

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ предупреждения адаптационных нарушений у школьников

Галина Кумарина,

*заведующая кафедрой адаптивного образования
Педагогической академии последипломного образования,
профессор, доктор педагогических наук*

Освоение педагогическими работниками всех образовательных уровней идей и технологий адаптивной педагогики — надёжный залог и необходимое условие предупреждения адаптационных нарушений и расстройств у детей и подростков, успешности их личностного роста, социального становления.

- *школьная дезадаптация* ● *коррекционная педагогика*
- *адаптационные нарушения развития* ● *адаптивная педагогика*

Важным итогом исследовательской работы последних десятилетий стало внимание к таким состояниям в развитии растущего человека, которые правомерно квалифицируются как состояния риска. Причины, обуславливающие эти кризисные этапы роста, могут быть различными. Они далеко не всегда, как выявлено в ходе исследований, соотносятся с возрастными кризисами развития ребёнка. Чаще всего это результат сложного переплетения неблагоприятных индивидуальных и социальных предпосылок развития. А в условиях школьного образования фактором, провоцирующим состояния риска, нарушения взаимодействия ребёнка со средой, нередко выступают собственно педагогические обстоятельства: несоответствие режимной, эмоциональной, когнитивной нагрузки возможностям ребёнка.

В зависимости от того, на каком уровне индивидуальной организации

адаптационные нарушения находят наиболее выпуклые проявления, считаем возможным классифицировать состояния риска на следующие основные группы:

- *Состояние риска академической неуспешности* возникает, когда дидактические требования, предъявляемые к ребёнку не соответствуют уровню зрелости психофизиологических, общедействительных и интеллектуально-перцептивных функций, обеспечивающих процесс учения.

- *Состояние социального риска.* Это состояние провоцирует защита ребёнка на личностном, поведенческом уровне от сверхвысокой для него нагрузки, вызванной школьными требованиями. Такая защита может принять форму утраты учебной мотивации, поиска и утверждения себя в различной замещающей учение деятельности, активного

или пассивного протеста против своего не-престижного положения, связанного со статусом отстающего ученика.

● *Состояние риска по здоровью* возникает как следствие переживаний, связанных с неудовлетворением социальных потребностей растущего человека (потребностей в признании, в уважении, в успехе), или когда дети внешне или внутренне высоко мотивированные к учению не могут себе позволить защититься от чрезмерной для них нагрузки на поведенческом уровне. Они принимают её, работая в режиме сверхнапряжения. Однако расплата за такую работу неизбежно рано или поздно наступает «срывом», «сбоем» на уровне одной или нескольких слабых систем организма.

● *Состояние комплексного риска* это риск адапционных нарушений по двум или сразу по трём его возможным (перечисленным) направлениям.

Разработка и практическое решение вопросов, связанных с диагностикой, профилактикой и коррекцией состояний риска в развитии ребёнка в условиях его обучения и воспитания — предметная область коррекционной педагогики, коррекционно-развивающей образовательной практики. Это относительно новые направления в развитии научного педагогического знания и педагогической деятельности.

В разработке научных основ коррекционной педагогики и коррекционно-развивающей образовательной практики сегодня существуют два основных подхода, которые определяются как различными мировоззренческими установками их представителей, так и различным пониманием природы адапционных трудностей школьников. Одни исследователи соотносят адапционные трудности, как и все явления школьной дезадаптации с индивидуальной недостаточностью детей, которые в силу этой недостаточности оказываются не способными приспособиться к школьным условиям, адекватно отвечать

на требования школы. Соответственно предлагается расширить понятия «отклонение в развитии», «болезнь» и адапционные проблемы ребёнка, не подлежащие устранению обычными способами, квалифицировать и решать с позиций специальной педагогики. Понятие *коррекционная педагогика* при этом широко используется в двух значениях. Чаще — как новое, более современное название старой дисциплины — дефектологии или специальной педагогики. Реже — как её относительно самостоятельная, но составная часть¹.

Возглавляемый автором научный коллектив, являющийся инициатором и непосредственным разработчиком проблематики коррекционно-развивающего образования (ныне это профессорско-преподавательский состав кафедры коррекционно-развивающего образования Института повышения квалификации и переподготовки работников народного образования Московской области), придерживается в этом вопросе иной точки зрения². Адапционные нарушения развития рассматриваются нами не с позиции болезни, а с позиции здоровья. Мы считаем не реальным и не корректным рассматривать с позиции болезни нарушения развития, которыми сегодня, по самым скромным подсчётам, отмечено по меньшей мере до 30% учащихся

¹ Такое использование понятия находит отражение в учебных пособиях: «Коррекционная педагогика. Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии» для студентов средних педагогических учебных заведений. Под ред. Б.П. Пузанова, изд. 1, 2. М., 1998, 1999; «Основы коррекционной педагогики» для студентов высших педагогических учебных заведений. Под ред. В.А. Сластенина, М. 1999.

² Эта точка зрения отражена, в частности, в государственном образовательном стандарте и программе подготовке учителя начальных классов, классов компенсирующего и коррекционно-развивающего обучения (повышенный уровень среднего педагогического образования), в учебном пособии для студентов средних педагогических учебных заведений «Коррекционная педагогика в начальном образовании». Под ред. Г.Ф. Кумариной, М., 2001, 2003.

младших классов и до 50% учащихся среднего и старшего звена школы. Рассмотрение этих нарушений с позиции болезни на фоне такой статистики, на что справедливо обращает внимание один из ведущих специалистов по детской психиатрии В.Е. Каган, грозит «психиатризацией детства»³. В такой ситуации расширять необходимо не понятие «болезнь», а понятие «здоровье». Кроме того, необходимо активно искать те подходы по оздоровлению педагогической и, прежде всего, школьной среды, которые позволят обеспечить не только учебный, но и лечебный, терапевтический эффект.

С позиций сознательного конструирования такой среды рассматриваются и функции, основные виды деятельности учителя как ведущего субъекта образовательного процесса. Функции учителя начальных классов, включающего коррекционную направленность в свою работу, при этом получают такое содержательное наполнение:

- *образовательная* — осуществление целостного педагогического процесса в соответствии с образовательными программами школы и осознанием приоритета развития и здоровья ребёнка как главной ценности коррекционной и гуманистической педагогики в целом; создание гуманистической и здоровьесберегающей образовательной среды как условия успешного развития ребёнка; организация внеучебной деятельности детей как способа развития их интересов, склонностей, удовлетворения запросов и потребностей; осуществление лично-ориентированного подхода в работе со школьниками на основе изучения детей, социально-педагогической ситуации их развития, проблем, осложняющих это развитие, анализа их реальных и потенциальных учебных возможностей;
- *диагностическая* — определение с опорой на педагогические методы готовности ребёнка к обучению в школе, освоению соответствующей его возрасту нормативной образовательной программы; изучение

³ Каган В.Е. Школьная дезадаптация: к определению понятия/ Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков». М., 1995.

и анализ динамики личностного развития, функционального состояния здоровья детей, формирования учебной деятельности, усвоения программных знаний, умений и навыков; отражение текущих и этапных результатов педагогического анализа в различных формах качественного учёта школьной успешности; разработка на основе диагностических данных основных направлений фронтальной коррекционно-развивающей работы, дифференцированных и индивидуальных коррекционно-развивающих программ; практическое взаимодействие в этих целях со школьными специалистами (психологом, логопедом, дефектологом);

- *коррекционно-развивающая* — восполнение недостатков дошкольного социального, познавательного опыта детей, дефицитов в развитии их школьно-значимых функций; обеспечение успешной адаптации детей к школе; развитие ведущих компонентов познавательной деятельности (активности, самостоятельности, произвольности) и социально-нравственных качеств обучающихся, формирование общеучебных умений и навыков и коррекция их недостатков; реализация основных направлений фронтальной коррекционно-развивающей работы, групповых и индивидуальных коррекционно-развивающих программ в различных формах и видах учебной и внеучебной деятельности учащихся;
- *учебно-методическая* — планирование педагогической работы (уроков, внеклассных мероприятий, групповых и индивидуальных занятий с детьми) на основе нормативных целей и задач образовательного процесса и с учётом диагностических данных; выбор для решения образовательных и коррекционно-развивающих задач оптимальных учебников и учебно-методических пособий, дидактических материалов, учебных, воспитательных и коррекционно-развивающих технологий;

● *социально-педагогическая* — пристальное внимание к социально-педагогической ситуации развития ребёнка, к его положению в системе семейных отношений, особенно в случаях, когда семья проблемная; своевременное и адекватное реагирование на ситуации, связанные с нарушением прав ребёнка, угрозой его нравственному, психическому и физическому здоровью; помощь родителям в повышении их педагогической компетентности, в реализации их воспитательных функций; включение родителей в качестве полноправных партнёров в воспитательную, развивающую и коррекционно-развивающую работу.

Остановлюсь на двух вопросах, которые, с нашей точки зрения, требуют к себе особого внимания и не отсроченного осмысления.

Первый вопрос касается методологических подходов и принципов практической деятельности по выявлению состояний риска в условиях школьного обучения ребёнка, корректному взаимодействию субъектов этой деятельности.

Диагностирование состояний риска школьной дезадаптации в различных их проявлениях — одна из наиболее сложных задач. В традиционной диагностической практике, как правило, эти состояния не были объектом специального внимания. Школьная дезадаптация диагностировалась по уже свершившемуся факту — академической неуспеваемости, отклоняющемуся, девиантному, противоправному поведению, болезни (когда её источник, очевидно связан с учебной деятельностью). Полагаем, что в условиях адаптивного образования, освоения педагогами его коррекционно-развивающей направленности система диагностической деятельности должна быть иной. Необходимо изменить её логику и предусматривать диагностирование не столько фактов, сколько предпосылок и признаков, источников и факторов возникновения адаптационных нарушений.

При такой постановке вопроса важнейшим аспектом в этой деятельности становится внимание к детям, поступающим в школу, изучение их учебных возможностей уже на этапе школьного старта. А в условиях их обучения и воспитания в образовательных учреждениях должны утвердиться и взаимно дополнить друг друга такие уровни диагностики, как педагогическая, психологическая и медицинская. У каждого из субъектов диагностической деятельности должны быть свои задачи, свои методы, свои оценочные критерии.

Но основание диагностической пирамиды должен составлять педагогический уровень. Его назначение — определить актуальный уровень развития ребёнка в сравнении с детьми конкретной возрастной группы, зону его ближайшего развития, своевременно выявить предпосылки возможных адаптационных нарушений или их начальные проявления, установить требуемые условия обучения или необходимость изменения существующих.

Высказываемые подчас сомнения в готовности педагога к такой работе должны оцениваться профессиональным сообществом как не отвечающие задачам новой школы. Убеждена, что доверить её учителям можно и нужно. Мы доверяем ему куда более сложные задачи — воспитание и обучение детей. Возможно ли их квалифицированное решение без знания ребёнка, умения анализировать его поведение и деятельность, наблюдать и грамотно оценивать наблюдаемое? Бездетная в недавнем нашем прошлом педагогика действительно без такого знания обходилась. Но педагогика личностно-ориентированная без него обойтись не может. Это знание необходимо как можно активнее вводить в подготовку педагогов всех специальностей. И не только на уровне теоретических знаний и представлений о возрастных и индивидуальных психологических особенностях детей, возможных отклонениях в их развитии, но и на уровне практического

использования этих знаний, т.е. на уровне педагогических технологий. Такие технологии разрабатываются, в частности, научным коллективом нашей кафедры. Они широко используются в практике коррекционно-развивающего образования.

Если необходимая диагностико-коррекционная деятельность будет грамотно осуществляться на педагогическом уровне, то в следующих уровнях — психологическом и медицинском — будет нуждаться всё меньшее количество детей. Задачи же деятельности на этих уровнях будут соответственно усложняться. На психологическом уровне они будут включать как более глубокий, с установлением причинно-следственных связей анализ внутренних проблем и резервов ребёнка, так и тех проблем и резервов, которые кроются в социально-педагогической ситуации его развития в их всегда неоднозначном переплетении. На медицинском — выявление возможного заболевания как перво-причины или следствия адаптационных нарушений, назначение необходимых для каждого случая показаний.

Наибольшего внимания требует вопрос о том, каков должен быть вектор усилий, связанных с обеспечением профилактической направленности образовательного процесса. Считаю важным выделить здесь три позиции:

- Необходимость усиления внимания к диагностико-коррекционному аспекту педагогической работы в детских дошкольных учреждениях, мобилизация с этой целью резервов игровой деятельности ребёнка. В условиях школьного обучения самое пристальное внимание уделять диагностико-коррекционной помощи детям на этапе их начального обучения, учитывая известную закономерность: чем раньше приходит помощь к нуждающемуся в ней ребёнку, тем эффективнее она оказывается.
- Предметом особого внимания должен стать анализ условий обучения ребёнка в школе, которые и обуславливают его совокупную школьную нагрузку. В ряду этих условий необходимо различать: условия санитарно-гигиенические (их составляющие и требования, предъявляемые к ним, тща-

тельно разработаны гигиенистами, однако, увы, они пока остаются на бумаге); условия психо-гигиенические, которые определяются характером отношений, складывающихся у ребёнка на основе учебной деятельности в лично значимых для него сферах (в системах ученик-учитель, ученик-одноклассники, ученик-родители); условия дидактические, определяемые характером самого учебного процесса — его приоритетными целями, критериями оценки его эффективности, в которых эти цели объективируются на практике, формами организации образовательного процесса, методами обучения, подходом к оценке школьной успешности.

С позиции адаптивной педагогики сам процесс проектирования и оценки перечисленных условий жизнедеятельности ребёнка в школе далеко не всегда может носить унифицированный характер. Мы убеждены в том, что по отношению к условиям дидактическим он должен быть возможно более дифференцированным, а в практической работе учителя индивидуализированным. Унификация здесь для детей губительна. Имеющие место индивидуальные различия в состоянии здоровья, психическом развитии, обучаемости детей столь велики, что могут в два-три раза, как было выявлено ещё З.И. Калмыковой, перекрывать возрастные нормы. Для того, чтобы обучение было оптимальным и эффективным для всех детей, не наносило вреда их здоровью, вело за собой развитие, а не «плелось у него в хвосте», оно должно учитывать эти различия.

Дифференциация в учебном процессе может принимать разные формы. Это могут быть учебные классы, подвижные учебные группы с относительно однородным по учебным возможностям, способностям или интересам составом детей, внутриклассная дифференциация. В ещё большей степени

дифференцированными должны быть методы обучения. Необходимо, чтобы они учитывали различия детей по типу восприятия и переработки информации. Сугубо индивидуализированной в текущем учебном процессе должна быть также оценка школьной успешности. Чтобы она выполняла свою главную стимулирующую функцию, исходить следует из критерия относительной успешности, т.е. из сравнения сегодняшних достижений ребёнка с его вчерашними достижениями.

Особый и чрезвычайно важный вопрос — о способах конструирования образовательного стандарта основной школы. Этот стандарт станет посильным и доступным в том случае, если будет включать в себя две взаимосвязанные, но относительно самостоятельные части: единый образовательный минимум, который могут качественно (не на

«тройку») усвоить все дети, в том числе дети риска (ориентируясь на них его и надо выстраивать) и возможно более дифференцированный образовательный максимум. Назначение первой части стандарта — обеспечить функциональную грамотность молодых людей, соответствующую потребностям современного общества. Назначение его второй части — учесть уже в школьном образовании естественное разнообразие специальных способностей, направленности интересов школьников, помочь им наиболее полно выразить себя, самоопределиться в профессии.

Реализация на практике таких подходов позволит всем детям чувствовать себя в школе комфортно и достойно. А это главное условие предупреждения адапционных нарушений у детей в образовательном процессе. **НО**



В Э Л Е К Т Р О Н Н О Й В Е Р С И И Ж У Р Н А Л А

Образцы нормативных актов при временном трудоустройстве подростка

Галина Лапушинская, заведующая лабораторией проблем региональной экономики Тверского государственного университета, профессор, доктор экономических наук

Типовые документы, регламентирующие права и обязанности сторон в ситуации временного трудоустройства несовершеннолетних.