом; устанавливают причинно-следственные и временные виды связей, выделяют главную мысль; умеют определить свое отношение к прочитанному).

С увеличением скорости чтения у части учащихся обычно возрастает фрагментарность восприятия читаемого. Общая тенденция — более адекватное усвоение логико-информационного плана изложения по сравнению со смысловым содержанием текста — сохраняется и на данном этапе.

Развитие понимания читаемого в целом идет за счет усвоения отдельных смысловых звеньев текста, что отчетливо проявляется при сопоставлении с результатами чтения учениками второй группы, где улучшение понимания обуславливается лучшим восприятием информационного плана изложения.

Часть учеников при ответах на вопросы акцентируют внимание на второстепенных деталях, некоторые школьники стараются найти ответ в содержании текста, не анализируя его.

Отмечаются положительные сдвиги в развитии понимания смысла читаемого, что является результатом коррекционной работы и обучения в целом. Учащиеся начинают осуществлять перенос представлений о нравственных нормах поведения на понимание литературного текста, у них формируется способность делать вывод из содержания прочитанного, но сделать вывод на основании актуализации собственных представлений часть детей еще затрудняются.

Понимание смысла текста учащимися зависит от сложности логико-информационного плана изложения, от адекватности смысловой структуры текста уровню развития чтеца, умения актуализировать жизненные представления при чтении литературного текста. Затрудненность логического синтеза читаемого на основе актуализации собственного опыта является одной из существенных причин недостаточности понимания текста со сложной смысловой структурой.

Скорость и правильность чтения учащихся с нарушениями развития, так же как и у нормально развивающихся школьников, имеют ярко выраженную положительную динамику: меньше проявляются вариативность и индивидуальные особенности в процессе чтения; скорость чтения от класса к классу увеличивается в связи с формированием у учащихся целостного восприятия.

Прослеживается и развитие правильности чтения в зависимости от года обучения. Значительно сокращается количество ошибок каждой категории; на всех этапах основными остаются ошибки повторения и замены слов.

К концу обучения в младших классах большинство учеников обнаруживают высокий уровень осознания прочитанного.