

Психодиагностика и коррекция детей с отклонениями в поведении

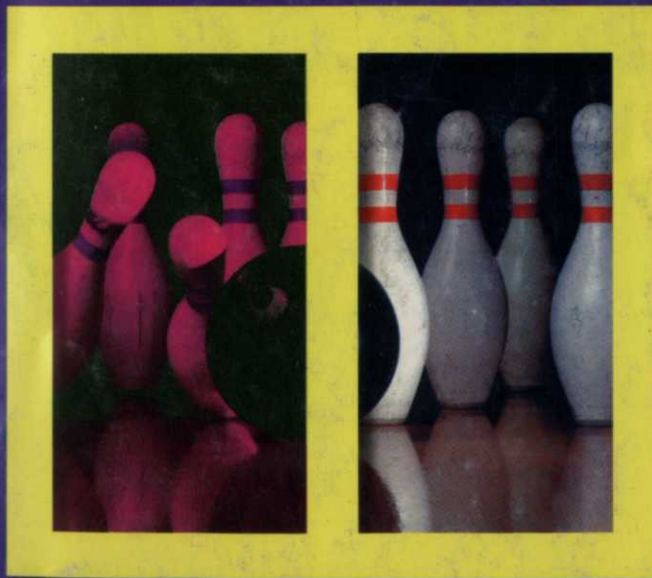
библиотека



психолога
образования

Психодиагностика и коррекция детей с отклонениями в поведении

Т. А. Шилова



ПРАКТИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

**Психодиагностика
и коррекция детей
с отклонениями
в поведении**

библиотека



психолога
образования

Т. А. Шилова

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

 **АЙРИС ПРЕСС**

АЙРИС *дидактика*

Москва 2004

УДК 159.922.8 ББК 88.8 Ш59

Идея, разработка издания принадлежит издательству «Айрис-Дидактика»

Серийное оформление *А. М. Драгового*

Шилова Т. А.

Ш59 Психодиагностика и коррекция детей с отклонениями в поведении. — М.: Айрис-пресс, 2004. — 176 с. — *(Библиотека психолога образования)*.

ISBN 5-8112-0956-8

В книге изложена психологическая концепция расхождений в психическом развитии детей и подростков «группы риска» с отставанием в обучении и отклонениями в поведении. Систематизированы и описаны психологическая типология, методики диагностики интеллектуальной и личностной сфер учащихся. Изложены принципы построения, этапы, примерное содержание развивающе-коррекционных программ по преодолению неуспеваемости и отклонений в поведении учащихся.

Книга адресована практическим психологам, дефектологам, учителям, социальным педагогам общеобразовательных учреждений и центров социальной помощи семье, детям, подросткам и молодежи.

ББК 88.8 УДК 159.922.8

ISBN 5-8112-0956-8

© Айрис-пресс, 2004

Введение

Социальная и образовательная деятельность в настоящее время направлена на развитие, а при его затруднении, на психологическую коррекцию личности ребенка. При этом практика оказания психолого-социальной помощи детям и подросткам требует поиска новых подходов к работе с детьми, относящимися к так называемой «группе риска».

В понятие «группы риска» включаются следующие категории детей и подростков: педагогически запущенные, интеллектуально пассивные, с общим отставанием в учении, дезадаптированные, с девиантным и делинквентным поведением. Анализ групп риска показывает, что в них преобладают сироты, оставшиеся без попечения родителей, а также дети, подвергавшиеся жестокому обращению, перенесшие психотравмирующую ситуацию, имеющие посттравматический синдром, то есть переживающие кризисное состояние личности.

Сегодня активно разрабатываются вариативные образовательные системы, программы и технологии личностно-ориентированного обучения и воспитания. Вместе с тем, к настоящему времени отсутствуют обучающие пособия, в которых были бы систематизированы различные взгляды на развитие личности ребенка и варианты индивидуальной развивающе-коррекционной работы, ориентированные на личностные особенности детей и подростков. Однако для того, чтобы осуществлять подобную

работу, необходимо достаточно четко представлять типы неуспеваемости и трудновоспитуемости, знать психологические причины их возникновения.

Данное пособие, не ограничиваясь систематизацией представленных в специальной литературе подходов к проблеме, предлагает читателям разработанную автором типологию отставания в развитии и отклонений от него. На наш взгляд, психологическими причинами подобных отклонений являются рассогласования между отдельными сторонами психического развития — мотивационной и операциональной; внутри компонентов мотивационной и операциональной, психосоматической сфер; между внешними условиями и внутренним отношением ребенка к ним.

Целью нашей работы было:

- показать индивидуальные особенности личностной и интеллектуальной сфер поведения ребенка;

- сформировать у читателя представление о психологических причинах и внешних проявлениях разного рода отклонений в поведении и отставании в учении детей и подростков;

- наметить и раскрыть направления психологической развивающе-коррекционной работы.

Книга ориентирована на широкую читательскую аудиторию и предназначена для практических психологов, дефектологов, социальных педагогов, а также учителей и родителей.

Часть первая

Дети с отставанием в обучении и в умственном развитии

Мотивационная и операциональная сфера у детей с отставанием в обучении

Прежде чем обратиться к анализу мотивационной и операциональной сфер ребенка, определим основные понятия, которыми оперирует педагогическая психология.

Мотивационная сфера обучения школьников состоит из побуждений, идеалов, ценностных ориентации, потребностей, целей, интересов и, собственно, мотивов поведения и деятельности.

Операциональная сфера включает характеристики учебных действий и способов учебной деятельности, в том числе приемы самоконтроля и самооценки, а также методы и формы умственной деятельности, в том числе мыслительные операции.

Отставание в обучении определяется как невыполнение школьных требований, выражающееся в неуспеваемости ребенка, на одном из промежуточных этапов учебного процесса.

Индивидуальные варианты психического развития

Рассмотрим особенности операциональной и мотивационной сфер у детей с отставанием в умственном развитии и в обучении.

Многочисленные психологические исследования различных ученых показывают наличие индивидуальных вариантов развития детей и подростков, значительно отстающих от типичных для возраста. Так, изучение детей со стойкой пониженной успеваемостью проведено З. И. Калмыковой. Она описывает данные результатов исследования многообразных вариантов психического развития школьников, связанных с разными уровнями сформированности у них тех или иных компонентов познавательной деятельности. У неуспевающих школьников могут быть не сформированы индивидуальные параметры умственной деятельности, необходимые интеллектуальные качества, недостаточно сформирован «фонд» знаний.

Говоря о неуспеваемости школьников, следует обратить внимание на характеристику познавательной деятельности отстающих в учении детей. В соответствии с тем, какой из компонентов познавательной деятельности выступает в качестве первопричины неуспеваемости, выделены следующие типы неуспевающих: *педагогически запущенные, интеллектуально пассивные* и *учащиеся с пониженной обучаемостью*.

К первому типу относятся учащиеся, первопричиной отставания которых является порождаемый неблагоприятными педагогическими условиями недостаточный запас знаний, не отвечающий требованиям «минимальной «нормы» (при наличии более или менее сформированных интеллектуальных параметров, т. е. при сохранности такого компонента умственного развития, как обучаемость).

Ко второму типу относятся учащиеся, чья неуспеваемость связана с неблагоприятными воздействиями социальных (прежде всего, педагогических) и иных факторов, блокирующих у ребенка формирование познавательной и интеллектуальной активности.

К третьему типу относятся учащиеся, которые не овладели способами учебной деятельности и у которых отсутствует само желание учиться.

ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫЕ ДЕТИ

Педагогическая запущенность может возникнуть в том случае, если неблагоприятные социально-педагогические условия возникли на той стадии возрастного развития, когда основные познавательные и интеллектуальные качества ума были уже более или менее сформированы.

Среди таких школьников иногда встречаются дети с высокой обучаемостью. В этом отношении любопытны результаты длительного исследования группы школьников (с третьего по восьмой класс), проведенного Г. П. Антоновой. По ее данным, среди учащихся шестых и седьмых классов, получавших низкие оценки (вплоть до двоек), были школьники, отлично учившиеся в младших классах и обнаружившие в психологических экспериментах высокий уровень интеллектуального развития. Углубленный анализ развития этих ребят показал, что первопричиной, приведшей к резкому ухудшению успеваемости, явилось расхождение между их потенциальными возможностями и требованиями, предъявляемыми к ним. Последние были слишком легки и потому не активизировали психическую деятельность школьников. Более развитые, чем другие, эти дети в младших классах без труда справлялись с учебными заданиями; их хвалили, ставили в пример другим, что послужило причиной высокой самооценки. Вследствие слишком легкого процесса обучения учащиеся не привыкли преодолевать трудности, у них не сформировалась устойчивая интеллектуальная работоспособность, простые задания не стимулировали их познавательную мотивацию. Постепенно, с переходом в средние классы, уровень трудности учебного материала повышался, и школьники уже не могли прежним путем, «малой кровью» получать привычные хорошие отметки. Это вызывало отрицательное отношение к учителям, которые, по мнению ребят, стали «придираться» к ним. Вместо того, чтобы усиленным трудом преодолеть появившееся отставание, они стали еще меньше работать. Высокая самооценка осталась, однако теперь она уже являлась завышенной, не отвечающей знаниям школьников и их положению в классе.

Разрыв между требованиями к ним и знаниями все возрастал, росла и неприязнь к школе, обучению, углублялась педагогическая запущенность этих учеников.

Конечно, описанное здесь очень резкое расхождение между потенциальными возможностями школьников и реально достигнутым ими уровнем развития встречается

достаточно редко. Гораздо чаще такие ученики в условиях легкого для них обучения просто развиваются ниже своих возможностей, приобретают гораздо меньший запас знаний, чем могли бы иметь в соответствующих их обучаемости условиях. Такое отставание рассматривается как относительная неуспеваемость, поскольку ребенок при этом не реализует полностью свой высокий потенциал.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ПАССИВНЫЕ ДЕТИ

Интеллектуально пассивные дети не обязательно не успевают в учебе (и напротив, как говорилось выше, среди неуспевающих школьников встречаются и умственно одаренные дети).

Л. В. Орлова считает, что проблемы неуспевающих и интеллектуально пассивных детей совпадают лишь частично. Интеллектуальная пассивность не есть просто отсутствие активности. Она имеет свои содержательные характеристики и выражается, в частности, в склонности к репродуктивной деятельности, «внешнему» обобщению, использованию обходных путей, попытках компенсировать логические затруднения, излишней опорой на память. Многие представители аккуратны, старательны и исполнительны, часть из них любит рисовать, лепить, конструировать.

Выделяются два типа интеллектуальной пассивности у детей.

1. *«Операционально-техническая» интеллектуальная пассивность*, в основе которой лежат: пробелы в знаниях и неумение применять их на новом материале; отсутствие умений и навыков организации учебной работы (неумение усвоить условие задачи, поставить нужные вопросы, работать с учебником); отсутствие привычки самостоятельно выполнять задания. Доминирующими проявлениями интеллектуальной пассивности данной группы детей является шаблонность в интеллектуальной деятельности; наличие избыточных действий и несущественных («лишних») вопросов по ходу работы; использование обходных путей в выполнении умственной деятельности или нерациональных, ставших уже неуместными при выполнении данного задания приемов, предпочтение репродуктивной деятельности и простых, знакомых заданий.

Среди этих детей была выделена *подгруппа* испытуемых, у которых чрезвычайно ярко выступали равнодушие к умственной работе и ее результатам, общая пассивность, сочетающаяся с аккуратностью выполнения механических действий (стремление красиво писать, не обращая внимания на ошибки). Л. В. Орлова полагает, что общая пассивность этих детей — своеобразный механизм защиты от умственного напряжения и неприятной работы.

2. *«Мотивационная» интеллектуальная пассивность*, для которой характерен выбор преимущественно легких путей достижения цели, заинтересованность в работе, стремление получить быстрый результат без достаточного осмысления, дискомфортное эмоциональное состояние в ситуации интеллектуального напряжения. Одна из причин возникновения этого вида интеллектуальной пассивности — наличие избыточной поверхностно-развлекательной информации, субъективно-пассивная роль ребенка при ее получении.

Анализируя «область распространения» интеллектуальной пассивности, можно выделить две подгруппы детей. Школьники с *«частичной» интеллектуальной пассивностью* (проявляется избирательно, в определенных ситуациях). В одних случаях эти дети могут проявлять интеллектуальную инициативу, сообразительность, добиваться успеха в работе; в других случаях они пассивны, ищут обходные пути, получают плохие оценки. Очень многое в их деятельности зависит от личного отно-

шения к данному предмету, к учителю, а то и от настроения; похвала, поддержка учителя весьма благотворно сказывается на их умственной работе. У детей с *«широкой» интеллектуальной пассивностью* негативное отношение к учебной работе распространяется на все предметы; лишь у некоторых из них есть «отдушины» — предметы, которые им нравятся (физкультура, рисование, пение), и на эти предметы проявления интеллектуальной пассивности не распространяются. Плохая оценка обычно мало влияет на их общий жизненный тонус; основная проблема, которая стоит перед учителем в отношении таких школьников — формирование учебных интересов.

УЧАЩИЕСЯ С Пониженной обучаемостью

К этому типу учащихся относятся дети, у которых педагогическая запущенность сочетается с интеллектуальной пассивностью, с формированием неблагоприятных для познавательной деятельности качеств ума. Рассмотрим эти качества.

Поверхностность ума проявляется в выделении внешних, единичных признаков, в установлении случайных связей между ними, что отражает низкий уровень обобщения. Например, стремясь выяснить условия равновесия рычагов, школьники с поверхностным умом выделяли в качестве существенных случайно схваченные детали. А именно, по их мнению, равновесие наступает тогда, когда справа висит груз, когда в задаче есть данные с нулями («когда нули — ровно висеть будет»). Для школьников с поверхностным умом крайне затруднительно кратко пересказать текст, составить план, тезисы. При пересказе они останавливаются на отдельных деталях, опуская главное.

Инертность ума проявляется в склонности к шаблону, к привычному ходу мысли, в трудности переключения с одной системы действий на другую, в «застревании» на том, что уже не отвечает изменившейся ситуации. Давая ответ на вопрос: «Чего на свете не может быть?» — школьник с инертным умом говорит: «Не бывает летучих стульев, не бывает летучих батарей, летучих домов и даже летучих мышей». Решая примеры, они не замечают, что в столбиках уже требуется не складывать, а вычитать и долго еще продолжают сложение. Они не могут без дополнительных пояснений вывести из прямой теоремы обратную. Их крайне затрудняет, когда одно и то же слово надо рассмотреть и как часть речи, и как член предложения. Такие дети очень любят выполнять монотонные, однообразные действия, не требующие интеллектуального напряжения.

Неустойчивость ума проявляется в необоснованной смене ориентации, переходе от одной системы действий к другой под влиянием случайных признаков, ассоциаций. Очевидно, что в основе этого процесса лежит торможение уже сформированных связей — быть может, под влиянием утомления. Ученик как бы забывает то, что им самим было найдено, перестает ориентироваться на знакомое ему правило. Очень ярко это качество проявляется при решении задач на классификацию по двум или трем признакам (например, по форме и величине объекта), когда правильное решение задачи сменяется ошибочным.

При *неосознанности* мыслительной деятельности человек не может рассказать, как он решал задачу (даже когда получил верный ответ), не замечает своих ошибок, не в состоянии указать, на какие признаки опирался, давая тот или иной ответ. Педагог нередко бывает удивлен, когда ученик, абсолютно верно решив задачу, растерянно молчит в ответ на просьбу объяснить ход решения. Это говорит о том, что у школьника в связи с особенностями индивидуального развития не сформирована осознанность мыслительной деятельности (рефлексия). Такая особенность психики может отражать

как преобладание наглядно-действенного или наглядно-образного мышления, так и недоразвитие словесно-логического мышления.

Подражательность ума проявляется в стремлении копировать уже известные способы решения, ограничиться уже известным способом, первым использованным способом решения без попытки оценить его рациональность, усовершенствовать его, в «слепоте» к ошибкам, поисках помощи даже тогда, когда можно обойтись без нее. Ученик с таким качеством ума нередко прилагает много усилий, чтобы избежать интеллектуального напряжения, придумывает причины, позволяющие уклониться от выполнения задания.

При характеристике учащихся с пониженной обучаемостью Н. А. Менчинская отмечает, что они дают худшие результаты по сравнению со сверстниками из-за неумения использовать логическую, опосредованную память, тесно связанную с процессами мышления, характеризующими «несоответствие между уровнем развития интуитивно-практического и словесно-логического». Особенность детей с пониженной обучаемостью состоит в том, что они мыслят либо в отвлеченном, либо в конкретном плане, но осуществлять переход из одного плана мысли в другой для них представляет большую трудность. Одновременно указанные выше трудности являются следствием снижения тонуса общей познавательной активности у детей, испытывающих трудности в усвоении знаний и неразрывно связаны с мотивационной сферой этих учащихся.

Е. К. Иванова охарактеризовала «единый путь формирования «стиля» учебной работы детей с пониженной обучаемостью». Он проявляется в том, что прагматическое отношение к знаниям, вызванное трудностями освоения материала и желанием сохранить позицию школьника, порождает особую избирательность восприятия: повышает внимание к сведениям, необходимым для выполнения практических нужд урока, и понижает внимание к вопросам теории. В свою очередь, это влияет на выбор способов действий, в число которых входят наиболее элементарные из учебных, методы «собственного изобретения», а позже и «иждивенческие». Так возникает единый «стиль» учебной работы отстающих школьников, который в дальнейшем порождает приспособительное поведение, влияющее на уровень притязаний ребенка, способности и черты его характера.

Процесс образования приспособительного стиля, по Е. К. Ивановой, имеет пять этапов:

1 этап (относительное благополучие) — более-менее успешное овладение материалом при опоре на хорошо знакомые элементарные действия;

1 этап — неравномерность переноса этих действий на новый материал, возникновение противоречий между ними, растерянность учащихся;

1 этап — поиск наиболее удобного (с учетом индивидуальных особенностей психики ребенка) способа действий, его генерализации и автоматизации;

2 этап — замещение элементарных, но правильных учебных действий неверными, адаптивными, лишь внешне похожими на истинные, поиск приемов их маскировки и переориентация на формальное, только исполнительское поведение;

3 этап — тупиковый, с потерей самостоятельности и переходом на «иждивенческие» способы работы (списывание, выжидание готовых решений и пр.).

Последовательность этапов иногда немного меняется, но общая тенденция остается неизменной.

Учитывая мотивы учебно-познавательной деятельности детей и способов действий с учебным материалом, Е. К. Иванова выделила три типа детей с пониженной обучаемостью:

• **Первый тип** — дети, не желающие учиться (вопрос о способах действий здесь отпадает);

• **Второй тип** — дети, желающие учиться, но в силу сложившихся обстоятельств приобретшие нерациональные способы действий;

• **Третий тип** — дети с положительным отношением к учению и более-менее адекватными способами действий, усвоенными под постоянным контролем учителя.

Второй тип, как наиболее многочисленный, делится на три

подтипа по уровню снижения обучаемости с учетом механизмов компенсации недостатков.

1-й подтип: незначительное снижение обучаемости, практический тип мышления сочетается с некоторым интересом к учебной деятельности. Затруднения дети испытывают в заданиях, требующих абстрактного мышления, особенно при переходе к новой теме. Неудачи остро переживают, компенсируя их успехами в учебных заданиях практического характера.

2-й подтип: значительное снижение обучаемости. Учатся без интереса, из осознания долга. С трудом усваивают весь материал, особенно теоретический. Отличаются устойчивым тревожным состоянием, и, вместе с тем, старательностью.

3-й подтип: очень значительное снижение обучаемости. К учению скоро начинают относиться как к тяжелой обязанности. Теоретический материал не усваивают совсем, сразу направляя усилия на поиски обходных путей. Эмоционально угнетены, нередко с переходом в состояние фрустрации, выход из которого находят в отказе от учения.

Пониженная обучаемость у отстающих в учении детей часто приобретает устойчивый характер за счет слияния в единую систему отдельных недостатков мышления, практического и избирательного отношения к учебному материалу, в связи с возникновением нерациональных способов действий.

А. М. Гельмонт выделяет «три специфические категории неуспеваемости, представляющие собой известную градацию — от более сложного и серьезного характера и степени неуспеваемости к более легко преодолимой».

К *первой* категории относятся случаи «общего и глубокого отставания в учении», когда учащийся не успевает по многим (или даже по всем) предметам на протяжении длительного периода времени.

Вторая категория характеризуется частичной, но относительно стойкой неуспеваемостью по основным предметам.

Третья категория характеризуется неуспеваемостью, которая носит эпизодический характер.

В основу *дифференциации неуспеваемости* положен психологический критерий — степень легкости (трудности) преодолимости данного отрицательного явления. С этой точки зрения, наименее благоприятной является неуспеваемость, которая характеризуется общим глубоким отставанием в учении. Автор установил степень эффективности принимаемых в школе мер по борьбе с неуспеваемостью, с учетом ее категории. Оказалось, эпизодическая успеваемость успешно преодолевалась почти в 75 % случаев, частичная стойкая — в 61 %, в то время как для неуспеваемости первой категории соответствующий показатель был равен только 29 %.

Преобладающей причиной *частичной стойкой неуспеваемости* являются недостатки преподавания. Они же вызывают и случаи *эпизодической неуспеваемости*, но в отношении последней основное значение приобретают причины, непосредственно связанные с личностью ученика (его нерадивость, безответственное отношение к школьным обязанностям и т. д.).

В тех же исследованиях были указаны три причины возникновения *общего и глубокого отставания в учении*, помимо действия неблагоприятных бытовых условий:

- плохая подготовленность и значительные пробелы знаний;
- нерадивость учащихся (сюда относится и отрицательное отношение к учению);

• отсутствие привычки к организованному труду, недостаточный уровень общего развития.

Л. С. Славина выделяет пять групп неуспевающих учеников:

- школьники, у которых сформировалось неправильное отношение к учению;
- школьники, с трудом усваивающие учебные материалы;
- школьники, у которых не сформированы навыки и способы учебной работы;
- школьники, не умеющие трудиться;
- школьники, у которых отсутствуют познавательные и учебные интересы.

В то же время Н. И. Мурачковский в основу *типологического деления* неуспевающих школьников положил различное сочетание двух основных комплектов свойств личности: первый характеризуется особенностями мыслительной деятельности, связанной с обучаемостью; второй — направленностью личности, включающей отношение к учению, «внутреннюю позицию школьника». Возможны различные соотношения между названными комплексами:

1) *низкое качество мыслительной деятельности* сочетается с *положительным отношением к учению* и сохранением «позиции школьника»;

1) *высокое качество мыслительной деятельности* сочетается с *отрицательным отношением к учению* при частичной или даже полной утрате «позиции школьника»;

3) *низкое качество мыслительной деятельности* сочетается с *отрицательным отношением к учению* при частичной или полной утрате «позиции школьника».

Первый тип. Этим учащимся присуща низкая обучаемость, проявляющаяся в слабом развитии мыслительных процессов (анализ, синтез, сравнение, обобщение и др.), они испытывают серьезные затруднения в связи с необходимостью усваивать учебный материал. Для них характерен «репродуктивный подход» к решению мыслительных задач. Он проявляется в стремлении пользоваться привычными способами работы даже тогда, когда с их помощью новые задачи решены быть не могут. Неудача в учении обычно не является источником морального конфликта. Так, они довольно спокойно заявляют: «Я не умею решать задачи» или «Мне трудно дается русский язык». Отсутствие такого конфликта способствует формированию у них положительной направленности по отношению к учению и сохранению «позиции ученика».

Данный тип неуспевающих учащихся неоднороден по своему составу, внутри него выделяется два подтипа.

1. Школьники, которые *компенсируют неуспех в учении* с помощью практических видов деятельности: игр, занятий музыкой, пением. Усвоение учебного материала представляет для них большую трудность, что связано прежде всего со слабым развитием процесса анализа, который осуществляется «короткими звеньями» и направлен только на часть мыслительной задачи, но не на задание в целом, что, несомненно, является проявлением «узости объема» мышления. Для них характерна адекватная самооценка. Достигая успеха в одном из видов практической деятельности, они могут объективно оценивать свои возможности и в области учебной работы.

1. Школьники *с направленностью на «обходные» пути* для достижения успеха в учебе — как правило, это учащиеся, для которых характерно стремление избегать всяких трудностей в учебной работе. Такие дети пытаются добиться хотя бы некоторого успеха в учебе и в этих целях прибегают к средствам, не согласующимся с нормами школьного поведения (списывают, пользуются подсказкой и т. п.). Они избегают не только учебной, но и любой другой деятельности. В отличие от детей первого подтипа (которые, испытывая трудности, все же пытаются вникнуть в конкретный смысл задания), эти дети даже не делают такой попытки. Для них характерно механическое воспроизведение знаний без соотнесения их с конкретными представлениями, без опоры на практический опыт.

У неуспевающих школьников второго подтипа отсутствуют направленность на определенный вид деятельности в будущем, или же эта направленность крайне неустойчива. Для одних учащихся характерен завышенный, неадекватный их возможностям уровень притязаний, в то время как другим, наоборот, свойственна заниженная самооценка, неуверенность в своих силах.

Второй тип. У неуспевающих школьников данного типа наблюдается сочетание довольно высокого качества мыслительной деятельности с отрицательным отношением к учению. Учащиеся приходят в школу с хорошей подготовкой и с желанием хорошо учиться. Однако на качество их учебной работы отрицательно влияет, прежде всего, то, что они привыкли заниматься лишь тем, что им нравится. Отсутствие более широкой и устойчивой мотивации приводит к тому, что дети избегают активной умственной работы на уроках и при подготовке домашних заданий по тем предметам, которые требуют от них больших умственных усилий, напряжения. Неудача в учебе неизбежно ведет к возникновению у них морального конфликта, поскольку проявляется противоречие между сравнительно широкими интеллектуальными возможностями и слабой их реализацией в школе (однако неудачи не побуждают детей к улучшению учебной работы). Возникая на ранних этапах обучения, такой конфликт не только рождает отрицательное отношение к учебе, но и вызывает отчуждение школьника от классного коллектива. Нередко это обстоятельство становится причиной появления у ребенка ряда отрицательных моральных качеств. Эти дети находятся как бы вне коллектива; иногда они включаются в какой-либо внешкольный коллектив. Отрицательное отношение класса к таким учащимся обусловлено тем, что последние не хотят подчиниться его требованиям.

Интересы этих учащихся крайне разнообразны. Они могут иметь устойчивый познавательный интерес к ряду школьных предметов (чтение, рисование). Однако к этим же видам деятельности они могут относиться отрицательно, если их побуждают заниматься ими в стенах школы. Самооценка учащихся этого типа неустойчива.

Внутри этого второго типа неуспевающих школьников можно выделить *два подтипа* по характеру средств, с помощью которых школьники компенсируют неуспех в учении, а также наличию (отсутствию) направленности на занятие какой-либо деятельностью в будущем.

1. Учащиеся, которые свой неуспех в учебе и неблагоприятное положение в коллективе *компенсируют интеллектуальной деятельностью*, которая непосредственно не связана с обучением в школе. Такие дети систематическим учебным занятиям предпочитают что-то более приятное, вызывающее непосредственный интерес — например, могут увлекаться чтением «занимательной физики» или исторических романов, пренебрегая систематическими занятиями по физике или истории. Некоторые ученики достигают успеха в определенных видах учебной деятельности, однако это не снимает их отрицательного отношения к школе и учебе.

1. Неуспех в учении и неблагоприятное положение в коллективе приводят таких учащихся к тому, что они ищут возможности установить *связи с каким-то другим коллективом*. Эти школьники пытаются удовлетворить интересы и склонности, имеющих личностную направленность; они часто теряют «позицию ученика» или находятся на грани ее утраты. Они грубо нарушают дисциплину в школе, плохо ведут себя и вне школы.

Третий тип. Темп индивидуального развития таких детей несколько отстает от возрастной нормы развития (он может быть несколько ускорен в том случае, если при обучении будут учтены специфические особенности развития); в учебе они продвигаются крайне медленно. Длительное отставание в учебе приводит к

формированию отрицательного отношения к школе, недисциплинированности и другим чертам, характерным для большинства неуспевающих школьников.

Основной внутренней причиной длительного отставания в учении у таких детей является более низкий, чем у сверстников, уровень развития мышления, что отражается и на уровне их смысловой памяти. Усвоение знаний затрудняется характерной для них неустойчивостью внимания — эти школьники испытывают трудности в усвоении знаний и не имеют возможности преодолеть их без существенной помощи со стороны.

Все это усугубляет отставание детей в учебе, они, как правило, нервно ослаблены, отличаются быстрой утомляемостью на уроках, легкой отвлекаемостью, сниженной работоспособностью. Многие школьники этого типа ослаблены и физически (малый рост и вес).

В каждой из представленных классификаций описаны выявленные их авторами особенности операционально-мотивационной сферы у детей, отстающих в учении.

В ходе дальнейшего теоретического анализа нами была выстроена *типология детей с отставанием в обучении* на основе рассогласования между такими сферами, как *мотивационная и операциональная*.

В данном типе проблемного развития учащихся мы выделяем следующие варианты рассогласования:

- дети с отставанием операциональной сферы и опережением мотивационной;
- дети с отставанием мотивационной сферы и опережением операциональной;
- дети с отставанием одновременно и в операциональной, и в мотивационной сфере психического развития.

Операциональная сфера у детей с отставанием в обучении

Операциональная сфера, применительно к учебной деятельности детей, включает в себя следующие компоненты и их характеристики: учебные действия (умения, навыки); обученность (полнота знаний, умение учиться); обучаемость (способность к усвоению знаний, способов действий, готовность к переходу на новые уровни обученности); приемы оценки и самоконтроля.

Учебная деятельность

Учебная деятельность (состоит из таких компонентов, как учебные потребности, мотивы, задачи, действия и операции).

Ниже мы рассмотрим особенности учебной деятельности школьников, у которых недостаточно или неправильно развиты компоненты операциональной сферы.

В младшем школьном возрасте *учебная деятельность* является основной и ведущей. У детей, приступающих к занятиям в школе, ее компоненты еще не сформированы — они появляются у детей в течение нескольких лет школьной жизни. Для полноценного формирования учебной деятельности ребенок должен понимать и систематически решать учебные задачи, при их решении учащийся находит общий способ (принцип) подхода ко многим конкретно-частным задачам определенного класса.

Каждая конкретная задача решается посредством учебных действий. Первым из них является преобразование проблемной ситуации, входящей в такую задачу. Другие учебные действия позволяют ученику моделировать и изучать это исходное отношение, выделять его в частных условиях, контролировать и оценивать процесс решения учебной задачи.

Систематическое решение школьником учебных задач посредством учебных действий способствует развитию у них мыслительного анализа, рефлексии и внутреннего плана действия.

При исследовании школьников, отстающих в учении, важно охарактеризовать не узость их знаний, отсутствие каких-либо умений, а специфику самого процесса мышления. Анализируя этот процесс, необходимо проследить, какие качества ума проявляются при решении задач, степень их сформированное™ — это дает представление об общей способности ребенка к усвоению знаний, особенностях структуры его мыслительной деятельности.

И. Ломпшером была предложена *концепция формирования учебной деятельности*, основная идея которой состоит в том, что психические компоненты регуляции действий в учебной деятельности формируются как система и поэтому должны изучаться как система регуляции.

Учебные действия — центральное звено учебной деятельности. Чтобы эта деятельность была успешной, учащиеся должны произвольно ее регулировать. Тем самым, ставится вопрос о смысле учебной деятельности для субъекта.

Основываясь на полимотивированности деятельности, Б. А. Сосновский отмечает несколько факторов, ее определяющих: ценностные ориентации, особенности самосознания, внешние мотивы, эмоциональный фон деятельности, потребность в достижениях, ориентация «труд-досуг»; а также такой мотив деятельности, как мотив достижения, переживания успеха в любой значимой для личности деятельности. Эта потребность характеризуется стремлением к улучшению собственной деятельности, появлением направленности на успех, на получение нестандартного, более высокого результата. Потребность в достижениях свидетельствует о склонности к достижению (переживанию) успеха, которое требует длительных усилий, увлеченности и оценки перспективы. Ею задается инициативность и настойчивость в реализации поставленных целей, тяга к творчеству, поиску и реалистичности одновременно.

Мотивационным компонентом конкретного учебного действия является его субъективный смысл, который реализуется через принятие действия, процессы его выполнения и завершения. Мотив достижения, который детерминирует начало каждого учебного действия, приобретает конкретные формы в учебном действии. Он выражается не только в боязни неуспеха или надежде на успех, но и в специфических процессуальных мотивационных динамических компонентах, а именно, в интенсивности стремления получить информацию, сформировать умения и навыки решения той или иной учебной задачи, добиться высокого качества решения и, наконец, в реализации ценностных ориентации учащегося.

Мотив достижения (мотив деятельности), по А. Н. Леонтьеву, понимается как компонент учебной деятельности, формирующийся в онтогенезе и реализуемый как мотив действия. Исследования показывают, что мотив достижения формируется у ребенка очень рано, но уже при поступлении детей в школу ярко выражены индивидуальные различия. Таким образом, мотивацию следует понимать как процесс, имеющий начало, динамические компоненты и конец в регуляции действия. Регуляция действий предполагает наличие *целей обучения*.

По мнению В. М. Полонского, самый распространенный способ описания *целей обучения* состоит в указании качеств знаний, которыми должны обладать учащиеся.

Полнота знаний определяется количеством знаний об изучаемом объекте — предметах, входящих в школьную программу.

Глубина — определяется как совокупность осознанных знаний об объекте. Полнота и глубина знаний — связанные, но не тождественные качества. Полнота допускает изолированность знаний друг от друга; глубина же, напротив, предполагает наличие осознанных существенных связей, опосредованных в различной степени.

Оперативность знаний определяется числом ситуаций или способов, в которых ученик может применить то или иное знание.

Гибкость характеризуется быстротой нахождения вариативных способов применения знаний при изменении ситуации, умении выбрать нужный в данный момент способ деятельности из ряда известных.

При этом, одни качества знаний отражают содержание обучения и, независимо от него, являются объективными качествами: полнота, глубина, оперативность, конкретность, обобщенность, систематичность, системность, развернутость знаний. Другие составляют характеристику личности и не могут быть от нее отделены, являются субъективными: гибкость, свернутость, осознанность, прочность.

Таков предмет психологического изучения учебной деятельности и таких ее компонентов, как учебные потребности, цели, задачи, действия, операции.

Умение учиться у неуспевающих детей и подростков

Неуспеваемость детей и подростков зачастую тесно связана с отсутствием умения учиться.

Умение учиться включает в себя такие две стороны, как рассмотренная выше учебная деятельность (насколько к настоящему времени умеет учиться школьник), и знания (что знает ученик).

Под *знаниями* понимаются образы предметов, явлений материального мира и их взаимосвязей, образы действий человека с этими предметами. Рассматривая *виды знаний*, следует выделить понятия и термины, знания о фактах, знания о законах и теориях, о методах познания и способах деятельности.

Этапы усвоения знаний такие, как узнавание, воспроизведение, понимание, применение в знакомых, а затем и в незнакомых условиях, могут осуществляться слабо в связи с низким уровнем усвоения знаний. Рассмотрим эти уровни.

УРОВНИ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ

Деятельность учащихся при обучении может быть *репродуктивной*: воспроизводящейся по образцу от буквальной копии до реконструктивного воспроизведения и применения учебного материала, — и *продуктивной*: учащимися создается новое знание, новый способ решения задачи. В зависимости от наличия репродуктивной и продуктивной деятельности, выделяется *четыре уровня усвоения знаний*.

Первый уровень (дети со слабой успеваемостью) характеризуется способностью человека узнавать, вспоминать ранее усвоенный материал на основе повторного знакомства с ним тексте. Учащийся может вспомнить известный ему материал только в определенных ситуациях, когда этот материал находится перед ним. Усвоение на первом уровне ограничивается самым общим представлением об объекте, явлении и позволяет школьнику распознавать его в ряду подобных ранее неизвестных объектов.

Второй уровень характеризуется способностью ученика самостоятельно воспроизводить материал или отдельные его стороны без опоры на внешнюю подсказку. Ученик способен рассказать материал, опираясь только на свою память, по известному алгоритму в той форме, которая дана учителем или содержится в учебнике.

Третий уровень характеризуется способностью ученика решать конкретные задачи, получать субъективно новую информацию путем самостоятельного преобразования материала в знакомых и незнакомых ситуациях в рамках изученного. Перенос знаний здесь ограничен определенным классом задач и не распространяется на весь учебный предмет.

Четвертый уровень характеризуется способностью учащихся самостоятельно конструировать и преобразовывать материал, переносить полученную информацию на решение широкого класса задач в новых ситуациях. Она выполняется на множестве объектов с использованием широкого круга знаний, которые были усвоены в разное время.

При анализе глубинных причин неуспеваемости детей и подростков может оказаться, что успешному обучению мешают изъяны в усвоении знаний.

ПРИЧИНЫ СЛАБОГО УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ

Причины слабого усвоения знаний, а также неумения их применять могут быть связаны с *отвлекаемостью, слабостью внимания, плохой памятью, недостаточной сообразительностью*. В решении некоторых видов учебных задач проявляются природные, генотипические особенности ребенка (условия задач ставят учеников с некоторыми генотипическими особенностями в трудное положение). Обнаруживается его несостоятельность, которая внешне выражается как слабость внимания, памяти, недостаток сообразительности. Следовательно, нужно найти такую организацию учебного процесса, такие учебные приемы, которые позволяют этим ученикам успешно овладевать решением данного класса учебных задач. Может быть поставлен вопрос о представлении информации в два или более этапов и последовательном осуществлении решения об изменении темпа работы.

В связи с этим, возникла необходимость классификации задач, в основу которой были бы положены такие их признаки, которые соотносимы с *индивидуальными природными генотипическими особенностями* (лабильность, динамичность, сила, подвижность и др.) нервной системы.

В соответствии с объективными признаками, задачи по их логической структуре делят на *интерполяционные* и *экстраполяционные*. Первые содержат достаточную для решения информацию, вторые — полную информацию лишь какого-то этапа решения, направление же дальнейшего поиска не задано.

По цели мыслительной деятельности, выделяют задачи на распознавание, конструирование, объяснение и доказательство. Как одна из причин слабого усвоения знаний, рядом авторов выделяются **природные психофизиологические особенности**. М. К. Акимова, К. М. Еуревич, В. Г. Зархин предлагают *классификацию учебных задач*, в основу которой положены признаки задач, релевантные природным психофизиологическим особенностям индивида.

1. *Задачи, решение которых связано с индивидуальными различиями в проявлениях силы нервной системы:*

- а) задачи с различным объемом представленной в их условиях информации;
- б) задачи, в содержании которых содержатся стимулы или раздражители большой интенсивности или большой субъективной значимости;
- в) задачи, успешное решение которых требует непрерывной и напряженной длительной работы.

2. *Задачи, решение которых связано с индивидуальными различиями временных или скоростных характеристик нервной системы (лабильность, подвижность):*

- а) задачи, содержание которых предъявляется лишь на очень краткие промежутки времени;
- б) задачи, на решение которых отводятся краткие промежутки времени;

в) задачи с меняющимся содержанием, а также требующие изменения ответов (положительных на тормозные и наоборот).

3. *Задачи, для решения которых требуется быстрое образование новых связей (динамичность).*

Данная классификация применяется в практике учебной деятельности, но обычно встречаются задачи, совмещающие в себе признаки нескольких классов, или подклассов, например задачи с большим объемом информации, большой субъективной значимости, на решение которых отводится малый промежуток времени.

Исследования ряда ученых показали, что неуспевающие ученики:

- в состоянии усваивать не меньший объем материала, чем успевающие учащиеся (однако из-за того, что они *не умеют различать существенные и несущественные признаки понятий*, они в равной мере стремятся запомнить и те, и другие. В результате новое понятие оказывается весьма слабо связанным в памяти с другими понятиями, необходимые семантические связи не образуются. Существенные и несущественные признаки у неуспевающих учеников забываются одинаково быстро. Так возникают условия, неблагоприятные для удержания в памяти усваиваемых позднее знаний);

- усваивают меньше операционных структур (это, например, предписания для выполнения действий сравнения и умозаключений, а также эвристические стратегии); у них *недостаточно развиты приемы рационального учения, решения учебных задач;*

- *плохо организуют самостоятельную деятельность, недостаточно управляют собственными психическими процессами* (т. е. регуляцией).

Постепенно у неуспевающих учеников происходят следующие изменения:

- образуется пробел в знаниях, который препятствует усвоению нового материала;
- замедляется развитие качеств (свойств) умственной деятельности — таких, как активность, подвижность, самостоятельность;

- закрепляются дефекты внутренней организации и управления учебной деятельностью, самоконтроля и самостоятельной рефлексии при решении учебных задач, оценке требований к успеваемости;

- падают познавательная мотивация и интерес к изучаемому предмету;

- постепенно формируется иная мотивация (т. е. иная система оценки и активности), ее появление сочетается с уклонением от активной умственной деятельности;

- теряется вера в себя, ученику начинает казаться, что ему не под силу понять новый материал, он предполагает, что все его усилия обречены на провал;

- ухудшается социальный статус ученика в классе.

Эти спонтанно возникшие последствия могут привести к резкому ухудшению успеваемости, что, в свою очередь, не может не сказаться на поведении ученика. Однако, с помощью правильных педагогических действий эти последствия могут быть предотвращены или ослаблены.

Как показывают результаты исследований, причины неуспеваемости кроются не в отдельных моментах развития ребенка, а во *взаимодействии внутренних и внешних условий*. В результате реализации исследовательской программы «Аномальный ребенок» (под руководством Г. Гельница) получены данные, показывающие, что:

- с годами воздействие биологических (т. е. связанных с родовой травмой) факторов ослабевает, а психосоциальных, наоборот, усиливается, причем действие неблагоприятных социальных условий может сохраняться в течение длительного времени;

- тормозящее воздействие биологических факторов риска на развитие может значительно компенсироваться при благоприятных психосоциальных условиях и, наоборот, отчетливо проявляться при неблагоприятных:

• влияние биологических травм обнаруживает себя прежде всего в низкой концентрации внимания, слабой выносливостью по отношению к нагрузкам, в недостаточной регуляции своего поведения, в двигательном беспокойстве и замедленном темпе отдыха (расслабления). Эти свойства могут возникнуть и по другой причине, поэтому всегда следует установить диагноз. Значительная часть детей с легкими мозговыми травмами успешно посещает среднюю школу. Часть детей посещают до четвертого учебного года специальные классы для ликвидации последствий травм. Дети с легкими мозговыми травмами нуждаются в особой заботе, поддержке и поощрении; это способствует развитию у них положительной мотивации к учению, благодаря которой они учатся компенсировать некоторые свои дефекты. При этом особое внимание должно быть уделено предупреждению неудач в обучении, иначе эти дети будут все больше ускользать из под влияния педагогов и, следовательно, возможности педагогических воздействий уменьшатся.

Возрастные особенности неуспевающих детей и подростков

Немецкий ученый Г. Бройер исследовал возрастные особенности неуспевающих школьников. Как оказалось, большая часть случаев неуспеваемости, а также необычного поведения обнаруживается уже в самом начале учебы в школе — 25-30 % первоклассников в недостаточной степени обладают некоторыми специальными предпосылками для обучения чтению, счету, письму. Дети, у которых наблюдается *отставание в развитии речи и сенсомоторики*, нуждаются в особом внимании со стороны учителя начальных классов, иначе они не смогут овладеть основными навыками чтения и письма. Слабость развития сенсомоторики — одна из главных причин неуспеваемости детей в начальных.

Проявления недостатков и отклонений в учебной деятельности *младших школьников* характеризуются учителями как «пробелы в знаниях», «несформированность того или иного навыка», «неуспеваемость по определенному учебному предмету», «общее отставание в учении «отсутствие систематичности в учебной работе». Ю. З. Гильбух, приступая к разработке типологии недостатков (отсутствие чего-либо полезного, нужного) и отклонений (наличие нежелательных вредных качеств), начал с построения педагогической типологии, включающей фиксацию непосредственных проявлений недостатков и отклонений, без учета их возможных внешних или внутренних источников. Он выделил следующие *типы отклонений в учебной деятельности* учащихся, сформулированные в педагогических терминах:

- Общее отставание в учении (ребенок не успевает как по языку, так и по математике).
- Специфическое отставание по языку (по математике данный ученик успевает).
- Специфическое отставание по математике (т. е. имеет место обратное соотношение).
- Отклонения от индивидуального оптимума учебной деятельности (ученики с не полностью реализованными способностями).

На основе педагогической типологии были определены психолого-педагогические типы недостатков и отклонений в учебной деятельности школьника, охватывающие как определенные поведенческие феномены, так и непосредственно обуславливающие их психологические факторы. Установление причин отклонений, имеющих более или менее обобщенный и устойчивый характер, правомерно рассматривать как макродиагностику. Выяснение непосредственных источников отдельных ошибок учащихся, нарушений норм поведения квалифицируется как микродиагностика.

Рассмотрим психолого-педагогическую типологию общего отставания в учении младших школьников:

А — дети с низкой интенсивностью учебной деятельности (ученик, как принято говорить в таких случаях, просто «не работает»);

Б — дети с низкой эффективностью учебной деятельности (ребенок затрачивает значительные усилия на выполнение учебных заданий, но не справляется с ними);

В — дети с сочетанием признаков низкой интенсивности и низкой эффективности учебной деятельности.

В рамках каждого из этих поведенческих типов были выделены соответствующие психолого-педагогические подтипы.

Для типа **А**:

- отсутствие устойчивых мотивов учения в школе при ярко выраженной направленности на различные виды школьной активности;
- незначительные нарушения отдельных функций эмоционально-волевой сферы;
- задержка в развитии эмоционально-волевой сферы. Для типа **Б**:
- низкий уровень развития познавательных способностей;
- инертный тип нервной системы;
- большие пропуски учебного времени из-за длительной болезни или неблагоприятных домашних условий.

Для типа **В**:

- низкая интенсивность учебной деятельности, обусловленная ее низкой эффективностью;
- низкая эффективность учебной деятельности, обусловленная низкой интенсивностью на начальном этапе школьного обучения;
- одновременное проявление признаков низкой интенсивности и низкой эффективности учебной деятельности.

Тип А: *дети с низкой интенсивностью учебной деятельности.* Общими поведенческими признаками этого типа являются: невнимательность при восприятии учебного материала, «отсутствующее» или даже откровенно недисциплинированное поведение на уроках: медленное выполнение учебных заданий. Подлинные усилия и старания, прилагаемые непосредственно к учебной деятельности, занимают у учащегося весьма ограниченное время. Вместе с тем, уровень познавательных способностей у учащихся данного типа достаточен для удовлетворительного усвоения школьной программы. Доминирующим мотивом поведения является потребность в самоутверждении в активной, практически осязаемой деятельности, в признании со стороны авторитетных сверстников. Эти потребности не находят удовлетворения в учебной деятельности, поэтому ребенок стремится утвердить себя в различных видах внешкольных занятий. Причинами несформированности мотивов школьного учения является недостаточное внимание со стороны родителей, отсутствие индивидуального подхода к ним со стороны учителей, неумение опереться в своих воспитательных воздействиях на присущее стремление проявить себя в практической деятельности, дающей немедленный и осязаемый результат.

Тип Б: *дети с низкой эффективностью учебной деятельности.* Главный поведенческий признак данного типа: ребенок затрачивает много усилий на учение, но с заданием не справляется. Отличительный признак детей, принадлежащих к первой подгруппе данного типа (низкий уровень развития познавательных способностей) — обусловленность низкой эффективности их учебной деятельности недостаточным развитием познавательных способностей при ярко выраженном желании учиться. Обычно узкое явление наблюдается в первом классе. Учителя отмечают отсутствие у ребенка подготовленности к школе: неумение читать, незнание букв, цифр; Ограниченный запас жизненных представлений; непонимание элементарного учебного материала. При всем этом, ребенок старается учебные задания выполнять. Причинами недостаточного

развития познавательных способностей обычно служат либо бедность чувственного и речевого опыта ребенка, обусловленные низким культурным уровнем родителей, недостатком родительской любви и заботы, либо микропоражения в коре головного мозга, либо то и другое.

Тип В: *дети с сочетанием низкой интенсивности и низкой эффективности учебной деятельности.* Отличительным признаком первой подгруппы данного типа является обусловленность низкой интенсивности учебной деятельности с предшествовавшей ей низкой эффективностью. Другие специфические признаки данной подгруппы: низкий уровень развития познавательных способностей (в первую очередь — мышление и речь) как результат недостаточного внимания к ребенку со стороны родителей; в начале обучения в первом классе наблюдается старательность, переживание неудач в учении; в дальнейшем, однако, такое отношение сменяется равнодушием, тупой пассивностью; отношения с учителями, родителями и сверстниками, как правило, спокойные. Каждый ребенок владеет определенным запасом знаний.

Надежным показателем поступательного характера развития детей в учебной деятельности является **обучаемость**. Это *зона ближайшего развития*, указывающая как на достигнутое ребенком, так и на находящееся в процессе созревания, в широком смысле слова — способностью к усвоению знаний и способов действий. А. К. Маркова так характеризует *высокий и низкий уровень обучаемости*.

Обучаемость (низкий уровень): закрытость для помощи другого человека в учебной работе. В новых предметных условиях пассивность, плохое использование старого багажа знаний. Инертность в новых учебных ситуациях. Медленный темп работы, истощаемость, утомляемость, рассеянность. Конфликты в отношениях с учителем.

Обучаемость (высокий уровень): высокая чувствительность к помощи другого человека, то есть невелико число подсказок, необходимых для дальнейшего продвижения ученика. Выраженная активность ориентировки в новых условиях, перенос усвоенных способов работы в новые условия. Быстрота и легкость усвоения новых понятий и способов работы, высокий темп усвоения. Большая работоспособность, усидчивость, прилежание, отсутствие усталости.

Наряду с обучаемостью, возникает готовность к переходу на новые уровни *обученности*.

Обучены Ап, — то, что знает и умеет школьник по отдельным школьным предметам. Обученность включает в себя:

- наличный, имеющийся к сегодняшнему дню, запас знаний;
- сложившиеся учебные действия, умения и навыки, фрагменты умения учиться.

Этапы усвоения знаний:

- первичное осмысление и буквальное воспроизведение;
- понимание;
- применение знаний в знакомых и новых условиях;
- оценка самим учеником полезности, новизны этого знания.

Если знания остаются на первом этапе, то их роль для развития невелика, если же ученик применяет их в незнакомых условиях и оценивает, это является значительным шагом в умственном развитии.

Низкий уровень обученности характеризует ограниченный запас разрозненных знаний (в основном, на этапе дословного воспроизводства без понимания и применения). Число отработанных учебных умений невелико.

Итак, нами на основании специального теоретического анализа разработана *типология учащихся на основе рассогласования между компонентами внутри операциональной сферы учения*.

Мы выделяем следующие ее варианты:

- между наличными знаниями и умениями учиться, учебной деятельностью;
- между отдельными характеристиками знаний (видами, уровнями);
- между отдельными компонентами учебной деятельности;
- внутри компонентов учебной деятельности;
- между отдельными показателями умственного развития.

Часть вторая

Дети с отклонениями в поведении и личностном развитии

Мотивационная сфера у детей с отклонениями в поведении

Мотивационная сфера побуждает и направляет деятельность учащегося; она включает в себя сознательно поставленные цели, намерения, потребности, притязания, самооценку. Существуют понимаемые и реально действующие мотивы, внешние стимулы и внутренние мотивы.

Отклоняющееся поведение характеризуется системой поступков, противоречащих принятым в обществе правовым и нравственным нормам.

Понятие «отклонение в поведении» следует отличать от терминов «отклонение в развитии», «задержка в развитии», «отставание в развитии». Последние три термина употребляются в научной литературе специалистами-дефектологами для обозначения детей с дефектами в развитии.

В данной главе мы рассмотрим особенности учащихся с изменением мотивационной сферы, имеющих отклонения в поведении.

Проблема мотивации поведения находится в центре внимания психологов, исследующих детерминацию развития личности с отклонениями в поведении. Рассматривая мотивацию как многоуровневую систему, выделяют две основные проблемы: проблему осознанного и неосознанного в мотивации младшего школьника и проблему понимаемых и реально действующих мотивов. Предполагается, что могут наблюдаться расхождения мотивов понимаемых и реально действующих, не все мотивы осознаются школьниками в одинаковой степени. По результатам проведенного М. В. Матюхиной исследования отмечается, что среди широких социальных мотивов лучше всего осознаются мотивы самоопределения и самосовершенствования. Они как бы входят в первую зону осознания. Среди групп учебно-познавательных мотивов также выделяются как наиболее осознаваемые мотивы, связанные с целями учения: «Хочу все знать», «Хочу всему научиться в школе».

Реально действующие мотивы не всегда совпадают с понимаемыми знаемыми. Это относится к узколичным мотивам (мотивация благополучия, престижная мотивация), которые в ряду понимаемых занимают последнее место, но при этом ярко выражаются как реально действующие. Несовпадение реально действующих и понимаемых мотивов мешает младшему школьнику увидеть себя в учебном процессе, что создает противоречия в мотивационной сфере. В связи с этим, важно довести до сознания ребенка некоторые общественно незначимые, но реально действующие для него мотивы, чтобы развенчать их, и, напротив, придать реальную силу некоторым понимаемым мотивам, которые без специального вмешательства не могут в этом возрасте стать реально действующими. Эти мотивы — самоопределение и самосовершенствование.

Давая характеристику детей подросткового возраста, у которых возникли *отрицательные аффективные переживания*, Л. С. Славина пишет, что у них возникают соответствующие формы поведения: повышенная обидчивость, упрямство, негативизм, замкнутость, заторможенность, эмоциональная неустойчивость.

Под *отрицательными аффективными переживаниями* понимаются такие переживания, в основе которых лежит неудовлетворенность каких-либо жизненно важных для ребенка потребностей или конфликт между ними. Притязания ребенка, те цели, которые он во что бы то ни стало хочет достигнуть, основываются на возникшей в его предшествующем опыте определенной оценке своих возможностей. Эта самооценка стала для него привычной, в результате чего у ребенка возникла потребность сохранить как ее, так и основанный на ней уровень притязаний. Однако в тех случаях, когда это стремление фактически не может быть удовлетворено, возникает конфликт. Признать свою несостоятельность означает для подростка пойти вразрез с имеющейся у него потребностью сохранить привычную самооценку, чего он не хочет и не может допустить.

Перечисленные выше формы аффективного поведения, по существу, являются неадекватной реакцией ребенка на неуспех. Так, если ребенок, в противоположность своим притязаниям, не смог выполнить задание, неправильно решил задачу, не получил того признания, на которое рассчитывал и т. д., то у него может возникнуть одна из форм аффективного поведения — повышенная обидчивость, которая в этих случаях возникает в результате неадекватной оценке ситуации. Он считает, что с ним поступили несправедливо (*не поняли, либо неправильно оценили, либо несправедливо обошли*), в то время как в действительности никакой несправедливости в отношении него совершенно не было. Причина неуспеха лежала в нем самом. Так, за драчливостью, упрямством, негативизмом всегда кроется неадекватная реакция ребенка на аффективную для него ситуацию.

Неадекватные реакции, ребенка, в свою очередь, вызывают ответные действия окружающих, что еще больше усугубляет аффективные переживания ребенка. Реагируя неадекватным образом, ребенок как бы находит оправдание своим неудачам, видя причину этого неуспеха не в себе, а в окружающих людях, обстоятельствах, в случайных событиях.

При таком понимании неадекватной реакции ребенка, она выступает как реакция защитная, позволяющая ему в случае неуспеха (именно потому, что причину неуспеха он видит не в себе) не снижать оценку себя, своих возможностей, требований к себе, своих притязаний. Другими словами, *неадекватная реакция позволяет ребенку не допустить в сознании наличия у себя слабости, неумения, несостоятельности*. Приведем конкретные результаты исследований ученых отрицательных аффективных переживаний, приводящих к нарушениям в аффективно-волевой сфере у детей с отклонениями в поведении подростков.

Изучая **нарушения в аффективно-волевой сфере** у подростков с отклонениями в поведении, К. С. Лебединская, М. М. Райская, Г. В. Грибанова выявили **три основных варианта нарушений аффективной сферы**: с преобладанием явлений психической неустойчивости; с преобладанием явлений аффективной возбудимости; с преобладанием расторможенности влечений.

Рассмотрим подробнее выделенные авторами варианты:

1. Нервно-психические особенности подростков с явлениями психической неустойчивости. Неустойчивые личности описываются под разными названиями: безвольные, слабовольные, повышено-внушаемые, с неустойчивым настроением, реактивно-лабильные. Как показали клинические исследования, основные нарушения их поведения были связаны с эмоционально-волевой, а применительно к социальной характеристике — моральной незрелостью: отсутствием чувства долга, ответственности, неспособностью тормозить свои желания, подчиняться требованиям школьной дисциплины, повышенной внушаемостью к неправильным формам поведения окружающих.

Без стимула непосредственно получаемого удовольствия эти подростки были непродуктивны в целенаправленной деятельности. Будучи неспособными к длительному волевому усилию, преодолению трудностей, предоставленные себе, в учебной деятельности они быстро теряли интерес к занятиям, постоянно нуждались в стимуляции извне.

По уровню расстройств поведения подростков с явлениями психической неустойчивости исследователями выделены **две подгруппы**.

У подростков / **подгруппы** уровень нарушений поведения был расценен как непатологический. Основным мотивом их поступков являлась эмоция удовольствия, стержневыми интересами — игровые. Интеллектуальные интересы выражены недостаточно; учебными обязанностями, длительной систематической работой они тяготились; от заданий, требующих усилий, часто отказывались.

Подростки 77 **подгруппы** с признаками эмоционально-волевой незрелости нарушениями поведения, которые носят патологический характер с отчетливыми проявлениями церебральной недостаточности. У подростков этой подгруппы выступали психопатические признаки органической неполноценности; выраженное отсутствие целенаправленности в учебной деятельности являлось ведущим признаком. В отличие от подростков / **подгруппы**, они быстро пресыщались даже игровой деятельностью, занятиями в кружках. Нарушения поведения носили здесь значительно более выраженный характер (вспыльчивость, конфликтность). Аффективные вспышки нередко сопровождались импульсивной агрессией: подростки рвали тетрадки с плохой отметкой на виду у преподавателя, бросали в обидчика любым попавшим под руку предметом, выкрикивали оскорбления. Аффективные разряды, сопровождавшиеся вегетативно-сосудистой реакцией, часто заканчивались церебрастеническими явлениями (головной болью, резкой слабостью).

2. Нервно-психические особенности подростков с явлениями повышенной аффективной возбудимости. Феномен подросткового возраста связан с революцией, как биологической, так и психологической. Первая характеризуется эндокринной перестройкой, вторая — явлениями аффективной возбудимости со склонностью к взрывчатости и агрессии, которая нередко является причиной срывов социальной адаптации, в том числе и правонарушений.

У подростков с *церебральной недостаточностью*, находящихся в неблагоприятных условиях воспитания и окружения, аффективная возбудимость нередко достигает уровня патологии, вызывает нарушения социальной адаптации (раздражительность, взрывчатость, склонность к агрессивным разрядам, повышенной конфликтности, постоянная готовность к ссорам и дракам, нередкая неуправляемость поведения в состоянии негативных вспышек). Выделяется две подгруппы: *непатологическая* и *патологическая*.

3. Нервно-психические особенности подростков с расторможенностью влечений. Проявления влечений, относящихся к психосексуальным, в современной подростковой психиатрии рассматривается в рамках возрастной нормы и не расцениваются как патология. Формирующееся сексуальное влечение может проявляться в аффективных агрессивных реакциях, направленных на соперников, на лиц, унижающих подростков в глазах объекта влечения, в демонстративных реакциях с целью привлечь к себе внимание.

В ряде случаев наблюдаются влечения, отличающиеся извращенностью: немотивированная агрессия с жестокостью, удовольствием от причинения боли окружающим, чаще — детям, животным; отсутствие брезгливости; пиромания — осо-

бое стремление к играм с огнем, склонность к бродяжничеству, а также патологическое тяготение к наблюдению и обсуждению различных событий и происшествий отрицательного, чаще жестокого характера (ссоры, драки, дорожные катастрофы, пожары, убийства и т. д.).

Тяжелые формы *патологических влечений*: импульсивные побегы, поджоги, кражи, сексуальные извращения, склонность к правонарушениям (делинквентное поведение), злоупотребление алкоголем, наркотиками — постепенно становятся непреодолимыми.

По характеру, степени тяжести основного синдрома и его месту в общей клинической картине в этой группе подростков выделены две подгруппы:

1. Подростки, у которых расторможенность влечений отличалась *патологической неодолимостью* и доминировала в нарушениях поведения.

1. Подростки, у которых расторможенность влечений возникала по механизму *реакции имитации*.

Таким образом, на основании теоретического анализа нами построена *типология учащихся на основе рассогласования между компонентами внутри мотивационной сферы*.

Выделим следующие ее варианты:

- целевая (волевая) сфера отстает от мотивационной;
- внешние стимулы и внутренние мотивы развиваются не синхронно;
- осознаваемые и реально действующие мотивы развиваются не синхронно;
- отклонения в аффективно-эмоциональной сфере (аффект неадекватности, акцентуация).

Отклонения в поведении детей и подростков

Ниже мы рассмотрим типы учащихся с рассогласованием между внешними социальными условиями и внутренним отношением к ним ребенка.

Внешние социальные условия — система реальных жизненных отношений, в которые включен ребенок.

Внутреннее отношение — стремления, склонности, психическое состояние, поведение.

С. Л. Рубинштейн разработал *принцип соотнесения внешнего и внутреннего*, указав на то, что внешние причины действуют через внутренние условия. Он писал: «Все в формирующейся личности так или иначе обусловлено внешне, но ничто в ее развитии не выводится непосредственно из внешних воздействий. Внешнее воздействие дает тот или иной психический аффект, лишь преломляясь через психическое состояние субъекта, через сложившийся у него строй мыслей и чувств. Условия жизни это не среда сама по себе, а та же система реальных отношений, в которые включается человек... Объективные отношения определяют его субъективное отношение к окружающему, выражающиеся в его стремлениях, склонностях и т. д. Эти последние под воздействием внешних условий, в свою очередь, опосредствуют зависимость поведения, деятельность людей от внешних условий, от объективных отношений, в которых живет человек».

Рассмотрим отклонения в поведении детей и подростков как результат неправильной реакции на воздействия окружающей среды.

Школьная, дезадаптация

Рассогласованность внешних социальных условий и внутреннего отношения к ним возникает как следствие неудовлетворенной потребности ребенка в положительной

оценке окружающих. Сталкиваясь с неудачами в жизненно важных для него сферах и неумением их предотвратить, ученик часто приобретает индифферентное отношение к жизни (*дезадаптацию*). Проблема дезадаптации учащихся в условиях школы является сложной и многогранной.

Адаптация рассматривается как процесс вхождения ребенка в новую для него социальную ситуацию развития. Благополучное сочетание социальных внешних условий и активности ребенка приводит к положительному результату — адаптированности, неблагоприятный ход — к дезадаптации. На основании проведенного исследования третьеклассников, направленного на выявление типичных трудностей, М. В. Максимова выделяет четыре основных группы детей, в зависимости от **характера адаптации к учению**.

В (*высокая адаптация!*) — дети с высоким уровнем развития мотивации и произвольности при отличной, хорошей, удовлетворительной успеваемости и адекватной самооценке (45 % детей от общего числа обследуемых).

С (*средняя адаптация*) — дети с высоким уровнем развития произвольности, недостаточной мотивацией (индифферентное отношение к школе) при отличной, хорошей и удовлетворительной успеваемости, адекватной самооценке (18 % детей от общего числа обследуемых).

Н (*низкая адаптация*) — группа детей с низким уровнем адаптации: при внешней сформированности учебной деятельности, при хорошей и отличной успеваемости — отсутствие интереса к школе, недостаточный уровень регуляции собственного поведения (произвольности), высокий уровень тревожности, связанный с неудовлетворенностью своим «Образом — Я», неадекватная самооценка, трудности в общении с окружающими (17 % детей от общего числа обследуемых).

Д (*дезадаптация*) — группа детей с явными признаками сформированной школьной дезадаптации, с очень низким уровнем развития произвольности и отсутствием мотивации при наличии удовлетворительных и неудовлетворительных отметок, с неадекватной самооценкой (20 % детей от общего числа обследуемых) и проблемами в общении.

В зависимости от природы, характера и степени дезадаптации, С. А. Беличева выделяет *патогенную, психосоциальную, социальную дезадаптацию* детей и подростков.

Патогенная дезадаптация (олигофрения, умственно отсталые дети и т. д.) вызвана отклонениями, патологиями психического развития и нервно-психическими заболеваниями, в основе которых лежат функционально-органические поражения головного мозга, отставание в умственном развитии, дефекты анализаторов, в основе которых лежат серьезные органические повреждения. Выделяют также *психогенную дезадаптацию* (фобии, навязчивые дурные привычки, энурез и т. д.), которая может быть вызвана неблагоприятной социальной, школьной, семейной ситуацией.

Психосоциальная дезадаптация связана с половозрастными и индивидуальными психологическими особенностями ребенка, подростка, которые обуславливают их определенную нестандартность, трудновоспитуемость, требующими индивидуального педагогического подхода и в отдельных случаях специальных психолого-педагогических коррекционных программ. Психосоциальная дезадаптация имеет устойчивые формы: акцентуации характера по гипертимному, сензитивному, шизоидному, эпилептоидному и другим типам; неблагоприятные индивидуально-психологические особенности эмоционально-волевой, мотивационной, познавательной сферы: снижение эмпатийности, индифферентность интересов, безволие, податливость чужому влиянию, импульсивность, расторможенность, упрямство. Психосоциальная дезадаптация имеет временные неустойчивые формы.

Социальная дезадаптация проявляется в нарушении норм морали и права, асоциальных формах поведения и деформации внутренней регуляции, референтных и ценностных ориентации, социальных установок. В. Е. Каган вводит понятие *психогенные формы школьной дезадаптации*, имея в виду психогенные реакции, психогенные заболевания и психогенные формирования личности ребенка, нарушающие его субъективный и объективный статус в школе и семье. Психогенную школьную дезадаптацию связывают с дидактологическими, с неправильным отношением учителей к учащимся. Реакции на стресс протекают в виде *психогенных характерологических реакций и кризисных состояний*. Под *психогенными характерологическими реакциями кризисных состояний* понимают развивающиеся у психически здоровых детей (при трудных или непереносимых личностных обстоятельствах) изменения в поведении, проявляющиеся в связи со школьным обучением, но не сопровождающиеся нарушением в соматических функциях. При кризисных состояниях может нарушаться социальная адаптация в целом, тогда как при характерологических реакциях ее нарушения парциальны. В детском возрасте встречаются преимущественно реакции отказа, активного и пассивного протеста, имитации, компенсации, а в подростковом возрасте их спектр расширяется за счет реакций эмансипации группирования со сверстниками и реакций, обусловленных формирующимся сексуальным влечением.

Трудновоспитуемые дети и подростки

Степень и характер социальной дезадаптации выступают основным системообразующим критерием при составлении социально-психологической типологии *трудновоспитуемости* подростков. Критерии и признаки социальной *дезадаптации* несовершеннолетних определяются исходя из особенностей содержательной и функциональной сторон процесса социализации, характеризующих маргинальный (переходный от детства к взрослости) период.

Трудновоспитуемость понимается как некоторое сопротивление педагогическому воздействию, связанное с затруднениями в усвоении определенных социальных программ; она не всегда проявляется в асоциальном поведении, в социальной дезадаптации.

Исследованиями установлено, что *асоциальное поведение* есть результат нарушения взаимодействия личности со средой. Так, Н. Ю. Максимова, в соответствии с основными причинами, вызывающими негативное проявление в поведении, выделяет *четыре группы* детей.

Первую группу представляют подростки, причиной трудновоспитуемостиTM которых являются отклонения в развитии эмоционально-волевой сферы, чрезмерно выраженные индивидуально-типологические особенности, вплоть до акцентуации характера, психопатий.

Во *вторую группу* входят подростки, у которых сопротивляемость требованиям воспитателя вызвана неверными формами воздействия. Например, если учитель, общаясь с подростком, не учитывает возрастные особенности учеников, то протест против норм и правил, навязываемых таким педагогом, будет вполне закономерным. Так, недисциплинированность подростка является своеобразным ответом на нетактичность учителя, невнимание к эмоциональному состоянию ученика, переживаниям, вызванным неблагоприятно сложившейся ситуацией (например, неблагополучие или несчастье в семье ученика; возникновение незначительных дефектов его внешности; трудности в общении с одноклассниками). Трудновоспитуемость такого типа является ситуативной, «ложной», и подростки этой группы не нуждаются в

специальных воспитательных воздействиях. Напротив, именно педагог должен пересмотреть свою позицию и найти выход из сложившейся ситуации.

Третью группу составляют подростки, поведение которых обусловлено значительными пробелами в овладении моральными и этическими знаниями, несформированностью нравственных представлений и, особенно, навыков нравственного поведения. Это, по сути, педагогически запущенные дети, которые в силу бесконтрольности и попустительства взрослых не привыкли сдерживать свои импульсивные порывы, считаться с желаниями окружающих. *Такие ученики нарушают нормы и правила поведения не потому, что отрицают их ценность, а потому, что не научились еще владеть своим поведением, не могут отказаться от сиюминутных желаний ради выполнения должного.* Обычно они осознают свои недостатки и хотят избавиться от них, но им не хватает силы воли. Задача педагога в данном случае должна состоять в том, чтобы усилить уже имеющиеся мотивы ученика внешними стимулами. Иными словами, необходима постоянная кропотливая работа, направленная на заполнение тех пробелов в воспитании, которые были допущены ранее. Систематический контроль со стороны учителя, постоянная поддержка подростка в его стремлении овладеть своим поведением приносят положительные результаты.

Четвертую группу подростков, у которых сопротивляемость педагогическим воздействиям обусловлена изменениями личности, связанными с искажениями представлений о своих взаимоотношениях с окружающими, можно назвать *собственно трудновоспитуемыми*. В отличие от педагогически запущенных, которых легко довоспитать, т. е. дополнить их морально-этические знания и сформировать у них личностные качества, которых им недостает, *собственно трудновоспитуемые* подростки требуют иного подхода, предполагающего переделку их нравственных представлений и качеств личности, т. е. перевоспитания.

Подростки этой группы не принимают замечаний и требований педагогов, как бы справедливы они ни были. Несмотря на то, что поведение таких учеников явно противоречит существующим нормам, они не желают менять его, отказываются от помощи в учебе и вообще отрицают необходимость какого-либо вмешательства в их жизнь. На критические отзывы одноклассников и взрослых трудный ученик отвечает либо равнодушием, либо вызывающим поведением, всем своим видом показывая несогласие с негативной оценкой окружающими его поведения и личности в целом. Самое сложное здесь заключается в том, что ученик уверен в своей правоте. Он действительно не видит своих отрицательных качеств и всегда может оправдать даже самые неприглядные поступки. То, что подросток видит себя и свои отношения с окружающими совсем в ином свете, чем это есть на самом деле, приводит к сопротивлению ученика педагогическим воздействиям. Так, формально признавая факт неуспеваемости, ученик не признает это как свой недостаток. Причину неудач в учении подросток ищет во внешних обстоятельствах: чрезмерной сложности программного материала, несправедливости учителей и т. п. Неадекватное отношение ученика к результатам своей учебы становится причиной нарастающего сопротивления подростка педагогическим воздействиям. Эти факторы приводят к возникновению *педагогической и социальной запущенности*.

Педагогическая запущенность рассматривается учеными как частичная социальная дезадаптация, проявляющаяся, в основном, в условиях учебно-воспитательного процесса. Она выражается в отставании от учебной деятельности, не соблюдении требований школьного коллектива и педагогов (прогулы, курение, сквернословие, употребление алкоголя и т. д.), тем не менее педагогически запущенные учащиеся не вышли из под влияния других позитивно ориентированных институтов социализации

(семьи, различных внешкольных объединений по интересам, других позитивно влияющих лиц). Это позволяет таким детям, даже при слабой успеваемости, приобретать четко ориентированные профессиональные планы, намерения, хорошо развитые трудовые навыки, полезные интересы.

Социальная запущенность представляет собой полную социальную дезадаптацию в отчуждении от всех позитивно влияющих институтов социализации, когда решающую роль в формировании личности оказывают неформальные подростковые группы с асоциальной и криминогенной направленностью. Для социально запущенных подростков характерна резкая деформация как референтных групп, так и ценностных ориентации, существенное отставание в уровне социального развития, в формировании профессиональной деятельности, а также в сфере самосознания, способности к саморегуляции своего поведения с учетом требований морали и права. Невротические реакции и расстройства в большинстве случаев укладываются в представления о преобладании одного из трех основных типов невротического реагирования: *астенического, обсессивного или истерического*.

Астенические нарушения обнаруживают себя лишь в сфере обучения и легко компенсируются во внеучебных занятиях: утомленный, подавленный, жалующийся в течение учебного дня на головные боли и т. д. ребенок «оживает», выйдя из школы (в выходные дни, в каникулярное время). При остром развитии астенического реагирования снижается настроение.

Психогенные формирования личности. Если тот или иной тип невротического реагирования поддерживается в течение 2-3 лет и более, это знаменует собой переход к психогенному формированию личности.

Применительно к психогенной школьной дезадаптации, надо отметить участие в них общевнеуротических нарушений и возникающей школьной дезадаптации, взаимно усиливающих друг друга.

Изучая характер школьной дезадаптации (симптомом ее возникновения может быть правонарушение), Д. Пстронг пришел к выводу, что причины ее возникновения кроются в неудовлетворении потребностей в знаниях, деятельности, развитии личных способностей интересов, защищенности. Дезадаптация чаще всего присуща школам, где не решены вопросы приспособленности учебных программ к возможностям и интересам учеников, нет соответствия методик обучения и воспитания возрастным и интеллектуальным возможностям учащихся, гуманного отношения педагогов к ученику, уважения к его личности и достоинству. Неудовлетворенность ученика вызывает отрицательное отношение к учебе, учителю, к ровесникам, к школе и негативно влияет на формирование личности. Появляется «синдром тревожного ожидания», называемый в литературе *школьной фобией*. В поведении ученика наблюдаются *элементы психологической защиты*, цель которой не преодоление сложившейся ситуации, а устранение или сведение к минимуму чувства тревоги. Б. Н. Алмазов выделяет три стадии поведения.

1. *Компенсаторно-уступчивая*. Основная ее особенность состоит в том, что напряжение снижается благодаря дезактуализации главной цели. Вместо того, чтобы концентрировать усилия на достижении успеха деятельностью, школьник не чувствует себя способным удержаться наравне с другими, переориентируется на ценности более общего или параллельного порядка.

1. Если бесконфликтная форма приспособительного поведения не обеспечивает ученику положение уважаемого члена микросреды, его компенсаторные возможности начинают постепенно истощаться и наступает так называемый *период конфликтно-демонстративный*. Нормальные установки, которым ученик обязан следовать,

подвергаются критической переоценке, предпринимаются попытки выйти из-под их влияния.

2. *Состояние внутренней средовой изоляции.* Будучи не в силах изменить обстоятельства в свою пользу, учащийся из чувства самосохранения начинает отрицать значимость требований, заложенных в ожиданиях окружающих.

Подросткам свойственны специфические поведенческие реакции на воздействия окружающей социальной среды, прежде всего — ближайшего окружения. Эти реакции могут быть как вариантами поведения в норме, так и представлять собой патологические нарушения поведения, затрудняющие социальную адаптацию взрослеющего человека. По результатам обследования подростков мужского пола с различными *непсихотическими видами дезадаптационных реакций*, В. Ф. Матвеев и А. В. Лебедев выделили пять групп.

I группа. Подростки с выраженными агрессивными тенденциями. В ответ на малейшие замечания и запрет они реагировали агрессивными действиями. Эти подростки нередко терроризировали и избивали сверстников, все они за частные драки стояли на учете в детской комнате милиции. Подростки этой группы нередко угрожали расправой даже родителям и педагогам.

II группа. Подростки с неоднократными суицидальными попытками, которые рассматривались как способ разрешить конфликтную ситуацию, например: помириться с девушкой, избежать домашнего скандала, избавиться от необходимости сдавать сложный экзамен в школе.

III группа. Подростки, систематически злоупотреблявшие алкогольными напитками. Для них было характерно отсутствие интеллектуальных интересов, примитивизм суждений.

III группа. Подростки, совершавшие уходы из дома (наиболее часто поводами для этого служили конфликты с родителями, педагогами). При этом к уходу из дома подростков толкало стремление освободиться от надзора, наскучившего образа жизни, а не страх перед наказанием.

IV группа. Подростки с выраженными невротическими реакциями (утомляемость, раздражительность). Для этой группы были характерны жалобы на сильные головные боли, плохой сон.

Как следует из сказанного, основные причины трудностей в воспитании отдельного ребенка состоят в неправильных отношениях в семье, просчетах педагогов, в средовой дезадаптации, а также в *психической депривации*.

Психическая депривация

Термин *депривация*, широко используемый сегодня в психологии, означает неудовлетворение жизненно важных потребностей, которое происходит в результате «отделения» человека от необходимых источников их удовлетворения.

Депривация, по мнению ряда авторов, является внешними причинами отклонений в поведении. Симптоматика психической депривации может охарактеризовать весь спектр возможных нарушений: от легких странностей, не выходящих за рамки нормальной эмоциональной картины, до очень грубых поражений развития интеллекта и личности. Выделяют разные виды депривации — *двигательную, сенсорную, информационную, социальную, материнскую* и др.

Двигательная депривация возникает при резком ограничении движения. Пеленание грудных младенцев, находящихся в условиях хронической гиподинамии, приводит к эмоциональной вялости и возникает компенсаторная двигательная активность —

раскачивание тела из стороны в сторону, сосание пальцев, другие стереотипные движения руками. Есть данные, что дети, двигательная активность которых в силу медицинских причин (травм, болезней) в течении длительного времени была сильно ограничена, нередко испытывают состояние депрессии, которое может «прорываться» взрывами ярости и агрессивности, повышением тревожности. Дети становятся плаксивыми и обидчивыми. Способы преодоления последствий двигательной депривации, ее профилактики кроются в создании необходимых условий, всемерно способствующих развитию двигательной активности ребенка.

Сенсорная депривация возникает в результате сенсорного голода, при котором человек не получает достаточного количества стимулов — зрительных, слуховых, осязательных и прочих при «обедненной среде», в которую ребенок часто попадает, оказавшись в детском доме, больнице, интернате. Л. И. Божович считает, что именно потребность во впечатлениях играет ведущую роль в психическом развитии ребенка; в детских учреждениях необходимо создавать сенсорно насыщенную внешнюю среду, обогатить интерьер разными красочными панно, лозунгами, выкрасить стены в яркие цвета. При этом стимулы не должны быть длительно однообразными.

Социальная депривация. Учитывая важность уровня личностной зрелости как фактора толерантности (стрессоустойчивости) к социальной изоляции, можно с самого начала предположить: чем младше ребенок, тем тяжелее для него будет социальная изоляция. Люди, перенесшие в детстве социальную изоляцию, в дальнейшем не доверяют остальным, за исключением «своей» микрогруппы, перенесшей аналогичное испытание. Они обычно бывают завистливыми, чрезмерно критичными к другим, неблагодарными, все время ждут подвоха со стороны других людей.

Материнская депривация. Материнскую депривацию испытывают брошенные дети, сироты, дети, к которым мать эмоционально холодна, слишком занята на работе. Формирующийся тип личности ребенка, оказывающегося в условиях материнской депривации, можно представить следующим образом: интеллектуальное отставание, неумение вступать в значимые отношения с другими людьми, вялость эмоциональных реакций, неуверенность в себе, аутизм (замкнутость на себе).

В чистом виде каждый из данных вариантов депривации можно выделить только в специальных исследованиях. В жизни они существуют в достаточно сложном переплетении. Особенно трудно понять, как действуют, накладываясь на процесс развития, отдельные депривационные характеристики детского возраста. Тем более трудно понять это, если человек воспитывался в условиях детского дома, школы-интерната, когда сенсорная, двигательная, социальная депривация сопряжены и являются следствием материнской депривации.

Ситуация частичной психической депривации возникает из-за неудовлетворения определенных потребностей, главным образом, в любви и эмоциональном благополучии. Нарушение эмоциональных связей ребенка со значимым взрослым в результате смерти последнего ведет к появлению гаммы отрицательных эмоций и, прежде всего, горя как такового. Эмоция горя — сложная структура, включающая страдания, аффекты и аффективные взаимодействия. Дети, потерявшие родителей, имеют ряд психологических особенностей: повышенную личностную тревожность (что обусловлено возникшим страхом за себя и за оставшегося родителя), которая носит защитный характер, а также чувство неполноценности, порожденное социальной ситуацией развития, стремлением «быть как все».

Симптомы ненормального протекания эмоции горя у детей описаны исследователями. Негативные последствия стресса и состояние депривации, возникшее после потери, могут привести к различным психическим расстройствам с пролонгированной реакцией. Среди симптомов выделяются: продолжающееся отрицание

реальности происшедшего события; наличие длительного чувства вины; различные эмоциональные расстройства; враждебная реакция к окружающим; возникновение различных соматических расстройств без органической причины; длительные фобии; имитация ребенком болезни умершего родителя; резкое изменение коммуникабельности; суицидальные мысли и попытки; патологическая тревожность.

Существенна именно психологическая сторона неудовлетворения жизненно важных потребностей — это интеллектуальные расстройства, тревожность, депрессия, страх, влекущие за собой несформированность внутреннего идеального плана жизнедеятельности, отставания в развитии аффективнопотребностной сферы, возможность возникновения *делинквентного поведения*.

Делинквентное поведение

Под *делинквентным* поведением понимают цепь проступков, провинностей, мелких правонарушений, отличающихся от криминальных, т. е. уголовно наказуемых, серьезных правонарушений и преступлений.

Рассмотрение концепции делинквентности представляет определенный интерес в раскрытии частных психологических закономерностей усвоения делинквентной морали и возникновения асоциальных проявлений несовершеннолетних. При неблагоприятном социальном развитии могут возникнуть нарушения социализации: деформация ценностных ориентации, ценностно-нормативных представлений, системы внутренней регуляции, различные формы асоциального поведения. *Асоциальным, отклоняющимся поведением называют такое поведение, в котором устойчиво проявляются отклонения от социальных норм. Нормы — это внешние по отношению к личности требования общества или группы, предъявляемые к ее поведению в той или иной ситуации.*

Современные психологи, рассматривая психологическую характеристику личности подростков с отклоняющимся поведением, считают, что важна разработанность представлений о возможных первичных дефектах в развитии личности, степень их влияния на другие личностные качества, характер и *тип* складывающихся взаимосвязей между различными качествами личности и образующимися при этом характерологическими комплексами.

В. И. Заика, Н. П. Крейдун, А. С. Ячина предприняли попытку комплексного исследования деформаций личности подростка и возникновения у него противоправного поведения путем сравнительного анализа выделив **три группы**:

- обычные подростки, занимающиеся в общеобразовательной школе;
- подростки, допустившие правонарушения и стоящие на учете в инспекции по делам несовершеннолетних;
- подростки, отбывающие наказание в воспитательной колонии за допущенные серьезные правонарушения.

На основе полученных результатов ученые разработали представление о механизмах деформированного развития личности подростков с отклоняющимся поведением.

1. Постепенное усиление, усугубление отдельных изолированных негативных качеств личности не выступает механизмом ее деформированного развития.

1. Непосредственной личностной особенностью, выступающей в качестве основного условия отклоняющегося поведения, является сочетание в структуре личности ряда различных негативных криминогенных качеств (не менее трех).

2. Возникновению такого комплекса способствует особое стечение обстоятельств, когда на подростка действуют факторы, приводящие практически к одновременному образованию нескольких криминогенных качеств, затрагивающих разные аспекты развития личности. Механизм фиксации и развития криминогенного комплекса

«запускается» положительной обратной связью между негативными личностными качествами, которые приводят к тому, что усиление одного негативного качества приводит к усилению другого качества и наоборот. 4. Фоновым условием для образования и развития криминогенного комплекса является наличие у подростка качеств, свидетельствующих об общих трудностях и отставании в развитии личности. Сплав различных качеств личности, характеризующих склонность к противоправному поведению, входит в понятие криминогенного комплекса. При наличии криминогенного комплекса эти качества постепенно трансформируются и расширяют комплекс.

Несформированность отношения к будущему является как бы общим фоном возможных нарушений поведения — искажений социальных отношений и черт характера. Акцентуации характера являются ближайшим условием девиантного поведения, причем чаще всего с противоправным поведением связаны эпилептоидный, истероидный, гипертимный и неустойчивый типы акцентуации. Резко нарушенные социальные отношения (в частности, выраженные конфликты с взрослыми, замкнутость в деликвентной группе, принятие соответствующих норм взаимоотношений) существенно изменяют образ жизни подростка, начинают оказывать обратное влияние на отношение к будущему и черты характера, деформируя их еще больше и закрепляя в реальном поведении, общении.

Отдельного рассмотрения требуют психологические механизмы формирования асоциального поведения. Рассмотрим классификацию правонарушений. В. Ф. Пирожков выделил **шесть типов групп несовершеннолетних**, в которых действуют разные механизмы формирования установок на совместную асоциальную и криминальную деятельность.

Члены *первого типа* групп объединены единой криминальной установкой. Механизмы психического заражения и подражания имеют подчиненное значение: каждый член группы сознательно присоединяется к групповой криминальной установке. Для них характерно антиколлективистское поведение, в сплочении этих групп велика роль «вожаков» и «авторитетов», ранее отбывавших наказание или находившихся в специальных учебных заведениях.

Второй тип групп отличается сплоченностью, выраженностью групповых криминальных установок. Но отдельные члены группы, не имея твердых социально полезных установок, вступают на путь правонарушений по механизму психического заражения и подражания, проявляя конформный тип поведения. В сплочении групп действуют и нормы «уголовного мира», и власть «авторитетов»; структура групп достаточно четкая.

Третий тип групп составляют сообщества, включающие в себя лиц с криминальными и асоциальными установками и несовершеннолетних с позитивными ценностями, «вытолкнутых» из семьи, школы в связи с семейным неблагополучием, неуспеваемостью в учебе.

Четвертый тип составляют сообщества с неоформленными асоциальными установками, в которых несовершеннолетние вступают на путь асоциальной деятельности по механизмам психического заражения, подражания (групповое хулиганство, порча имущества, пьянство). Часто асоциальная мотивация возникает уже в процессе совместной деятельности, специально планы совершения правонарушений не разрабатываются. Большую роль в асоциальном поведении играют провоцирующие действия окружающих и неправильная оценка ситуации.

Пятый тип групп характеризуется тем, что их члены объединяются на основе испытываемой подростками неполноценности, социальной ущербности (неуспеваемости, второгодничества в школе; лица с психическими и соматическими

дефектами; подростки, отторгнутые от семьи, и др.). В этих группах подростки становятся на асоциальный путь по механизму ложной компенсации своей социальной неполноценности, используя асоциальные способы самоутверждения в микросреде как вызов окружающим, как компенсацию за непризнание в системе официальных отношений.

Шестой тип групп характеризуется позитивными ориентацией и установками. В этих группах несовершеннолетние втягиваются в асоциальную деятельность в силу стечения обстоятельств, неправильной оценки сложившейся ситуации и ожидаемых последствий.

Для несовершеннолетних правонарушителей во всех выделенных шести группах характерна потеря позиции школьника. По этой причине подростки не видят связи своего будущего с учебой: у них нет определенных жизненных целей, их потребности либо искажены и извращены, либо неразвиты.

Г. Г. Бочкарева в основу дифференциации подростков-правонарушителей положила такой критерий, как отношение к своему правонарушению. Ею в процессе наблюдения за подростками-правонарушителями были выделены три группы.

В *первую группу* вошли правонарушители, обнаружившие раскаяние в своем поступке. Это раскаяние, по мнению автора исследования, свидетельствует об имеющихся у подростка нравственных потребностях, которые в итоге остались неудовлетворенными, поскольку победили доминирующие примитивные побуждения. Этой группе правонарушителей дали условное название «раскаивающихся».

Вторая группа правонарушителей включает подростков, которые не испытывали угрызения совести. Совершив преступление, они были огорчены только понесенным наказанием. Согласно предположению автора, таким переживаниям должно соответствовать в мотивационной сфере, с одной стороны, наличие достаточно настойчивых элементарных потребностей, с другой — отсутствие каких-либо нравственных побуждений, способных вступить в конфликт с первыми. Это так называемая «бесконфликтная группа» правонарушителей.

К *третьей группе* относятся подростки, которые вели себя вызывающе и полностью оправдывали свое преступление. У них, по-видимому, не только отсутствовал конфликт между отрицательными потребностями и моральными побуждениями, но при этом сильно развитое стремление удовлетворять антиобщественные потребности находило поддержку в циничной морали. Эта группа правонарушителей названа «циниками».

Кратко охарактеризовать эти три группы можно следующим образом. «Раскаивающиеся» — это те подростки, которые считают, что воровать нельзя, но им хочется получить запретные удовольствия. «Бесконфликтные» полагают, что украсть можно (тем более, что таким образом достигается удовлетворение). «Циники» уверены, что украсть нужно, так как это соответствует принятой ими циничной морали. У подростков, аффективно относящихся к своему положению, отмечается также бравирующий негативизм.

Данные группы несовершеннолетних правонарушителей делятся по степени их общественной опасности. При дальнейшей разработке этот подход может иметь криминологическое значение, так как выявляется совпадение психологического принципа деления (структура мотивационной сферы), с криминологическим принципом деления (степень общественной опасности).

Таким образом, группы правонарушителей отличаются определенной структурой и содержанием мотивов, которые формируются в определенной, конкретной социальной среде, окружающей подростка. Среда порождает цели, которые мотивируют то или иное поведение, в том числе и преступное.

Т. Ш. Андгуладзе провел исследование мотивационной структуры несовершеннолетних правонарушителей. Он установил влияние на оценочную сферу установки асоциального поведения (прочность фиксированной установки определяется повторением). В соответствии с различиями в мотивационной структуре, выделяются три группы несовершеннолетних правонарушителей.

В *первую группу* входят; правонарушители, имеющие положительную тенденцию к преступному действию, но для них асоциальное поведение не принято и оценивается ими отрицательно. *Ко второй группе* относятся правонарушители, у которых к преступному действию также наблюдается положительная тенденция, к тому же имеется положительное эмоциональное отношение к преступности, однако оценивают они ее отрицательно. В *третью группу* входят несовершеннолетние правонарушители, у которых тенденция, эмоциональное отношение к преступности положительное и которые положительно оценивают ее.

Несовершеннолетние первых двух групп находятся в процессе формирования. Члены третьей группы уже сформировались как преступники.

По указанной мотивационной структуре, несовершеннолетние правонарушители делятся на *конфликтную* и *гармоничную группы*. В *конфликтную группу* входят правонарушители с положительным эмоциональным отношением к преступности, но оценивающие ее отрицательно. В *гармоничную группу* входят правонарушители, у которых в мотивационной структуре имеется совместимость (тенденция к преступности, эмоциональное отношение к ней и оценка — положительны). Причем, следует отметить, что указанные группы несовершеннолетних правонарушителей динамичны: в результате повторения асоциального поведения они из конфликтной группы переходят в гармоничную, при исправлении, напротив, из гармоничной — в конфликтную и далее к несовершенности правонарушений в последующих возрастных периодах.

При раскрытии методологии отклоняющегося поведения, целесообразно выявить причины девиантного поведения. Так, венгерский ученый Ф. Потаки отмечает, что причина девиантности (самоубийство, употребление алкоголя, наркотиков, агрессивные действия по отношению к другим, преступность) имеет историческое развитие и своеобразное культурно-детерминированное проявление. Повседневные отношения людей в области личных контактов — семейные связи, отношения по месту жительства, учебы — пронизаны конфликтами, соперничеством, противоречиями в сфере интересов. Решение конфликтов могут носить как созидательный, так и разрушительный характер, а формы девиантного поведения представляют собой ошибочные антиобщественные образцы решения конфликта.

Причины и условия девиантных форм поведения. Существуют *общественные макроотношения* (отношения собственности и отношения между классами в силу своих антагонистических противоречий в массовом порядке могут порождать те обстоятельства (неуверенность в завтрашнем дне, безработица, зависимость, бесправие, одиночество, общественные различия и т. д.), которые побуждают большую часть населения в целях разрешения конфликта прибегнуть к формам девиантного поведения; большая группа причин зависит от «*состояния общественной интеграции личности*», а также от *личностной «силы сопротивления»* по отношению к моделям девиантного поведения, т. е. зависит от идейно-нравственного облика, силы воли, зрелости и автономности личности.

В своем исследовании Ф. Потаки пишет о «преддевиантном синдроме», т. е. о своеобразном комплексе определенных симптомов (аффективный тип поведения, трудные школьники, агрессивные формы поведения, семейные конфликты, ранние

антисоциальные проявления, низкий уровень интеллекта и отрицательное отношение к учебе), которые приводят индивида (антисоциальные группы) к общности, обнаруживающей аналогичные признаки.

Очевидно, что при изучении природы отклоняющегося поведения нельзя ограничиваться представлениями какой-то одной концепции. Здесь необходим системный подход, позволяющий интегрировать все междисциплинарные исследования для решения единой актуальной проблемы детей с отклонением в поведении и личностном развитии. При этом, интегрирующим стержнем выступает изучение природы отклоняющегося поведения, выявление тех неблагоприятных психобиологических, психолого-педагогических, и социально-психологических факторов, которые деформируют процесс психологического развития, процесс социализации личности.

В настоящее время особое внимание уделяется следующим задачам педагогической психологии:

- создание классификации задержек развития личности ребенка;
- разработка методов диагностики причин неуспеваемости;
- изучение причин задержки психического развития детей в целях своевременного распознавания факторов риска (неблагоприятные внутренние и внешние условия) и, тем самым, предотвращение неуспеваемости;
- разработка психолого-педагогических рекомендаций для профилактики и преодоления неуспеваемости;
- оптимизация педагогического процесса на основе достижений педагогической психологии в сочетании с выработкой теоретической концепции, единой для педагогических наук.

Дети с задержкой психического развития

Школьники, отстающие в обучении, характеризуются узостью знаний, отсутствием необходимых умений, а также специфичностью самого процесса мышления. При этом плохая успеваемость некоторых детей обусловлена достаточно тяжелой задержкой умственного развития. Такие ученики не являются умственно отсталыми, тем не менее, они не могут усваивать программу общеобразовательной школы в том же темпе, что их нормально развивающиеся сверстники.

Низкая успеваемость может быть обусловлена не только недостаточным умственным развитием, но и несформированностью различных регуляторных механизмов — мотивационных, волевых и др. Наиболее тяжелая ситуация наблюдается, когда на невысокое умственное развитие наслаиваются в качестве вторичного образования личностные отклонения. Предполагается, что именно с личностных компонентов, в первую очередь — с мотивационных, целесообразно начинать коррекцию. Необходимо вскрывать основную причину отставания в учении и сопутствующих ей отклонений в психическом развитии ребенка.

Наблюдая за детьми с задержкой психического развития во время учебных занятий, Г. И. Жаренкова обнаружила, что ответы их часто необдуманны, импульсивны, непоследовательны; дети не учитывают всех требований, заключенных в поставленном учителем вопросе, обращают внимание лишь на отдельные звенья предложенного задания. Это свидетельствует о недостаточной сформированности учебной деятельности. При выполнении несложных заданий по образцу, в котором представлены все заданные признаки, у детей с задержкой психического развития обнаружилось отсутствие целенаправленности в работе, импульсивность, низкий уровень навыков самоконтроля, недостаточное умение правильно оценить выполненную работу.

По способу выполнения задания дети с задержкой психического развития разделились на три группы.

В *первую группу* вошли дети, которым был понятен принцип выполнения отдельных операций. Они, в целом, справились с заданием.

Испытуемые, отнесенные *ко второй группе*, затруднялись в изготовлении кольца из бумаги, однако самостоятельно выходили из положения.

Третью группу составили дети, предпринимавшие попытки, но не сумевшие выполнить задание. Эти дети не умеют анализировать образец, оценивать свои силы (они не сомневались в своих возможностях справиться с заданием). Дети с задержкой развития дают неадекватную (преимущественно завышенную) оценку своей работы. При этом они не могут мотивированно оценить продукт своей деятельности, поскольку не соотносят его с ошибочностью своих действий.

Отставание в умственном развитии прежде всего характеризуется особенностями таких психических процессов, как мышление, память, восприятие. Трудности в решении интеллектуальных задач могут быть связаны как с первичным недоразвитием познавательной деятельности, с дефектами мышления, так и с непониманием задания вследствие недостатков речи или снижения слуха. Дефекты речи могут быть следствием как органической (или функциональной) недостаточности речевых областей мозга, т. е. носить первичный характер, так и умственной отсталости или снижения слуха, т. е. быть вторичными.

В интеллектуальной сфере общая задержка психического развития может проявиться в нарушении развития сложных опосредованных форм познавательной деятельности, характеризующихся высоким уровнем дифференциации и иерархизации (под опосредованием понимается использование одного познавательного действия в качестве средства построения другого, более сложного действия). Т. Д. Пускаева в своих теоретических подходах исходит из того, что *структура познавательной деятельности* может быть представлена в составе трех основных компонентов — *мотивационного, целевого, операционального* (исполнительского) — и описана в следующих единицах: мотив, цель, задача, действие, операция.

Мотивы, цели, задачи рассматриваются в функциях регуляторных, а действия и операции исполнительных составляющих деятельности. Как и другие виды человеческой деятельности, познавательная деятельность является полимотивированной, побуждаемой внешними и внутренними мотивами. Специфическими и наиболее значимыми при этом являются мотивы внутренние, собственно познавательные: «Каков бы ни был исходный мотив включения в мыслительную деятельность, но когда включение совершилось, в ней неизбежно начинают действовать мотивы познавательные, желание знать что-то еще неизвестное» (С. Л. Рубинштейн). Поскольку неизвестным может быть как результат действия, так и его способ, оба могут выступать в роли внутренних, содержательно-процессуальных мотивов познавательной деятельности. По отношению к ним любые другие мотивы — избегание неуспеха, престижные, соревновательные, игровые и т. д. — могут рассматриваться в качестве внешних.

Сформированность *мотивационного* компонента предполагает, во-первых, общую мотивационную готовность к выполнению деятельности, во-вторых, мотивационную готовность к ее усвершенствованию. Первую характеристику можно соотнести с потребностью в получении результатов (мотивацией достижения), вторую — с потребностью в рационализации способа (мотивацией достижения рационального способа). Развитие познавательной мотивации связывают с дифференциацией и иерархизацией внутренних мотивов деятельности; переориентацией с результата на

способ, появлением мотивации усовершенствования способа, формированием теоретико-познавательных мотивов.

Сформированность *целевого* компонента познавательной деятельности проявляется в построении плана будущих действий, включающего представления о результате, способе его получения (последний может быть нерациональным и рациональным, частным и общим). Различаются следующие уровни целевой регуляции: возможность предвосхищения цели; цели и способа; цели, способа и условий выполнения деятельности. В качестве механизма построения плана выступает процесс целеобразования — постановка промежуточных целей на пути к достижению конечной цели деятельности. Их функция заключается в снятии неопределенности поставленной цели, ее конкретизации и переводе в «хорошо» определенную задачу, содержащую требования не только к результату, но также к способу и средствам его получения.

По своему предметному содержанию промежуточные цели можно рассматривать как цели-требования к способу деятельности. В контексте исследования процесса решения задач особое значение имеет постановка следующих целей: «найти способ», «найти все возможные способы», «найти рациональный способ (оптимальный)», «найти принцип решения» и т. д.

Большую роль в процессе определения задачи играет сформированность *операциональной* основы деятельности. Формирование операций, как правило, происходит иначе, чем целеобразование. Первоначально каждая операция формируется как сознательное действие, подчиненное определенной цели. При включении в новую деятельность она становится способом осуществления другого, более сложного действия, т. е. превращается в собственно операцию. Вместе с тем, существует возможность расхождения между способностью к выполнению той или иной умственной операции и ее фактическим применением. Поэтому наличие операций, сформированных в прошлом опыте учебной деятельности, является необходимым, но недостаточным условием построения опосредованных действий.

Таким образом, характер исполнительных действий определяется взаимодействием мотивационно-целевой и операциональной сторон деятельности.

Основными характеристиками действий являются: *направленность* (на конечный или промежуточный результат);

- *осознанность* (рефлексия не только результата, но и способа);
- *опосредованность* (использование других действий в качестве собственных операций).

Причинами задержки в развитии сложных форм познавательной деятельности могут являться несформированность как мотивационно-целевой, так и операциональной сторон деятельности. Функциональные нарушения в структуре деятельности могут быть связаны с отрицательным влиянием внешних мотивов, фиксированием мотива достижения результата, отсутствием мотивации усовершенствования способа: нарушением целеобразования, связанного со способом, отсутствием актуализации операций, их несформированность и т. д.

Т. Д. Пускаева выделяет *четыре основных типа структуры деятельности у детей с задержкой психического развития*.

I тип характеризуется *устойчивой мотивацией достижения результата*; в роли основного регулятора деятельности выступает конечная цель. Структура деятельности имеет недифференцированный и неиерархизированный характер; способ не отделен от результата и не представлен в сознании, отсутствует использование одного познавательного действия в качестве средства построения другого. Деятельность сводится к нескольким или цепочке независимых друг от друга действий, каждое из

которых направлено на получение результата. Данный тип структуры лежит в основе «иррациональных» способов решения задач, к которым мы относим варианты выбора предмета (в отличие от случайного угадывания, систематического перебора). В ситуации выбора деятельность по решению задач строится на основе субъективных предпочтений тех или иных картинок (эмоционально-познавательный тип деятельности).

К более сложному дифференцированному типу структуры можно отнести **II тип** — с «двойной» мотивацией достижения результата и способа. Хотя доминирующим мотивом, побуждающим к смыслообразующей деятельности, является результат, имеет место сдвиг мотивации с результата на способ. Доминирование мотива достижения результата обуславливает неустойчивость мотивации достижения способа и ограниченность целеобразования, с ним связанного: целенаправленный поиск способа осуществляется лишь в начале деятельности, затем внимание ребенка вновь «переключается» на результат. Действия имеют «прямой» характер, хотя могут объединяться в систему. Указанный тип структуры лежит в основе элементарных нерациональных способов решения задачи, основанных на пробах и ошибках (эмпирико-нерациональный тип познавательной деятельности).

III тип структуры характеризуется мотивацией достижения рационального способа. Целеобразование — в зависимости от устойчивости мотивации достижения результата — более или менее развернутого; действия опосредованны, имеют сложный операциональный состав. Данный тип структуры лежит в основе рациональных, но частных способов решения задачи, каковыми являются простые категориальные способы распознавания предметов (эмпирико-рациональный тип познавательной деятельности).

Для **IV типа** характерна мотивация достижения теоретического способа (принципа) решения задачи. Способ вступает в роль доминирующего мотива деятельности, что обеспечивает устойчивость и развернутость соответствующего процесса целесообразования. Действия носят опосредованный характер, объединены в сложную иерархическую систему. Этот тип структуры лежит в основе иерархического категориального способа распознавания (теоретический тип познавательной деятельности).

Кроме указанных основных четырех типов, выделяется «нулевой» тип структуры, которым условно обозначено отсутствие или разрушение деятельности под влиянием внешних отрицательных мотивов (например, демонстративный отказ от решения задачи вследствие мотивации избегания неуспеха).

Сравнительный констатирующий эксперимент, проведенный в подготовительных и вторых классах специальной и массовой школ, выявил существенные различия в структуре деятельности детей с задержкой психического развития и их нормально развивающихся сверстников (II тип). Лишь у 18 % учащихся спецшколы уровень развития структуры деятельности приближался к средневозрастному: у остальных наблюдались нарушения в структуре деятельности.

Давая характеристики задержек *внутреннего плана действия*, Я. А. Пономарев сопоставляет особенности деятельности детей с задержкой с их более развитыми сверстниками, выявляя ряд причин задержек: функциональных и органических.

Функциональная причина задержек внутреннего плана действия — его несформированность — связана с особенностями задач деятельности детей в дошкольном возрасте. Дети с несформированным по данным причинам внутренним планом действия не попадали в ситуации, где бы им приходилось решать теоретические задачи, т. е. не только достигать какого-либо практического результата, но и объяснять, как, каким способом этот результат был достигнут. Такие дети

выполняли лишь прямые указания взрослых или подражали им, но не решали творческие задачи под руководством взрослых, в условиях речевого общения с ними; речь использовалась только в ситуациях практических задач. Дети рассказывали, что ими сделано, т. е. сообщали результат, но были неспособны словесно передать, как было выполнено действие, т. е. сообщить о процессе действия, о его способе.

Произвольное поведение у таких детей почти не развито, общее их развитие невысоко, но, вместе с тем, у них неплохой интеллект. Действуя практически, они весьма сообразительны и здесь не уступают сверстникам, достигшим более высоких этапов развития внутреннего плана действия, а иногда и превосходят их. Перечисленные причины задержек развития внутреннего плана действия сравнительно легко устранимы. Следует уделять специальное внимание развитию речи, шире использовать дидактические игры, стимулировать интеллектуальную работу, ставить детей в ситуацию простейших творческих задач. Учитель должен создавать ситуации, в которых не только он учит ребенка, но и ребенок учит его, и в ходе такого «обучения» решает, конечно, под косвенным контролем учителя, творческие задачи.

Второй вид функциональной причины задержки внутреннего плана действия — *отсутствие у детей ряда важных навыков ориентации во времени и пространстве*. Этим детям, как и предшествующей группе, свойственно отсутствие необходимых для школьного развития познавательных мотивов и достаточной произвольности, хотя внешне речь может быть весьма развитой. По сравнению с первым, второй вид функциональной причины задержки внутреннего плана действия имеет более сложную природу. Если у детей предыдущего типа «практический интеллект» развит вполне достаточно, то у данной группы он явно недоразвит, в нем имеются «белые пятна», вследствие чего вся система интеллекта формируется неправильно, искаженно. В обычных ситуациях это не проявляется. Однако в «микродвижениях», там, где нужно ориентировать не только себя по отношению к предметам, но и сами предметы, дети оказываются беспомощными.

Например, зная прямой счет, дети не владеют обратным; они не могут выбрать из расставленных перед ними в один ряд кубиков тот, порядковый номер которого указывает педагог; не способны пересчитать группу расставленных беспорядочно кубиков, многие не знают, где правая и левая стороны.

Устранение задержек развития внутреннего плана действия, связанных с причинами второго вида, проходит сложнее, чем в первом случае, как навыкам в «практическом интеллекте» обычно специально не учат. Я. А. Пономарев пишет: «Уже с 1 класса дети с пробелами в чувственном опыте оказываются выбитыми из колеи. Они иначе усваивают школьные знания: чаще всего механически, иначе действуют, иначе подходят к овладению учебными предметами и фактически не овладевают ими. Разрыв звеньев системы чувственного опыта приводит к последующей дезорганизации всей структуры интеллекта, дети не выходят из числа отстающих учеников. Чем более запущенными оказываются дети с такими недостатками, тем труднее их исправить».

Таким образом, *некоторые формы задержки психического развития* являются формами функционального недоразвития структуры познавательной деятельности. У таких детей снижена память, особенно словесная. Их мышление характеризуется слабостью ориентированного этапа, не сформированы мыслительные операции анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования; затруднен переход от прямой операции к обратной, что отражает инертность нервных процессов.

Дети с астеническими состояниями и конфликтными переживаниями

Неуспеваемость некоторых учеников обусловлена так называемыми астеническими состояниями. *Астенические состояния* представляют собой кратковременные

расстройства с такими симптомами, как малая активность, бездеятельность, плохое внимание, ослабленность памяти, колебания настроения, тоскливость, повышенная утомляемость, нарушение сна и аппетита, головные боли, раздражительность, сниженная работоспособность.

В зависимости от причин, вызвавших астеническое состояние, обычно различают *церебральную астению* и *соматогенную астению*. Последняя нередко усиливается за счет травмирующих психических факторов.

Внешние неблагоприятные факторы (будь то общие соматические инфекции, легкие травмы или очаговые поражения головного мозга, а также длительные и тяжелые психические переживания, переутомление) влияют, в первую очередь, на центральную нервную систему и могут вызвать функциональные нарушения психической деятельности.

Характерной особенностью астенических состояний является нарушение интеллектуальной деятельности при первично-сохранном интеллекте. В процессе учебной работы у таких детей быстро наступает утомляемость, нервное истощение, возникают головные боли. В результате нарушается работоспособность, наблюдается ослабление памяти, внимания, дети плохо сосредотачиваются на выполнении задания, отвлекаются. Все это создает для ребенка реальные затруднения в обучении. Они выражаются в том, что дети с астеническими состояниями, несмотря на отсутствие локальных речевых расстройств, испытывают трудности в процессе овладения чтением, письмом, счетом. При чтении они часто теряют строку, не выделяют предложений, читают «по догадке», не делают смысловых ударений. В письме дети допускают разнообразные ошибки: не дописывают буквы и слова, соединяют несколько слов в одно, пропуская при этом отдельные буквы и слоги. При обучении арифметике они часто не овладевают понятием числа, приемами устного счета, плохо запоминают таблицу умножения, не удерживают в уме условие задачи, что затрудняет решение. Степень выраженности этих проявлений зависит от состояния ребенка, от условий, в которых протекает его деятельность. При нарастании утомления и отсутствии спокойных условий работы продуктивность учебной деятельности таких детей резко снижается. Наблюдаются некоторые отклонения и в их поведении: одни из них возбуждены, беспокойны, излишне подвижны, раздражительны, плаксивы; другие, напротив, вялы, робки, медлительны, заторможены, неуверенны. Часто из боязни ответить неправильно они вообще отказываются отвечать.

При церебральной астении вся указанная симптоматика нередко бывает более выраженной.

Церебральная астения чаще бывает обусловлена нарушением циркуляции жидкости в мозге, либо возникает вследствие перенесенного сотрясения мозга или воспалительного очага в мозгу (даже небольшого, узко локального). При воспалительных мозговых процессах, равно как и при черепных травмах, количество спинномозговой жидкости может несколько увеличиться, и тогда циркуляция ее нарушается. Увеличение количества спинно-мозговой жидкости носит название *гидроцефалии*. Понятно, что степень выраженности этого нарушения бывает разной — от самых легких до крайне тяжелых болезненных состояний. Но и самые легкие формы гидроцефалии оказывают влияние на развитие ребенка и приводят к функциональным нарушениям его психической деятельности. Церебральная астения нередко обуславливает неуспеваемость детей, но при правильном понимании взрослыми этих состояний и своевременном оказании педагогической и лечебной помощи многие из таких школьников могут преодолеть свои затруднения в обучении.

Кроме описанных форм церебральной астении, связанных с первичными изменениями центральной нервной системы (черепные травмы, воспалительные

мозговые процессы), астенические черты у детей могут быть обусловлены физической слабостью, различными соматическими болезнями (заболевания внутренних органов, сердечно-сосудистой системы), детскими инфекционными болезнями.

При *соматогенных астениях* наблюдается ряд общих проявлений — таких же, как и при церебральной астении. Симптомы астении при заболеваниях внутренних органов наиболее характерно проявляются у детей с медленно текущей туберкулезной интоксикацией. Астенические черты у них проявляются в том, что они быстро утомляются, появляются головные боли, раздражительность, склонность к капризам и слезам, расстройство сна, снижение аппетита, неустойчивость настроения, малая выносливость, двигательное беспокойство. Несмотря на полноценный интеллект, у детей с туберкулезной интоксикацией наблюдается малая продуктивность в работе. Они не могут сосредоточить внимание на выполняемых заданиях и постепенно становятся неуспевающими учениками. Эти физически ослабленные дети обычно не пользуются авторитетом у товарищей и служат предметом насмешек, особенно если реагируют на них слезами или раздражением.

В связи с неуспеваемостью и плохим поведением, педагог нередко предъявляет к таким детям требования, которых они не могут выполнить, упрекает в лени, вызывает в школу родителей, которые их наказывают. Это озлобляет детей и усиливает болезненные проявления. Они становятся грубыми, агрессивными и непослушными, застенчивыми, плаксивыми и робкими, или замкнутыми и угрюмыми.

Неуспеваемость некоторых школьников массовой школы обусловлена нерешенными конфликтными переживаниями.

Конфликтные переживания представляют собой невротические реакции, прямо связанные с психотравмирующим воздействием, без глубокой личностной переработки внутреннего конфликта с симптомами невротического круга (навязчивость, страхи, плаксивость, обидчивость).

Конечно, всякое переживание влечет за собой изменения в поведении и деятельности детей. Вместе с тем, тяжелые переживания могут быть причиной нарушения, которые возникают у ребенка вследствие травмирующих его психику ситуаций, которые носят *название реактивных состояний*.

Нервно-психические нарушения при реактивных состояниях у детей носят чрезвычайно разнообразный характер и проявляются в различной степени. Это зависит от остроты и тяжести травмирующей ситуации, от длительности ее воздействия, возраста ребенка, общего состояния его здоровья и от индивидуальных особенностей личности. Реактивные состояния могут проявиться в заикании, тикозных подергиваниях в различных частях тела, страхах, недержании мочи при острых состояниях. При остро действующих травмирующих моментах у детей нередко наблюдаются расстройства сознания типа сумеречных, когда ребенок совершает ряд действий и поступков, о которых в дальнейшем не помнит.

У некоторых детей иногда появляется состояние психомоторного возбуждения в виде суетливости, бесцельных движений, немотивированных поступков. У других, наоборот, появляется реакция торможения: дети как бы цепенеют, застывают. В младшем возрасте отмечается временное выпадение отдельных функций, например, временная глухота, мутизм (отказ от речи). У подростков отмечается нарушение всей эмоционально-волевой сферы (страх, тревога, подавленность, отказ от еды, оцепенение и даже элементы бредового отношения к окружающему).

Особенно тяжелым по своему влиянию на поведение и характер школьника является энурез (недержание мочи). Это расстройство возникает чаще всего у нервных и физически ослабленных детей, у которых имело место какое-то длительное нервное

потрясение, испуг, напряжение, соматическое заболевание, истощающее организм. При этом дети становятся робкими и застенчивыми, боязливыми и нерешительными, или, наоборот, становятся озлобленными, раздражительными и агрессивными. У тех и других нередко возникают страхи; содержанием таких страхов является сам факт недержания мочи. В дальнейшем страх принимает более диффузный характер — боязнь темноты, страх перед новым делом, новой обстановкой, новыми людьми. Порой дети болезненно переживают физический недостаток (хромоту, косоглазие, горбатость). Наличие какого-либо дефекта у ребенка, при неправильном к нему отношении со стороны окружающих, ведет к возникновению у него чувства своей неполноценности, которое вызывает замкнутость, трудности в поведении, а в некоторых случаях приводит к снижению успеваемости.

Переживание внутреннего конфликта может нарушить психическое развитие ребенка. Конфликтные переживания всегда носят социальный характер. Они возникают вследствие психогенных факторов, травмирующих ребенка в семье или в школе. Для внутреннего конфликта характерно столкновение в сознании ребенка противоположно окрашенных аффективных отношений к тому или иному близкому ему лицу или к создавшейся ситуации. Внутренний конфликт может возникнуть лишь в том случае, если переживание ребенка невыносимо тяжело, длительно и занимает центральное место в его жизни и сознании; на каком-то этапе этот конфликт оказывается для ребенка неразрешимым.

Такой неразрешенный конфликт, затягиваясь, становится хроническим, оказывает специфическое влияние на формирование черт характера и может тормозить умственное развитие. У детей с внутренним конфликтом создается известная двойственность, противоречивость в решениях, выборе того или иного действия. Вся личность вовлекается в переживания, связанные с конфликтом, все аффективные, т. е. эмоциональные, переживания направлены как бы в одно русло, поэтому круг интересов, привязанностей резко сужается. В возникновении конфликтных переживаний большую роль играют особенности структуры личности.

Дети с нарушениями в работе анализаторов

Нарушение *речи* и *слуха* также может являться причиной неуспеваемости школьников. Крупнейший исследователь детской речи А. Н. Гвоздев пишет: «Общий ход усвоения звуковой речи определяется совместным действием слуховой и моторной сфер. Слуховая сфера является ведущей в том отношении, что благодаря раннему развитию слуха ребенок впервые на слух учится различать разнообразные фонематические элементы: их точные слуховые представления, и они становятся регулятором для выработки их в его собственном произношении. Но для их проявления в речи самого ребенка, кроме слуховых представлений, необходимы еще артикуляционные навыки... Эти навыки вырабатываются позднее, и с их выработкой звуковые элементы вступают в собственную речь ребенка».

Р. Е. Левина, изучая закономерности формирования речи детей в норме и патологии, выделяет 5 этапов, которые проходит ребенок в овладении речью.

На *первом, дофонематическом этапе* у ребенка полностью отсутствует дифференциация звуков, понимание речи и собственная активная речь.

На *втором этапе* возникает различие наиболее контрастных или далеких фонем. Произношение ребенка еще неправильное, искаженное, он не различает правильного и неправильного произношения других людей, не замечает особенностей своего произношения.⁴

На *третьем* этапе происходят решающие сдвиги. *Ребенок начинает слышать звуки языка в соответствии с их фонематическими признаками*, узнает неправильно произносимые слова. Однако его речь еще остается неправильной.

На *четвертом* этапе получают преобладание *новые образы восприятия звуков*. Ребенок узнает неправильно произносимые слова; активная речь достигает почти полной правильности.

На *пятом* этапе *завершается процесс фонематического развития*, ребенок слышит и говорит правильно. У него формируются тонкие и дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков. Эта способность осознавать звуковой состав слова является центральным моментом при обучении грамоте, восприятию звуковой стороны речи.

Уровень недоразвития речи связан с нарушением слуха и зависит от двух основных факторов — от того, в какой период развития ребенка был нарушен слух и какова степень его нарушения. Полное или очень резкое нарушение слуха в раннем возрасте приводит к тому, что речь не развивается, ребенок становится немым и его обучение возможно только в специальной школе.

Слабослышащие дети также должны обучаться в специальной школе, но нередко, особенно при менее резко выраженных степенях тугоухости", они начинают свое обучение в массовой школе и лишь после длительного и безуспешного пребывания в ней переводятся в школы для слабослышащих. Иногда таких дети ошибочно направляют даже во вспомогательные школы для умственно отсталых, так как нарушение слуха приводит не только к недоразвитию речи, но и задержке общего развития, что и дает повод для ошибочного диагноза « олигофрения ».

В случае тугоухости особенно важно учитывать не только степень, но время наступления снижения слуха. Это имеет существенное значение для понимания характера отклонений в развитии у детей. Тугоухость, наступившая рано, в период, когда у детей еще не сформировалась речь, как правило, ведет к тому, что без специального обучения речь у детей не развивается. При возникновении в той или иной степени тугоухости у ребенка в более позднем возрасте, т. е. после того, как у него сформировалась речь, дальнейшее обучение, развитие речи будет идти более интенсивно, хотя и с характерными недостатками, обусловленными тугоухостью.

Зрение играет огромную роль в развитии не только собственно зрительного восприятия, но и пространственных представлений (пространственная ориентировка в окружающем, двигательная сфера), поскольку движения развиваются под зрительным контролем. Нарушения зрения могут быть связаны с различными причинами. Встречается слепота, обусловленная наследственными заболеваниями (катаракт), внутриутробными поражениями органа зрения при токсоплазмозе, краснухе беременных и др. Поражение глаз может быть связано с заболеванием самого ребенка, например, при туберкулезном менингите, который еще в недавнем прошлом кончался для человека летальным исходом.

Выраженность нарушения зрения может быть различной. При врожденном изменении глаза может наступить полная слепота или такое резкое понижение зрения, что дети могут обучаться только в школе для слепых на основе осязания — по системе Брайля. К категории детей с резким понижением зрения относятся дети, у которых присутствует только светоощущение (они могут сосчитать пальцы рук у лица, имеют остатки зрения до 0,05 единицы). К категории слабовидящих детей относятся дети, у которых острота центрального зрения на более хорошо видящем глазу с коррекцией очками равна от 0,05 до 0,4, у которых сужена граница поля зрения. Для слабовидящих детей есть специальные школы, где обучение ведется на зрительной основе с

использованием различных технических и оптико-увеличительных средств, учебников с более крупным шрифтом, специального освещения.

Изучение состава детей школ для слабовидящих показывает, что большинство из них попадают сюда после нескольких лет безуспешного пребывания в массовой школе.

К категории детей с аномалией рефракции относятся дети близорукие, дальнозоркие, с астигматизмом. Этим детям не следует переводить в специальные школы; необходимо организовать условия для их обучения в общеобразовательной школе. Все эти виды нарушения зрения, обусловленные аномалией рефракции, обычно хорошо компенсируются очками. Такие дети нуждаются во внимательном отношении, в правильных санитарно-гигиенических условиях для учебной работы как в школе, так и дома.

К категории детей с нарушениями зрения относятся дети, у которых нарушение зрения обусловлено мозговыми опухолями. Обычно эти опухоли бывают врожденными, доброкачественными и располагаются в области мозжечка. Характерно, что опухоли довольно длительное время не дают каких-либо проявлений. И лишь на определенном этапе развития ребенка появляются отдельные симптомы: постепенное снижение зрения, которое до того было совершенно нормальным, что сочетается с повышенной утомляемостью и головными болями. Постепенно указанные симптомы нарастают и делают детей неработоспособными; возникает необходимость в оперативном вмешательстве. Чем позднее осуществляется операция, тем сильнее это сказывается на общем состоянии ребенка и на его зрительной функции, которая иногда настолько ослабляется, что ребенок оказывается перед необходимостью обучаться в школе для слепых. Поэтому особое значение приобретает вопрос о раннем выявлении детей с нарушениями зрения, что можно сделать лишь при внимательном отношении к ним педагогов, так как самые начальные симптомы заболевания, как правило, проявляются у детей в процессе обучения в школе.

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Причиной неуспеваемости и отклонений в поведении школьников могут являться *физические заболевания*. Так, у подростков с физическими заболеваниями, дефектами прослеживается тенденция к снижению самооценки, к неадекватному уровню притязаний, неспособности правильно оценивать ожидания окружающих людей. У детей с физическими заболеваниями возникает нарушение целостности двигательного аппарата, болезни костей, мышц, суставов, появляются переживания неловкости, скованности, зажатости и другие чувства, вплоть до чувства собственной неполноценности.

Н. И. Быкова выделяет **три группы** подростков с физическими недостатками.

Первая группа — подростки, способные представить отношение к ним, их действиям и поступкам, предвидеть определенную оценку лишь со стороны отдельных конкретных лиц.

Такие экспетации отличаются ситуационностью, бедностью предлагаемых образов «Я», недифференцированностью.

Вторая группа. Экспетации этих подростков складываются на основе представлений об оценках, мнениях различных окружающих. Однако оценки, ожидаемые со стороны различных людей, еще не выступают как целостные образования, существуют как бы независимо друг от друга. Экспетации этой группы характеризуются большей устойчивостью, детализированностью образов «Я», целостностью, обобщенностью.

Третья группа. Испытуемые имеют экспетации в виде целостного образования, складывающегося на основе представлений об оценках различных значимых лиц.

В результате осознания подростками своей физической неполноценности наблюдается сложный процесс перестройки в структурных компонентах самоопределения, а также отмечаются неблагоприятные переживания: первое место по распространенности занимают состояния тревожности, второе — фрустрация, третье — агрессия.

Итак, на основании проведенного теоретического анализа мы предлагаем следующую *типологию детей с рассогласованием в психосоматической сфере*:

- дети с задержкой психического развития;
- дети с астеническими состояниями (церебральная и соматическая астения);
- дети с реактивными состояниями и конфликтными переживаниями;
- дети с нарушениями в работе анализаторов (нарушения речи и слуха, зрения, нарушения опорно-двигательной системы и физические заболевания).

Часть третья

Типология отставания в обучении и отклонений в поведении детей и подростков

В данной главе мы предлагаем разработанную нами типологию отклонений в поведении и учении. Опираясь на имеющиеся в литературе классификации, мы, тем не менее, предлагаем новый подход, заключающийся в выборе нового основания для построения данной типологии. В качестве этого основания будет рассматриваться рассогласование между разными сторонами психического развития:

- между мотивационной и операциональной сферами;
- между компонентами внутри мотивационной сферы;
- между компонентами внутри операциональной сферы;
- между внутренним отношением и внешними условиями;
- между компонентами внутри психосоматической сферы. Общий принцип предлагаемой типологии состоит в следующем. Мы предполагаем, что существуют некоторые единые факторы личностного развития, которые обуславливают отставание в учебе и отклонения в поведении, то есть вызывают в целом то или иное неблагополучие в протекании процесса развития. При этом целесообразно выделить первичные рассогласования как наиболее фундаментальные причины неблагополучия развития, и вторичные рассогласования, которые наслаиваются на первичные. В ходе диагностики важно определить иерархию, соотношение первичных и вторичных рассогласований у каждого неблагополучного ребенка. При коррекции важно правильно выбрать последовательность сторон психического развития, на которые надо оказывать воздействие. Наиболее существенные воздействия должны быть направлены на первичные рассогласования как на глубинные причины отставания в учении и отклонений в поведении.

В ряде случаев целесообразно воздействовать, в первую очередь, на вторичные рассогласования, например, на снижение мотивации у детей, не владеющих способами учебной работы.

Первичное и вторичное рассогласование не есть первичный и вторичный дефект. Наш подход отличается от выделения первичного и вторичного дефектов, ибо в случае анализа дефектов, как правило, имеется в виду *нарушение какой-то одной стороны психического развития, нарушение психических процессов (мышления, памяти, внимания или одного из анализаторов — слухового, зрительного)*. При нашем подходе речь идет о нарушениях *систем психических функций*.

Перейдем к изложению разработанной нами типологии психологических показателей типов учащихся с отставанием в обучении и отклонениями в поведении.

Типология рассогласований в психическом развитии детей и подростков

I тип рассогласования психического развития: *между мотивационной и операциональной сферой.*

Варианты:

- А) операциональная отстает от мотивационной (педагогическая запущенность);
- Б) мотивационная сфера отстает от операциональной (интеллектуальная пассивность);
- В) отстает операциональная и мотивационная сфера (общее отставание в учении и отклонение в поведении).

II тип рассогласования психического развития: *между компонентами внутри операциональной сферы.*

Варианты:

- А) умение учиться отстает от уровня знаний (нерациональные способы учения);
- Б) отдельные компоненты учебной деятельности (учебные цели, операции, самоконтроль) не согласуются друг с другом (неумение учиться);
- В) обучаемость отстает от обученности (низкая обучаемость);
- Г) отстает интеллектуальная инициатива (низкий уровень развития способностей).

III тип рассогласования психического развития: *между компонентами внутри мотивационной сферы.*

Варианты:

- А) умение ставить цель отстает от мотивов (слабая волевая активность);
- Б) внутренняя мотивация отстает от внешней стимуляции (учится под давлением извне);
- В) реально действующие мотивы отстают от осознаваемых мотивов (низкий уровень воспитанности);
- Г) притязания и самооценка отстают от реальных возможностей удовлетворить свои притязания (аффект неадекватности — акцентуация характера).

IV тип рассогласования психического развития: *между внешними социальными условиями и внутренним отношением ребенка к ним.*

Варианты:

- А) возможности удовлетворения жизненно важных потребностей ограничены вследствие депривации (материнской, сенсорной, двигательной, познавательной);
- Б) адекватные формы поведения отстают от требований окружающей внешней среды (дезадаптация);
- В) целостность образа «Я» отстает от умения назвать конкретные признаки своей личности (дезинтеграция);
- Г) отдельные стороны развития личности не согласуются друг с другом как следствие педагогических ошибок взрослых (низкая воспитуемость);
- Д) реальное поведение отстает от общепринятых норм (девиантное поведение);
- Е) искаженные социальные нормы, включающие совершение асоциальных поступков, противоправных действий не согласуются с общепринятыми социальными нормами (делинквентное поведение).

V тип рассогласования психического развития: *между компонентами внутри психосоматической сферы.* **Варианты:**

- А) между отдельными проявлениями отставания в учебе — низкий темп усвоения знаний, большое количество ошибок, неэкономичность, преобладание репродуктивного уровня (*задержка психического развития*);

Б) между отдельными типами отставания — повышенная утомляемость и истощаемость, низкие энергетические возможности, слабая память и внимание вследствие перенесенных заболеваний (*астенические состояния*);

В) между отдельными типами отставания — тяжелыми психическими переживаниями и неадекватностью эмоциональных реакций (*реактивные состояние и конфликтные переживания*);

Г) между отдельными проявлениями отставания — снижение слуха, зрения, понижение двигательных функций (*нарушение в работе анализаторов, опорно-двигательного аппарата*).

Характеристика типов и вариантов психического развития личности

Рассмотрим более подробно каждый из пяти типов названных рассогласований в психическом развитии отстающих в обучении и отклоняющихся в поведении детей и подростков и их варианты (всего выделен 21 вариант).

I тип рассогласования (между мотивационной и операциональной сферой личности учащегося) включает в себя три варианта:

- мотивационная сфера опережает операциональную (например, желание учиться есть, а способами учебной деятельности ребенок не владеет). Данный вариант рассогласования проявляется в том, что операциональная сфера отстает от желания учиться;

- мотивационная сфера отстает от операциональной, то есть желание учиться отстает от умения учиться;

- ребенок отстает и в операциональной, и в мотивационной сферах, то есть ребенок не умеет и не желает учиться.

Таблица 1

Психологические показатели I типа учащихся (с рассогласованием между мотивационной и операциональной сферами)

рассогласования Тип	механизмы, причины	признаки, вторичные рассогласования (внешние симптомы, проявления)	Распространенное в педагогике обозначение данного нарушения
I тип (между мотивационной и операциональной)	Первая сфера операциональная отстает от мотивационной	Между временем учиться и желанием учиться	Педагогическая запущенность
		Между желанием учиться и умением учиться	Интеллекту-

льной сферой)	Б) Мотивационная сфера отстает от операциональной	ем учиться, отсутствием интереса к учению и умением учиться	альная, познавательная пассивность
	В) Отстает и операциональная, и мотивационная сфера	Между неумением учиться, нежеланием учиться и необходимостью учиться	Общее отставание в учении

Приведем краткое описание, иллюстрируемое фрагментами из *психолого-педагогических характеристик* отстающих в учении школьников с I типом рассогласования (между мотивационной и операциональной сферами).

Пример. Лиля К. может быть отнесена к / типу учащихся, вариант А (операциональная сфера отстает от мотивационной).

Поведенческие проявления. Лиля К. на уроках следит за работой класса, поднимает руку, она активна, но обычно отвечает неправильно, так как не может выделить главное, общие признаки, дать определение известным понятиям, затрудняется с кратким пересказом текста. У нее вызывает трудности переход от одного вида деятельности к другому, она все время запаздывает с выполнением заданий. При проверке своего письменного задания не может обнаружить, заметить ошибки. Девочка тяжело переживает свои неудачи в учебе, хочет учиться лучше, охотно принимает помощь учителя, сверстников, не избегает дополнительных занятий. Таким образом, у нее отсутствуют способы правильного решения, приемы самоконтроля, снижен темп; присутствуют осознаваемые мотивы учения, адекватная самооценка.

Развивающе-коррекционная работа предполагает возможность опереться на сформированную мотивацию учиться, желание девочки учиться и ее активность.

Пример. Катя Г. нами относится к I типу учащихся, вариант Б (мотивационная сфера отстает от операциональной).

Поведенческие проявления. Катя проявляет нежелание учиться, переходя от полного протеста до полной покорности, исполнительности. У нее отсутствуют не только желание учиться, но привычка думать, решать задачи. Она выбирает легкие пути достижения цели, не заинтересована в работе, стремится получить быстрый результат без достаточного осмысления.

Операциональная сфера у Кати выражена следующим образом. Она избегает активности, у нее есть пробелы в знаниях, но девочка не проявляет любознательности, самостоятельности. Она умеет обобщать, конкретизировать, строить логические связи, может адекватно оценивать результаты своей работы, но эти потенциальные возможности актуализируются ею только в тех случаях, когда деятельность представляется ей интересной.

Таким образом, у Кати проявляется негативное отношение к учебной работе и к интеллектуальной деятельности, она не хочет учиться, хотя обладает достаточными качествами интеллектуальной сферы.

Развивающе-коррекционная работа может быть направлена на поощрение первых успехов в интеллектуальной и познавательной деятельности, вызов положительного отношения к обучению, выработку приемов перехода от механического запоминания к смысловому запоминанию, приучению к интеллектуальному мышлению (следует давать задания на выполнение длительного по времени и монотонного по характеру задания). Важно включить в план работу с родителями по развитию познавательного климата семьи.

Пример. Саша П. предположительно относится к представителям / типа учащихся, вариант В (отстает и в операциональной, и в мотивационной сферах).

Поведенческие проявления. Для Саши характерна Несфор-мированность операционально-технической стороны умственной деятельности (неумение выделять существенные и несущественные признаки, производить классификацию, действовать по аналогии). Он не справляется с пересказом текста, особенно затруднен краткий пересказ, озаглавливание частей текста, составление плана. Саша тяжело переключается с одного вида деятельности на другой — так, например, медленно переключается с письменной работы на устную. Очень долго запоминает условия задачи, постоянно возвращается к ним, даже когда начинает писать.

Для Саши характерна слабая мотивация учения, несформированность различных-регуляционных механизмов. Он не прилагает усилий для того, чтобы выучить правила, проверить свою письменную работу. Проявляет беспокойство: «У меня не получится», — часто не верит в свои силы.

Таким образом, у Саши сформирована негативная мотивация по отношению к интеллектуальной деятельности, умственному напряжению, нежелание учиться, что является следствием неуверенности в своих силах. Можно полагать, что его общее неумение и нежелание учиться — своеобразный механизм защиты от умственного напряжения, неприятной работы.

Развивающе-коррекционная работа должна быть направлена на развитие мышления, памяти, внимания, а также на формирование положительного отношения к школе, учению, воспитание приемов преодоления трудностей в учении, ликвидации пробелов в знаниях. Работа может быть организована таким образом, чтобы учебная деятельность оказалась для Саши посильной.

II тип рассогласования (между компонентами внутри операциональной сферы) заключается в том, что имеющиеся у ребенка знания опережают умения учиться. Варианты:

- знания есть, но они усваиваются формально; дети механически запоминают сведения, не владея рациональными способами учения. Отдельные компоненты знаний отстают друг от друга, не согласуются друг с другом. Например, у ребенка присутствуют все виды знания (о фактах, понятиях, о терминах, знание законов и теорий и др.), но они находятся на низком уровне усвоения — ученик может их буквально воспроизвести, но затрудняется при понимании и при применении в новых условиях;

- отдельные компоненты учебной деятельности (учебные цели, потребности, мотивы, учебные действия, самоконтроль, самооценка) не согласуются друг с другом. Например, ребенок владеет учебными действиями (изменение, сравнение) и, в то же время, не умеет проверять и оценивать свою деятельность;

- рассогласование между обученностью и обучаемостью школьника, то есть между его запасом знаний, умением учиться и способностью к дальнейшему усвоению знаний, способов их приобретения;

- отдельные показатели умственного развития не согласуются друг с другом, например, у ребенка наблюдается высокая интеллектуальная инициатива и, вместе с тем, низкий уровень умственных способностей.

Таблица 2

**Психологические показатели II типа учащихся
(с рассогласованием между компонентами внутри
операциональной сферы)**

Тип рассогласования	Первичные	Вторичные	Распрост
------------------------	-----------	-----------	----------

	расогласования (механизмы, причины)	симптоматика, признаки, проявления)расогласования	данного нарушенияаненное в педпрактике обозначение
1	2	3	4
II тип (внутри операциональной сферы)	<p>А) Наличие знания опережают умения учиться, отдельные характеристики знаний, виды, уровни, качества не согласуются друг с другом</p> <p>Б) Отдельные компоненты учебной деятельности (учебные цели, потребности, мотивы, контроль) не согласуются друг</p>	<p>Между сформированностью учебных действий и запасом знаний. Между знанием законов, теории и знанием фактов; между продуктивным уровнем усвоения и репродуктивным уровнем усвоения знаний</p> <p>Умение ученика ставить задачи и осуществлять самоконтроль отстает от умения выполнять учебные действия</p>	<p>Знания усваиваются нерациональными способами (механически заучивания, формальное усвоение знаний)</p> <p>Разные варианты умения учиться, неумение проверять и оценивать свою учебную деятельность</p>

	с другом		
	В) Рассогласование между обученностью, личным запасом знаний и обучаемостью, способностью к дальнейшему усвоению знаний и способов их добывания	Между личным уровнем умения учиться и готовностью принять помощь, как важный показатель обучаемости	Низкая обучаемость
	Г) Отдельные показатели умственного развития отстают друг от друга	Между интеллектуальной инициативой и умением действовать в уме	Низкий уровень способностей

Приведем краткое описание, иллюстрируемое фрагментами из *психолого-педагогических характеристик* отстающих учащихся II типа (с рассогласованием внутри операциональной сферы).

Пример. Лена Ж. может быть отнесена к учащимся со *II типом* рассогласования внутри операциональной сферы, *вариант А* (наличные знания опережают умение учиться).

Поведенческие проявления. Лена использует в процессе учения нерациональные способы. Она обладает хорошим запасом знаний, но отвлекается при изложении нового материала, упустив главное при восприятии темы; невнимательна на уроках; не может самостоятельно готовить уроки. Уровень познавательных способностей у Лены достаточный для усвоения школьной программы, однако несформированность учебных действий отстает от запаса знаний. Лена активна в общественной жизни класса (редколлегия, пение, танцы, занятия в театральной студии); доминирующим мотивом поведения является потребность в признании сверстниками, взрослыми.

Таким образом, у Лены недостаточно сформировано умение учиться, незначительно нарушена волевая сфера, что проявляется в неспособности к самостоятельным занятиям, неумении осуществлять трудную и монотонную работу.

Развивающе-коррекционная работа должна быть направлена на формирование интеллектуальной инициативы, преодоление значительных пробелов в знаниях, развитие самостоятельности, выдержки, дисциплинированности (при доброжелательном и постоянном стимулировании ее учебных успехов).

Пример. Машу Н. можно отнести к группе *II типа* с отставанием в учении, с рассогласованием внутри операциональной сферы, *вариант Б* (отдельные компоненты учебной деятельности — учебные цели, потребности, мотивы, операции, самоконтроль, самооценка — не согласуются друг с другом).

Поведенческие проявления. Маша не имеет развитых интеллектуальных способностей, редко задает вопросы на уроках; не пытается самостоятельно решать более трудные задания. При обращении к ней учителя часто теряется, молчит; не может адекватно оценить результаты своего труда. При получении плохой отметки плачет; на уроке работает механически, повторяя действия учителя, так как смысл целей учебной работы ей во многом не доступен — характерен репродуктивный вид деятельности; внимание неустойчивое, на новые предметы девочка реагирует слабо. Вместе с тем, она хорошо справляется с заданиями низкого уровня сложности, с набором хорошо усвоенных операций. На переменах Маша подвижна, любит бегать, прыгать; свободное время проводит у телевизора и играя с куклами; отношения с учителем и сверстниками ровные, спокойные.

Таким образом, у Маши наблюдаются различные варианты неумения учиться, а также неумение проверять и оценивать свою деятельность. Причины возникновения неуспеваемости кроются в недостаточном внимании к ребенку со стороны учителей, родителей-

Развивающе-коррекционная работа может включать в себя формирование самооценки, самоконтроля, развитие волевых качеств; навыка постановки учебных целей, развитие учебной мотивации, учебных потребностей.

Пример. Сережу П. можно отнести к представителям *III типа* детей с отставанием в учении, с рассогласованием между компонентами внутри операциональной сферы, *вариант В* (рассогласование между обученностью, наличным запасом знаний и обучаемостью, способностью к дальнейшему усвоению знанию и способов их добывания; низкая обучаемость).

Поведенческие проявления. Сережа не проявляет активности, плохо ориентируется в новых условиях, не может выделить главного в" тексте (особенно затруднен краткий пересказ текста). Мальчик тяжело переключается на уроках с одной системы действий на другую, с устной работы на письменную, долго читает условия заданий, периодически возвращаясь к ним. Ученик плохо усваивает новые понятия и способы деятельности; имеет низкую работоспособность, не выносит длительного напряжения, при выполнении контрольных заданий всегда выбирает несложные способы, не требующие большого напряжения ума. Помощь другого человека Сережа воспринимает с трудом.

Вместе с тем, мальчик имеет определенный запас знаний, первично осмысленных и буквально воспроизводимых, но к пониманию, применению знаний в новых условиях, к оценке их полезности, новизны школьник не готов.

Таким образом, у Сережи ограниченный запас разрозненных знаний — в основном, на этапе дословного воспроизведения, без понимания и применения. Число сформированных учебных умений и навыков у него невелико. Низкая обучаемость в данном случае выступает как барьер, конфликтность в отношениях с учителями.

Развивающе-коррекционная работа должна предусматривать индивидуальный подход к учащемуся (давать дополнительное время на обдумывание); игры на быстроту реакций, задания с ограниченным временем выполнения, работу в заданном темпе и ритме; формирование умения анализировать. Помощь на этом этапе должна быть максимальной, допускается совместная распределенная деятельность взрослого и ребенка, в которой взрослый выступает в роли носителя образца действия. Постепенно

вмешательство взрослого снижается, происходит переход к самостоятельным действиям ребенка, формированию навыков учебного труда.

Пример. Катю К. по результатам диагностического обследования можно отнести к представителям *типа* детей с отставанием в учении, с рассогласованием между компонентами внутри операциональной сферы, *вариант Г* (отдельные показатели умственного развития отстают друг от друга; низкий уровень способностей).

Поведенческие проявления. Катя психологически не готова к обучению в школе; внимание рассеянное, она не слышит, о чем идет речь на занятиях, иногда на уроке во что-либо играет. Девочка не приучена ни к какому труду, отсутствует познавательный интерес. Материал усваивает при помощи дополнительных занятий с учительницей, но уже на следующий день его совершенно не помнит, не умеет пересказать, не может сделать выводов. Речь развита слабо, на уроке Катя отвечает тихо, едва слышно.

К выполнению легких заданий девочка приступает охотно, но отказывается выполнять задания, сложность которых возрастает. Это свидетельствует о нехватке у нее производительности, стремления к преодолению трудностей.

Таким образом, у Кати обнаружен низкий уровень выполнения действия в умственном плане, отсутствует познавательная активность как деятельное отношение к заданной ситуации, поиск возможности ее преобразования. Интеллектуальная инициатива девочки, как поиск нового, рассогласовывается с умением действовать в уме. Следует также отметить низкий уровень качеств ума (самостоятельности, глубины, критичности, гибкости, быстроты).

Развивающе-коррекционная работа предполагает такую организацию учебной деятельности, при которой используются рациональные способы восприятия, запоминания, преобразования изучаемых объектов. Важно использовать развивающее обучение, делая акцент на активное усвоение знаний, самостоятельность, подборку заданий доступной сферы трудности, проведение дополнительных заданий с учетом низкого уровня способности школьницы к обучению.

III тип рассогласования (между компонентами внутри мотивационной сферы) содержит следующие варианты:

- дети слабовольные, не прилагающие усилий, усердия, прилежания в учении;
- дети, не проявляющие самостоятельности, учеба которых опирается лишь на внешнюю стимуляцию, давление родителей, учителей;
- дети с низким уровнем воспитанности, которые знают, как следует себя вести, но не использующие данные знания на практике;
- дети с аффектом неадекватности, у которых неудовлетворенные притязания вызывают отрицательные аффективные переживания (рассогласование между притязаниями, самооценкой и реальными возможностями ученика удовлетворить свои притязания, оправдать свою самооценку приводит к повышенной обидчивости из-за неадекватной оценки ситуации).

Таблица 3

Психологические показатели III типа учащихся (с рассогласованием между компонентами внутри мотивационной сферы)

рассогласования Тип	Первичные рассогласования (механизмы, причины)	Вторичные рассогласования	Распространенно е в педагогике обозначение

		(внешняя симптоматика, признаки, проявления)	данного нарушения
1	2	3	4
'III тип (внутри мотиваци- онной сферы)	А) Целеполагание (воля) не согласуется с мотивами, побуждениями	Между мотивами и целями	Слабовольный, отсутствие усердия, прилежания
	Б) Внешние и внутренние мотивы развиваются не синхронно	Между известными мотивами и реально действующими	Учится под давлением извне
	В) Осознаваемые и реально действующие мотивы развиваются несинхронно	Между известными мотивами и реально действующими	Низкий уровень воспитанности, т. е. формальное знание мотивов
	Г) Отклонения в аффективно-эмоциональной сфере: аффект неадекватности	Между притязаниями и самооценкой и реальными возможностями удовлетворить свои притязания	Аффект неадекватности, неудовлетворенность, эмоциональное неблагополучие, повышенная обидчивость, акцентуация

Приведем краткое описание, иллюстрируемое фрагментами из *психолого-педагогических характеристик* учащихся, отклоняющихся в поведении, с рассогласованием **III типа** (внутри мотивационной сферы).

Пример. Саша Ч. относится к представителям *III типа* учащихся с рассогласованием внутри мотивационной сферы, *вариант А* (целево-волевые проявления отстают от зрелых мотивационных побуждений).

Поведенческие проявления. Саша на уроках неусидчив, невнимателен; бурно реагирует на замечания учителя; не умеет слушать инструкции преподавателя, воспринимать правила, необходимые для успешного выполнения задания (поэтому допускает ошибки при выполнении учебных задач). Невыдержан, у мальчика отсутствует целеустремленность и инициатива; он часто нарушает дисциплину в классе, допуская грубость в отношении с учителями, со сверстниками, плохо контролирует свое поведение. Ученик не может начатое дело доводить до конца, не умеет

преодолевать даже несложные препятствия, встречающиеся на пути к достижению цели.

Вместе с тем, Саша очень активен, охотно берется за выполнение какого-либо задания, стремится к лидерству, но большим авторитетом у детей не пользуется, потому что в игре быстро уходит от принятых правил, иногда проявляет агрессию по отношению к детям, требующим соблюдать эти правила. Все свидетельствует о наличии у Саши достаточной мотивации и недостаточной волевой активности, связанной со слабостью нервной системы (возможно, как результат тяжелой беременности и родов матери), дефицитом доброжелательного отношения со стороны взрослых, неадекватной реакцией учителей, родителей на поведение ребенка.

Развивающе-коррекционная работа может включать в себя дифференцированный и индивидуальный подход, учитывая сензитивный период для формирования волевой активности. Работа должна быть направлена на формирование у ребенка способности выходить из затруднений и избегать ошибочных действий; способности преодолевать внешние и внутренние трудности; самостоятельно ставить цели, возвращаться к неразрешенным задачам. Следует вырабатывать в ученике ориентацию на результат его деятельности, с учетом способностей, возможностей, вероятности успеха и неудачи; включать Сашу в групповые занятия по психогимнастике, ролевым играм с опорой на развитую мотивацию.

Пример. Юля А. относится к представителям 77/ типа учащихся с рассогласованием внутри мотивационной сферы, вариант Б (внешние и внутренние мотивы развиваются несинхронно).

Поведенческие проявления. Юля не имеет собственной побудительной силы к учебе. Находясь под влиянием взрослых (родителей, учителей), она приспосабливается к обстоятельствам для получения удовлетворительной оценки — списывает, ждет подсказку. Желание хорошо учиться определяется стремлением девочки оказаться на уровне требований, предъявляемых учителем, но отсутствие познавательной и личной мотивации приводит к неудаче в учебе. Интерес к обучению является эпизодическим (в зависимости от степени внешней стимуляции), мотивами для учебной деятельности являются хорошие отметки и потребность в одобрении учителя, а не потребность быть на уровне своей собственной самооценки.

Внешние мотивы влияют на развитие потребности Юли в общении с учителями, сверстниками, в их одобрении, желании занять определенное место в системе доступных ей общественных отношений. Однако внешней стимуляции для нее недостаточно, чтобы преодолеть внутренние трудности, встречающиеся на пути обучения, межличностного общения.

Таким образом, внешняя мотивация не является достаточной для успешного осуществления учебной деятельности Юли, она не может без внешней стимуляции выполнять то, что ей не интересно, то есть действует только по принуждению.

Развивающе-коррекционная работа может проводиться в группе с использованием методик развития самосознания, выработки адекватной самооценки, веры в свои силы, стимуляции внутренней мотивации.

Пример. Оля К. относится к представителям III типа учащихся с рассогласованием внутри мотивационной сферы, вариант В (реально действующие мотивы отстают от осознаваемых; низкий уровень воспитания, формальное знание мотивов поведения).

Поведенческие проявления. Оля учится не в полную силу, не проявляет интереса к получению новых знаний, требует постоянного контроля со стороны взрослых. При наличии контроля не проявляет прилежания, учится слабо, не любит физический труд, стремится уклониться от него. Девочка нарушает дисциплину, на замечание учителя, товарища реагирует слабо. Вместе с тем нравственные знания (об отношении к учебе,

окружающим, к себе) у нее есть, но ученица не принимает их как эталон поведения, совершает безнравственные поступки. Необщительна", эгоистична, у нее нет друзей в классе, поскольку Оля часто обманывает сверстников, как и взрослых, держится высокомерно, пренебрежительно относится к товарищам.

Таким образом, поступки Оли свидетельствуют о ее низком уровне воспитанности, выражающемся в слабом проявлении еще неустойчивого опыта положительного поведения. У девочки наблюдаются срывы в поведении, которое регулируется, в основном, внешними стимулами и побудителями, саморегуляция и самоорганизация ситуативны; отрицательная направленность поведения корректируется с трудом.

Развивающе-коррекционная работа может включать в себя психогимнастику эмоций и чувств, уроки психологической разгрузки, аутогенной тренировки, помогающей снизить напряженность, избавиться от нервно-мышечных зажимов, привить умение контролировать себя в соответствии со известными нравственными формами поведения, тренинги (коммуникативный, личностного роста, сензитивности, сюжетно-ролевые игры, упрощение реально действующих мотивов).

Пример. Маша П. относится к представителям /77 типа учащихся с рассогласованием внутри мотивационной сферы, вариант Г (с отклонениями в аффективно-эмоциональной сфере — аффект неадекватности).

Поведенческие проявления. У Маши наблюдается отставание в обучении и снижение успеваемости при переходе в V класс, связанное с неумением работать. Она могла бы научиться этому, но вместо увеличения усилий или овладения навыками учебной работы игнорирует неуспех, часто объясняя свои неудачи происками и недоброжелательностью учителей. Маша отвергает мысль, что причины ее неудач кроются в собственных недостатках, не анализируя свои неудачи, не понимая их причин и не проявляя настоящего стремления преодолеть трудности. Она часто обижается на несправедливое к ней отношение, проявляя агрессию по отношению к учителям, сверстникам, которые обнаруживают при других ее несостоятельность.

Девочкой выработан аффект неадекватности, который является ее защитной реакцией, помогающей отгородить себя от нежелательных воздействий и сохранить удовлетворяющее ее отношение к себе. Аффект неадекватности нарушает нормальные взаимоотношения с действительностью. Это отражается на ее эмоциональном состоянии и формирует у Маши такие черты характера, как обидчивость, мнительность, подозрительность, недоверие к людям, агрессивность, замкнутость.

У школьницы выражена акцентуация характера как проявление крайних вариантов нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, что приводит к избирательной уязвимости в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим. Так, у Маши заметны циклические изменения эмоционального фона циклоидного типа в виде депрессии на 1-2 недели с наличием упадка сил, апатии, затем наступает обычное состояние.

Развивающая и коррекционная работа должна направляться на развитие коллективизма, на формирование потребности выполнять определенное дело. Интерес ученицы к содержанию этого занятия или интерес к самому процессу деятельности может оказаться препятствием для возникновения аффекта неадекватности, а также препятствием для упрочения акцентуации как стабильной черты характера.

IV тип рассогласования (внешних социальных условий и внутреннего отношения) предусматривает следующие варианты:

- дети с неадекватным поведением (страх, аутизм, закрытость), возникшем вследствие депривации — ограничения возможности удовлетворения жизненно

важных потребностей (двигательных, сенсорных, информационных, материнской любви) в течение длительного времени;

- дети, не способные приспособиться к требованиям социума, дезадаптированные в результате несоответствия социопсихологического статуса ребенка требованиям новой социальной ситуации (ситуации школьного обучения);

- дети социально пассивные, нерешительные, неуверенные в себе, не умеющие прогнозировать свое поведение, в результате подверженные дезинтеграции (нарушению целостности личности);

- дети с низкой воспитанностью, у которых цели и требования не становятся регулятором поведения, не обеспечивают саморегуляцию, целенаправленные воспитательные воздействия на них не приносят положительного результата, что является показателем низкой воспитуемости, трудновоспитуемое™ ;

- дети с асоциальным поведением (импульсивное следование формам агрессивного, девиантного поведения);

- дети, совершающие асоциальные поступки, включающие противоправные действия, не соответствующие принятым в обществе стандартам, отклоняющиеся от социальной или психической нормы с делинквентным поведением (аморальное, криминальное поведение и совершение правонарушений).

Таблица 4

**Психологические показатели IV типа учащихся
(с рассогласованием внешних социальных условий
и внутреннего отношения ребенка к ним)**

рассогласования Тип	рассогласования (механизмы, причины)	признаки, рассогласования (вторичные проявления)	Распространенное в педагогической практике обозначение данного нарушения
1	2	3	4
VI тип (внешних социальных условий и внутреннего отношения)	А) Неадекватное поведение вследствие ограничения возможности удовлетворения жизненно	Между психологической помощью и ее наличием (внешняя симптоматика)	Неадекватное поведение (страх, аутизм, закрытость) вследствие депривации

	важных потребностей		
	Б) Отставание адекватных форм поведения от требований окружающей внешней среды	Между нравственным знанием и нравственным убеждением и реальными поступками	Дезадаптация, неспособность приспособиться к требованиям социума
	В) Нарушение целостности личности между стремлением к успеху, принятию, признанию и социальной дезадаптацией	Между целостным образом самого себя и умением назвать конкретные признаки своей личности	Дезинтеграция, социальная пассивность, нерешительность, неуверенность, неумение прогнозировать свое поведение
	Г) Отдельные стороны развития личности (нравственные знания, убеждения, нравственное поведение) не согласуются друг с другом (асоциальное поведение)	Между нравственным знанием и поведением (барьер со стороны ученика как следствие педагогических ошибок)	Трудновоспитуемость, низкая воспитуемость (тревожность, агрессия)
	Д) Реальное поведение отстает от общепринятых норм	Напряженность между целью и средствами достижения социально приемлемыми способами	Девиантное поведение (импульсивное следование принятым нормам агрессивного поведения)
	Е) Поведение, опирающееся на искаженные, социальные и устойчивые асоциальные нормы, включающие совершение реального асоциального поступка	На уровне нравственных знаний между общепринятыми социальными нормами и нормами в группе, выработка своего морально-го кодекса с опорой на свои	Делинквентное поведение, использование форм поведения, включающих противоправные действия, психическая напряженность

		искаженные представления	упрямство, конфликтность
--	--	--------------------------	--------------------------

Приведем краткое описание, иллюстрируемое фрагментами из психолого-педагогических характеристик учащихся, отклоняющихся в поведении, **IV типа** (с рассогласованием внешних социальных условий и внутреннего отношения).

Пример. Наташа Д. является представителем *IV типа* учащихся с рассогласованием социальных условий и внутреннего отношения, *вариант А* (неадекватное поведение вследствие депривации (страх, аутизм, закрытость) как следствие ограничения возможности удовлетворения жизненно важных потребностей — в материнской любви, сенсорной, двигательной, познавательной активности).

Поведенческие проявления. Наташа является воспитанницей детского дома, она практически не задает характерных для ее возраста (младший школьник) вопросов «почему?»; не сообщает о своих переживаниях, пожеланиях, не выражает вслух надежды, направленные в будущее. Девочка пассивна и даже апатична; в разговоре со взрослыми остается малообщительной, хотя в кругу сверстников более коммуникабельна; у нее преобладают тревожные тенденции, страхи.

У Наташи наблюдаются нарушения в мелкой и крупной моторике, стойкое нарушение координации движений, изолированность движений с тенденцией к дезавтоматизации, беспорядочность движений, быстрая истощаемость. Девочка испытывает трудности в процессе овладения навыками звукового анализа слова, затруднения при выделении основной мысли текста. Налицо недостаточность развития мыслительных операций — анализа, синтеза при разделении текста на смысловые части; Наташа не умеет работать самостоятельно, ее отвлекают посторонние раздражители.

Таким образом, депривация, как неудовлетворение потребностей в материнской любви, заботы, эмоционального контакта привели у Наташи к возникновению тревожности, депрессии, страха, интеллектуальных расстройств.

Развивающая и коррекционная работа должна быть направлена на выработку правильной позиции по отношению к другим людям; способствовать снятию негативизма мышления, организации социального включения в группу с обеспечением определенного статусного места.

Пример. Нина Л. может быть отнесена к представителям *IV типа* рассогласования между социальными условиями и внутренним отношением, *вариант Б* (дезадаптация, как отставание адекватных форм поведения от требований окружающей среды, неумение вписаться в социум).

Поведенческие проявления. У Нины наблюдаются трудности в овладении учебной деятельностью, нарушения успеваемости. Это связано с пониженной познавательной активностью, недостаточными способностями ребенка к обучению. У девочки отмечены чрезмерная невнимательность, неусидчивость, расторможенность, быстрая

утомляемость, низкий уровень любознательности (нет желания узнать больше об окружающем мире). Языковые высказывания Нины бедны, речь отрывиста, девочка затрудняется при характеристике персонажа, героя рассказа, сюжета. Она не хочет учиться в школе, ссылаясь на отсутствие интереса к учебным занятиям, однако имеет устойчивое предпочтение к игровым видам деятельности.

Нина часто нарушает школьные нормы поведения, принятые формы общения с учителями, взрослыми, сверстниками. Включаясь в игру, она часто нарушает установленные правила;

жалуется, что ее постоянно обижают, однако сама часто является источником конфликтов. Девочка не умеет соотносить свои действия с действиями других детей; легко забывает о поручениях, не переживает по поводу того, что не выполнила обещанного.

Таким образом, трудности Нины в овладении учебной деятельностью, проблемы во взаимоотношениях с учителями, одноклассниками, взрослыми; в выполнении школьных норм и правил, вызывают состояние дискомфорта, приводят к возникновению негативных личностных качеств (тревожности, раздражительности, драчливости).

Развивающая и коррекционная работа должна быть направлена на снятие дезадаптации через устранение «дефектов» взаимодействия Нины с учителями, сверстниками, взрослыми. Родителям ребенка следует рекомендовать стремиться к бесконфликтному общению в семье. Учителя должны при этом ориентироваться на индивидуализацию обучения и воспитания, на осуществление приемов психологической помощи, поддержки.

Пример. Лена Ф. относится к представителям *TU типа* учащихся с рассогласованием социальных условий и внутреннего отношения, *вариант В* (дезинтеграция как нарушение целостности; социально активный).

Поведенческие проявления. Лена слабо учится, хотя способности у нее хорошие, она прекрасно рисует, обладает высокими познавательными навыками, обладает нестандартным типом мышления.

Вместе с тем, Лена нерешительна, не умеет прогнозировать свое поведение и последствия поступков. Она обратилась за помощью в установлении контакта с родителями, в частности, с матерью. Отношения в семье напряженные, родители конфликтуют между собой, порой дело доходит до рукоприкладства, что отражается на Лене. Плохие семейные условия формируют в девочке замкнутость и неуверенность в себе, мешают ей общаться с друзьями, развиваться как творческой личности из-за нервного напряжения. Ухудшается успеваемость, подавляется сила воли и настойчивость, девочка часто находится в состоянии апатии и безынициативности, боится, что ей могут помешать делать то, что она хочет или любит.

Таким образом, напряжение, порожденное попытками справиться с обстоятельствами, которые выше ее возможностей и сил, привело к возникновению неуверенности и чувства собственной неполноценности. Она пытается уйти в себя, в спокойную и безопасную обстановку, в которой может расслабиться и восстановить свои силы и в которой она будет свободна от каких-либо притязаний по отношению к ней.

Развивающе-коррекционная работа должна быть выстроена в соответствии с интересами девочки и направлена на создание мирной, спокойной обстановки в семье и в школе. Для того, чтобы помочь девочке обрести уверенность в себе, следует создавать условия, способствующие принятию решения, постановки и реализации

желаемой цели, окружить теплыми дружескими отношениями со стороны одноклассников. Одновременно проводится работа с родителями по нормализации внутрисемейных отношений.

Пример. Боря С. относится к представителям *IV типа* учащихся с рассогласованием социальных условий и внутреннего отношения *вариант Г* (отдельные стороны развития личности — нравственные знания, убеждения, поведение — не согласуются друг с другом; трудновоспитуемость).

Поведенческие проявления. Боря с семи лет прогуливал школу; по мере взросления прогулы учащались. Мальчик учится плохо, на уроках проявляет невыдержанность, вспыльчив, не может долго выполнять монотонное и трудное задание, импульсивен. Его способности продвинулись всего лишь до уровня восьмилетних детей, хотя ему 11 лет, он испытывает трудности в усвоении знаний, не способен в полном объеме усвоить школьную программу.

Боря систематически нарушает школьные нормы и правила, на замечание реагирует неадекватно.

Негативные воспитательные воздействия учителей, взрослых вызвали трудности во взаимоотношениях, неверный педагогический подход вызвал негативное поведение типа барьера (агрессивность, тревожность). Он чувствует отрицательные отношения к себе со стороны учеников, имеет низкий социальный статус, отсюда состояние эмоционального дискомфорта.

Таким образом, у Бори трудновоспитуемость — барьеры, конфликты с окружающими, агрессия при попытках воздействия со стороны другого человека (учителей или родителей).

Развивающе-коррекционная работа включает в себя постановку ребенка в смоделированные ситуации — решение школьником задач на «борьбу мотивов»; упражнения на переход от знаний к убеждениям, от убеждениям к поведению. Требуется также изменить позицию ученика во взаимоотношениях с окружающими, победить дух пренебрежения к авторитетам; для этого могут использоваться деловые, ролевые игры, тренинг.

Пример. Степан Г. относится к представителям *IV типа* учащихся с рассогласованием социальных условий и внутреннего отношения, *вариант Д* (реальное поведение отстает от общепринятых норм — девиантное поведение, импульсивное следование принятым нормам агрессивного поведения — асоциальное поведение).

Поведенческие проявления. Степан интеллектуально развит, но в учебном процессе отстает. На уроках неспокоен, не может просидеть 45 минут, не вскакивая с места, часто перебивает учителя, учеников. На перемене, в общении с товарищами демонстрирует свое превосходство, что часто сопровождается агрессией. Отмечены непослушание, демонстративное неповиновение, мелкое воровство в школе и дома. Мальчик нарушает нормы и правила поведения, поскольку не научился владеть своим поведением, не может отказаться от сиюминутных желаний ради выполнения должного. Он уверен в своей правоте, отрицает помощь и вмешательство кого-либо в его жизнь.

Формально признавая факт своей неуспеваемости, Степан не признает его как свой недостаток. Причину неудач ищет во внешних обстоятельствах: чрезмерной сложности материала, строгости и несправедливости учителей, — отсюда нарастающее сопротивление подростка педагогическим воздействиям.

Таким образом, Степан потерял позицию школьника и не видит перспектив учебы, не имеет определенных целей в жизни, его потребности искажены и извращены.

Развивающе-коррекционная работа основывается на справедливом воздействии взрослого при учете интересов учащегося, организации правильного режима учебы и

отдыха, вовлечении в коллективные творческие дела класса. Практикуется «снятие» неадекватной психологической защиты, установление положительной эмоционально окрашенной жизненной перспективы, методики суггестивной релаксации, повышения самооценки.

Пример. Коля Б. может быть отнесен к представителям *IV типа* учащихся с рассогласованием социальных условий и внутреннего отношения, *вариант E* (поведение, опирающееся на искаженные социальные и устойчивые социальные нормы, включающие совершение реального асоциального поступка — делинквентное поведение).

Поведенческие проявления. Коля не ходит в школу, часто убегает из дома, ночует на чердаках. Мальчик вместе со старшим братом обокрал соседей; украл золото и деньги, купил сладостей и раздал ребятам во дворе. К своим поступкам относится не критично, входит в криминальную группу подростков, в которой подчиняется правилам морального кодекса с опорой на свои искаженные представления «кодекса чести».

До третьего класса Коля хорошо учился, но затем постепенно снизил успеваемость, стал более закрыт для родителей, учителей, проявляет упрямство; конфликтует со сверстниками, трудновоспитуем.

Родителям сложно повлиять на Колю, запретить общение его со своей компанией, где сильно влияние лидера. У самого Коли отсутствует навык самоконтроля и самокритичного к себе отношения, нарушена эмоционально-волевая сфера, усвоены привычки курить и нецензурно выражаться.

Развивающе-коррекционная работа включает в себя профилактическую сторону, предупреждение преступлений со стороны неустойчивой части несовершеннолетних. Смысл ее в том, чтобы не дать неустойчивому подростку оступиться, уберечь его от совершения правонарушения: показ возможных последствий правонарушений приводит к убеждению о нецелесообразности (своего рода «невыгодности») совершения преступления.

V тип рассогласования в соматической сфере включает в себя следующие варианты:

- дети с задержкой психического развития (не являясь умственно отсталыми, они, тем не менее, не могут усваивать программу общеобразовательной школы в том же темпе, что и их нормально развивающиеся сверстники);
- дети с нервным истощением, слабой выносливостью, низкими энергетическими возможностями (астенические состояния);
- дети с эмоциональной неустойчивостью, неадекватностью эмоциональных реакций, робостью, застенчивостью (реактивные состояния и конфликтные переживания);
- слабослышащие, слабовидящие, малоподвижные (нарушения в работе анализаторов, двигательные расстройства).

Таблица 5

Психологические показатели V типа учащихся с рассогласованием внутри психосоматической сферы

Тип рассогласования	Первичные рассогласования (механизмы, причины)	Вторичные рассогласования	Распространенное в педагогике обозначение

		(внешняя симптоматика, признаки, проявления)	данного нарушения
1	2	3	4
V тип (в сомати- ческой сфере)	А) Задержка психического развития	Между отдельными проявлениями отставания: низ- кий темп усвое- ния знаний, большое количество ошибок, неэконо- мичность, преобладание репродуктивного уровня	Дети с ЗПР
	Б) Астенические состояния	Между отдельными отставаниями: повышенная утомляемость и истощаемость, слабая выносли- вость, низкие энергетические возможности, низкая мобилизуемость	Дети с нерв- ным истоще- нием, с ослаб- ленной памя- тью, вниманием
	В) Реактивные состояния и конфликтные переживания	Между отдельными отставаниями: тяжелые психи- ческие переживания, неадекватность эмоциональных реакций, робость	Раздражител ьность, заика- ния, тикозные подергивания, страх
	Г) Нарушения в работе анализаторов и опорно- двигательного аппарата	Между отдель- ными проявлени- ями отставания: снижение слуха, зрения, пониже- ния двигатель- ных функций	

Приведем краткое описание, иллюстрируемое фрагментами из *психолого-педагогических характеристик* учащихся, отстающих в учении и отклоняющихся в поведении, **V типа** (с рассогласованием в соматической сфере).

Пример. Сашу Н. можно отнести к представителям *V типа* учащихся с рассогласованием в соматической сфере, *вариант А* (задержка психического развития).

Поведенческие проявления. Саша имеет низкую успеваемость, затрудняется, выполняя учебные задания, не может быстро понять условия задачи, не может установить причинно-следственные связи; имеет оперативную память низкого уровня, неустойчивое внимание. У мальчика малый объем знаний и представлений об окружающем мире; присутствуют дефекты речи, слабо развита мотивация учения; работоспособность на уроках ниже реальных возможностей.

В поведении у Саши присутствуют отклонения, проявляющиеся в трудности установления коммуникативного контакта, в эмоциональной неустойчивости; неврозоподобные состояния наслаиваются на соматически неблагоприятный фон (хронические очаги инфекции, заболевание желудочно-кишечного тракта). Он имеет неадекватную завышенную самооценку, недостаточную сформированность навыков самообслуживания.

Таким образом, Сашу можно характеризовать как ученика с нереализованными возрастными потенциальными возможностями психического развития, общей психической незрелостью. Налицо недостаточность общения с окружающими, ущербное развитие личности, отсутствие объективной самооценки.

Развивающая и коррекционная работа может включать в себя занятия в классах выравнивания для детей с более грубым отклонением в психическом развитии (с учетом состояния его здоровья предусмотреть щадящий режим, дозированную нагрузку).

Пример. Павла С. можно отнести к представителям *V типа* учащихся с рассогласованием между компонентами внутри психосоматической сферы, *вариант Б* (рассогласования между отдельными проявлениями отставания, астенические состояния: повышенная утомляемость и истощаемость, слабая истощаемость, слабая выносливость, низкие энергетические возможности, низкая мобилизуемость).

Поведенческие проявления. Павел испытывает затруднения в обучении. Несмотря на отсутствие локальных речевых расстройств, у мальчика возникают трудности в процессе овладения чтением, письмом, счетом. При чтении он часто теряет строку, не выделяет предложения, читает «по догадке», не делает смысловых ударений. В письме допускает разнообразные ошибки; не дописывает слова, буквы, соединяет несколько слов в одно, пропуская при этом отдельные буквы, слоги. При обучении арифметике не овладевает понятием числа, приемами устного счета, плохо запоминает таблицу умножения, не удерживает в уме условия задачи.

У Павла средний уровень интеллекта, но степень проявления мыслительной деятельности зависит от состояния ребенка, от условий, в которых она протекает. При нарастании утомления и отсутствии спокойных условий работы, продуктивность учебной деятельности резко снижается.

В поведении Павла наблюдаются отклонения, проявляющиеся в повышенной тревожности, возбудимости, беспокойстве. Он излишне подвижен, раздражителен, имеет склонности к аффекту. Часто, из боязни ошибиться, он отказывается отвечать.

Таким образом, Павла можно охарактеризовать как ученика с нарушением интеллектуальной деятельности при первично сохранном интеллекте. Затруднения в обучении возникли на основе первичных функциональных изменений центральной нервной системы типа церебральной астении, обусловленной мозговой травмой,

пробелы в знаниях приводят к снижению работоспособности. Неудачи в школе Павел тяжело переживает, что еще более ухудшает его состояние.

Развивающе-коррекционная работа должна включать в себя щадящий режим труда и отдыха, снижение учебной нагрузки, организацию «разгрузочного» дня.

Пример. Вика К. можно отнести к представителям *V типа* учащихся с рассогласованием между компонентами в психосоматической сфере *вариант B* (реактивные состояния и конфликтные переживания; рассогласование между отдельными проявлениями отставания; тяжелые психические переживания, неадекватность эмоциональных реакций, робость).

Поведенческие проявления. У девочки слабая успеваемость, в знаниях и навыках имеются значительные пробелы, хотя интеллектуальных нарушений не выявлено.

У Вики наблюдаются срывы в поведении, она часто нарушает дисциплину, дерется с учащимися, стараясь доказать свою самостоятельность. Сложная семейная ситуация обусловила возникновение у Вики тяжелых конфликтных переживаний. У нее образовалось противоречивое эмоциональное отношение к пьющему отцу. В раннем возрасте она бросалась на отца и защищала мать от его побоев; в связи с этим, уже в пять лет она стала раздражительной, капризной, плаксивой, постепенно нарастали черты двойственности, нерешительности, подозрительности, напряженности, неуверенности в себе. Кроме того, у нее есть склонность к резким аффективным вспышкам. Особенно это стало проявляться, когда мать вторично вышла замуж — у девочки появилась резкая неприязнь к отчиму и матери, она стала жалеть брошенного и спивающегося отца.

Таким образом, основной фактор, приведший к формированию личности и трудностям в поведении Вики, — конфликтное и невыносимое для нее переживание. Вика любит своего отца, глубоко к нему привязана; в то же время, буйства и скандалы отца отталкивают девочку. У Вики отрицательное аффективное отношение к матери в связи с тем, что та прогнала отца, и в то же время, девочка любит мать и глубоко к ней привязана. Конфликт нарушил глубокие привязанности ребенка к отцу и матери. В данном случае именно этот конфликт стоит в центре сознания ребенка и определяет патологическое формирование ее характера и поведения.

Развивающе-коррекционная работа включает в себя общеукрепляющее и специальное лечение, направленное на снижение ее возбудимости. Педагогам следует подробно анализировать особенности поведения девочки, чтобы можно было их учесть в работе. Следует также консультировать мать девочки по созданию благоприятного психологического климата дома. Создание щадящего режима в школе и дома будет способствовать преодолению отклонений в характере Вики.

Пример. Сергей Г. может быть отнесен к представителям *V типа* учащихся с рассогласованием в соматической сфере, *вариант Г* (нарушения в работе анализатора — слабое зрение; рассогласование между отдельными проявлениями отставания — снижение зрения: правый глаз не видит, левый — 0,1 единицы).

Поведенческие проявления. Сергей плохо учится, отношение к учебе равнодушное, интеллектуальные способности средние. Мотивацией обучения служит внешняя стимуляция (ради одобрения взрослых). Мальчик стремится к самоутверждению среди сверстников, хочет быть лидером, но ни с кем не дружит. Его положение в классе неустойчивое, отношения с мальчиками ровное, отношение к девочками — пренебрежительное. Сергей самоуверен, стремится навязать свое мнение, постоянно перебивает собеседника; с замечаниями в свой адрес не соглашается. Агрессивен по отношению к учителям, сверстникам, трудится под нажимом, самооценка завышена, к

педагогическим воздействиям мальчик относится цинично. Участвует в проверках работ учеников; объективен там, где есть возможность сравнивать, оценивать.

Сергей, обладая слабым зрением, обучается в интернате слабовидящих, испытывая трудности в опознавании предметов, их форм, характерных внешних признаков. Он плохо видит строку, путает сходные по написанию буквы, цифры, не видит написанного на доске, отсюда снижается работоспособность, замедляется темп работы, появляются головные боли. Интеллектуальное развитие ребенка достаточно для усвоения программы, но постепенно указанные симптомы и делают Сергея неработоспособным учеником со сложным характером и затрудненными взаимоотношениями с окружающими.

Развивающе-коррекционная работа связана со специальной медицинской помощью, с уменьшением объема домашних заданий, связанных со зрительной работой. Ежедневно с мальчиком проводится беседа продолжительностью 5-7 минут с опорой на его положительные качества, аутогенная тренировка на мышечную релаксацию с сопровождением, заполняется анкета РТ (реактивная тревожность в данный момент), применяется коррекция познавательных процессов, массаж для пальцев.

Часть четвертая

Методические приемы диагностики и коррекции отставания в обучении и отклонений в поведении

Методы диагностики психического развития детей с трудностями в обучении и поведении

В данной главе мы рассмотрим методы диагностики развития учащихся в процессе обучения и воспитания, покажем возможности использования этих методик для решения ряда дидактических воспитательных и коррекционных задач. Кроме того, мы проанализируем описанные в литературе экспериментальные исследования познавательной, интеллектуальной, мотивационной сфер психики детей и подростков, испытывающих трудности в обучении и имеющих отклонения в поведении, в различные периоды их возрастного развития.

Познавательная деятельность детей

Наблюдения за детьми на учебных занятиях имеют целью выявление различной степени снижения активности и различной широты проявления пассивности. Одни дети пассивны только при решении абстрактных задач — другие на всех занятиях, независимо от сложности заданий. Трудные задачи все дети подменяют элементарными и решают знакомыми способами. Поведение детей во время игр показывает, что часть из них активна во всех играх, часть — только в подвижных, а некоторые — полностью пассивны. В ролевых играх почти все отстающие дети берут на себя второстепенные роли, игр с правилами избегают, предпочитая бесцельное времяпрепровождение или шумную беготню.

Е. К. Ивановой было проведено экспериментальное изучение познавательной деятельности отстающих в развитии дошкольников, с целью выяснения ее характерных особенностей, условий повышения активности анализирующего наблюдения и типических различий между ними.

Эксперимент на изучение *перцепции* был построен так, что каждое последующее задание выявляло возможности детей, не обнаруженные в предыдущем, «расшатывая их пассивность». Дошкольникам было дано шесть заданий на описание различных свойств предметов: статичного, подвижного, с обязательным использованием

гностических действий, в условиях последовательного сравнения ранее проанализированного с новым, а также двух новых, в условиях проблемной ситуации.

Для изучения мыслительной деятельности Е. К. Иванова использовала задания на классификацию и установление причинно-следственных связей. Классификация геометрических фигур проводилась как обучающий эксперимент. Он требовал от испытуемых поочередного деления по трем основаниям — цвета, формы и размера фигур. При этом использовалась методика А. Я. Ивановой.

Познавательная деятельность первоклассников

Исследование познавательной деятельности отстающих в развитии первоклассников, проведенное Е. К. Ивановой, преследовало следующие цели:

- 1) выяснить конкретные пути закрепления пониженной обучаемости у малоспособных первоклассников и превращения ее в свойство их личности;
- 1) найти условия предупреждения и преодоления указанного процесса;
- 2) выявить индивидуальные и типические его варианты.

По результатам исследования, первые 2-3 недели наблюдаемые дети по поведению на уроках мало чем отличались от остальных учеников. Пока новые сведения преподавались малыми дозами и могли быть усвоены на основе знакомых способов действий, они внимательно слушали все, что говорил учитель, и продвигались вперед. С введением более сложного материала, требующего усвоения новых приемов работы, и с ускорением темпа занятий появилась избирательность внимания — сосредоточенное выслушивание указаний учителя по поводу практических действий (перевернуть страницу, записать что-то и пр.) и отвлечение от вопросов теории. На время объяснения теоретического материала дети «отключались», ожидая момента, когда нужно будет что-то делать руками.

При освоении новых способов действия с учебным материалом неуспевающие дети не выполняют и не понимают теоретических обобщений, становятся «глухими» к рациональным способам действий. Выявлены два возможных пути освоения отстающими детьми требуемых умений: *превращение простейших операций в универсальные* или *изобретение собственного способа работы* и его «усовершенствование» по мере нарастания трудности материала.

На основе результатов своего исследования Е. К. Иванова описала процесс формирования у учащихся с различными уровнями снижения обучаемости адаптивных способов действия. Она также выявила путь формирования приспособительного «стиля» их работы, способа действия в зависимости от типа и степени развития мышления и памяти (образной и словесно-логической), от опыта дошкольной работы с данным материалом.

Интеллектуальная пассивность младших школьников

При изучении интеллектуальной пассивности младших школьников обычно ставятся следующие задачи: 1) уточнить показатели интеллектуальной пассивности;

- 2) выявить и описать группы учащихся, принадлежащих к различной по характеру интеллектуальной пассивности.

Охарактеризуем комплексное изучение младших школьников, которое осуществлялось Л. В. Орловой с использованием ряда экспериментальных методик, направленных на проверку наличия специфических признаков интеллектуальной пассивности или компонентов, влияющих на ее проявление (уровень умственного развития, любознательности и интеллектуальной инициативы, а также отношение к умственной деятельности и учебной работе).

Исследование уровня умственного развития младших школьников проводилось с помощью теста Р. Амтхауэра, адаптированного Л. И. Переслени и Л. Ф. Чупровым. Также использовались методика «Реакция на новизну» Д. Берла, методический прием В. С. Юркевич «Провокация умственной лени», методика «Волшебный день» для изучения особенности воображения испытуемых, «Мотивация учения» М. В. Матюхиной, полупрожективная методика Ньютона «Незаконченные предложения».

Психологическое изучение интеллектуальной пассивности состоит из следующих этапов.

1. *Предварительное знакомство с испытуемыми* и их родителями, изучение состояния здоровья, познавательного климата семьи; составление психолого-педагогических характеристик на ученика и на класс в целом. Этот этап позволяет предварительно наметить состав экспериментальной и контрольной групп.

1. *Изучение индивидуальных особенностей интеллектуальной пассивности* с помощью комплекса экспериментальных методик. На данном этапе выявляется общий фон, исходный уровень отставания в обучении, выявляется реальная картина состояния интеллектуальной пассивности, которая характерна для учеников всего класса. При этом желательно выяснить у каждого ученика, что побуждает его к учебе, каковы его знания, познавательная активность, умение учиться, перспективы обучения.

3. *Выделение типов интеллектуальной пассивности*, анализ причин, первичных рассогласований при отставании в учении. Такими причинами могут быть первичные нарушения операциональных сторон интеллектуальной деятельности или негативные проявления мотивационной стороны интеллектуальной пассивности.

Уровень сформированности операциональной стороны знаний

При проверке уровня сформированности операциональной стороны знаний важно установить усвоение алгоритмических приемов (умение дать их словесное описание и рассказать о возможности их применения в условиях некоторого дефицита времени, т. е. установить степень их автоматизации). Приемы алгоритмического вида обобщенных действий умственной деятельности используются при репродуктивном мышлении. Оно обеспечивает понимание нового материала, преподнесенного в «готовом виде» (при его объяснении учителем или в учебнике), в решении задач по образцу. При выполнении такой деятельности человек следует законам формальной логики. Точное описание системы действий, заданных ученику, ведет к безошибочному решению определенного класса задач, на которые эти приемы рассчитаны.

Можно особо подчеркнуть, что только автоматизация выполнения алгоритмических приемов обеспечивает полноту их использования в практической деятельности. Она освобождает сознание для творческого мышления, для поиска путей решения новых проблем с помощью приемов эвристического вида, которые, в отличие от алгоритмических приемов, ориентируются не на формально логический, а на семантико-содержательный анализ проблем. Они направляют мысли человека на проникновение в суть предметного содержания, описываемого в условии задачи, через включение наглядно-образного мышления к самостоятельному поиску путей решения проблемы. Владение эвристическими приемами следует проверять на основе успешного решения учащимися задач-проблем, не требуя формулировки самих правил.

Качества знаний учащихся

Диагностика знаний учащихся осуществляется через такие задания, выполнение которых свидетельствует о наличии следующих качеств: *полноты, глубины, оперативности, гибкости* и др. Для определения *полноты* знаний следует выделить все признаки понятий и их связи друг с другом. Для определения *глубины* знаний

необходимо выявить число существенных признаков того или иного понятия в их взаимосвязи. *Оперативность* знаний проверяется предъявлением множества вариативных ситуаций, в которых могут быть применены изучаемые знания. Для проверки *гибкости* знаний ставятся задачи на самостоятельное применение или конструирование нескольких способов решения одной и той же проблемы или на разработку стереотипного подхода к решению сходных задач. *Конкретность* и *обобщенность* знаний проверяется умением раскрыть конкретные проявления обобщенного знания; способностью переводить конкретные знания на обобщенные уровни их анализа, соотносить частное с общим.

Свернутость и *развернутость* знаний проверяется способностью учащихся излагать свои знания компактно или же умением выстроить эти знания в ряд последовательных шагов. *Систематичность* знаний проверяется системой заданий на определение иерархии понятий в их последовательности, взаимосвязанности. Для проверки того, как учащиеся *осознают* полученные знания, им дают задания на умение перегруппировать и преобразовать материал, творчески применять его, использовать абстракции для объяснения и описания явлений, законов и т. д.

Диагностика перечисленных качеств знаний учащихся: *полноты, глубины, оперативности, гибкости, конкретности и обобщенности, свернутости и развернутости, системности, осознания* осуществляется с помощью соответствующих методик на учебном и не учебном материале.

Общее отставание в обучении младших школьников

Отставание в обучении можно изучать с помощью диагностограммы. Так, психодиагностограмма Ю. З. Гильбуха включает в себя семь последовательных шагов.

Шаг I преследует две цели: проверить заключение учителя о наличии общего отставания в учении; определить характер этого отставания (эпизодическое или систематическое). Обе цели предполагают выявление пробелов в знаниях, умениях и навыках отстающего ученика.

Шаг II — выявление причин отставания в физическом развитии, дефекты здоровья. Это важно потому, что недостатки здоровья могут послужить причиной как низкой эффективности учебной деятельности, так и низкой ее интенсивности.

Шаг III — определение поведенческих особенностей учебной деятельности отстающего ученика.

Шаг IV — выявление индивидуальных особенностей личности отстающего ученика, слабый тип ВНД.

Шаги V-VI применяются довольно условно в различной последовательности. В их ходе осуществляется сбор информации о нарушениях зрения, слуха, артикуляции, микропоражениях в коре головного мозга (*зга, получаемой в ходе бесед с учениками и наблюдений).

Шаг VII — определение того, какие психологические тесты следует применять при реализации последнего шага диагностограммы, обработка полученной информации, отнесение отстающего ученика к определенному психолого-педагогическому типу, подтипу неуспеваемости.

На основании полученных результатов, включающих как типические, так и индивидуальные особенности ученика, появляется возможность установить психологический диагноз общего отставания в учении и наметить пути его преодоления.

Мотивационные компоненты учебной деятельности

О трудностях, возникающих при психодиагностическом выявлении мотивационных компонентов учебной деятельности, можно судить по тому, что до сих пор изучение мотивации достижения проводилось, главным образом, с помощью опроса самих испытуемых. Это относится к самому известному методу диагностики мотивации ТАТ, который, выявляя осознаваемую мотивацию испытуемого, тем не менее, не отражает мотивации в реальных действиях.

Следовательно, необходимы диагностические методы для количественной оценки мотивационных компонентов регуляции действий.

Методика Г. Меске позволяет не только диагностировать отсутствие интереса к изучаемому предмету, но и измерять уровень притязаний ребенка.

Отобранные им ученики должны были просклонять существительные русского языка. Ученик получал по десятибалльной шкале сложности оценку, отражавшую его ожидания относительно результата своей работы. Исследование включало в себя несколько учебных серий. При этом, опыты по изменению уровня притязаний оказывались настолько интегрированными в учебное действие, что усвоенные знания высоко коррелировали с возросшим уровнем притязаний. Результаты эксперимента показывают, что выполнение учебного задания средней степени сложности оказывает воздействие на мотивацию успеха. Вследствие этого, при возросшем уровне притязаний ученик сам стремится выполнить задачи со средней степенью сложности. Разработанная Г. Меске на основе деятельностного подхода к представлению о мотивации достижения методика должна существенно продвинуть исследования по формированию учебной деятельности.

Обучаемость

В настоящее время разработан диагностический «обучающий эксперимент», позволяющий дифференцировать различные группы детей с аномалиями психического развития по степени и видам нарушений обучаемости. Определено, что при диагностике умственного развития детей наиболее существенным критерием оценки является диапазон их потенциальных возможностей к овладению новыми знаниями в совместной работе с взрослыми. А. Я. Иванова выделила составные компоненты обучаемости и разработала метод для их экспериментального выделения. Оценивая восприимчивость ребенка к помощи, она регламентировала и количественно учла саму эту помощь в виде дозированных «уроков-подсказок». Это позволило точнее дифференцировать (по числовому показателю обучаемости) различия в степени обучаемости детей с развитыми формами умственной недостаточности.

Теоретической основой диагностического «обучающего эксперимента» явилось учение Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития». Сегодня уже установлено, как ребенок сможет выполнить сложное для его возраста задание: в первую очередь, следует помочь ему, показав начало решения, задав наводящий вопрос и т. п. (но ребенок не должен просто подражать действиям других лиц). В результате у него появляется возможность под руководством взрослого развить в себе способность самостоятельно решать аналогичные задачи.

Диагностический «обучающий эксперимент» строится таким образом, что основным критерием оценки умственных возможностей ребенка (в отличие от количественного учета результатов его деятельности, и даже в отличие от качественного анализа процесса его Деятельности) становится «количество» помощи экспериментатора, которое необходимо ребенку для достижения заданного конечного результата.

В окончательную оценку входят также данные о собственной активности ребенка при выполнении незнакомого задания и способности к логическому переносу умственного способа действия. Схема построения метода психологической оценки

умственного развития ребенка (при выявлении умственной отсталости) включает три этапа.

Предварительный этап. Свободная ориентировка в задании. Каждому ребенку предоставляются средства для предварительного знакомства с новым материалом (время для всех одинаково).

1 этап. *Основное задание.* Задача подбирается таким образом, чтобы ее сложность несколько превышала актуальные возможности детей. Достижение конечного результата должно быть обязательным для каждого испытуемого. Помощь педагога дозируется в виде отдельных «уроков-подсказок»; в начале они являются более подробными, вплоть до прямого показа способа работы. Каждый такой «урок-подсказка» дается через определенные промежутки времени — но лишь в том случае, если ребенок не понимает, что надо делать дальше. Последовательность предъявления «уроков-подсказок» строго фиксируется: нельзя ни пропускать отдельные «уроки», ни видоизменять порядок их предъявления, их содержания. Каждый вид подсказок регистрируется в протоколе для того, чтобы можно было учесть общее их количество. После того, как ребенок (с той или иной помощью) выполняет основное задание, следует перейти к следующему этапу.

1 этап. *Аналогичное задание.* Оно подбирается как сходное с основным по способу выполнения, но предлагается только для самостоятельной работы. Учитель не оказывает никакой помощи, он только фиксирует время и способ выполнения. А. Я. Иванова для построения диагностического «обучающего эксперимента» использовала методику «классификация геометрических фигур» и кубики Кооса.

3. И. Калмыковой на учебном материале по физике создана методика диагностики индивидуальных особенностей обучаемости школьников и тех сдвигов в развитии, которые произошли под влиянием экспериментального обучения. По мнению автора, «интеллектуальное развитие, играющее важнейшую основополагающую роль в обучаемости школьников, наиболее ярко проявляется в особенностях решения задач-проблем, когда учащийся не располагает готовыми способами действий и вынужден, анализируя имеющиеся в его распоряжении данные, самостоятельно искать путь решения, строя гипотетические рассуждения, корректируя их в соответствии с получаемой информацией и открывая на этой основе новую для себя закономерность, принцип, правило, метод познания». Так, школьнику предлагалось на основе условий задачи (15 вариантов) предложить свою гипотезу, проверить ее на основе успешности решения задач следующего цикла. Одновременно учащихся подбадривали, поддерживали в них уверенность в успешном решении задачи. Помощь оказывалась школьникам, которые после IV цикла задач не смогли справиться с заданием. Сама помощь «градуировалась» от минимальной подсказки до прямого показа пути решения проблемы (до тех пор, пока попытка школьника не оказывалась удачной).

Описанная методика относится к виду обучающего эксперимента, обеспечивающего решение поставленной проблемы каждым учащимся. Способные школьники, решают новую для себя проблему кратким «экономичным» путем, менее способные идут к решению весьма длинным путем с малой «экономичностью» мышления. При этом, выделяется словесно-логическое и интуитивно-практическое решение проблемы.

Я. А. Пономарев считает, что состояние умственных способностей зависит от уровня овладения знаниями, но не всякое овладение знаниями дает одинаковый эффект для развития интеллекта. Он экспериментально доказал, что ключевое условие развития умственных способностей человека кроется в умении строить внутренний план действий, возможность действовать «в уме».

Путь экспериментального анализа особенностей внутреннего плана действий у младших школьников осуществлялся по схеме методики обучения предметному

действию. Перед учеником ставили задачу, для решения которой необходимо было построить систему действий, состоящих из ряда тождественных компонентов. Компонентом этой системы являлось действие, которому ребенок был только что обучен, однако построению самой системы испытуемого не учили. Кроме того, в одних случаях дети решали задачи с опорой на наглядно выраженные условия; в других — они должны были это проделать «в уме».

В аналогичных целях используется методика диагностирования этапов развития внутреннего плана действия; прием, в котором использована известная всем младшим школьникам игра «в классы». На листе бумаги чертится квадрат, разбитый на девять одинаковых клеток — это и есть участок дорожки, на которой расчерчены «классы». Так как прыгать придется мысленно, «в уме», каждую клетку надо назвать. Для этого используется обычная, принятая в шахматах нотация (a1, a2, a3, b1, b2, b3, c1, c2, c3). Правила игры усваиваются школьником на тренировочных упражнениях. Чертеж убирается, и ребенку предлагается, мысленно перемещаясь по доске ходом шахматного коня, попасть с клетки a1 на клетку c1. Если эта задача ребенком не решается, то «доска» возвращается с просьбой повторно попытаться решить эту задачу на чертеже. Затем рисунок снова убирается, испытуемый должен рассказать, как он только что решал задачу. Пробные задачи следуют по нарастающей степени трудности (задачи, которые решаются в два хода, затем — в три, в четыре).

Исходя из анализа способности действовать в «уме», Я. А. Пономарев выделил пять этапов развития внутреннего плана действия у различных детей.

I. Этап-фон — исходный уровень интеллекта, начиная с которого рассматривается развитие внутреннего плана действия. Дети этого уровня не способны действовать во внутреннем плане в масштабах требований, предъявляемых педагогом, не могут ставить и решать теоретические задачи. Целью их действий может быть лишь достижение практического результата, т. е. внесение в ситуацию каких-либо практических, предметных преобразований. Дети не осознают связей между производимыми отдельными действиями, ими осознается лишь конечный результат.

Наиболее отстающие в интеллектуальном развитии младшие школьники не могут произвольно удерживать в уме поставленную задачу и подчинять ей свои действия. Другая часть детей в определенной мере уже справляется с решением практической задачи: у них возникает способность к произвольному представлению: эти дети могут воспроизводить «в уме» результат действий, хотя еще не способны воспроизвести процесс построения их схемы.

II. Этап репродукции. Дети, находящиеся на этом этапе, решают задачи только во внешнем плане; во внутреннем они лишь репродуцируют готовые решения. Попытки действовать «в уме» приводят к утере задачи. Ученики не могут соотносить частную и общую цель — решение частной задачи превращается в самоцель, общая задача при этом растворяется, «выталкивается».

III. Этап манипулирования. Задачи решаются манипуляцией, представлением предметов. Если детям, находящимся на этом уровне развития, приходится репродуцировать во внутреннем плане те действия, которые они предварительно проделали во внешнем плане, то ошибки почти не допускаются.

IV. Этап транспонирования. Решения находятся манипуляцией представлениями предметов, но затем, при повторном обращении к задаче, найденный путь составляет основу плана повторных действий, каждое из которых теперь уже строго соотносится с требованиями задачи. Ученики строят план решения только при опоре на предварительную манипуляцию. Характерным показателем транспонирования является существенная стабилизация скрытого периода действия.

Критерием внутренних различий служит степень начинающегося на этом этапе формирования способности к более детальному программированию субъектом системы его действия.

V. Этап управления. Способ решения задач приближается к тому, который характерен для интеллектуального развития взрослых. Действия схематичны, выстроены по замыслу, управляются развернутой программой, строго соотнесены с задачей и во всех случаях детерминированы ею. Объем программируемых действий выходит за пределы требований, используемых экспериментальной задачей. Однако некоторые различия в совершенстве действий у разных детей сохраняется; и эти различия связаны со стабильностью скрытого периода действия.

В задачи *коррекционно-ориентированной диагностики* в школе входят анализ поведения ученика и обстоятельств, в которых оно проявляется, а также собственно коррекционно-ориентированная диагностика, т. е. изучение психической регуляции деятельности детей в особо важных для обучения ситуациях.

При анализе поведения детей учителя младших классов отвечали на следующую группу вопросов:

- Что является для ребенка лично значимым?
- Каким целям служат отдельные его действия?
- Какие меры он для этого предпринимает (стратегия выполнения действия)?

Чтобы дать правильные ответы, учитель должен быть включен в целенаправленные наблюдения и диагностические беседы. Для того, чтобы учитель мог самостоятельно проводить диагностику и коррекцию, в его распоряжение необходимо представить психологические данные, раскрывающие причины возникновения типичных процессов развития и появления признаков определенных поведенческих нарушений.

После того, как учитель вычленяет конкретные трудности в обучении ребенка, начинается этап постановки коррекционных целей, выполнение которых можно контролировать. Особое значение следует уделить постановке таких целей, которые можно достичь в сравнительно короткое время (4-6 недель). Быстрое достижение педагогической цели важно как для родителей и педагогов, так и для школьника, поскольку это позволяет, в первую очередь, самому ребенку замечать и фиксировать собственные успехи.

В проведении коррекционно-ориентированной диагностики сделан пока только первый шаг, однако он открывает возможности для дальнейшей работы. Так, должны быть созданы объяснительные модели для разных типов временных нарушений, которые позволяют установить их причины и выработать способы предотвращения возможных отклонений поведения в отдельных случаях.

Применение психологических знаний в школе — актуальная проблема современности. В помощи психологов (психолого-педагогического районного кабинета) особо нуждаются классные руководители. Эта помощь необходима им для проведения квалифицированной диагностики и преодоления временных нарушений в развитии личности школьника. Применение коррекционно-ориентированной диагностики должно способствовать, прежде всего, правильному нахождению коррекционных целей, направленных на быстрое устранение нарушений в поведении и успеваемости. Результаты психодиагностического обследования неуспевающих школьников дают достаточно полную картину интеллектуального развития детей.

Представленные методики являются реализацией некоторых принципов комплексного психодиагностического изучения интеллектуальной сферы личности.

Перечислим ориентировочный перечень методических приемов исследования детей, отстающих в обучении.

Методики и методические приемы обследования детей с отставанием в обучении

Обучающий эксперимент на материале методики Кооса, модифицированный А. Я. Ивановой. Выявление обучаемости как одного из показателей умственного развития.

Диагностика словесно-логического мышления на материале теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра, модифицированного Л. И. Переслени и др. Выявление осведомленности, сформированности понятий, логического мышления, обобщения.

Анализ особенностей внутреннего плана действия Я. А. Пономарева. Выявление возможности действовать «в уме».

«Найди место». Методика Т. В. Егоровой. Исследование способности к абстрагированию признака количества в предметном зрительно-воспринимаемом материале.

«Образец и правило». Методика А. Л. Венгера. Выявление умения руководствоваться правилом, системой условий.

«Корректирующая проба». Тест Бурдона. Установление мобилизуемости, утомляемости, истощаемости, продуктивности, точности, устойчивости внимания.

Краткая графическая запись состояния обученности и обучаемости ученика. Методика А. К. Марковой. Выявление целей обучения, сформированности компонентов учебной деятельности, зоны ближайшего развития.

Психодиагностиграмма общего отставания в учении Ю. З. Гильбуха. Определение поведенческих особенностей учебной деятельности отстающего ученика, сформированности уровня мотивации учебной деятельности, общеучебных умений и навыков, навыков правильного поведения на уроке и при подготовке домашних заданий, уровня развития познавательных, перцептивных, attentionных способностей, произвольного запоминания, вербальных и невербальных мыслительных способностей.

Анкета для определения характера отставания в обучении школьника (авторская). Формулирование учителем варианта отставания в школьника в обучении.

Методики и методические приемы обследования детей с отклонениями в поведении

Осознаваемые мотивы учения. Методика М. В. Матюхиной. Выявление места наиболее осознаваемых мотивов в системе мотивации учения младших школьников/

Внешние и внутренние мотивы учения. Методика О. И. Павлюк. Установление направленности, силы, устойчивости, мотивации.

Эмоциональное отношение к школе. Составитель В. В. Гагай.

Определение представления ребенка о школе. Достижение цели в условиях помех. Составитель Г. А. Урунтаева и др. Изучение умения доводить работу до конца при помехах.

Неоконченные предложения. Методика Л. М. Фридмана. Выявление осознанности и адекватности самооценки и самоконтроля.

Тип волевой активности (авторская). Определение сформированности волевой активности.

Неоконченные рассказы. Методика О. И. Павлюк. Выявление эмоциональной насыщенности переживаний.

Детский личностный опросник Кэтелла, модифицированный С. А. Беличевой. Выявление структуры школьной дезадаптации.

Личностная тревожность. Методика А. М. Прихожан. Диагностика повышенной утомляемости подростка при отсутствии для этого объективных медицинских показаний, конфликта со сверстниками.

Самооценка психических состояний личности. Методика Г. Ай-зенка. Определение уровня тревожности, фрустрации, агрессии, ригидности.

Графический тест «Рисунок класса». Составитель Е. С. Романова и др. Выявление особенностей внутриклассных отношений учеников.

Эмоционально-цветовая аналогия. Методика А. Н. Лутошкина. Выявление цветовосприятия для определения эмоционального восприятия.

Диагностический лист для выявления характера отклонений в поведении. Составитель С. А. Беличева.

Результаты перечисленных и частично описанных методик заносятся в психологический паспорт личности ребенка и являются основанием к определению необходимости проведения развивающей или коррекционной работы по преодолению разных видов рассогласований в психическом развитии. Рассмотрим материалы реализации коррекционной работы.

Методы коррекции психического развития детей с отставанием в обучении и отклонениями в поведении

Основными задачами коррекции психического развития ребенка является как собственно коррекция отклонений в психическом развитии на основе создания оптимальных возможностей и условий для развития умственной и личностной сфер, так и профилактика нежелательных негативных тенденций умственного и личностного развития.

Коррекция психического развития включает совокупность психолого-педагогических воздействий, направленных на исправление недостатков, отклонений в развитии ребенка.

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

Д. Б. Эльконин предлагает различать две формы коррекции: *симптоматическую*, направленную на симптомы отклонений в развитии, и коррекцию, *направленную на источники и причины отклонений в развитии*. Для высокой эффективности коррекции необходимо исходить из психологической структуры первичного и вторичного рассогласования. Таким образом, коррекционные цели должны быть сконцентрированы не столько на внешних проявлениях, симптоматике отставания в умственном и отклонений в личностном развитии, сколько на действительных первопричинах, порождающих эти нарушения.

Развитие психики ребенка в онтогенезе связано с организацией определенных форм деятельности. В качестве основополагающего принципа коррекции возрастного психического развития ребенка Т. Ю. Андрущенко, Н. В. Карабековой был взят принцип ведущей деятельности, выступающей основным механизмом формирования

психологических новообразований (в дошкольном возрасте — игра, в младшем школьном возрасте — учебная деятельность, в подростковом возрасте — общение в социально значимых видах деятельности). Авторы выделяют принцип управления техническим развитием, связанный с представлением о ведущей роли обучения в психическом развитии. Реализация этого принципа предполагает организацию совместной распределенной деятельности взрослого и ребенка, где взрослый выступает, в первую очередь, в роли носителя образца действия. Помощь его на этом этапе должна быть максимальной. Постепенно вмешательство взрослого снижается, каждый очередной шаг в деятельности передается ребенку на уровень самостоятельного исполнения.

Принцип управления операциональным (техническим) развитием опирается на теорию поэтапного формирования умственной деятельности, поскольку переход внешнего практического действия во внутреннее умственное действие — многоэтапный процесс.

Начальный этап выполнения ребенком действий осуществляется как практическое действие с реальными предметами, или с их заместителями. Затем следует этап формирования действия в плане вербализованной речи. От ребенка требуется рассказать о действии так, чтобы это было понятно другому человеку. По мере освоения этих действий осуществляется переход к этапу протекания действия внутренней речи.

В зависимости от уровня психического развития, следует дифференцировать коррекцию нормального развития и коррекцию аномального развития, отягощенного биологическим фактором отклонений в развитии. В каждом из этих уровней психического развития существует своя специфика целей, задач и методов коррекции. Коррекция аномального развития осуществляется психологами, дефектологами, врачами. Коррекция нарушений, отклонений, отставаний составляет прерогативу школьных психологов, учителей. Особенно следует выделить коррекцию вариантов задержки психического развития, обусловленной социально-психологическими и педагогическими причинами, а также коррекцию невротических состояний в условиях нормального развития, составляющих сферу деятельности как психологов, так и возрастных психологов.

В зависимости от форм организации коррекционно-психологической помощи, выделяют три ее вида: *лекционно-просветительскую, консультативно-рекомендательную и собственно коррекционную* (в форме индивидуальной и групповой коррекции).

Лекционно-просветительская работа адресуется группе родителей, воспитателей, учителей и предполагает рассмотрение основных закономерностей и базовых факторов развития ребенка, типичных критических ситуаций, трудностей и проблем каждого возраста и общих рекомендаций по их предотвращению. Данная работа решает, прежде всего, профилактические задачи.

Консультативно-рекомендательная работа заключается в диагностике характера и причин переживаемых ребенком трудностей в развитии и предполагает формулирование психологом системы рекомендаций родителям, учителям, воспитателям — рекомендаций, которые будут способствовать как профилактике, так и преодолению негативных тенденций в развитии ребенка.

Собственно коррекционная работа осуществляется непосредственно психологом при активном содействии родителей, воспитателей, учителей с группой детей, или индивидуально с ребенком. Такая работа требует значительных усилий, материальных и организаторских затрат, применения специальных методов, методик, техник и процедур, но является наиболее результативной и перспективной.

Стратегия коррекции определяется тремя основными принципами: *принципом «нормативности» развития, принципом коррекции «сверху вниз» и принципом системности развития психической деятельности.* Тактика коррекционной работы, т. е. выбор средств и способов достижения поставленных целей, вытекает из так называемого деятельностного принципа коррекции.

При рассмотрении данных принципов следует отметить, что *принцип нормативности* подчеркивает существование «возрастной нормы» психического развития, своеобразного эталона возраста. Ближайшие перспективы развития определяются актуальной ситуацией развития. При определении целей и задач коррекционной работы необходимо исходить из понимания той уникальной роли, которую играет этот конкретный период возрастного развития человека.

Принцип коррекции «сверху вниз» обусловлен положением о ведущей роли обучения для психологического развития ребенка. Коррекция «снизу вверх» в качестве основного содержания рассматривает тренировку имеющихся у ребенка психологических способностей. Главной задачей коррекции является образование заданной модели поведения, комбинации реакций из имеющихся способов поведения, модификация поведения. Обучение следует за развитием, совершенствуя способы поведения, способности в чисто количественном направлении.

Коррекция «сверху вниз» предполагает создание зоны ближайшего развития личности и деятельности ребенка. Специфику коррекции психического развития определяет ее активно формирующая функция, предполагающая активное влияние на генезис и становление психологических новообразований. Она носит опережающий характер, ставя целью активное формирование того, что должно быть достигнуто ребенком в ближайшей перспективе.

Принципы коррекции «снизу вверх» и «сверху вниз» позволяют учитывать перспективу развития — проводить как актуальное, так и более долговременное планирование психического развития ребенка.

Принцип системности развития психики развивается вслед за учением о системном межфункциональном строении сознания Л. С. Выготского. Он обеспечивает направленность коррекции на устранение причин и источников отклонений в психическом развитии ребенка. Данный принцип базируется на результатах диагностического обследования с определением причинно-следственных связей, выявлением симптомов и причин их возникновения. Целью коррекции является устранение выявленной «первопричины» отклонений в развитии, которые мешают формированию актуальной социальной ситуации развития.

Деятельностный принцип коррекции определяет подход к пониманию природы, сущности и генезиса психического и исходит из деятельностного подхода, раскрывающего деятельность как движущую силу развития, концепцию ведущей деятельности, теорию планомерного формирования человеческой деятельности.

Таким образом, принципы коррекции выбираются в соответствии с целями и задачами совершенствования психической деятельности. В основу построения комплекса коррекционной работы ложатся фундаментальные положения общей, возрастной и педагогической психологии.

Рассмотрим структуру программы проведения коррекционных и развивающих игр для младших школьников на примере программы Т. Ю. Андрущенко, Н. В. Карабековой, состоящей из четырех этапов.

1. *Ориентировочно обучающий этап.* Взрослый ориентирует ребенка в содержании игры, знакомит его со всеми обязательными этапами будущих игровых действий.

Особо выделяется момент знакомства со «шкалой роста» — ребенок видит перспективу освоения игры.

1. *Этап освоения правил* связан с самостоятельным выполнением ребенком игровых действий, состоит из начального и продвинутого этапов освоения. На начальном этапе, как правило, обнаруживаются испытываемые ребенком трудности в выполнении действий, как в умственном, так и в практическом плане. Здесь же актуализируется необходимая мотивация усвоения правил действия.

2. *Этап совместных форм деятельности.* Происходит обмен ролями сначала между взрослым и ребенком, а потом между детьми. Ребенок самостоятельно программирует деятельность партнера и свою, осуществляет коррекцию и контроль выполнения действий партнера по игре.

3. *Этап рефлексии своих достижений.* Анализируется сформированность выполнения игровых действий на каждом занятии, уровень их самостоятельного моделирования, исполнения и контроля; обсуждаются смысл, значение приобретенного в игре нового опыта; фиксируется новая психологическая позиция ребенка — субъекта присвоения учебно-игрового опыта.

В соответствии с этой структурой игр, занятия на начальных этапах проводятся индивидуально, на заключительных — в паре со сверстником.

Коррекция отставания в учебной, мыслительной деятельности опирается на данные изучения учащихся, включающих в себя затруднения ребенка, выявленные причины и время их возникновения, данные о том, на каком этапе обучения они усилились, как они отразились на общем умственном развитии, какова структура отклонения (например, первичное нарушение может состоять в низком умственном развитии, а вторичное — в снижении уровня мотивации учения), какова выраженность отдельных сторон нарушения. О причинах нарушения может сказать сам процесс выполнения учебной работы учеником, отношения его к трудностям, характер преодоления затруднений самим учеником.

Коррекционная работа с учащимися, имеющими пониженную обучаемость, опирается на установление типа неуспевающего школьника с определением степени его обучаемости, его моральной направленности. Так, выделены три разных сочетания этих свойств: низкая обучаемость при сохранении «позиции школьника», высокая обучаемость при утрате этой «позиции» и, наконец, оба свойства имеют отрицательную характеристику. При этом необходимо воздействовать на личность ученика в целом, отдавая себе отчет в том, в каком сочетании (и соотношении) находятся различные свойства его личности — как они взаимодействуют с его общей моралью.

Назовем *общие способы педагогического воздействия* учителя, применяемые для работы с неуспевающими школьниками (по Н. А. Менчинской):

- психологическая помощь взрослого при выполнении заданий в умственной деятельности должна быть дозированной, сначала она осуществляется в больших «дозах», затем постепенно мера помощи уменьшается, тем самым расширяется «зона» самостоятельного мышления;

- постепенное возрастание требований в соответствии с возрастающей возможностью их реализации детьми;

- дифференцированный подход в обучении;

- индивидуальный подход в обычных условиях фронтальной работы с целым классом;

- дифференцированно-групповое обучение, при котором различные группы учеников получают разные задания для самостоятельной работы, задания эти варьируются по степени сложности, по объему, по методике их предъявления;

- обучение в специальном классе более однородным составом;

- включение ученика не только в мыслительную, но и оценочную деятельность.

Дети с пониженной обучаемостью представляют собой неоднородную массу по составу группы: одни из них стоят ближе к школьникам с высокой обучаемостью, в то время как другие имеют ряд сходных черт с детьми умственно отсталыми. Это имеет важное значение при разработке целей и путей коррекции преодоления неуспеваемости ученика, при выборе способов педагогических воздействий.

Коррекционные цели должны быть сформулированы позитивно. Не следует включать в их число устранение определенных отклонений в поведении ребенка.

Планирование процесса коррекции предполагает вычленение определенных мер, направленных на создание условий, которые бы способствовали желаемым изменениям психических предпосылок к обучению. Коррекционная работа — это не специальная группа педагогических мер; они органически входят в состав всей педагогической работы.

Развитие ребенка в классе следует рассматривать по аналогии с развитием ребенка в семье. Кроме того, свое свободное время ребенок тоже проводит в составе определенных групп. Это дает основание учителям как бы перешагнуть через «изолированные» меры индивидуальной помощи, уделив основное внимание приобщению его к коллективной деятельности, созданию благоприятных межличностных отношений, способствующих более успешной учебной деятельности ребенка.

Помимо этого, к числу значимых *коррекционных мер* относятся:

- устранение пробелов в знаниях, которые препятствуют дальнейшему усвоению предмета, помощь и контроль при их устранении;
- передача школьникам полноценных основ ориентации в учебном предмете (педагог учит школьников искать подходы к решению проблем, показывает, как пользоваться вспомогательными средствами, как выделять существенную информацию из текста, как осмысленно запоминать учебный материал, и многое другое);
- создание условий для переживания школьниками успеха (применение разнообразных форм оценки);
- упражнения и закрепление отдельных навыков в учении и поведении;
- вычленение сфер деятельности, в ходе выполнения которых ученик может проявлять инициативу и таким путем заслужить признание в классе.

Главные направления коррекционной работы следует определять, основываясь на выявленном первичном дефекте (рассогласовании). Например, если первичное нарушение в операциональной сфере (умение учиться), то внимание, прежде всего, обращается на формирование способов обучения.

А. К. Маркова рекомендует следующие способы воздействия учителя, применимые для работы со слабо успевающими:

- своевременная диагностика (с 3-4 лет), ибо отклонения в поведении дошкольников (низкая познавательная активность, импульсивность, расторможенность и т. д.) могут служить признаком возможного будущего неблагополучия в школе;
- постановка для занятий со слабо успевающими детьми коррекционных целей, достижение которых можно осуществить за сравнительно короткое время (4-6 недель), чтобы получить зримые результаты, стимулирующие и учащихся, и родителей;
- коррекционные цели ставить позитивно (не устранение отклонения, а формирование, например, мотивации);
- создание обстановки психологической безопасности для ребенка.

Наряду с коррекцией, педагогами может быть использована *стратегия развития*, состоящая в стимулировании того положительного, что есть в ребенке.

Осуществление учителем контрольной, корректирующей и прогностической деятельности, как отмечает в своем исследовании И. С. Якиманская, «невозможно без

овладения диагностической функции, без знания того, какая реальная деятельность (по составу умственных операций) необходима для усвоения заданного материала, и как она фактически протекает у каждого ученика (в чем трудности, недостатки, какая операция отсутствует, неправомерно заменяется другой). Без этого учитель не сможет управлять развитием на уроке умственной активности учащихся».

Способы учебной работы ученика включают в себя:

- рациональную организацию познавательных процессов — овладение рациональными способами восприятия, запоминания, преобразования изучаемых объектов, обеспечивающими более высокий уровень усвоения знаний;

- развитие психических свойств личности — наблюдательности, сообразительности, инициативности, гибкости ума, критичности, осознанности;

- оценка своих трудностей и учебных достижений, понимание себя и своих сверстников, занятие правильной позиции в классе, адекватное определение своих способностей к усвоению знаний разного предметного содержания;

- планирование системы знаний (понятий, терминов, правил, определений), последовательность их изложения, системы умственных операций;

- создание технологии мышления (обучение такой технологии есть основной путь умственной активности). Формирование метода мышления должно наиболее активно происходить на факультативах, основная цель которых, по И. С. Якиманской, «предоставлять возможность каждому ученику по его выбору углубленно изучать тот или иной предмет — цикл предметов». Основной ситуацией, вызывающей процесс мышления, является проблемная ситуация, которая требует нахождения знаний, корректирует способ действия, применяет их в новых нестандартных условиях. Основным механизмом решения проблемной ситуации является включение объекта в новые связи, отношения через личностно-окрашенный прием.

Развивающее обучение обеспечивает реализацию индивидуального подхода к ученикам с учетом их умственного развития. Развивающее обучение включает в себя усвоение знаний, активность самостоятельной работы учащихся, формирование учебной деятельности на основе знания ее структуры.

Внимание к каждому ученику, тщательное и всестороннее изучение его учебных возможностей и определение на этой основе эффективных условий его развития требует существенных изменений в организации обучения. Этому способствует индивидуализация обучения, включающая разработку учителем к каждому уроку заданий различной степени сложности, использование разных критериев оценки, проведение дополнительных занятий с отстающими с учетом анализа причин неуспеваемости.

Оценивая успехи каждого ученика в усвоении знаний, учитель должен сравнить их не только с успехами сверстников, но и с его собственными предшествующими достижениями, показывая, что удается лучше, над чем еще следует поработать, как более рационально следует организовать учебную деятельность, чтобы ее усовершенствовать. Такие рекомендации учителя особенно ценны, если они адресованы конкретному ученику, с учетом его индивидуальных особенностей и опираются на анализ не только результатов усвоения, но и процесса его достижения.

Коррекционная направленность обучения детей, отстающих в учении включает в себя оздоровление ребенка (с помощью медикаментозного лечения и организации особого режима), развитие его речи, моторики, чувственного опыта и мышления, определенных качеств личности.

Индивидуальные коррекционные занятия обязательны для всех учеников. На этих занятиях, в зависимости от характера нарушений мыслительной деятельности ребенка, можно формировать приемы самоконтроля, дифференцированные представления о

результатах и способе действия, добиваться осознания способов учебной работы, которыми ребенок уже владеет. Такую коррекционную работу можно проводить с отстающими учащимися массовой школы и во всех видах спецшкол.

Коррекция замеченных у ребенка отклонений также осуществляется на занятиях с использованием наглядных средств обучения, с опорой на практические действия (конструирование, лепка, рисование, специальные уроки ритмики, физкультуры, музыки, разнообразные игры). В доступных для детей формах происходит обучение планированию своих действий, самоконтролю, оценке получаемых результатов, подчинению поведения общим правилам, развитие мышления и речи, произвольных движений.

Воспитывающее обучение как единство обучения и воспитания по отношению к ученикам и отстающим в учении включает задачу построения учебной и воспитательной работы с тем, чтобы ни один из учащихся не чувствовал себя ущербным. Для учителя важно сплотить учащихся в единый коллектив, создать определенную атмосферу через общий доброжелательный тон, терпение педагогов, систему индивидуальных и коллективных оценок, использование игровых и соревновательных приемов обучения, вызывающих у детей непосредственный эмоциональный отклик, интерес.

Организация учебной деятельности и *формирование мотивации учения* успешно осуществляется через целеобразование, поскольку цель обладает большой мотивационной силой, но принятие и удержание целей представляют для учащихся немалые трудности. На уроке учащийся получает цель извне, от учителя, в готовом виде. Объективные цели должны стать целями, мотивами самого ученика; определенность, ясность целей повышает активность, усиливает мотивацию. Выделение и осознание целей представляет собой не автоматически происходящий одномоментный акт; четкая очерченность цели деятельности приводит к исключительно большому эффекту.

Для продуктивного усвоения знаний важно, чтобы цель стала самостоятельной побудительной силой, превратилась в мотив. В свою очередь, для превращения цели в мотив необходимо, чтобы учащийся четко сформулировал цель (что узнать, чему научиться), ее значение (зачем и для чего это нужно); выделил способы достижения цели (как делать), предполагаемые трудности достижения цели; проконтролировал, насколько выполнение соответствует цели, насколько успешно идет продвижение к цели.

Рассматривая мотивацию как многоуровневую систему, психологи выделяют такие аспекты, как коррекция неосознанной мотивации учения в осознанную и достижение соотношения реально действующих мотивов с понимаемыми, знаемыми, которые без специального вмешательства не могут стать реально действующими.

Мотивация сама по себе еще не может обеспечить продуктивность деятельности; уровень умственного развития может выступать одним из условий реализации исходного уровня мотивации, ее изменения и формирования. Благоприятную основу для формирования мотивации учения создают формирование учебной деятельности и усвоение теоретических понятий. Частными условиями формирования мотивации являются создание противоречий между известным и неизвестным, привлечение учащихся к установлению причин явления, использование системы поощрения и порицания, показ значимости знаний, показ перспективы обучения, положение ученика в системе межличностных отношений, организация коллективной деятельности.

Цель — это то звено, опираясь на которое можно формировать в единстве широкие социальные мотивы и мотивы, непосредственно связанные с учебной деятельностью — овладением знаниями, умениями и навыками. В то же время само принятие, удержание целей для младшего школьника представляет большие трудности. Такая организация

деятельности, когда создаются условия для принятия и удержания целей, поставленных учителем (анализ, обсуждение конечных промежуточных целей), ликвидирует разрыв между мотивами и целями, приводит к совпадению мотивов и целей, формированию учебно-познавательных мотивов в единстве с широкими социальными.

Заключение

В данной книге рассмотрен психологический аспект научно-методических проблем, возникающих в учебно-воспитательной работе с учащимися с отставанием в обучении и отклонениями в поведении. Часть проблем, связанных с диагностикой и коррекцией отклонений в психическом развитии, лишь обозначены и требуют дальнейшей, более углубленной, научной проработки и апробации в опытно-экспериментальной работе. В настоящее время такая работа начала осуществляться на практике в различных образовательных учреждениях г. Москвы. Развивающе-коррекционные программы внедряются и апробируются в школах с классами коррекционно-компенсирующего обучения, в центрах социально-педагогической помощи и реабилитации.

Внедрение развивающе-коррекционных программ в широкую практику сопряжено с созданием и развитием соответствующих психологических служб, разработкой и публикацией научно-методической литературы, подготовкой и переподготовкой практических психологов, педагогов-психологов, созданием центров социально-психологической поддержки и помощи детям и подросткам.

Одной из важнейших проблем деятельности психологической службы является проблема сотрудничества учителя, воспитателя, социального педагога и практического психолога. Ее актуальность возрастает в контексте обновляющейся системы образования, где главный акцент делается на умственное и личностное, социально-нравственное развитие учащихся. Профессиональное сотрудничество учителя (воспитателя) и школьного практического психолога — гарантия того, что будут поняты особенности и возможные трудности психического развития детей и подростков; будет оказана своевременная психолого-педагогическая помощь школьникам в рамках развивающе-коррекционной стратегии.

Психологический словарь

Аномалия — отклонение разной степени явления от нормы. Синоним — девиация-отклонение.

Деградация личности — ее распад как ослабление субординации иерархически низших уровней ее динамической функциональной структуры высшим. Д. Л. может быть как социально обусловлена аморальным и противоправным воспитанием, так и биологически — психическим заболеванием или наркоманией, алкоголизмом.

Дезадаптация — нарушение успеваемости, поведения, межличностных взаимодействий у значительной части учащихся общеобразовательных школ.

Дезадаптация — вполне самостоятельный феномен, формирующийся в результате несоответствия социопсихологического или психофизиологического статуса ребенка требованиям новой социальной ситуации, т. е. ситуации школьного обучения.

Интеллектуальная пассивность — относительно самостоятельный психологический феномен, выражающийся в склонности к репродуктивной деятельности, «внешнему» обобщению, использовании обходных путей, попыткой компенсировать логические затруднения излишней опорой на память. Также — сниженный уровень интеллектуальной деятельности, обусловленный в основном

особенностями воспитания и проявляющийся в недостаточной сформированности интеллектуальных умений, негативном отношении к умственному напряжению, в использовании обходных путей при выполнении интеллектуальных задач.

Нарушения личности — нарушение структуры и динамики отношения человека к окружающему миру и самому себе, наблюдающиеся при психических заболеваниях и локальных поражениях головного мозга; выражаются в изменениях поведения, в снижении активности, критичности, изменении направленности и перестройках структуры мотивационной сферы, нарушении самооценки и др.

Обучаемость — система интеллектуальных свойств личности, формирующихся качеств ума, от которых зависит продуктивность учебной деятельности (при наличии знаний, положительной мотивации и других необходимых условий).

Отклоняющееся поведение — система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым или нравственным нормам. Первые проявления наблюдаются в детском и подростковом возрасте и объясняются относительно низким уровнем интеллектуального развития, незавершенностью процесса формирования личности, отрицательным влиянием семьи и ближайшего окружения, зависимостью подростков от требований группы и принятых в ней ценностных ориентации.

Отклоняющееся поведение — в узком значении — это категория юридической психологии, как синоним правонарушений и деликвентности. В учении о деятельности оно имеет четыре вида: указанное; т.н. деликвентное; как следствие заболеваний; как следствие гиперспособностей.

Отставание — это невыполнение требований, которое имеет место на одном из промежуточных этапов внутри того отрезка учебного процесса, который служит временной рамкой для определения успеваемости. Отставание представляется, таким образом, как дискретная единица, момент процесса, перерыв непрерывности и как сам процесс в его непрерывности. Противоречивость такого понимания и терминологии заложена в самой сущности исследуемого явления: процесс отставания складывается из актов отставания.

Пониженная обучаемость проявляется в особенностях процесса познания как на перцептивном, так и на интеллектуальном уровнях и выражается в утилитарном отношении к познавательным задачам, в поверхностности, в разобщенности и неустойчивости усваиваемых знаний, в неумении самостоятельно овладеть рациональными способами действий и слабой податливости к их коррекции.

Психокоррекция — психологическая помощь по преодолению недостатков психического развития.

Развитие — качественные и количественные, прогрессивные и непрогрессивные, в целом необратимые изменения в психике человека. В последнее время термином «развитие» обозначают одну из стратегий воздействия на ребенка.

Развитие психики — последовательные, прогрессирующие (хотя и включающие в себя отдельные моменты регресса) и в целом необратимые количественные и качественные изменения психики живых существ.

Умственное развитие — сложная динамическая система количественных и качественных изменений, происходящих в интеллектуальной деятельности субъекта в связи с овладением им человеческим опытом в соответствии с общественно-историческими условиями, в которых он живет, и возрастными и индивидуальными особенностями его психики.

Умственное развитие — качественные и количественные изменения интеллекта, системы его характеристик.

Приложения

Приложение 1

Анкета для определения характера отставания школьника в обучении

Цель: формирование учителем заказа школьному психологу исследования возможных причин отставания учащегося в обучении.

Необходимый материал: анкета-вопросник для учителя. Вопросник

1. В чем, на Ваш взгляд, затрудняется ребенок при выполнении учебных заданий?
 1. При выполнении каких заданий и по каким предметам проявляются затруднения?
 2. Как ребенок реагирует на трудности при выполнении задания?
 3. Какие качества ребенка, по Вашему мнению, помогают ему справиться трудностями в обучении?
 4. Какие качества ребенка мешают справиться с трудностями в обучении?
 5. Какие задания (какой вид работы) ребенок выполняет самостоятельно без помощи учителя?
 6. В чем, на Ваш взгляд, ребенок наиболее успешен в учебной работе?
 7. Какой вид помощи ребенку Вы обычно используете? *Эмоционально-регулирующая помощь 1*: общее подбадривание — «Ты это сможешь, тебе это по силам». *Стимулирующая помощь 2*: наводящий вопрос — «На какое правило это задание?»
Организирующая помощь 3: совместно с учеником — «Как ты планируешь выполнять действия? Оцени правильность выполненных действий».
Направляющая помощь 4: показ начала действия — «Смотри, я показываю первое действие, а ты продолжай».
Обучающая помощь 5: показ всего действия — «Я показываю все решение целиком, сделай так же».
9. Работаете ли Вы индивидуально с ребенком? На уроке? После урока?
 9. Как проходит индивидуальное занятие:
 - снова объясняете задание, которое ребенок не выполняет, но более подробно, развернуто;
 - выясняете, что ребенок усвоил в задании, с какого момента он затрудняется в выполнении задания;
 - оставляете ребенка после уроков для контроля за выполнением классного задания;
 - укажите свой вариант занятия с ребенком.
 11. Восстановите историю обучения ребенка с отставанием в обучении, напишите сочинение на тему: «История обучения... (имя ребенка)».

Приложение 2

Диагностический лист для выявления характера отклонений в поведении

Цель: формирование учителем заказа школьному психологу исследования показателей уровня социального развития подростков.

Необходимый материал: показатели уровня социальной адаптации социального развития.

Инструкция: «Оцените степень выраженности данных качеств по пятибалльной системе. Причем, 5 баллов — высокая степень проявления, 1 — низкая, 3 балла — средняя степень их проявления».

1. Наличие положительно ориентированных жизненных планов и профессиональных намерений.

1. Степень сознательности и дисциплинированности по отношению к учебной деятельности.

2. Уровень развития полезных знаний, навыков, умений (спортивных, трудовых, технических и т. д.). Разнообразие и глубина полезных интересов.

1. Адекватное отношение к педагогическим воздействиям, оказываемым взрослыми.

3. Коллективистские проявления, способность считаться с коллективными интересами, уважать нормы коллективной жизни.

4. Способность критически, в соответствии с нормами морали и права оценивать поступки окружающих, друзей, сверстников, одноклассников.

5. Самокритичность, наличие навыков самоанализа.

6. Внимательное, чуткое отношение к окружающим, способность к сопереживанию, эмпатии.

7. Волевые качества. Невосприимчивость к дурному влиянию. Способность самостоятельно принимать решения и преодолевать трудности при их выполнении.

8. Культура поведения (подтянутый внешний вид, аккуратность, культура речи, вежливость).

9. Преодоление и отказ от дурных привычек и форм асоциального поведения (употребление алкоголя, курение, употребление нецензурных выражений).

Оценка результатов: подсчитывается средний арифметический балл, показывающий соотношение уровней социального развития:

- 1-2,5 балла — социально запущенные дети — III группа.
- 2,6-3,6 балла — педагогически запущенные дети — II группа.
- 3,6-5 баллов — благополучные учащиеся — I группа.

Социальная запущенность школьников, по сравнению с педагогической, характеризуется, прежде всего, более низким уровнем развития профессиональных намерений и ориентации, а также полезных интересов, знаний, навыков, более активным сопротивлением педагогическим требованиям и требованиям коллектива, нежеланием считаться с нормами коллективной жизни, затруднением в способности оценивать себя и других.

Наряду с диагностически значимыми признаками, позволяющими различать педагогическую и социальную запущенность, выявлены сходные признаки, по которым различия не значимы (отношение к учебной деятельности, асоциальные проявления, употребление алкоголя, курение). Эти проявления выступают в роли «сигналов-признаков», на основе которых происходит формирование стереотипа «трудный подросток». Наличие общих негативных качеств мешает учителю рассмотреть положительные качества личности педагогически запущенного школьника (прежде всего — трудолюбие, стремление к овладению профессией), с опорой на которые с ним можно успешно проводить воспитательную работу.

Социальная запущенность без должной социально-психологической коррекции приводит к формированию и закреплению преступной направленности.

Приложение 3

Развивающе-коррекционные программы для учащихся с рассогласованием между мотивационной и операционной сферами

Развивающе-коррекционная программа для учащихся I типа рассогласования А-варианта (педагогическая запущенность)

Педагогическая запущенность — это отсутствие у ребенка умения учиться при сохраненной мотивации учения.

Характеристика учащихся:

- замедление темпа психической деятельности (ЗТПД);
- психомоторная расторможенность, плохой самоконтроль;
- нарушение планирования, регулирования деятельности;
- бедный запас знаний;
- недостаточность моторики;
- речевые недостатки, медленная, тихая (робкая) речь;
- боязнь учителей, замечаний;
- утомляемость, вялость.

Тип проявления в учении:

- ребенок практически не делает ошибок, медленно, не сразу приступает к работе, медленно вработывается, работает долго;
- часто отвлекается, суетится, приступает к заданию, не дослушав объяснения, допущенных ошибок не замечает;
- не анализирует исходных условий;
- ориентируется на внешние признаки, идет методом проб и ошибок;
- низкая осведомленность (не знает многих вещей, никогда не слышал о них и не видел);
- на письме линии непрерывающиеся, заезжают за пределы;
- путает слова по звучанию, неверно называет звуки;
- нервность, частая смена эмоций, отвлекаемость, неадекватность эмоциональных реакций (слабый раздражитель вызывает сильную реакцию).

Причины, факторы, критерии:

- патология беременности;
- физические травмы;
- интеллектуальный голод в семье;
- вседозволенность или запрет;
- гиперопека;
- заниженная самооценка;
- несформированность личности;
- несформированность учебной деятельности.

Адекватные приемы диагностики:

1. Методика Векслера: субтест 8 «Последовательные картинки» (установление причинно следственных связей); субтест 12 «Лабиринт» (концентрация внимания, самоконтроль); субтест «Кубики Кооса» (конструктивное мышление, способность к анализу и синтезу).

1. Диагностика словесно-логического мышления (Амтхауэр Р.):

- словесные задания на осведомленность, дифференциация существенных и несущественных признаков;

- выявление сформированности понятий;
 - выявление сформированности логического мышления;
 - выявление сформированности обобщения (Венгер А. Л.).
3. «Найти место» (Егорова Т. В.): способность к абстрагированию.
 3. Корректирующая проба (Бурдон).
 4. Графическая запись состояния обученности.
 5. Обучающий эксперимент на материале методики Кооса (Иванова А. Л.).
 6. Анализ особенностей внутреннего плана действия (Пономарева Я. А.).
 7. Анкета для определения характера отставания в обучении (Шилова Т. А.).
 8. Разноцветные поправки.
 9. Диагностика социально-педагогической запущенности (Овчарова Р. В.).

Приемы коррекции, упражнения:

1. Методы развития произвольности в двигательной, эмоциональной сферах, поведении, общении:
 - психогимнастика;
 - терапия средствами искусства;
 - тренировка вербальной и невербальной сфер (речь, сообщение, доклад, мимика и пантомимика).
2. Коррекция с помощью деятельности:
 - коммуникативные игры, тренинг;
 - ролевые игры.
3. Коррекция нарушения деятельности:
 - выработка адекватной самооценки;
 - корректировка страха перед учителем;
 - выработка внутренней позиции школьника.
4. Нарушения развития самосознания корректируются следующими методами:
 - подтверждением уникальности ребенка;
 - психологическим массажем;
 - индентификацией.

Рекомендации:

1. Общие:
 - единство требований педагога и родителей;
 - обучение планированию своей деятельности;
 - чтение литературы.
2. Родителям:
 - доверие к личности ребенка;
 - формирование реально-действующих мотивов поведения;
 - анализ конфликтных ситуаций;
 - пример авторитета родителей по отношению к детям;
 - позитивное стимулирование;
 - авансирование успеха;
 - акцентуация достижения ребенка в деятельности;
 - парциальная оценка результатов;
 - безусловное принятие ребенка;
 - выборочное игнорирование негативных поступков;
 - позитивное побуждение к деятельности и общению;
 - ожидание завтрашней радости.
3. Педагогам:

- понимание;
- сочувствие;
- снятие напряжения;
- рационализация воспитательно-образовательного процесса;
- выравнивание культурно-образовательных возможностей детей;
- формирование личностной перспективы;
- наглядные опоры в обучении;
- комментируемое управление;
- создание учебных ситуаций с элементами занимательности, опоры на жизненный опыт детей;
- поэтапное формирование умственных действий;
- опережающее консультирование по трудным темам;
- щадящая учебная нагрузка;
- снижение значимости;
- формирование адекватной самооценки школьных успехов;
- развитие позитивного восприятия других;
- подтверждение уникальности ребенка.

Развивающе-коррекционная программа для учащихся I типа расогласования В-варианта (интеллектуальная пассивность)

Интеллектуальная пассивность — это отсутствие мотивации учения, неумение решать сложные задачи.

Характеристика учащихся:

- отсутствие желания учиться, привычки думать, решать задачи, прямо не связанные с учебной деятельностью;
- использование обходных путей при выполнении интеллектуальных задач (списывание);
- последствия нарушения операционально-технических механизмов интеллектуальной деятельности, проявление негативной тенденции развития мотивационно-потребностной сферы личности (Р. В. Орлова).

Тип проявления:

1. Показатели интеллектуальной пассивности:
 - отсутствие инициативы в интеллектуальной деятельности (от полного протеста до покорной исполнительности);
 - прекращение умственной работы при отсутствии значимого подкрепления;
 - избегание интеллектуального напряжения;
 - отсутствие умственного удивления;
 - низкая работоспособность (ярко выраженная или замаскированная);
 - несформированность умений и навыков логических операций;
 - негативное отношение к познавательной деятельности ребенка в семье.
2. Характеристика качеств ума:
 - подражательность (копирует известные способы решения);
 - неравномерность качеств ума;
 - поверхностность ума (не выделяет общие признаки, низкий уровень обобщения);
 - затруднен краткий пересказ текста, составление планов, тезисов;
 - инертность ума (склонность к шаблону, трудности перехода от одной деятельности к другой, фиксация на чем-либо).

Причины, факторы, упражнения, задания:

- нарушение произвольности и других психических процессов (может быть органического генеза);
- биологические психофизиологические факторы (ЗПР);
- социальные (отсутствие внимания со стороны учителей, родителей и др. взрослых);
- несформированность мотивационной сферы («не хочу учиться»);
- абулия (расстройство воли, приводящее к отсутствию всяких желаний);
- пониженная обучаемость (не замечает своих ошибок, нет рефлексии).

Адекватные приемы диагностики:

- тест исследования умственного развития (Амтхауэр Р.);
- опросник для определения познавательной потребности (Юркевич В. С.);
- метод «провокации умственной лени» (Юркевич В. С.) для определения результатов недостаточного развития познавательной и учебной мотивации;
- «реакция на новизну» (Берлайн);
- изучение знаний (обученность): виды знаний (понятия и термины, знания о фактах, о законах, методах познания и способах деятельности), этапы усвоения знаний (узнавание, воспроизведение, понимание, применение в незнакомых условиях, оценивание), качество знаний (системность, гибкость, направленность на практическое использование, полнота), уровень знаний (репродуктивный и продуктивный);
- изучение знаний в построении профиля личности школьника;
- методика Векслера. Субтест **3**: собирание разрезных картинок; субтест **7**: завершение картинок; субтест **9**: составление фигур из кубиков; субтест 10: собирание объектов; субтест 11: кодирование; субтест 12: прохождение лабиринтов.

Приемы коррекции, критерии:

- серия развивающих занятий по формированию познавательных процессов (памяти, внимания, мышления);
- развитие умения соблюдать правила в игре для подготовки к умению действовать по инструкции в учебной деятельности («Часы», «Летает — не летает», «Съедобное — несъедобное», «Поиск клада»);
- работа с текстом (конспектирование по определенной схеме после прочтения, потом работа в парах — пересказ текста по составленному конспекту):
 - «Запретный номер», «Волшебное слово» (самоконтроль и внимание);
 - «Сказочное королевство»: каверзные вопросы из текста (формирование оценочных действий школьников);
 - «Дерево мудрости»: трудные вопросы на причинно-следственные связи (оценка своих и чужих действий);
 - «Составь учебник» (восстановление положительного отношения к предметам);
- поручения (развитие познавательных интересов и ценностных отношений к предметам);
- загадки, кроссворды, викторины, научно-популярная литература;
- личностная коррекция (создание условий для развития положительных стойких отношений с учителями, родителями, сверстниками с целью выведения ребенка из состояния отрицательной мотивации).

Рекомендации:

Разные программы обучения:

- Н. Ф. Галызина — Л. Я. Гальперин;
- В. В. Давыдов — Д. Б. Эльконин;

- Л. В. Занков;
- методика ТРИЗ и др.

Развивающе-коррекционная программа для учащихся II типа рассогласования между компонентами операциональной сферы А-варианта (нерациональные способы учения, механическое заучивание)

Характеристика учащихся:

- непонимание элементарного материала;
- низкий уровень развития памяти;
- нетрадиционные способы переработки и хранения информации;
- неосознанный выбор стимулов и концентрация на них внимания;
- отсутствие эмоциональных реакций, гарантирующих лучшую «запись» в памяти;
- кратковременная память поверхностна, непрочна;
- долговременная память подкрепляется поисками значения запоминаемого;
- вид памяти не связывается с мыслительными операциями;
- память субъективна и подвержена искажению.

Тип проявления:

- длинное решение задачи с личными действиями;
- механическое заучивание, формальное усвоение знаний;
- низкий уровень развития памяти (менее 7 объектов);
- не умеет выявлять главное в учебной задаче, расплывается;
- неумение кодировать и декодировать;
- не владеет приемами мнемотехники;
- недостаточная образность, абстрактность мышления;
- старается запомнить, но не получается, т. к. запоминает все подряд;
- редко задает вопросы, на уроках при обращении учителя часто теряется, молчит, не может адекватно оценить результаты своего труда;
- при получении плохой отметки часто плачет;
- на уроке работает механически, повторяя за учителем его действия, т. к. смысл целей учебной работы во многом недоступен;
- репродуктивный вид деятельности.

Причины, факторы, критерии:

- не управляет своим поведением, началом и концом действий;
- слабая организованность и дисциплинированность, недоведение начатого дела до конца;
- отношение к учителям, сверстникам однообразное, индифферентное;
- неумение строить близкие и далекие перспективы;
- внутренняя причина: «лень учиться», т. е. желание избежать напряжения;
- нарушение некоторых эмоционально-волевых функций;
- инертный тип нервной системы, слабый тип нервной системы;
- недостаточное внимание родителей к ребенку.

Адекватные приемы диагностики:

- исследование уровня словесно-логического мышления (Амтхауэр Р.);
- «образец и правило» (Венгер Л. А.);
- «графический диктант» (Эльконин Д. В.);
- определение сформированности ВПД (Пономарев Л. Я.);
- диагностика общей школьной зрелости (Керн Йирасек);

- определение объема оперативной памяти — «10 слов» (Лурия А. Р.);
- опосредованное запоминание — «пиктограмма»;
- определение объема долговременной памяти;
- исследование логической и механической памяти методом запоминания двух рядов слов — «Запомни пару».

Коррекционные приемы, задания, упражнения:

• приемы на развитие ВПД (Пономаренко Л. Я.), обучающая методика (Иванова А. Л.);

- отработка умений ставить задачи, различать их с целями;
- выполнение действий по инструкции в соответствии с установкой, образцом;
- способы развития рациональной, кратковременной и долговременной памяти, обучение мнемотехническим приемам:

— запоминание слов, стихов, чисел, текста (Ануфриев А. Ф.);

— «смысловые единицы» (Мальцева Н. П., адаптация Яковлевой Л. Я.). Цель первой части: обучение созданию мнемонических опор. Материал: любой текст из учебника. Цель второй части: составление плана, где опорные пункты выражают главные мысли и должны быть связаны между собой по смыслу;

— группировка (Яковлева Л. Я.). Цель: выработка способности к смысловой обработке запоминаемого материала;

— «памятка», т. е. инструктивные предписания, обобщенные схемы, планы, правила, ориентиры.

Рекомендации:

Правила преодоления забывания:

- готовьте домашнее задание не накануне следующего урока, а в день, когда его задали;
- осознайте, для чего требуется запомнить, поставьте цель;¹
- чем лучше поймете, тем лучше запомните;
- разделите во времени понимание материала и его запоминание, по смысловым частям;
- чем больше поработаете с материалом, тем лучше его запомните, сравните с, ранее пройденным;
- заучивайте большой текст наизусть не сразу, а с перерывами;
- используйте приемы мнемотехники — искусственные приемы запоминания.

Развивающе-коррекционная программа для учащихся II типа рассогласования В-варианта (с общим отставанием в учении)

Отставание в учении — невыполнение требований, которое имеет место на одном из промежуточных этапов учебного процесса, выделяют три категории неуспевающих (А. И. Гельмонт): не успевает по всем или многим предметам; не успевает по основным предметам; эпизодическая неуспеваемость. Психический критерий, лежащий в основе неуспеваемости, — «трудность или легкость преодоления данных успехов».

Характеристика учащихся:

- неправильное отношение к учению (непонимание материала, нежелание напрягаться);
- усвоение материала с трудом;
- не сформированы навыки и способы учебной работы;
- неумение трудиться;
- отсутствие познавательных и учебных интересов (Славина Л.С.)

Тип проявления в учении:

- интеллектуальная пассивность (поверхностность, инертность, неустойчивость, неосознанность, подражательность, неравномерность);
- нарушение операциональной сферы (затруднен краткий пересказ текста, трудность перехода от одного действия к другому и др.);
- теряется позиция ученика или находится на грани утраты (использует обходные пути при выполнении учебных задач; сочетает положительные и отрицательные качества, т. е. хочет решить, но поиска интеллектуального пути не происходит).

Причины, факторы, критерии:

- плохая подготовленность и пробелы в знаниях;
 - нерадивость учащегося;
 - отсутствие привычки к организованному труду;
 - недостаточный уровень общего развития;
 - отсутствие волевых качеств;
 - отсутствие сознательной дисциплины;
 - низкий культурный уровень;
- неумение выделять главное, существенное в изучаемом предмете;
слабое воспитательное влияние семьи.

Адекватные приемы диагностики:

1. Изучение знаний (обученность):
 - методика Векслера (субтесты 3, 7, 8, 10-12);
 - обучающий эксперимент (методика Кооса-Ивановой);
 - исследование уровня словесно-логического мышления (Амтхауэр Р.).
2. Исследование мотивации учения:
 - методика Матюхиной М. В. Цель: выявление места различных мотивов. Задача: помочь ребенку осознать свои мотивы. Материал: карточки с 21 мотивом (мотивы ответственности, самоопределения, благополучия, престижности, процесса обучения);
 - Многоступенчатый выбор. Цель: выявление характера предпочтения в ситуациях успеха. Материал: конверты с заданиями разной степени трудности.
 - Выявление внешних и внутренних мотивов учения. Цель: установление направленности мотивации (иерархия, сопоставление мотивов). Задача: выявление внутренних (непосредственно связанных с содержанием предмета, к способам работы, к способам учебной деятельности) и внешних (отметка, соревнование престижа, избегание нецприятностей, неуспеха) мотивов. Материал: 50 наборов карточек, в каждом 3 задачи различающихся по сюжету, виду, трудности.

Коррекционные приемы, задания, упражнения:

- восстановление желания учиться;
- выполнение несложных учебных действий;
- стимулирование удовлетворенности при достижении успеха;
- обучение учебным действиям и приемам мышления с использованием дозированной помощи взрослого;
- воздействие на личность ученика в целом (на мотивацию и интеллектуальную сферу);
 - задачи на мыслительную работу проблемные ситуации, рациональные приемы мышления (дедуктивный, индуктивный);
 - организация скромного успеха, поощрение;

- помощь взрослого при выполнении задания (дозированная);
- положительное отношение к выполнению самостоятельной работы;
- постепенное повышение степени трудности, требований к детям;
- дифференцирование заданий по степени трудности учителем;
- приемы соотнесения мотивационной и операционной сфер. Цель: формирование обобщенных познавательных умений.

Этапы:

1. Выявление умений в учебном процессе (обобщение, письмо, чтение, счет, решение, моделирование, выполнение схем, контурных карт, чертежей, рисование, наблюдение, слушание и фиксирование в графической или письменной речи, ответ, участие в ответах одноклассников).

1. Выявление степени активности (желание выполнить задание).
2. Функционирование познавательных умений на различном содержательном материале.
3. Совершенствование эмоционально-волевой сферы («Следуй за нами»): дать возможность обрести радость признания в себе интеллектуальных сил.
4. Диагностика интеллектуального фона.
5. Выбор интеллектуального спонсора.
6. Фиксация интеллектуальной активности.
7. Фиксация результатов.

Рекомендации:

Рекомендации родителям:

- контроль за посещением школы и выполнением домашних заданий;
- совместная подготовка домашних заданий;
- планирование деятельности, введение строгого распорядка дня;
- систематические поручения;
- расширение познавательного климата семьи;
- поощрение за выполненную работу;
- привлечение внимания всех членов семьи к достижениям ребенка в учебной деятельности;
- обращение за помощью к учителю или репетитору.

Развивающе-коррекционная программа для учащихся III типа рассогласования А-варианта (рассогласование в личностной сфере: слабОВОлие)

Характеристика учащихся:

- неумение преодолевать внешние (непогода, замечание педагога) и внутренние (болезнь, лень) трудности;
- отклонения в аффективно-эмоциональной сфере: аффект неадекватности.

Тип проявления

- невнимателен на уроках;
- неусидчив;
- не умеет слушать инструкцию, правила для успешного выполнения задания;
- допускает ошибки при выполнении учебной задачи;
- нет выдержки, отсутствует целеустремленность и инициатива;

- часто нарушает дисциплину в классе, груб в отношениях с учителем, сверстниками, плохо контролирует свое поведение;

- не может начатое дело доводить до конца, не умеет преодолевать одноразовые препятствия;

- стремится к лидерству, хочет быть авторитетом у окружающих, однако авторитетом у детей не пользуется, т. к. часто в игре уходит от правил.

Причины, факторы, критерии:

- отсутствие произвольности, усердия и прилежания;
- завышенная самооценка;
- низкий уровень мобилизации своих возможностей;
- неосознанное неподчинение своего общепринятым нормам, установленному порядку, т. к. не планирует свои действия;

- не умеет работать творчески, критически относится к своему труду;

- неорганизованность.

Адекватные приемы диагностики

- оценка волевой активности (самооценка);
- определение сформированности волевых качеств (целеустремленности, инициативности, выдержки, дисциплинированности. Критерии: сила, устойчивость, широта. Слабая воля: проявление 4-х качеств, два качества оценены ниже 3-х баллов;
 - диагностика конфликта со школьниками; личностной тревожности;
 - выявление повышенной утомляемости учащихся;
 - определение эмоционального состояния;
 - определение уровня работоспособности, изучение импульсивности и волевой регуляции в общении (Люшер).

Коррекционные приемы, задания, упражнения

1. Этапы:

- развитие положительного отношения к воздействиям учителей и другой внешней стимуляции;

- формирование направленности личности, восстановление гармонического сочетания мотивов;

- воздействие на сознательную стимуляцию;

- приемы на преодоление трудностей.

2. Приемы:

- развитие этапов волевого действия: осознание цели, стремление к ее достижению, подкрепление и осознание мотивов, контроль при выполнении решения, укрепление сил ребенка и переживание радости успеха

(задание, способствующие возникновению приятных эмоциональных переживаний);

- переключение внимания;

- возможность выбора;

- возможность гасить неприятные переживания;

- превращение задания в игру, обеспечив игровым смыслом и интересом — как мотив;

- саморегуляция: самоодобрение, самовнушение уверенности в себе, самокритика, самоубеждение (доводы, аргументы, чувство долга), самопознание.

Развивающе-коррекционная программа для учащихся III типа рассогласования Б-варианта (учатся под давлением извне)

Характеристика учащихся:

- не имеют собственной побудительной силы, находятся под влиянием взрослых (учителей, родителей);
- приспосабливаются к обстоятельствам для получения удовлетворительной оценки (списывание, ожидание подсказки);
- мотивация учебной деятельности основывается на потребности в одобрении учителя, отметке, а не потребности быть на уровне своей собственной самооценки.

Тип проявления:

- не сформирована самооценка, т. к. не развито самосознание;
- не сформировано чувство собственного достоинства, самоуважения, нет стремления отвечать не только требованиям окружающих, но и собственным требованиям к себе;
- в основе поведения не лежат внутренние условия: усвоенные ценности, образцы, вера в свои силы, т. е. отсутствует внутренняя мотивация.

Причины, факторы, критерии:

- дисгармония мотивов учения;
- школьная тревожность;
- низкая учебно-познавательная активность;
- несформированность основных учебных умений;
- слабая обучаемость;
- нарушенный образ «Я»;
- неадекватная самооценка;
- неудовлетворенное притязание на признание;
- комплекс неполноценности.

Адекватные приемы диагностики:

- анализ поведения и обстоятельств, в которых оно проявляется (целенаправленные наблюдения и диагностические беседы): «Что является для ребенка лично значимым? Каким целям служат его отдельные действия? Какие меры он для этого предпринимает?»;
- изучение мотивов учения и поведения;
- диагностика агрессивности поведения («Карта наблюдений Скотта»);
- диагностика тревожности («Шкала тревожности Спилберга», «Шкала оценки тревожности Тейлора»).

Коррекционные приемы, задания, упражнения:

1. Этапы:
 - формирование внутренней мотивации, отдельных ее компонентов;
 - формирование адекватной самооценки;
 - развитие самосознания;
 - упрочение веры в свои собственные силы.
2. Приемы:
 - оценка своих сильных и слабых сторон, навыков уверенности в себе (опросник Рейзаса);
 - приемы ролевого проигрывания сложных ситуаций (просьба, отказ, знакомство и т. п.);
 - приемы на отработку норм общения в группе, ритуалов;

- приемы на развитие умений контакта;
 - упражнения на уверенные, неуверенные и грубые формы поведения;
 - упражнения на вербальные и невербальные проявления уверенного поведения;
- проработку навыка преодоления трудностей в решении проблем; выработка чувства собственного достоинства;
- приемы на осознание себя в своих глазах и глазах других людей;
 - ведение дневника о том, «что я хочу рассказать о себе другим, имея смелость быть самим собой».

Рекомендации:

- снижение гиперзначимости учителя;
- снижение силы потребностей, связанных с внутренней позицией школьника;
- десенбилизация к оцениванию;
- формирование адекватной самооценки школьных успехов;
- релаксация и эмоциональное отреагирование школьных страхов.

Развивающе-коррекционная программа для учащихся III типа расогласования В-варианта (низкий уровень воспитанности)

Низкий уровень воспитанности — преобладание отрицательных черт в поведении определенной личности.

Характеристика учащихся:

- слабое проявление положительного, еще неустойчивого, опыта поведения;
- наблюдается срывы;
- регуляция поведения в основном требованиями старших и другими внешними стимулами и побудителями;
- ситуативность самоорганизации и саморегуляции.

Тип проявления:

- отрицательный опыт поведения;
- неразвитость самоорганизации и саморегуляции;
- мало осведомлен об общественной жизни, редко читает газеты, даже если этого требуют старшие;
- уклоняется от общественных поручений, безответственен;
- небрежлив, наносит ущерб школьному имуществу;
- нарушает дисциплину, слабо реагирует на внешние воздействия;
- несмотря на контроль, не проявляет интереса к учению и прилежанию, учится плохо;
- не любит труд, стремится уклониться от него;
- необщительный, эгоистичный, недоброжелательный, неискренний, высокомерный, пренебрежительный к товарищам.

Причины, факторы, критерии:

- неблагоприятный психологический климат семьи;
 - отсутствие устойчивых межличностных отношений;
 - искаженное отношение человека к обществу, труду, другим людям и себе;
- несформированность социально-значимых качеств;
- отсутствие принципиального требовательного отношения к себе.

Адекватные приемы диагностики:

- метод включенного наблюдения, в ходе которого возможно «схватывание» в целом явления, многократное его повторение;
- введение учащихся в сложную ситуацию и наблюдение характерных проявлений личности, анализ полученных данных;
- рейтинг: психологическая оценка поведения людей, педагогических фактов и явлений, уровня воспитанности «компетентными судьями»;
- метод независимых характеристик (оценка уровня воспитанности классным руководителем, активом класса, учащимися, их родителями);
- дневник наблюдений, журнал воспитанности;
- качественно-количественный метод фиксации и анализа единиц изучаемого содержания документов.

Коррекционные приемы, задания, упражнения:

1. Этапы:
 - упрочение культуры поведения, общения;
 - преодоление отрицательных черт в поведении;
 - выработка способности оценки и самооценки своего поведения и других;
 - обогащение положительного опыта, укрепление нравственной позиции;
 - создание условий для проявления положительных качеств.
2. Приемы:
 - упражнения на определение разных типов темперамента, характера;
 - упражнение на осознание особенностей своего повед. приемы на развитие умения видеть и понимать эмоциональное состояние другого человека;
 - приемы невербального общения для передачи информации;
 - упражнения на отработку дистанции в общении (в зависимости от разных условий);
 - упражнения на выработку психологической позиции;
 - отработка правил этикета;
 - игры в ситуации правильных и неправильных манер. Рекомендации:

Алгоритм воспитательного процесса:

1. Знание целей, актуальных проблем воспитания; владение психолого-педагогическими понятиями, формами и методами работы.
 1. Анализ степени соответствия результатов целям воспитания.
 2. Предвидение результатов своей работы.
 1. Конкретизация целей с учетом результатов и прогнозов.
 3. Разработка конкретной программы воспитательной деятельности.
 4. Проектирование развития личности.

Развивающе-коррекционная программа для учащихся III типа рассогласования Г-варианта (рассогласование в личностной сфере: эффект неадекватности, акцентуации)

Характеристика учащихся:

Акцентуация — крайний вариант нормы; заострение характера, «кариатура на характер» (Личко А. Е.).

Скрытая акцентуация: в привычных условиях не проявляется, проявляется в конфликтной ситуации; может выровняться во взрослом возрасте за счет подавления волей.

Явная акцентуация: постоянные черты определенного типа, могут наступить отклонения адаптации.

Тип проявления:

Акцентуация характера и психопатии у подростков (по А. Е. Личко):

1. Демонстративный — общительный, легко знакомится, приходит в школу только общаться, дружить со всеми.

1. Истероидный — самовнушаемость, эгоцентризм, заласкан, просит что-либо путем вымогания, склонен к театрализации.

1. Шизоидный тип (расщепление сознания) — замкнутость, боязнь знакомств, общения, символизм в мышлении.

2. Астенический — вечно усталый, больной, раздражительный, жалующийся, трудно засыпает, нарушение жизнедеятельности.

3. Психостенический — неуверенный в себе человек, страхи, тревожно воспитан (противоречия в воспитании между родителями, доминирование родителей над ребенком с детства), трудности с коммуникацией, особенно с противоположным полом, подвержен чувствам (платоническая любовь).

4. Ипохондрик — порхает по действительности, озабочен оздоровлением (алкоголизация нестрашна).

5. Циклоидный:

- типичный: смена фаз настроения (подъем и спада), ощущение вялости, упадка сил в подростковом возрасте, требуется много усилий на то, что раньше давалось легко, домоседство, бессонница или сонливость, депрессия, возможен суицид, периоды спада или подъема по три недели;

- лабильный: короткие фазы смены настроения, при спаде — дурное настроение, вялость; самооценка подвержена настроению.

8. Эмоциональный — неменяемость, мазохизм, садизм.

8. Параноидальный — подозрительность, наполненная бредом преследования, неотрагированность копится.

9. Возбудимый — раздражитель окружающих, трудности в регулировании своего поведения, непослушание в детстве; нежелание учиться с начальных классов (только контроль), недостаточная инициативность, никакой труд не привлекателен, живут только настоящим (масса развлечений).

10. Конформный — «хамелеон», «флюгер», всегда согласен со всеми при внутреннем несогласии.

11. Гипертимный — повышенное настроение, вечно веселый, безответственный, не отвечает за порученное дело, болтун.

12. Тревожный — пугливость, боязливость, неуверенность в себе, чувствительность, ранимость.

Причины, факторы, критерии:

- патология беременности и/или родов;
- микроклимат семьи (тревожность, возбудимость);
- зависимость от разного рода увлечений алкоголизмом, табакокурением, наркотиками и др.;

- сексуальные проблемы (замещение сексуального потенциала каким-либо другим занятием позволяет отвлечь от сексуальных проблем);

- хронические соматические заболевания;

- беспомощность, мнительность, зависть, злословие;

- несоответствие спроса и предложения;

- реактивные состояния (горя, боли, беды);

• постоянная неуспешность в учебе, отсутствие желаемого признания, уважения в коллективе сверстников.

Адекватные приемы диагностики

• методика диагностики акцентуаций характера (Личко А. Е., Леонгард Э. С, Шмишек);

• методика определения характерного стиля общения (Розецвейг С);

• методика выявления особенностей межличностного общения (Лири);

• определение тревожности (Прихожан А. М., Спилберг).

Коррекционные приемы, задания, упражнения

1. Формирование интереса к деятельности и ее результату (см. раздел «Педагогическая запущенность»).

2. Снижение уровня притязаний в соответствии с реальными возможностями их удовлетворения, выработка адекватной самооценки:

• приемы на умение оценивать свои силы и возможности;

• отработка навыка самостоятельной постановки цели и задач;

• формирование настойчивости, требовательности, уверенности в себе; избавление от излишней самоуверенности, нескритичности.

3. Формирование направленности личности:

• приемы на развитие гармоничного сочетания мотивов и изменение их соотношения;

• задания на осуществление поступков, определяющихся интересами коллектива, других людей;

• отработка коммуникативных умений в группе (навыки высказываний, обратная связь);

• ролевые игры для проигрывания внутренних конфликтов для осознания своего поведения;

• режиссерская игра, объединяющая в единый сюжет явления, события;

• психосинтез (Ассаджиоли Роберто);

• психологический дневник. Цель: самосовершенствование. Области: размышления об идеях, людях, своих взаимоотношениях с ними, событиях, внутренний диалог, сновидения, медитация, перспективы;

• «Луковица» — что есть «Я»? Выявление сердцевины и этапы приближения к ней, как к идеалу. Что мешало достичь желаемого?

• «Цветение розы» — разотождествление со своим телом, чувствами, разумом.

Трансперсональный опыт — взгляд на себя со стороны.

4. Преодоление страха:

• приемы уверенного выражения учащимися своих чувств и мыслей;

• беседы «Кто чего боится на самом деле?»

• преодоление страха (воображение себя одиноким в темной комнате, в роли робкого цыпленка, храброго рыцаря, циркового клоуна и пр.);

• выражение страха в различной степени (волнение, беспокойство, опасение, тревога, страх, ужас);

• психогимнастика;

5. Вербальные приемы:

• построение модели своего будущего с принятием или отвержением прежних форм поведения;

• релаксационные приемы для борьбы со специфическими страхами.

Литература

1. *Акимова М. К., Гуревич К. М., Зархин В. Г.* Диагностика индивидуально-психологических различий в обучении / Вопросы психологии. № 6. М., 1984.

1. *Алмазов Б. И.* Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. Свердловск, 1986.

2. *Андгуладзе Т. Ш.* Формирование установки социального поведения у несовершеннолетних правонарушителей: Автореф. дис. ... канд. психолог, наук. М., 1980.

3. *Андрущенко Т. Ю., Карабекова Н. В.* Коррекция психического развития младшего школьника на начальном этапе обучения / Вопросы психологии, № 1. М., 1993.

4. *Антонова Г. П.* О различиях в мыслительной деятельности школьников при решении задач. Сб.: Типические особенности умственной деятельности младших школьников. М., 1987.

5. *Беличева С. А.* Социально-психологические основы предупреждения десоциализации несовершеннолетних: Автореф. дис. ... докт. психолог, наук. М., 1989.

6. *Берлайн Д. Е.* Любознательность и поиск информации / Вопросы психологии. № 3. М., 1966.

7. *Бочкарева Г. Г.* Психологическая характеристика мотивационной сферы подростков-правонарушителей: Автореф. дис. ... канд. психолог, наук. М., 1968.

8. *Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидере А. Г.* Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. М.: МГУ, 1990.

9. *Быкова Н. И.* Особенности самоопределения подростков с физическими дефектами: Автореф. дис. ... канд. психолог, наук. М., 1994.

11. *Власова Т. А., Певзнер М. С.* О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение. 1973.

12. *Выготский Л. С.* Проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте. Избр. психол. исслед. М., 1956.

12. *Гальперин П. Я., Талызина Н. Ф.* Современная теория поэтапного формирования умственных действий. М., 1979.

13. *Гвоздев А. Н.* Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка. М.: АПН РСФСР, 1998.

14. *Гельмонт А. М.* О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления. М.: АПН РСФСР, 1954.

12. *Гуревич К. М.* Принцип коррекционности в методах психологической диагностики. Сб.: Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик. М.: АПН СССР, 1988.

15. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. М.: Прогресс, 1984.

16. Диагностика школьной дезадаптации / Под ред. С. А. Беличевой, И. А. Коробейниковой, Г. Ф. Кумариной. М.: Консорциума «Социальное здоровье России», 1993.

17. *Заика Е. В., Крейдун Н. П., Ячина А. С.* Психологическая характеристика личности подростков с отклоняющимся поведением // Вопросы психологии. № 4. М., 1983.

18. *Иванова А. Я.* Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. М.: МГУ, 1976.

19. *Иванова Е. К.* Динамика формирования пониженной обучаемости и возможности ее изменения. Автореф. дис. ... канд. психолог, наук. М., 1979.

20. *Калмыкова З. И.* К вопросу о методах диагностики обучаемости школьников // Вопросы психологии, № 1. М., 1968.
21. *Калмыкова З. И.* Проблемы преодоления неуспеваемости глазами психолога. М.: Знание, 1982.
22. *Лебединская К. С., Райская М. М., Грибанова Г. В.* Подростки с нарушениями в аффективной сфере. М.: Педагогика, 1988.
23. *Левина Р. Е.* Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. М.: АПН РСФСР, 1960.
24. *Логина М. С.* Особенности адаптации к условиям школы подростков восьмиклассников с пограничными состояниями: Автореф. дис. ... канд. психолог, наук. М., 1983.
25. *Лубовский В. И.* Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М.: Педагогика, 1989.
26. *Максимова М. В.* Психологические условия школьной адаптации: Автореф. дис. ... канд. психолог, наук. М., 1994.
27. *Максимова Н. Ю.* Диагностика и коррекция поведения трудных подростков // Вопросы психологии. М., 1988, № 3.
28. *Маркова А. К., Лидере А. Г., Яковлева Е. Л.* Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. Петрозаводск, 1992.
29. *Матвеев В. Ф., Лебедев А. В.* Особенности отношения дезадаптированных подростков к личностным качествам людей / Вопросы психологии. М., 1984, № 3.
12. *Маттес Г.* О роли психодиагностики в преодолении неуспеваемости школьников / Вопросы психологии. М., 1981, № 4.
30. *Матюхина М. В.* Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984.
31. *Меликсетян А. С.* Отклоняющееся поведение несовершеннолетних // Советская педагогика. М., 1990, № 4.
32. *Меске Г.* К диагностике мотивационных компонентов успешной учебной деятельности // Вопросы психологии. М., 1981, № 4.
33. *Михеева И. Н.* Амбивалентность личности. М.: Наука, 1991.
34. *Мурачковский Н. И.* Типы неуспевающих школьников. // Психологические проблемы неуспеваемости школьников. М.: Педагогика, 1971.
35. *Орлова Л. В.* Интеллектуально пассивные учащиеся // Вопросы психологии. М., 1991, № 6.
36. *Орлова Л. В.* Психологический анализ интеллектуальной пассивности младших школьников: Автореф. дис. ... канд. психолог, наук. М., 1992.
37. *Отстающие в учении школьники* / Под ред. З. И. Калмыковой, И. Ю. Кулагиной. М.: Педагогика, 1986.
38. *Перес лени Л. И., Мастюкова Е. М., Чупров Л. Ф.* Психодиагностика особенностей словесно-логического мышления младших школьников. Абакан, 1990.
39. *Пирожков В. Ф.* Психологические основы перевоспитания учащихся специальных профтехучилищ. М.: Юридическая литература, 1988.
40. *Познавательные процессы и способности в обучении* / Под ред. В. Д. Шадрикова. М.: Просвещение, 1990.
41. *Полонский В. М.* Оценка знаний школьников. М.: Знание. 1981.
42. *Пономарев Я. А.* Задержки развития внутреннего плана действия и их ликвидация / Новые исследования в педагогических науках. № 4. М., 1965.
43. *Пономарев Я. А.* Этапы развития внутреннего плана действия // Новые исследования в педагогических науках. СПб.: Известия АПН РСФСР, 1964, вып. 133.

44. *Потаки Ф.* Некоторые проблемы отклоняющегося (девиант-ного) поведения // Психологический журнал. 1987. № 4. Т.8. С. 92-102.
45. *Прихожан А.М., Толстых Н. Н.* Дети без семьи. М.: Педагогика, 1990.
12. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / Под ред. Н. А. Менчинской. М.: Педагогика, 1971.
46. *Пстронг Д.* Профилактика социальной дезадаптации учащихся // Советская педагогика. 1990, № 12.
47. *ПускаеваТ. Д.* Об изучении специфики структуры познавательной деятельности детей с задержками психического развития // Дефектология. М., 1980.
48. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. М., 1957.
49. *Славина Л. С.* Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам. М.: АПН РСФСР, 1958.
50. *СосновскийБ.А.* Мотив и смысл. М.: Прометей, 1993.
51. Сотрудничество учителя и школьного практического психолога / Под ред. А. К. Марковой, Т. А. Шиловой. М., 1994.
52. Учебная деятельность младшего школьника: диагностика и коррекция благополучия / Под ред. Ю. З. Гильбуха. Киев, 1993.
53. Учитель и психическое развитие школьников / Под ред. А. К. Марковой, Т. А. Шиловой. М., 1993.
54. *ХудикВ.А* Психология аномального развития личности в детском и подростковом возрасте. Киев: Здоровье, 1993.
55. *Цетлин В. С.* Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. М., 1976.
56. *Эльконин Д. Б.* Психолого-педагогическая диагностика: проблемы и задачи // Психодиагностика и школа / Под ред. К. М. Гуревича. Таллинн, 1980.
57. *ЮницкийВ.А.* Психологические особенности детей, потерявших родителей / Автореф. дис. ... канд. психолог, наук. М., 1982.
58. *Юркевич В. С.* Индивидуальные различия в саморегуляции и обучаемости // Вопросы психологии. М., 1974, № 4.
59. *Якиманская И. С.* Знания и мышление школьника. М.: Знание, 1985.
60. *Якиманская И. С.* Развивающее обучение. М.: Педагогика, 1979.

Содержание

Введение	3
Часть первая. Дети с отставанием в обучении и в умственном развитии	
Мотивационная и операциональная сфера у детей с отставанием в обучении	5
Операциональная сфера у детей с отставанием в обучении	20
Возрастные особенности неуспевающих детей и подростков	28
Часть вторая. Дети с отклонениями в поведении и личностном развитии	
Мотивационная сфера у детей с отклонениями в поведении	34
Отклонения в поведении детей и подростков.....	40
Часть третья. Типология отставания в обучении	
и отклонений в поведении детей и подростков.....	78
Типология рассогласований в психическом развитии детей	
и подростков.....	79
Характеристика типов и вариантов психического развития личности	81
Часть четвертая. Методические приемы диагностики и коррекции отставания в обучении и отклонений в поведении	
Методы диагностики психического развития детей с трудностями в обучении и поведении	111

Методы коррекции психического развития детей с отставанием в обучении и отклонениями в поведении 127

Заключение..... 140

Психологический словарь 141

Приложения

Приложение 1. Анкета для определения характера отставания школьника в обучении..... 144

Приложение 2. Диагностический лист для выявления характера отклонений в поведении..... 145

Приложение 3. Развивающе-коррекционные программы для учащихся с рассогласованием между мотивационной и операционной сферами 147

Литература.. 171

По вопросам оптовых закупок обращаться: тел./факс: (095) 785-15-30, e-mail: trade@airis.ru Адрес: Москва, пр. Мира, 106

Наш сайт: www.airis.ru

Вы можете приобрести наши книги с 17⁰⁰ до 17³⁰, кроме субботы, воскресенья, в киоске по адресу: пр. Мира, д. 106, тел. 785-15-30

Адрес редакции: 129626, Москва, а/я 66

Издательство «Айрис-Дидактика» приглашает к сотрудничеству авторов педагогической и развивающей литературы. По всем вопросам обращаться по тел.: (095) 785-33-78, e-mail: didaktika@airis.ru

Методическое пособие

Шилова Тамара Алексеевна

ПСИХОДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ПОВЕДЕНИИ

Ведущий редактор *Я. А. Светлова* Редактор *М. А. Толстова* Художественный редактор *А. М. Драговой* Оформление обложки *А. М. Кузнецов* Технический редактор *С. С. Коломеец* Компьютерная верстка *Г. В. Доронина* Корректор *С. А. Иванова*
Подписано в печать 01.10.04. Формат 60x88/16. Печать офсетная. Печ. л. 11. Усл.-печ. л. 9,9. Тираж 5000 экз. Заказ № 1618.

ООО «Издательство "Айрис-пресс"» 113184, Москва, ул. Б. Полянка, д. 50, стр. 3.

Текст отпечатан с готовых диапозитивов ОАО ордена Трудового Красного Знамени «Чеховский полиграфический комбинат 142300, г. Чехов Московской области, тел. (272)71-336, факс (272)62-536. Качество печати соответствует качеству представленных диапозитивов.

В книге изложена психологическая концепция рассогласований в психическом развитии детей и подростков «группы риска» с отставанием в обучении и отклонениями в поведении.

Систематизированы и описаны психологическая типология, методики диагностики интеллектуальной и личностной сфер учащихся. Изложены принципы построения, этапы, примерное содержание развивающе-коррекционных программ по преодолению неуспеваемости и отклонений в поведении учащихся.

Книга адресована практическим психологам, дефектологам, учителям, социальным педагогам общеобразовательных учреждений и центров социальной помощи семье, детям, подросткам и молодежи.



ISBN 5-8112-0956-8



9 785811 209569

АЙРИС *дидактика*