

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА

- *девиантное и делинквентное поведение*
- *риск школьной дезадаптации* ● *компенсирующее обучение*

Проблема деструктивного поведения детей и молодёжи — одна из злободневных проблем сегодняшнего дня. Такие явления, как детский вандализм, детская агрессия, жестокость, девиантное и делинквентное поведение, детская беспризорность, токсикомания, наркомания, суицид, детский и молодёжный экстремизм, могут быть отнесены к различным формам деструктивного поведения. И все эти проблемы имеют в своей основе один источник — неблагополучие образовательной среды, тех условий, той системы воспитательных отношений, в которых рос и развивался растущий человек на начальных этапах его социализации.

Между тем именно этот аспект анализа перечисленных явлений, по странному стечению обстоятельств, выпадает из поля зрения исследователей, сосредоточивающих на них своё внимание. Оно, как правило, оказывается прикованным к самому явлению как таковому. И средства профилактики, коррекции также разрабатываются адресно, т.е. тогда, когда перечисленные явления громко заявляют о себе и становятся для всех очевидными.

Возьмём, к примеру, проблему детского экстремизма, которой была посвящена Международная конференция «Молодёжный экстремизм: истоки, предупреждение, профилактика». Она прошла в мае текущего года под эгидой Российской академии образования и Академии педагогических и социальных наук.

Исследователи, обращающиеся к анализу данной проблемы, направления её возможного решения рассматривают в разных ас-

Система школьного образования: профилактика деструктивного поведения детей

Галина Фёдоровна Кумарина,

заведующая кафедрой адаптивного образования ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», доктор педагогических наук, профессор

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА

пектах. В их числе меры, предусматривающие отражение проблемы в сфере законодательства, нормативно-правовом обеспечении системы профилактики экстремистской деятельности в молодёжной среде; просветительской и образовательной деятельности, цель которой — включение в образовательные программы материалов по основам межнационального общения, религиозной этике, политической, эстетической, правовой культуре; обучение молодёжи и студентов навыкам бесконфликтного общения, усиление контроля над ресурсами масс-медиа для исключения материалов, пропагандирующих экстремистскую деятельность разного толка. А также меры, предусматривающие оптимизацию функционирования разнообразных молодёжных сообществ, являющихся носителями тех или иных субкультур, существующих в современной России, разработку целевых программ, ориентированных на повышение жизненных шансов подростков и молодёжи, находящихся в трудной жизненной ситуации, в «зоне риска». Таким образом, можно заключить, что в фокусе внимания находится в основном решение сформировавшейся и чётко обнаруживающей себя проблемы.

Наряду с этим, представителями научной среды и общественностью осознаётся, что развитие молодёжного экстремизма — это свидетельство недостаточной социальной адаптации молодёжи, развития и закрепления асоциальных установок её сознания, свидетельство отсутствия её позитивной самореализации в тех конкретных условиях и обстоятельствах, в которых протекает её жизнедеятельность. Экстремизм, как и другие формы деструктивного поведения, в нашем понимании — это способ самореализации детей и молодёжи крайними методами.

Ответ на вопрос, какие дети ищут подобные способы самореализации, лично для меня очевиден: те, которым не была предоставлена возможность полноценно реализовать себя, свои способности, удовлетворить свои социальные и познавательные потребности в ведущей по возрасту деятельности — игровой, учебной, трудовой.

В человековедческих науках установлен факт, что стержень личности, отношения растущего человека к себе, окружающим, и миру в целом, модели его поведения в этом мире складываются в нежном — дошкольном и младшем школьном — возрасте. Уже с подростками, в случаях, когда обнаруживаются проблемы отклонений в поведении, требуется работа не столько профилактического, сколько коррекционного и даже реабилитационного свойства. Наше глубокое убеждение состоит в том, что к решению проблемы детского экстремизма, как и других форм деструктивного поведения детей и молодёжи, в первую очередь должны быть причастны система образования и её ведущее звено — школа. Именно школа становится

К решению проблемы детского экстремизма, как и других форм деструктивного поведения детей и молодёжи, в первую очередь должны быть причастны система образования и её ведущее звено — школа.

Г.Ф. Кумарина. Система школьного образования: профилактика деструктивного поведения детей

Очень серьёзную тревогу вызывает тот факт, что более 40 % детей, поступающих сегодня в школу, следует отнести к группе риска школьной дезадаптации.

первой ступенью взросления человека, когда впервые у него появляются серьёзные обязанности и связанная с их исполнением ответственность. Именно здесь ребёнок получает первые важные уроки социализации. От того, как сложится школьная жизнь ребёнка, насколько он в ней окажется состоятельным, успешным, зависит не только его школьная, но и человеческая судьба.

И большую, очень серьёзную тревогу вызывает тот факт, что более 40% детей, поступающих сегодня в школу, следует отнести к группе риска школьной дезадаптации. У этих детей плохо развита речь, бедный словарный запас, недостаточный уровень социальной, личностной зрелости, слабо развиты те психофизиологические функции, которые обеспечивают процесс учения: тонкость и дифференцированность слухового, зрительного восприятия, пространственной ориентации, мелкой моторики руки, координации в системе глаз — рука. Эти дети не относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья, у них нет противопоказаний к обучению по общеобразовательным программам, но они нуждаются в серьёзной психолого-педагогической помощи для того, чтобы реализовать свой потенциал и стать состоятельными субъектами образовательного процесса. Их недоразвитые функции должны стать предметом самого пристального внимания учителя, школьных специалистов (логопедов, психологов, социальных педагогов). Если развитие этих функций не довести до необходимого уровня, они станут причиной непреодолимых трудностей, отставания ребёнка в учении, утраты на фоне этих трудностей его учебной мотивации, формирования сначала защитных, а затем и протестных механизмов реагирования на неизбежно связанное с отставанием в учении непрестижное положение в школьной среде. Не в этой ли социально-педагогической ситуации развития кроются истоки экстремизма, других форм деструктивного поведения детей? А педагогическая причина такой ситуации заключается в противоречии между одинаковыми в начальной школе для всех детей содержанием, формами, темпом, сроками, требованиями, условиями обучения и далеко не одинаковым развитием поступающих в неё детей. Развитием, которое у разных представителей новоиспечённых школьников по отдельным его показателям может перекрывать возрастные нормы в два — три раза или настолько же отставать от них.

В последнем случае, если эти отставания не будут преодолены, закономерная неуспешность ребёнка в основном виде деятельности, деятельности учебной, толкает его на путь поиска той альтернативной деятельности, в которой он мог бы оказаться успешным, заявить о себе и утвердить себя как достойная и состоятельная личность, что необходимо человеку для самосохранения. И если в младшем школь-

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА

ном возрасте дети достаточно ограничены в поиске средств самоутверждения, то по мере взросления такой поиск приобретает более активные формы, и мы воочию наблюдаем как экстремальный спорт в его многообразных разновидностях, так и многообразие детских и молодёжных субкультур, часто очень сомнительной ориентации. Волнующие всех другие формы деструктивного поведения детей и молодёжи имеют, по нашему мнению, ту же основу — дети, молодёжь не смогли утвердить себя в основном для данного возраста виде деятельности, учении, не нашли соответствующую их способностям и интересам альтернативную позитивно направленную деятельность, которая помогла бы им в ней состояться.

В последние десятилетия в педагогике и смежных с ней науках накоплены данные об индивидуальных различиях, которые обнаруживаются у детей одного и того же возраста по всем значимым для адаптации к школе характеристикам, а также данные о далеко не однозначно положительном влиянии самого сложившегося типа обучения на развитие детей. Эти данные побуждают актуализировать выводы, сделанные ещё Л.С. Выготским, относительно существования сложной диалектической связи между развитием и обучением; важности учёта для построения эффективного обучения не только возрастных, но и индивидуально-типических различий между детьми одного возраста. Эти различия, не выходящие за рамки индивидуально нормального развития, в начале систематического обучения могут определяться полутора — двумя годами (данные Н. Дубровинской), а в процессе этого обучения достигать трёх лет (данные З.И. Калмыковой).

Уместно здесь обратить внимание и на само определение возраста, введённое в современную человековедческую науку Б.Г. Ананьевым. Согласно этому определению возраст человека является функцией не только биологического, как это рассматривалось ранее, но и исторического времени. Он представляет собой сумму разнородных явлений роста и созревания, конвергируемых со многими сложными явлениями общественного и социально-психологического развития человека в конкретных условиях [2, с. 122].

Возможность конструирования оптимальной модели системы обучения создаётся, если в структуре этой модели фактор индивидуальности, в качестве изнутри определяющей её содержание психологической детерминанты, органически дополняющей детерминанту внешнюю — социальную, будет учтён не только на уровне знаний об общем (об общих для всех детей одного и того же возраста характеристиках), но и на уровне знаний об особенном. Знаний, которые позволяют одну и ту же возрастную категорию учащихся представить дифференцированно, опираясь на критерий существующих между различными её представителями педагогически значимых различий.

Психолого-педагогические исследования, проведённые в области обучения, анализ имеющегося здесь практического опыта позволя-

Г.Ф. Кумарина. Система школьного образования: профилактика деструктивного поведения детей

ют в качестве таких педагогически значимых различий между учащимися одного и того же возраста выделить следующие:

- применительно к начальному обучению — различия в уровне школьной зрелости детей, их готовности к систематическому обучению;
- применительно к средним классам — 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 профиля будущей специальности.

Актуальной задачей педагогической науки становится в свете изложенного разработка теории целей, содержания, форм, методов обучения на новой основе — с учётом знания о типических педагогически значимых индивидуальных различиях учащихся одного возраста.

Определённые шаги в этом направлении уже предприняты. Получили законное право на существование различные типы образовательных учреждений. Кроме хорошо известных двух образовательных подсистем — общего и специального образования, сегодня могут открываться и имеют своё типовое положение такие типы образовательных учреждений:

- «Ощеобразовательная 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 и в полной средней школе вводятся соответственно элективные курсы и профильное обучение. Создаются гимназии и гимназические классы, классы, профилированные на высшее учебное заведение, лицеи и лицейские классы. Предусмотрена возможность освоения образовательных программ не только в очной и очно-заочной (вечерней) форме, но также в форме семейного образования, самообразования, экстерната.

В числе принципов государственной политики в образовательной сфере Законом РФ «Об образовании» 2002 г. провозглашён принцип «общедоступности образования, адаптивности системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучаю-

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА

щихся, воспитанников» (ст. 2, п. 3). Этот принцип как вектор в развитии образования закреплён и новым Федеральным законом «Об образовании в РФ» 2012 г. (ст. 3, п. 8). Он подтверждает необходимость наращивания усилий, дальнейших совершенствований образовательной системы в направлении учёта образовательных потребностей разных групп детей [11].

Пять лет назад экс-президент страны Д.А. Медведев в своём послании Федеральному Собранию Российской Федерации 12 ноября 2009 г. привлёк внимание его членов и всей 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 и школой жизни, должна обрести свойство гибкости, откликающееся на «постоянное обновление, индивидуализацию спроса и возможностей его удовлетворения». В качестве задач первостепенной важности в документе рассматриваются задачи наращивания усилий по поиску и поддержке талантливых детей, по «созданию условий для полноценного включения в образовательное пространство и успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, детей с отклонениями в поведении, детей, оставшихся без попечения родителей, детей из семей беженцев и вынужденных переселенцев, детей, проживающих в малоимущих семьях, и других категорий детей, находящихся в трудной жизненной ситуации» [13].

Предметом приоритетного внимания в школе демократического типа безусловно должна стать группа детей слабых, уступающих сверстникам в развитии и здоровье. Группа эта очень неоднородна, на что справедливо обращается внимание в документе. И все перечисленные в нём категории нуждаются как в общих, так и в специфических мерах помощи и поддержки.

Особо выразительной в их совокупном множестве 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, высокая утомляемость, быстрая истощаемость учебной деятельности. Но, вместе с тем, они 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.

В системе же общего образования они оказываются самыми уязвимыми и незащищёнными, испытывают явные трудности в учении

Г.Ф. Кумарина. Система школьного образования: профилактика деструктивного поведения детей

и социализации, которые ярко обнаруживают 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. А поскольку преобладающими психическими состояниями таких детей на фоне учебных неудач и в школе, и дома становятся состояния дисфории, их изначально некрепкое здоровье только ухудшается.

Законом об образовании 2002 г. (ст. 17, п. 4) предусматривалось 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 90-х годах истекшего столетия классы компенсирующего обучения (классы здоровья, адаптации, развития, как их чаще всего называли в житейской педагогической лексике) создавались почти во всех регионах РФ. В одной только Московской области, по данным Департамента по образованию, в 1995/96 учебном году в них обучалось 20 702 школьника [3, с. 1]. По данным многочисленных публикаций и в научной, и в периодической печати тех лет, специальных исследований по изучению их эффективности, такие классы в условиях их правильной организации и специальной подготовки к работе в них учителей себя вполне оправдывали. Они реально помогали слабым детям, не оступившись, перешагнуть школьный порог, встать на ноги, успешно без потерь для здоровья и социализации окончить школу, стать достойными членами общества.

Следует заметить, что положительный эффект и в отношении учебных, и в отношении воспитательных результатов был зафиксирован не только непосредственно у школьников классов компенсирующего обучения, но и у детей параллельных классов, в которых слабых не оставалось. Относительная однородность состава обучающихся давала возможность и учителям классов компенсирующего обучения, и учителям параллельных классов планировать и проводить учебные занятия с ориентацией на типические особенности конкретных групп детей, на уровень их актуального развития, что в итоге и обеспечивало эффект, если можно так сказать, коллективной индивидуализации.

Однако известные обстоятельства, связанные с экономическим кризисом и вызванным им сокращением расходов на образовательную сферу, привели к резкому и повсеместному уменьшению количества этих классов. Новым (2012 г.) Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» «педагогическим работникам предоставляется свобода в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания» (ст. 3, п. 7), однако система подушевого финанси-

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА

вания побуждает руководителей школ заботиться о количестве обучающихся гораздо в большей степени, чем о качестве их обучения. И классы компенсирующего обучения со школьной сцены практически исчезли.

Следствием сложившейся ситуации стало всё более усиливающееся давление и школы, и родителей на дошкольное детство. Массовой практикой сегодня стало обучение дошкольников учебным навыкам чтения, счёта, письма. Школьные работники свою политику в этом направлении объясняют тем, что насыщенность современных программ начального общего образования (тем более программ новых образовательных стандартов) не позволяет рассчитывать на их полноценное освоение детьми в отведённые на начальное звено сроки обучения. Родители же идут на поводу у ожиданий школ видеть у поступающих к ним детей соответствующий уровень готовности, который в большинстве случаев понимается именно как сформированность начальных учебных навыков.

Оттягивая на себя время, жизненную энергию и силы ребёнка, такая практика в качестве конечного эффекта имеет ускорение, а следовательно, неполное прохождение им необходимых на этапе дошкольного детства фаз психического развития, достижения которых в совокупности, собственно, и являются базовой основой школьной зрелости. Она в этом случае оказывается подточенной, неполноценной. По данным экс-министра здравоохранения и социальной политики РФ Т.А. Голиковой, озвученным в её докладе на заседании Совета при Президенте РФ по реализации приоритетных нацпроектов и демографической политике 19.01.2010 г., 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 [7]. По оценкам учителей большинство детей приходят сегодня в школу «с потухшими глазами», они уже устали учиться.

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 проблему. Начавшуюся было в 1998 г. с введением в эту систему новой специальности 0320 «Коррекционная педагогика в начальном образовании» [16] и в 2004 г. — новой учебной дисциплины «Коррекционная и специальная педагогика» [17], предназначенной для реализации государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по другим специальностям (повышенный уровень),

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.

Г.Ф. Кумарина. Система школьного образования: профилактика деструктивного поведения детей

подготовку студентов к этой деятельности новое поколение стандартов 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% [3, с. 42].

Введение на уровне школьного старта обязательной не только медицинской в рамках дошкольной диспансеризации, но и психолого-педагогической диагностики (которая, заметим, 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 возрастные нормы (а таких детей тоже становится сегодня больше, чем вчера), с учётом их готовности к школьному обучению; реальное 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 учащихся, безусловно, останется. В условиях массового обучения он является оптимальной формой организации учебного процесса. Однако сама учебная группа не обязательно должна быть на всех уроках стабильной. Перспективной и не имеющей сегодня противопоказаний к своему 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 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. У педагога, для которого целевая установка урока — не только прохождение программного материала, но и специальная работа с опорой на этот материал по подтягиванию у детей недостаточно сформированных для успешного учения в данной образовательной области физиологических функций. На уроке же родного языка этот ребёнок может оказаться в другой группе, для детей вполне успешных, где учитель будет и соответственно строить свою работу, пре-

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА

следуя цель обеспечить и учение, и развитие детей в соответствии с их учебными возможностями и способностями.

Целесообразно прибегать к такой форме в каждой 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. В этом видится тот путь, который позволит гарантировать доступность образования наиболее уязвимой категории обучающихся — детей риска школьной дезадаптации, не задержав в развитии тех, кто опережает возрастные нормы, повысить качество школьного образования в целом.

Считаю должным обратить особое внимание на имеющиеся в науке данные об эффективности классов компенсирующего обучения. Предваряющий букву закона многолетний опыт экспериментальной работы прибалтийских, украинских, российских педагогов и целых научных школ, давших научное обоснование таким классам как способу смягчения, преодоления неизбежного в условиях массового обучения противоречия между обучением и развитием школьников, дал убедительные свидетельства их высокой эффективности. Причём эффективности не только учебной, но, что ещё более важно, воспитательной. Была также подтверждена дерзкая гипотеза учёных о том, что обучение может не только способствовать развитию детей, но и обеспечивать свой посильный и, как выяснилось, немалый положительный вклад в их здоровье.

К изучению и оценке эффективности таких классов, функционировавших, в частности, в 1976 — 1981 гг. в Донецкой области, а позднее, в 1981 — 1991 гг. в Московской области, были привлечены, что важно отметить, независимые эксперты. Оценка динамики здоровья детей, обучавшихся в московских классах компенсирующего обучения, осуществлялась учёными Всесоюзного научно-исследовательского центра гигиены и профилактики заболеваний детей, подростков и молодёжи МЗ СССР. Динамика социализации, воспитательные эффекты обучения детей в классах компенсирующего обучения украинских школ изучались и оценивались сотрудниками сектора воспитания НИИ педагогики Министерства образования УССР. Специалисты сектора методики начального обучения того же института изучали и оценивали обучающую эффективность

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.

Г.Ф. Кумарина. Система школьного образования: профилактика деструктивного поведения детей

работы экспериментальных классов. Эффекты развития детей в таких классах — специалисты НИИ психологии того же ведомства.

Изучение динамики здоровья детей показало, что за два года отмечено улучшение нервно-психического здоровья у половины учащихся экспериментальных классов. Негативное или безразличное отношение к школе, зафиксированное почти у всех детей риска на момент перевода их в классы компенсирующего обучения (первоначально такие классы открывались со второго года обучения для детей с трудностями в учении и поведении, не усвоивших программу 1-го класса), у большинства из них (у 80%) изменилось за годы экспериментального обучения. У детей отмечались высокий уровень школьной мотивации, активный интерес к учению.

Зафиксирована была также благоприятная динамика работоспособности детей. К третьему году обучения уровень продуктивности корректурных работ и субъективная оценка настроения у школьников экспериментальных классов оказались выше, чем у их сверстников, обучающихся в обычных условиях. Ниже, чем в контрольных классах, как показали результаты исследования, оказалась и заболеваемость учащихся. Количество дней, пропущенных по болезни, в среднем на одного ученика в 1-м обычном, 2-м и 3-м классах компенсирующего обучения соответственно составило 11,5 — 8,7 — 6,1; в контрольных — 13,8 — 12,3 — 14,5. Как видим, заболеваемость детей в классах компенсирующего обучения оказалась ниже, чем в обычных, несмотря на то, что исходные данные здоровья школьников в этих классах значительно хуже. Дети с I, II, III и IV группами здоровья в классах компенсирующего обучения составили соответственно 0 — 13,3 — 60 — 26,7%; в обычных — 12,9 — 41,9 — 32,3 — 12,9%. Важным представляется и то, что в отличие от классов обычных зафиксировано снижение заболеваемости учащихся в динамике развёртывания экспериментального учебного процесса [3].

В изучении успешности социализации школьников, обучающихся в классах компенсирующего обучения, предметом анализа был характер отношений, складывающихся на основе учебной деятельности: отношение детей к учению; их отношение к себе как субъекту деятельности; отношения с одноклассниками. Выводы о характере отношений делались на основе исследования поведения и деятельности детей в учебном процессе.

Контрольные срезы, проведённые в экспериментальных и контрольных классах в динамике учебного процесса (от 2-го класса к 3-му), зафиксировали следующие информативные с точки зрения исследуемого предмета данные:

- поведение детей в процессе учебной деятельности — вычислялся так называемый «коэффициент воспитанности» по отношению количества положительных поступков на уроке к количеству отрицательных поступков;

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА

- отношение школьников к выполнению учебных заданий — фиксировалось количество учащихся, которые используют «обходные пути» выполнения учебных заданий на уроке (списывают, пользуются подсказками, шпаргалками), и количество учащихся, которые не выполняют домашние учебные задания;
- социометрическая характеристика учебной группы и статуса учащихся — социометрическая характеристика учебной группы определялась количеством устойчивых положительных связей между учащимися, статус учащихся — «уровнем благополучия», количеством перекрещивающихся, взаимных выборов.

Результаты исследования в целом засвидетельствовали ярко выраженную позитивную роль компенсирующего обучения в социализации детей риска. Контрольные срезы отразили изменение в положительную сторону всех регистрируемых её показателей при переходе детей риска из обычных классов в классы компенсирующего обучения. По данным трёх последовательно проведённых констатирующих срезов коэффициент воспитанности детей, обучающихся в системе компенсирующего обучения, соответственно составил 0,49 — 0,84 — 3,2; в контрольных классах — 2,3 — 1,9 — 2,7. Количество учащихся с отрицательным отношением к учению, которые манкируют выполнением учебных заданий на уроках и дома, в экспериментальных классах от I к III контрольному срезу существенно снизилось, в среднем от 85,6% до 14,3%; в контрольных классах, напротив, заметно возросло — с 57,1% до 87,3%. В экспериментальных классах отмечен рост числа устойчивых положительных связей между учащимися и, что особенно важно, количества учащихся, имеющих благоприятный социометрический статус. Коэффициент взаимности по итогам третьего среза в коррекционных классах составил 45,3, в контрольных — 27,6. Что же касается коэффициента взаимности для слабоуспевающих учеников в контрольных классах, то у подавляющего большинства из них он оказался равен нулю [1].

Эффективность учебной работы школьников, обучающихся в системе компенсирующего обучения, оценивалась по таким критериям, как динамика успеваемости (по среднему баллу учащихся в школьной отчётности) и показатель усвоения учебного материала по основным школьным предметам.

Зафиксирована отчётливая тенденция к росту среднего балла успеваемости в экспериментальных классах. В 1-м, 2-м, 3-м классах соответственно он составил 3,1 — 3,45 — 3,6 балла; в контрольных классах — 3,8 — 3,9 — 3,8. Показатель усвоения отражал совокупную полноту и качество усвоения школьниками знаний по математике, русскому языку, чтению (по результатам контрольных исследовательских срезов). Объектом проверки и последующей оценки служили те структурные единицы знаний, усвоение которых предусмотрено программой на уровне умений и навыков. При этом выделялись умения более общего характера, формирование которых осуществляется на про-

Г.Ф. Кумарина. Система школьного образования: профилактика деструктивного поведения детей

тяжении всех лет обучения (например, умение решать задачи, грамотно строить устную и письменную речь, навык чтения), и умения частного предметного характера. Степень овладения каждым из выделенных умений и навыков оценивалась по трёхбалльной шкале. Показатель усвоения учебного материала для класса в целом определялся по формуле среднего арифметического с учётом веса, относительного значения в обучении каждого из выделенных видов умений (условно принято, что весомость, относительная значимость умений первого вида в четыре раза больше, чем второго).

Сравнение результатов контрольных срезов, проведённых в классах компенсирующего обучения и обычных классах, в которых отдельно была также выделена группа слабоуспевающих учащихся в динамике обучения (от первого контрольного среза к последнему), позволило дать оценку относительной эффективности его в каждом из типов классов и в итоге выявить сравнительную эффективность обучения для каждой из трёх групп школьников (см. табл.).

Коэффициент эффективности обучения		
<i>Компенсирующее обучение</i>	<i>Обычные классы</i>	<i>Контрольная группа</i>
$\frac{0,63}{0,31} = 2,03$	$\frac{0,72}{0,81} = 0,88$	$\frac{0,24}{0,32} = 0,75$

Соотношение коэффициента эффективности обучения в классах компенсирующего обучения и аналогичных величин в обычных классах, включая контрольную группу, показывает, что коэффициент сравнительной эффективности компенсирующего обучения по отношению к обучению обычному составляет $\frac{2,03}{0,88} = 2,3$, по отношению к обучению контрольной группы слабоуспевающих в обычных классах $\frac{2,03}{0,75} = 2,7$ [2].

Приведённые данные, таким образом, позволяют сделать общий вывод о том, что охраняющие, воспитывающие, развивающие, обучающие функции обучения по отношению к детям риска в системе компенсирующего обучения реализуются более эффективно, чем в обычных классах.

Меньший состав учащихся классов (9 – 12 человек), их относительно однородный состав, специальная подготовка для работы с такими детьми педагогов позволяли им вести коррекционно-развивающую деятельность по подтягиванию до необходимого уровня западающих звеньев развития детей наряду с реализацией нормативной программы обучения. А щадящий режим учебных занятий, особая методика обучения, предусматривающая адаптацию содер-

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА

жания учебного материала к учебным возможностям детей, всесторонняя помощь ученикам в его освоении и одновременно стимулирование и поддержка их познавательной активности, самостоятельности, инициативности позволяли детям ощущать себя в школьной среде успешными и достойными. Дети, незаметным для них образом, преодолевали те недоразвития, которые в обычных классах привели бы их к отставанию и неуспеваемости, снижению самооценки, утрате веры в себя в качестве достойных членов классного коллектива, и, как следствие, к поиску и реализации себя не в условиях школьного обучения, а на стороне.

Отталкиваясь от приведённых аргументов и фактов, считаю, что Министерству образования и науки РФ следовало бы не игнорировать уже имеющийся в отечественной педагогике опыт решения проблемы трудного детства, а активно привлечь его для реализации стоящих сегодня перед школой задач. Их успешное выполнение будет достойным вкладом системы образования в профилактику молодёжного экстремизма, как и других форм деструктивного поведения детей.

Литература

1. *Авдейчук Н.Г.* Влияние системы компенсирующего обучения на качество образования младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1996.
2. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. / Б.Г. Ананьев. Л., 1968.
3. *Барт К.* Трудности в обучении: раннее предупреждение / К. Барт. М., 2006.
4. *Бурдина Н.Г.* Коррекционно-развивающее образование: опыт, проблемы, перспективы / Н.Г. Бурдина // Педагогический поиск. 1996. № 12. С. 1.
5. *Выготский Л.С.* Динамика умственного развития школьника в связи с обучением. Умственное развитие детей в процессе обучения / Л.С. Выготский. М.-Л., 1935.
6. *Галузинский В.М.* Индивидуализация воспитания учащихся в условиях школьного коллектива: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 1984.
7. Тезисы выступления министра здравоохранения и социального развития Т.А. Голиковой на заседании Совета при Президенте РФ по реализации приоритетных нацпроектов и демографической политике 19 января 2010. [Электронный ресурс] <http://www.minzdravsoc.ru/health/prior/52>
8. *Кравец В.П.* Проблема единства знаний и поведения в нравственном воспитании учащихся современной общеобразовательной школы: Дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1978.
9. *Кумарина Г.Ф.* Педагогические основы реализации принципа индивидуализации в условиях коррекционного обучения: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 1991.
10. *Сорокина Т.Н.* Гигиеническое обоснование организации обучения в классах выравнивания: Научный отчёт (утверждён Учёным советом ВНИИЦ МЗ СССР 27.11.1990 г.).

Г.Ф. Кумарина. Система школьного образования: профилактика деструктивного поведения детей

11. Закон РФ «Об образовании». М., 2007.
12. Федеральный закон «Об образовании в РФ». М., 2012.
13. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа. Общее образование для всех и каждого». Российская газета. — Федеральный выпуск № 5038 (214). [Электронный ресурс] <http://www.rg.ru/2009/11/13/poslanie-tekst.html> (дата обращения: 29.03.2011).
14. Основные принципы единой трудовой школы // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: Сб. документов 1917 – 1973 гг. М.: Просвещение, 1974.
15. Педагогическая энциклопедия. Т.2. М.: Советская энциклопедия, 1965.
16. Примерная программа учебной дисциплины «Коррекционная педагогика» по специальности 0320 «Коррекционная педагогика в начальном образовании» среднего профессионального образования (повышенный уровень) / Составитель Кумарина Г.Ф. М., 1998, 2004.
17. 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 Кумарина Г.Ф., Назарова Н.М. М., 2003.
18. Резвицкий И.И. Личность. Индивидуальность. Общество / И.И. Резвицкий. М., 1984.