

Статья поступила в редакцию 17.10.2010 г.

УДК 373.3 + 376.5

## СТОЙКАЯ ШКОЛЬНАЯ ДЕЗАДАПТАЦИЯ И ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЕ

© 2010 Османова Г.А.

ГДОУ №87 Красногвардейского района г. Санкт-Петербурга

*Статья посвящена теоретико-методологическому анализу проблемы стойкой школьной дезадаптации при задержке психического развития (ЗПР) и общем недоразвитии речи. Описываются специфика школьной неуспеваемости детей с проблемами в развитии в условиях общеобразовательной школы, рассматриваются возможности учителя начальных классов в преодолении указанных состояний.*

*The article is devoted to the theoretical and methodological analysis of the problem of a stable school desadaptation at the psychical retardation (PR) and general speech underdevelopment. The author describes the specifics of the school poor progress of children with development problems at the comprehensive school, considers a primary school teacher's possibilities in overcoming the specified conditions.*

**Ключевые слова:** школьная дезадаптация, коррекционно-педагогическая работа, задержка психического развития, общее недоразвитие речи.

**Keywords:** school desadaptation, correctional pedagogical work, psychical retardation, general speech underdevelopment.

Понятие «стойкая школьная дезадаптация» носит интегративный характер и включает в себя различные состояния, вызванные факторами психофизического и социального характера, детерминирующими школьную неуспеваемость младшего школьника. Наиболее часто встречающимися детерминантами школьной дезадаптации являются дизонтогении в виде задержки психического развития и нарушений речи (общего недоразвития речи различных уровней, дислексии и дизграфии).

Почти два столетия в России, как отмечает Л. М. Шипицина [15], массовое и специальное образование развивались параллельно, однако в XXI веке прослеживаются две ведущие тенденции:

1) формирование единого образовательного пространства для детей с нормальным психофизическим развитием и ограниченными возможностями здоровья;

2) интеграция детей с проблемами в развитии в общеобразовательную школу.

При этом педагогическая интеграция предполагает выработку у детей с отклонениями в развитии, выступающими в качестве детерминантов стойкой школьной дезадаптации, способности к усвоению учебного материала, определяемого общим учебным планом.

Идея такой интеграции заложена в трудах Л. С. Выготского, считавшего, что изолированное обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в специализи-

рованных школах противоестественно, так как не позволяет интегрировать этих детей в среду здоровых сверстников, выступает дестабилизирующим фактором социальной адаптации и социализации таких детей [3].

Несмотря на то, что в настоящее время в отечественной коррекционной педагогике и специальной психологии разработаны различные подходы и методы коррекции и психолого-педагогической реабилитации таких детей усилиями специалистов-дефектологов, представляется весьма важным рассмотреть возможности разработки общих подходов к проблеме формирования учебной деятельности младших школьников с трудностями в обучении и выявить педагогические условия организации этого процесса учителем начальных классов в условиях общеобразовательной школы. Тем более, что большинство учителей массовой общеобразовательной школы не готовы к психолого-педагогическому развитию и организации учебной деятельности младших школьников со школьной дезадаптацией, не имеют представлений о работе в учебном процессе с детьми, имеющими трудности в обучении. По мнению Р. Г. Аслановой, это является результатом отсутствия апробированных моделей комплексного сопровождения детей с различными отклонениями в общеобразовательной школе [1]. А между тем уже в первой четверти XX века Джон Дьюи писал: «учитель обязан знать, какие силы стремятся проявить себя в определенном периоде развития ребенка и какой сорт деятельности поможет их выражению; тогда только он будет в состоянии обеспечить необходимые стимулы и материалы» [4. С. 30].

С. Г. Рыбакова, анализируя школьные трудности детей со стойкой школьной дезадаптацией в результате задержки психического развития, приходит к выводу: несмотря на то, что в истории педагогики использовались различные варианты обучения таких детей (классы выравнивания, классы коррекции, классы компенсирующего обучения, классы коррекционно-развивающего обучения, специальные школы VII

вида), все же наилучшим способом является их интеграция в обычные классы общеобразовательной школы [16].

Этот вывод автор делает потому, что при любом варианте изолированного обучения таких детей всегда встает проблема их оптимальной социализации и социальной адаптации, преодоления стигматизации как «дефективных» детей. Школьная дезадаптация – это не только когнитивные проблемы, это еще и нарушения поведения, неумение общаться и выстраивать отношения. Дети из изолированных классов, собранные по принципу «неуспешности», сталкиваются с отторжением из среды их более успешных сверстников. Таким образом, попытка преодоления школьной дезадаптации с очевидной неминуемостью ее закрепляет и создает почву для появления новых негативных психологических новообразований.

Формирование учебной деятельности оказывается напрямую зависимым от такого параметра психологического развития, как обучаемость ребенка. В работе В. В. Кисовой и И. А. Коневой выделены различные степени недостаточности обучаемости [8]:

1. К нормальному уровню обучаемости относятся все случаи, когда ребенок решает полностью самостоятельно 60-80% интеллектуальных заданий разных видов, а с остальными справляется после оказания ему помощи, исключая прямую подсказку или демонстрацию полного решения;

2. К средней степени недостаточности обучаемости относятся случаи, когда ребенок самостоятельно выполняет 30–50% заданий и 60–80% после оказания ему помощи взрослого;

3. К грубой недостаточности обучаемости относятся случаи, когда ребенку при выполнении интеллектуальных заданий приходится оказывать помощь в наиболее развернутой форме, вплоть до демонстрации решения. Как уже указывалось выше, наиболее ярко стойкая школьная дезадаптация проявляется при задержке психического развития (ЗПР).

Г. В. Козловская и А. В. Горюнова определяют это состояние как промежуточную форму интеллектуальной недостаточности между нормой и легкой степенью умственной отсталости (дебильностью). В общей структуре нарушений нервно-психического здоровья ЗПР у детей встречается в 8–10% случаев. Психические нарушения при этом проявляются в виде отставания развития различных сфер психической деятельности — моторной, познавательной, эмоционально-волевой, речи — с раннего возраста вследствие замедления созревания соответствующих структур головного мозга [9].

И. И. Мамайчук по психолого-педагогическим параметрам выделила четыре основные группы среди детей со стойкой школьной дезадаптацией в результате задержки психического развития [11]:

1. Дети с относительной сформированностью психических процессов, но со сниженной познавательной активностью. В этой группе наиболее часто встречаются дети с ЗПР вследствие психофизического инфантилизма и дети с соматогенной и психогенной формами ЗПР.

2. Дети с неравномерным проявлением познавательной активности и продуктивности.

3. Дети с явным нарушением интеллектуальной продуктивности, но со сформированной познавательной активностью.

4. Дети, для которых характерно сочетание низкого уровня интеллектуальной продуктивности и слабовыраженной познавательной активности.

В работе Р. Д. Тригер анализирует проблема школьной адаптации детей с задержкой психического развития. Автор приходит к выводу, что нарушение познавательной деятельности делает их несостоятельными в учебной деятельности, основанной на программах общеобразовательной школы, которая предусматривает не всегда доступные для них темп преподнесения знаний и технологию обучения. Отношения с учителем и родителями при этом складываются неблагоприятно для ребенка с ЗПР, потому что ему трудно усидеть на одном ме-

сте, он невнимателен на уроке, имеет плохую память [19].

Порицания учителей приводят к тому, что более успешные одноклассники начинают относиться к ребенку с ЗПР с предубеждением, презрительно, отказываются участвовать в совместной с ним деятельности, избегают его. Все это приводит к тому, что у исследуемой категории детей формируется стойкая школьная дезадаптация.

О. Н. Усанова в этой связи пишет, что в восприятии взрослыми детей с проблемами в обучении в значительной степени преобладают составляющие негативного порядка, затрудняющие восприятие его положительных характеристик. Это проявляется в особом отношении к проблемному ребенку, характеризующимся постоянным неосознанно создаваемым учителем «пространством неуспеха». Состояние школьной неуспешности дезадаптированного ребенка, переживающего свое состояние с точки зрения других людей, усугубляется повышением уровня школьной тревожности. Проблема приятия или неприятия ребенка в классе, оказывается, связана с тем, насколько он вписывается в стандарты восприятия и терпимости конкретного учителя [21].

Как следствие, определенное отношение учителя к дезадаптированному ребенку приводит к тому, что, ориентируясь на мнение старшего, другие дети тоже начинают выделять ребенка с трудностями в обучении и выстраивать определенным образом взаимоотношения с ним. Так формируется пространство социально-психологической реальности ребенка со стойкой школьной дезадаптацией в условиях общеобразовательной школы.

Таким образом, мы еще раз возвращаемся к проблеме неготовности некоторых учителей начальных классов общеобразовательной школы к реализации психолого-педагогического сопровождения и формирования учебной деятельности у детей с предпосылками развития школьной дезадаптации ребенка. Имеющиеся у детей с ЗПР проблемы развития познавательной сферы усугубляются отсутствием у учителя специальных знаний, приво-

дящим к педагогической несостоительности и неумению учитывать специфику такого ребенка при организации образовательного процесса.

При стойкой школьной дезадаптации в результате задержки психического развития прослеживаются ярко выраженные трудности при сокращении и автоматизации учебных действий [18]. Отмечаются фрагментарность восприятия, смешение существенных и несущественных признаков объекта. Нарушения ориентировки в пространстве приводят к трудностям в овладении графомоторными навыками, необходимыми в процессе чтения и письма. Они лучше усваивают наглядный материал, чем вербальный, что говорит не только о специфике памяти, но и о недостаточности аналитико-синтетической деятельности. Формирование речи у таких детей имеет свои особенности: активный словарь беден, объем понятий и представлений об окружающем мире недостаточен и др. Затруднено усвоение предметно-количественных отношений.

К указанным недостаткам добавляется и проблема эмоционально-волевой незрелости [26]: слабая заинтересованность в оценке, низкий уровень притязаний, повышенная внушаемость, отсутствие критики.

В исследованиях ряда авторов [5, 6, 7, 13, 14, 16, 22, 25] основными целеобразующими направлениями педагогического воздействия при стойкой школьной дезадаптации в результате задержки психического развития выступают следующие:

- 1) развитие активности ребенка и желания взаимодействовать;
- 2) развитие сотрудничества родителей с учителем начальных классов и другими специалистами;
- 3) оптимизация уровня тревожности;
- 4) формирование адекватной самооценки у учащихся начальных классов с трудностями в обучении;
- 5) развитие положительной учебной мотивации и позитивного эмоционального фона.

Авторы описали три основных варианта коррекционной помощи, отмечая, что оптимальным является

сочетание всех видов и форм коррекционно-педагогической работы:

– лекционно-просветительская работа с родителями и учителями;

– консультативно-рекомендательная работа, строящаяся на основе диагностики и предполагающая выработку системы рекомендаций, следование которым родителями и педагогами будет способствовать успешному формированию учебной деятельности и преодолению стойкой школьной дезадаптации;

– коррекционно-педагогическая работа с детьми в виде индивидуальных и групповых занятий при содействии родителей, являющаяся наиболее результативной в устранении явлений школьной дезадаптации, обусловленной задержкой психического развития у учащихся начальных классов общеобразовательной школы.

При этом И. И. Мамайчук выделяет три блока коррекционного процесса: мотивационный, регуляторный и контрольный. Она отмечает важность соблюдения в данном процессе единства требований со стороны учителя начальных классов, педагога-психолога и других специалистов. И. И. Мамайчук указывает, что «в процессе психокоррекции необходимо учитывать не только форму ЗПР, а также индивидуально-типологические особенности каждого ребенка, а сам процесс коррекции должен проходить в контексте деятельности, доступной ребенку (учебная, игровая и пр.)» [11. С. 108].

По сравнению с проблемой стойкой школьной дезадаптации детей с ЗПР, проблема школьного отставания детей с нарушениями речи менее разработана.

Рассматривая проблемы школьной неуспеваемости детей со стойкой школьной дезадаптацией в результате общего недоразвития речи, Н. Е. Новгородская подчеркивает, что одной из важнейших составляющих успешной школьной адаптации является готовность детей к школе [12]. Аналогичная мысль прослеживается и в работе А. А. Хохловой, которая указывает, что одной из составляющих успешной школьной адаптации является речевая готовность, лежащая в основе ов-

ладения грамотным письмом и предполагающая высокий уровень сформированности языковых обобщений [24].

Как пишет Н. Е. Новгородская, у детей с системными нарушениями речи отчетливо обнаруживается несформированность такого комплекса качеств, как готовность к школе, что приводит в конечном итоге к стойкой школьной дезадаптации. Задержка психоречевого развития способствует отставанию от нормально развивающихся сверстников в формировании предпосылок учебной деятельности в дошкольном возрасте, что наблюдается уже в ходе пропедевтического периода в первом классе начальной школы.

Несформированность устной речи ярко проявляется в процессе овладения грамотой. К такому же выводу приходит и С. П. Хабарова, которая считает, что без создания специальных педагогических условий и проведения планомерной коррекционной работы у детей с общим недоразвитием речи не вырабатывается достаточная готовность к овладению чтением и письмом. При этом основными направлениями такой работы должны выступать создание речевых предпосылок к овладению чтением, операций осознанного языкового анализа и синтеза, сукцессивных и симультанных процессов, сенсомоторных функций, ведущих компонентов деятельности [23].

Е. В. Шамарина пишет, что своевременное обеспечение адекватных условий обучения и воспитания для детей со стойкой школьной дезадаптацией должно предусматривать [26]: преодоление затруднений в учебе; охрану их психофизического здоровья; профилактику нарушений поведения.

При этом учебная деятельность должна быть богатой по содержанию, учебные задания доступны ребенку как по темпу их выполнения, так и характеру действия. Необходимо создавать ситуации успеха, чтобы дети со стойкой школьной дезадаптацией поверили в свои силы и возможности. «Главное – создать условия, в максимальной степени способствующие общему развитию ребенка» [26. С. 73]. В этом случае у большинства младших школьников с трудностями в обучении стойкая

школьная дезадаптация может быть преодолена, что позволит говорить о последующей успешности обучения в среднем звене школы.

С идеями Е. В. Шамариной [20] перекликается мнение Удо Б. Брака. Немецкий исследователь считает, что общая система работы с такими детьми должна быть построена не столько на клинической интервенции, сколько на широком содействии развитию. Акцент развивающих занятий, по мнению автора, должен быть сделан на две основные компоненты: выработку практических умений и навыков и на стабилизацию условий социальной среды. Привлечение родителей в качестве помощников специалиста позволяет достичь высокой интенсивности упражнений.

У. В. Ульянкова и О. В. Лебедева определили общие принципы психолого-педагогического сопровождения детей с предпосылками стойкой школьной дезадаптации в результате задержки психического развития [22]:

- забота об охране и укреплении здоровья детей;
- отбор содержания деятельности на перспективу в соответствии с требованиями программы, но с обязательным учетом в каждый конкретный момент уровня их психического развития;
- индивидуализация и дифференциация педагогических методов, приемов и средств работы с детьми;
- организация любого психологического (индивидуального или группового) занятия при условии положительного эмоционального отношения у ребенка;
- коррекция речевого развития.

В работе А. И. Корнева мы также находим общие принципы психолого-педагогического сопровождения детей со стойкой школьной дезадаптацией, но уже в результате общего недоразвития речи [10]:

- индивидуализация методов обучения в соответствии с когнитивным стилем ребенка;
- индивидуализация темпов обучения;
- систематический контроль автоматизации навыков;
- максимальное использование игровых методов обучения;
- соблюдение принципа последовательности и этапности в усвоении материала;

– усвоение каждого навыка с предшествующей выработкой функционального базиса для него.

– педагогическая и профессиональная компетентность учителя, работающего с ребенком со стойкой школьной дезадаптацией.

Т. А. Власова указывает, что исправление школьной дезадаптации достигается лишь тогда, когда «школа, учитель и семья в содружестве, в обоюдном уважении, в едином стремлении помочь ребенку вырабатывают общую подлинно педагогическую линию воспитания и обучения» [2. С. 123].

Изучение представлений о стойкой школьной дезадаптации позволяет сделать вывод, что в последнее время все больше исследователей обращаются к этой проблематике в контексте поиска решений преодоления трудностей в обучении ребенка в рамках общеобразовательной школы усилиями учителя начальных классов.

В настоящее время в современной литературе предложены определенные подходы к профилактике и

коррекции стойкой школьной дезадаптации, детерминированной различными неблагоприятными факторами: задержкой психического развития, нарушениями речи, эмоциональными проблемами, отклонениями в развитии учебной мотивации, высоким уровнем школьной тревожности, нарушениями общения, поведения и межличностных отношений усилиями целого ряда специалистов – педагогов-психологов, учителей-логопедов, социальных педагогов и др.

Однако нам представляется, что в условиях модернизации российского образования, интеграции детей с различными проблемами в развитии в общеобразовательную школу и развития инклюзивного образования необходимо определить общепедагогические условия преодоления стойкой школьной дезадаптации в рамках деятельности учителя начальных классов с учетом индивидуально-типологических особенностей младших школьников с трудностями в обучении.

### Примечания

1. Аслеева Р. Г. Пути разработки системы психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2009. № 2 // [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru)
2. Власова Т. А. Каждому ребенку – надлежащие условия воспитания и обучения // Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями в развитии. Хрестоматия. СПб. : Питер, 2008. С. 121–129.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
4. Дьюи Д. Школа и ребенок. М., 1923. С. 18–31.
5. Егорова Т. В. Особенности познавательного процесса у школьников с пониженной обучаемостью. М., 1969. 14 с.
6. Жаренкова Г. И. Особенности трудовых знаний и умений у шестилетних детей с задержкой психического развития // Психологические особенности шестилетних детей с нормальным и задержанным темпом психического развития. Межвузовский сборник научных трудов. Горький, 1988. С. 33–40.
7. Жаренкова Г. И. Особенности речевой регуляции деятельности у детей с задержкой психического развития // Проблемы изменения и восстановления психической деятельности. М., 1977. С. 124–125.
8. Кисова В. В., Конева И. А. Практикум по специальной психологии. СПб. : Речь, 2006. 352 с.
9. Козловская Г. В., Горюнова А. В. Задержки психического развития // Руководство по психиатрии / под ред. А. С. Тиганова. М. : Медицина, 1999. 717 с.
10. Корнев А. И. Вопросы лечебной педагогики и профилактики дислексии и дисграфии // Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями в развитии. Хрестоматия. СПб. : Питер, 2008. С. 187–226.
11. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб. : Речь, 2004. 400 с.
12. Новгородская Н. Е. Формирование предпосылок учебной деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе коррекционно-логопедической работы: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1999. 180 с.
13. Омарова П. О. Особенности социализации младших школьников с задержкой психического развития // Семья в России. 2009. № 1. С. 41–49.
14. Омарова П. О. Экологическое воспитание как фактор социализации детей с ЗПР // Юг России: экология, развитие. 2007. № 4. С. 125–130.
15. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка. Пособие для учителя-дефектолога / под ред. Л. М. Шипициной. М. : ВЛАДОС, 2003. 528 с.
16. Рыбакова С. Г. Арт-терапия для детей с ЗПР. СПб. : Речь, 2007. 144 с.
17. Семаго М. М., Семаго Н. Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования. М. : Аркти, 2005. 336 с.
18. Слепович Е. С., Поляков А. М. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. СПб. : Речь, 2008. 247 с.
19. Тригер Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. СПб. : Питер, 2008. 192 с.
20. Удо Б. Брак. Общее отставание в развитии // Ранняя диагностика

ка и коррекция / под ред. Удо Брака. В 2 т. Т. 1. М. : Академия, 2007. С. 268–276. **21.** Усанова О. Н. Специальная психология. СПб. : Питер, 2006. 400 с. **22.** Ульянкова У. В., Лебедева О. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. М. : Академия, 2008. 176 с. **23.** Хабарова С. П. Формирование готовности к овладению чтением дошкольников с общим недоразвитием речи: Автoref. дисс. ... канд. пед. наук. Минск, 2000. 24 с. **24.** Хохлова А. А. Формирование словообразования у младших школьников с задержкой психического развития в процессе логопедической работы: Автoref. дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 1999. 310 с. **25.** Цымбалюк А. Н. Особенности познавательной активности младших школьников с пониженной обучаемостью: Автoref. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1974. **26.** Шамарина Е. В. Основы специальной педагогики и психологии. М. : Книголюб, 2007. 248 с.

*Статья поступила в редакцию 04.09.2010 г.*