

# ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ в здоровье и развитии



**Галина Фёдоровна Кумарина,**  
*заведующая кафедрой адаптивного образования  
Академии социального управления Московской области  
профессор, доктор педагогических наук*

К индивидуализации обучения и развития детей наша школа идёт многие десятилетия. Но до сих пор принципы индивидуализации реализуются не полностью, а в некоем избирательном варианте, исключая детей слабых, имеющих проблемы в здоровье и в развитии. О том, как реализовать право этой довольно многочисленной группы школьников на индивидуальный подход к обучению через дифференциацию учебного процесса, — предлагаемая статья.

- психическое развитие
- индивидуальное и социальное
- индивидуальный подход
- дифференциация

**В**ажнейший социальный заказ сегодня — формирование человека, который, мог бы трудиться с максимальной отдачей обществу, наиболее полно удовлетворяя свои индивидуальные запросы и стремления. Развитие личности, индивидуальности расценивается как величайшее общественное богатство. «Чем иным, является богатство, как не абсолютным выявлением творческих дарований человека»<sup>1</sup>, — в своё время писал К. Маркс.

Рассматривая общественную тенденцию к индивидуализации, персонализации стилей жизни людей как закономерную и прогрессивную, философы сформулировали методологический принцип

<sup>1</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 46. Ч. 1. С. 476.

индивидуализации — регулирующее начало в разработке комплекса методов социального управления. Само управление в свете этого принципа — это согласование общего и индивидуального.

Индивидуализация, естественно, становится объектом пристального внимания в разработке научных основ школьной педагогики.

Эта идея диктует необходимость признать педагогическую значимость индивидуальных различий между детьми и опору на эти различия в образовательном процессе. Принцип индивидуализации как один из наиболее важных в построении научных основ школьной педагогики был провозглашён на первых этапах становления социалистической школы. В «Основных принципах единой

трудо­вой школы», документе, который его создатели рассматривали как модель школы демократического типа — было записано: «Чрезвычайно важным принципом обновлённой школы явится возможно более полная индивидуализация обучения. Под индивидуализацией обучения надо разуметь анализ со стороны преподавателей склонностей и особенностей характера каждого ученика и возможно более полное приспособление к его личным потребностям того, что даёт ему и что спрашивает с него школа»<sup>2</sup>.

Своё научное обоснование этот принцип получил благодаря широкому фронту исследований, развернувшихся в прошлом столетии по проблеме обучения и развития. Различные научные школы, поставившие своей задачей исследовать характер взаимосвязи в этой диалектической паре, были едины в своей исходной позиции — в точке зрения на то, что уровень развития детей должен рассматриваться как важный ориентир при построении обучения. Однако взгляды на то, как должно строиться обучение, исходя из интересов развития школьников, оказались различными.

Из подходов, предложенных к решению этой проблемы, наиболее перспективен подход, приоритет в разработке которого принадлежит отечественной психолого-педагогической школе, связанной с именами Л.С. Выготского, П.П. Блонского, С.Я. Рубинштейна. Особенность его — в диалектическом соотношении внутренних и внешних факторов психического развития, индивидуального и социального в человеке.

Идея индивидуализации вошла в педагогическую теорию советского периода в усечённом, ограниченном виде — только как принцип индивидуального подхода к учащимся в условиях классно-урочной системы, как способ практической деятельности педагога. «Индивидуальный подход — это знание, учёт конкретных индивидуальных особенностей ребёнка...» — говорится в «Педагогической энциклопедии»<sup>3</sup>. Основной целью

<sup>2</sup> Основные принципы единой трудовой школы / Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сб. документов 1917–1973 гг. М.: Просвещение, 1974., С. 146.

индивидуализации было обеспечить усвоение всеми школьниками заданной программой единого для всех содержания учебного материала.

В основу определения состава и уровня содержания образования, организационно-педагогических форм и стратегий учебной работы лёг принцип опоры на возрастные особенности учащихся, который и стал одним из формирующих саму систему образования. Его реализация привела к тому, что все важнейшие элементы педагогической системы рассчитывались и продолжают рассчитываться с ориентацией на некоего усреднённого, стандартизированного ученика определённого возраста. Все дети одного возраста с начала их обучения и в большинстве случаев до окончания ими основной школы ставятся тем самым в одинаковые учебные условия. Им предлагают для усвоения одинаковое для всех содержание учебного материала, с ними работают, как правило, по единой методике, к ним предъявляются одинаковые требования. Исследования и практика показывают, что индивидуальный подход, провозглашённый и активно пропагандируемый, в этом случае не находит практической основы для своего применения<sup>4</sup>.

Главная причина такого положения дел, с нашей точки зрения, состоит в том, что между учётом возрастных признаков и сугубо индивидуальных (характеризующих детей как неповторимые микросистемы) не обеспечивается организационно, содержательно и методически подкреплённого

<sup>3</sup> Педагогическая энциклопедия, Т. 2 М.: Советская энциклопедия, 1965. С. 210.

<sup>4</sup> Галузинский В.М. Индивидуализация воспитания учащихся в условиях школьного коллектива. Автореф. дисс. ... доктора педагогических наук. М., 1984. С. 23; Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. С. 3.

единства. В результате складывается ситуация, при которой яркая и богатая индивидуальность становится не прямым, а, скорее, побочным продуктом обучения. Можно с достаточным основанием утверждать, что в трактовке проблемы индивидуализации наиболее отчётливо проявилась та деформация педагогического сознания, которая произошла в условиях идеологизации науки, явного пренебрежения её естественнонаучными основами.

Накопленные в последние десятилетия в смежных с педагогикой науках и самой педагогике данные об индивидуальных различиях, которые обнаруживаются у детей одного возраста по всем значимым для адаптации к школе характеристикам, а также о далеко не однозначно положительном влиянии самого сложившегося типа обучения на развитие детей побуждают актуализировать сделанные Л.С. Выготским выводы относительно существования сложной диалектической связи между развитием и обучением. Для построения эффективного обучения важна опора не только на возрастных, но и на индивидуально-типические различия между детьми одного возраста. А эти различия, не выходящие за рамки индивидуально нормального развития, в начале систематического обучения, могут определяться полутора-двумя годами (по данным проф. Н. Дубровинской), а в процессе обучения достигать трёх лет (данные д.п.н. З.И. Калмыковой).

Более совершенная модель обучения создаётся, если в её структуре фактор индивидуальности — её психологической детерминанты органически дополняющей детерминанту внешнюю — социальную, будет учтён не только на уровне знания об общих для всех детей одного возраста характеристиках. Но и на уровне знаний об особенном.

Психолого-педагогические исследования, проведённые в области обучения, анализ практического опыта позволяют в качестве

педагогически значимых различий между детьми одного возраста выделить такие: применительно к начальному обучению — это различия в уровне школьной зрелости детей, их готовности к систематическому обучению; в средних классах — это различия в обучаемости, в начинающихся проявляться склонностях, интересах учащихся. Применительно к старшему звену во всех типах образовательных учреждений — различия в специальных способностях как важной составляющей профессиональной ориентации учащихся, выбора будущей профессии.

Актуальная задача педагогической науки сегодня — разработка теории целей, содержания, форм, методов обучения на новой основе — с учётом знания о типических, педагогически значимых индивидуальных различиях школьников одного возраста. Признание индивидуальности как главной цели воспитания, опора на уже сложившуюся индивидуальность в конструировании педагогической системы, выбор форм и средств педагогического действия — такова сущность принципа индивидуализации. Реализация его требует обоснования и разработки такой модели системы образования, которая включала бы в себя личность (индивидуальность) и как цель педагогической деятельности, и как активный элемент самой системы, влияющий на развитие других её элементов, тем самым предопределяя новый уровень её развития.

Определённые эффективные шаги в этом направлении уже предприняты. Получили право на существование различные типы образовательных учреждений. Кроме хорошо известных двух образовательных подсистем — общего и специального образования, сегодня открываются и имеют своё «Типовое положение» такие типы образовательных учреждений, как «Общественно-образовательная школа-интернат с первоначальной летней подготовкой», «Образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-педагогической

и медико-социальной помощи», «Оздоровительное образовательное учреждение санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении», «Образовательное учреждение для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», «Специальное учебно-воспитательное учреждение для детей и подростков с девиантным поведением».

В основной школе вводятся элективные курсы, в полной средней — профильное обучение. Создаются гимназии и гимназические классы, классы, профилированные на высшие учебные заведения, а также лицеи и лицейские классы. Ученикам предоставлена возможность осваивать образовательные программы не только в очной и очно-заочной (вечерней) форме, но также в форме семейного образования, самообразования и экстерната.

В числе принципов государственной политики в образовательной сфере действующий Закон об образовании в РФ провозглашает принцип «адаптивности системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека» (ст. 3, п. 8). Этот принцип открывает возможность наращивать усилия, дальнейшее совершенствование образовательной системы в направлении учёта образовательных потребностей разных групп детей<sup>5</sup>.

Более четырёх лет назад Д.А. Медведев в своём послании Федеральному Собранию Российской Федерации привлёк внимание общественности к национальной образовательной инициативе «Наша новая школа. Общее образование для всех и для каждого». В документе подчёркивается, что Новая школа, которую нам надлежит построить, должна стать школой не только учения, но школой жизни, должна обрести свойство гибкости, откликающееся на «постоянное обновление, индивидуализацию спроса и возможностей его удовлетворения»<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Закон об образовании в РФ. М., 2012 г.

<sup>6</sup> Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа. Общее образование для всех и каждого». Российская газета. Федеральный выпуск №5038 (214). <http://www.rg.ru/2009/11/13/poslanie-tekst.html> (дата обращения: 29.03.2011).

Предметом приоритетного внимания в школе демократического типа безусловно стала группа детей слабых, отстающих сверстникам в развитии и здоровье. Группа эта очень неоднородна, на что справедливо обращает внимание Д.А. Медведев в своём послании. И все перечисленные в нём категории нуждаются как в общих, так и в специфических мерах помощи и поддержки.

Особо выразительной по своему представительству является категория детей, которую по принятому педагогической наукой и практикой определению следует характеризовать как группу риска школьной дезадаптации. Уже на этапе вхождения в школьную жизнь этих детей отличают слабое физическое и психическое здоровье, низкий уровень работоспособности, недостаточное развитие школьно-значимых психофизиологических функций, социальной зрелости, а также высокая утомляемость, быстрая истощаемость учебной деятельности. Но, вместе с тем, эти дети не имеют медицинских противопоказаний для обучения по общеобразовательным программам в массовой общеобразовательной школе и не могут быть выведены в систему специального образования или на инклюзивное обучение. Но в системе общего образования они оказываются самыми уязвимыми и незащищёнными, испытывают явные трудности в учении и социализации, что ярко обнаруживает себя уже в начальной школе. И в результате уже на этом этапе у них теряется мотивация к учению, формируются разнообразные защитные формы поведения и личностные качества, с которыми ребёнок пойдёт по жизни: заниженная самооценка, неверие в свои силы, несамостоятельность, неумение преодолевать трудности, безответственность, стремление искать обходные пути в достижении цели, безалаберность в своих действиях. А поскольку преобладающим психическим

состоянием таких детей на фоне учебных успехов и в школе, и дома становится состояние дискомфорта, их изначально некрепкое здоровье только ухудшается.

Законом РФ «Об образовании» 1992 г. (ст. 17, п. 4) было предусмотрено создание для таких детей, обучающихся в общем потоке, особых, малой наполняемости классов — классов компенсирующего обучения, в которых специально подготовленный для такой работы учитель мог бы решать одновременно и охранительные, развивающие, и учебные задачи. В конце 90-х годов прошлого века в школах Союза такие классы были широко распространены. Они реально помогали слабым детям, не оступившись, перешагнуть школьный порог, встать на ноги, успешно, без потерь для здоровья и социализации закончить школу, стать достойными членами общества.

Однако известные обстоятельства, связанные с экономическим кризисом и вызванном им сокращением расходов на образовательную сферу, привели к резкому уменьшению количества этих классов практически во всех регионах страны. Нет необходимых стимулов у администраторов школ на фоне перехода к подушевому нормативному финансированию и сегодня открывать такие классы. А в проекте нового «Закона об образовании в РФ», увы, эта форма дифференциации учебного процесса, ориентированная на **действенную помощь слабым детям и вообще не значитя. Из школьной образовательной политики она оказалась исключённой.**

Следствием ситуации, сложившейся в отношении этой сложной проблемы, стало всё более усиливающееся давление и школы, и родителей на дошкольное детство. Массовой практикой в области дошкольного образования стало не общее развитие, а обучение дошкольников учебным навыкам чтения, счёта, письма. Школьные ра-

ботники свою деятельность в этом направлении объясняют тем, что насыщенность современных программ начального общего образования, тем более требования новых образовательных стандартов не позволяют рассчитывать на то, что они смогут быть полноценно реализованными учителем и освоенными детьми в отведённые на начальное звено сроки обучения. Родители же идут на поводу у ожиданий школьных учителей видеть поступающих к ним детей хорошо подготовленных к школе, со сформированными начальными учебными навыками, с высоким уровнем готовности к школе.

Занимая время, жизненную энергию, силы ребёнка, такая практика препятствует проживанию детьми необходимых на этапе дошкольного детства фаз психического развития, что, собственно, и является базовой основой школьной зрелости, готовности к школе. По данным экс-министра здравоохранения и социальной политики РФ Т.А. Голиковой, озвученных в её докладе на заседании Совета при Президенте РФ о реализации приоритетных национальных проектов и демографической политики, доля детей, имеющих недостаточный уровень развития школьно-обусловленных функций при поступлении в школу за последние 6–8 лет почти удвоилась — с 21,2 до 41,4%. Две трети дошкольников имеют отклонения в состоянии здоровья<sup>7</sup>. Эти дети приходят в школу «с потухшими глазами», они до учёбы в школе уже устали учиться. Мало надежды и на то, что новые стандарты дошкольного воспитания, акцентирующие значимость игровой деятельности в развитии детей этой возрастной группы, смогут переломить ситуацию.

<sup>7</sup> <http://www.minzdravsoc.ru/health/prior/52> Тезисы выступления министра здравоохранения и социального развития Т.А. Голиковой на заседании Совета при Президенте РФ по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике 19 января 2010.

Актуальнейшей задачей для системы профессионального педагогического образования становится сегодня формирование у её выпускников коррекционно-развивающей компетентности как обязательной составной части их готовности к профессиональной деятельности. Однако и здесь мы видим серьёзную проблему. В 1998 г. в систему высшего образования была введена новая специальность 0320 «Коррекционная педагогика в начальном образовании»<sup>8</sup>, а в 2004 г. — новая учебная дисциплина «Коррекционная и специальная педагогика»<sup>9</sup>. Это было сделано для реализации государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки будущих учителей нынешних студентов к этой деятельности. Новое поколение стандартов это не предусматривает.

Реальной статистики того, сколько детей в начальной школе должны бы стать второгодниками, сколько из них приходят в основную школу, не имея для этого необходимой подготовки, не знает никто. Для сравнения, в Германии количество детей, оставляемых в начальной школе как минимум один раз для повторного прохождения программы в одном из начальных классов, по данным немецких учёных, составляет 20%<sup>10</sup>.

Введение на уровне школьного старта обязательной не только медицинской в рамках предшкольной диспансеризации, но и психолого-педагогической диагностики (которая, замечу, предусмотрена во всех европейских

и англоязычных странах), гибкость форм организации учебного процесса, позволяющая строить учебную работу и с детьми, отстающими в развитии, и с детьми, опережающими их возрастные нормы (а таких детей становится сегодня больше, чем вчера), с учётом их готовности к школьному обучению, предоставление большей самостоятельности и тем, кто учит, и тем, кто учится, в выборе форм и процедур внутреннего контроля — всё это сегодня стучится в дверь.

Должна претерпеть изменения и существующая со времён Я.А. Коменского классно-урочная система. Урок в классе с определённой учебной группой учеников, безусловно, остаётся. В условиях массового обучения он остаётся оптимальной формой организации учебного процесса. Однако сама учебная группа не обязательно должна быть на всех уроках стабильной. Перспективной, не имеющей сегодня противопоказаний к использованию, следует, на мой взгляд, рассматривать такую форму организации учебного процесса, как межклассная дифференциация. Эта форма позволяет, начиная с первого класса, учитывать не только уровень готовности детей к обучению, но и их обучаемость, которая, как хорошо известно педагогам, применительно к разным образовательным областям проявляет себя по-разному. Ребёнок может легко учиться по предметам гуманитарного цикла и с трудом — по предметам естественно-научного цикла. Или наоборот.

В условиях межклассной дифференциации ребёнок, которому трудно даётся, например, математика, на уроке по этому предмету будет учиться в одной учебной группе — в группе для этой категории детей. Педагог, у которого в качестве целевой установки урока не только прохождение программного материала, с опорой на этот материал

<sup>8</sup> Примерная программа учебной дисциплины «Коррекционная педагогика» по специальности 0320 «Коррекционная педагогика в начальном образовании» среднего профессионального образования (повышенный уровень). Составитель Г.Ф. Кумарина. М., 1998, 2004.

<sup>9</sup> Примерная программа учебной дисциплины «Коррекционная и специальная педагогика» по специальностям 0301 Математика, 0302 Русский язык и литература, 0303 Иностранный язык, 0304 История, 0305 География, 0307 Физическая культура, 0309 Технология, 0310 Музыкальное образование, 0311 Изобразительное искусство и черчение, 0312 Преподавание в начальных классах, 0317 Педагогика дополнительного образования, 0321 Родной язык и литература, 0322 Организация воспитательной деятельности, 0324 Информатика среднего профессионального образования (повышенный уровень). Составители Г.Ф. Кумарина, Н.М. Назарова. М., 2003.

<sup>10</sup> Барт К. Трудности в обучении: раннее предупреждение. М., 2006. С. 42.

организует специальную работу по формированию у детей тех психофизиологических функций, которые оказались недостаточно сформированными для успешного освоения знаний в той или другой образовательной области. На уроке же родного языка этот ребёнок может оказаться в другой группе — с детьми вполне успешными, где учитель будет и соответственно строить свою работу, стремясь обеспечить и учение, и развитие детей в соответствии с их учебными возможностями, способностями.

Учителя прибегают к такой форме работы в школе, где в параллели есть два или более классов. Вариативность условий, режимов учебной работы, этапных программ развития учащихся разных типологических групп в системе и начального, и основного обучения — залог того, что единые для всех детей образовательные цели будут достигаться в их органическом единстве с целями охраны и укрепления здоровья школьников, гармоничного развития их индивидуальных способностей и дарований. Это — тот путь, который позволяет обес-

печить гарантии доступности образования наиболее уязвимой категории учащихся — детей риска школьной дезадаптации, не задерживать в развитии тех, кто опережает возрастные нормы, повысить качество школьного образования в целом.

Пришло время привлечь внимание к этим актуальным проблемам руководства и РАО, и Министерства образования и науки РФ. Мы не имеем права утратить пусть скромные, но всё-таки завоевания нашего образования на пути его демократизации и гуманизации. Не имеем права оставить детей нуждающихся в педагогической помощи — индивидуальной, дифференцированной, оставив их один на один с их проблемами.

К индивидуализации обучения мы шли долгим трудным путём. И лишать детей этого педагогического блага не имеем права. А слабых детей, тем более. Это их гарантия социализации, вхождения в общество... **НО**