

МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

# ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

НАСТОЛЬНАЯ КНИГА  
ПЕДАГОГА,  
РАБОТАЮЩЕГО С ДЕТЬМИ  
с ОВЗ



ИЗДАТЕЛЬСТВО  
**ВЛАДОС**

Коллектив авторов

**Инклюзивное образование.  
Настольная книга педагога,  
работающего с детьми с ОВЗ**

«ВЛАДОС»

2011

УДК 376.167.1  
ББК 74.3

### **Коллектив авторов**

Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ / Коллектив авторов — «ВЛАДОС», 2011

В методическом пособии представлены психолого-педагогические «портреты» детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, и даны рекомендации по преодолению школьной неуспешности у данной категории детей в условиях интегративного обучения (инклюзии). Для специалистов воспитательных и образовательных учреждений – педагогов, психологов, логопедов и дефектологов, а также студентов педагогических вузов. Может быть полезно родителям, имеющим ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

УДК 376.167.1  
ББК 74.3

© Коллектив авторов, 2011  
© ВЛАДОС, 2011

## Содержание

Введение	6
Преодоление школьной неуспешности у детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения	8
Предотвращение школьной неуспешности у детей с задержкой психического развития	8
Развитие познавательной сферы у детей с задержкой психического развития	10
Учебная деятельность детей с задержкой психического развития	13
Методические приемы, помогающие включить детей с задержкой психического развития в образовательный процесс	15
Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков с эмоциональными расстройствами и нарушениями поведения	21
Рекомендации по взаимодействию с детьми и подростками, имеющими эмоциональные расстройства и нарушения поведения	22
Конец ознакомительного фрагмента.	31

# **Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие**

© Коллектив авторов, 2011

© ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2011

\* \* \*

## Введение

Инклюзивное образование рассматривается как реализация права человека на получение качественного образования в соответствии с познавательными возможностями и в адекватной его здоровью среде по месту жительства.

28 апреля 2010 года Московской городской Думой был принят Закон № 16 «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в г. Москве». В нем определен круг лиц, которые могут быть включены в процесс образовательной интеграции, а именно: *«дети-инвалиды, иные лица, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные ограничения возможностей здоровья и нуждающиеся в создании специальных условий обучения (воспитания), а также инвалиды и другие лица с ограниченными возможностями здоровья в возрасте старше 18 лет, обучающиеся по основным профессиональным образовательным программам начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования»*<sup>1</sup>.

Кроме того, в законе определены специальные условия, которые необходимо создать для успешного обучения (воспитания) детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. В частности, это: *«специальные образовательные программы и методы обучения, учебники, учебные пособия, дидактические и наглядные материалы, технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования (включая специальные), средства коммуникации и связи, сурдоперевод при реализации образовательных программ, адаптация образовательных учреждений и прилегающих к ним территорий для свободного доступа всех категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также педагогические, психолого-педагогические, медицинские, социальные и иные услуги, обеспечивающие адаптивную среду образования и безбарьерную среду жизнедеятельности, без которых освоение образовательных программ лицами с ограниченными возможностями здоровья невозможно (затруднено)»*<sup>2</sup>.

Инклюзивное образование – это долгосрочная стратегия, рассматриваемая не как локальный участок работы, а как системный подход в организации деятельности общеобразовательной системы по всем направлениям в целом. Инклюзивная форма обучения касается всех субъектов образовательного процесса: детей с ОВЗ и их родителей, нормально развивающихся учащихся и членов их семей, учителей и других специалистов образовательного пространства, администрации, структур дополнительного образования.

Такая форма обучения не является обязательной для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), но в то же время обучение в условиях образовательной интеграции (инклюзии) позволяет ребенку с ОВЗ максимально сохранить свое привычное социальное окружение. Благодаря инклюзивной форме обучения часть «неординарных» детей, посещая ближайшую массовую школу, сможет не разлучаться с семьей, как это бывает, когда ребенок учится в специальной (коррекционной) школе-интернате. Родители, таким образом, получают возможность воспитывать своего ребенка в соответствии с собственными жизненными установками.

В основе практики этого вида обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного учащегося, и, следовательно, процесс должен быть организован так, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребенка с ОВЗ. Инклюзивное обучение делает

---

<sup>1</sup> Статья 1 Закона № 16 города Москвы «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в г. Москве» от 28.04.2010 года.

<sup>2</sup> Статья 2 Закона № 16 города Москвы «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в г. Москве» от 28.04.2010 года.

акцент на разработку индивидуальной образовательной программы. Это положение закреплено в «Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования», который утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 373 от 6 октября 2009 года.

В нем учитываются образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья через возможность введения специальных федеральных государственных образовательных стандартов. Наряду с этим в разъяснении к данному положению говорится, что нормативный срок освоения основной образовательной программы начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья может быть увеличен с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии)<sup>3</sup>.

Таким образом, задается необходимость перехода к созданию индивидуальных образовательных программ, учитывающих особенности детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, в случае необходимости увеличивая сроки их освоения.

Инклюзивное обучение не должно вытеснять традиционные формы эффективной помощи детям-инвалидам, сложившиеся и развивающиеся в специальном образовании. Подлинная инклюзия не противопоставляет, а сближает две образовательные системы – общую и специальную, делая проницаемыми границы между ними.

---

<sup>3</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373.

## **Преодоление школьной неуспешности у детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения**

### **Предотвращение школьной неуспешности у детей с задержкой психического развития**

Изучение проблемы школьной неуспешности проводилось еще с начала 60-х годов, когда была выявлена группа детей, особенности в развитии которой позволили выделить ее в особую категорию. Данная группа школьников получила название «дети с задержкой психического развития».

Под термином «задержка развития» понимаются синдромы временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), замедленного темпа реализации закодированных в генотипе свойств организма.

По определению В. В. Лебединского, «речь идет не о стойком и, по существу, необратимом психическом недоразвитии, а о замедлении его темпа, которое чаще обнаруживается при поступлении в школу и выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности. В отличие от детей, страдающих олигофренией, эти дети достаточно сообразительны в пределах имеющихся знаний, значительно более продуктивны».

Огромный вклад в изучение детей с задержкой психического развития внесли Власова Т.А. и Певзнер М.С., которая в 1966 г. описала ряд клинических вариантов задержки в развитии организма (инфантилизма), положенный в основу клинической систематики задержки психического развития:

- психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности;
- психофизический инфантилизм с недоразвитием эмоционально-волевой сферы при сохранном интеллекте;
- психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности, осложненный нейродинамическими нарушениями;
- психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности, осложненный недоразвитием речевых функций.

На основе причинных (этиопатогенетических) факторов Лебединская К.С. совместно с группой ученых (Бертынь Г.П., Дунаева З.М., Марковская И.Ф., Певзнер М.С., Райская М.М. и др.) разработали клиническую систематику задержки психического развития: конституционального происхождения; соматогенного происхождения; психогенного происхождения; церебрально-органического происхождения.

#### *1) Задержка психического развития конституционального происхождения*

Речь идет о так называемом гармоническом инфантилизме, при котором эмоционально-волевая сфера ребенка напоминает развитие ребенка более младшего возраста.

Трудности, которые испытывают эти дети к моменту поступления в школу, связаны прежде всего с недостаточным развитием эмоционально-волевой сферы. При выполнении учебных заданий у детей наблюдается быстрая утомляемость и интеллектуальная пассив-



ность. Они не приучены к систематической мыслительной деятельности, поэтому крайне поверхностно усваивают учебный материал. В то же время они очень активны в игровой деятельности, которая в какой-то мере компенсирует их неудачи в учебе.

При дисгармоническом инфантилизме личностные качества и характер поведения имеют патологические свойства: расстройства аффективно-личностной сферы, проявляющиеся в нарушениях поведения и эмоциональной возбудимости. Однако нарушения поведения не поддаются коррекции только лишь при помощи психолого-педагогических приемов и методов. Огромное значение придается медикаментозной терапии. Важным моментом является тот факт, что интеллектуально эти дети сохранены.

Инфантилизм, который проявляется в поведении и деятельности, есть не что иное, как недоразвитие личности ребёнка. Л. С. Выготский писал о том, что формирование личности имеет решающее значение для характеристики человека: «...оно обеспечивает наиболее высокие, сознательные формы его поведения и деятельности и создает единство всех его отношений к действительности. В результате любая реакция человека и весь строй его внутренней эффективной жизни определяется теми особенностями личности, которые сложились у него в процессе развития».

#### *2) Задержка психического развития соматогенного происхождения*

Этот вариант обусловлен соматической недостаточностью (длительными простудными заболеваниями, инфекционными болезнями, аллергическими реакциями, врожденными и приобретенными пороками развития). Специфической особенностью развития этого варианта задержки психического развития является нарушение интеллектуальной деятельности при первично сохранном интеллекте в результате длительной и стойкой астении.

У детей данной категории наблюдается низкая работоспособность, плохая сосредоточенность при выполнении задания. В процессе учебы дети быстро истощаются, в результате чего у них нарушаются процессы внимания и памяти. В тех случаях, когда нарушение психической деятельности возникло на более ранних этапах жизни ребенка, задержка психического развития проявляется в ограниченности представлений об окружающей действительности, в бедности словарного запаса и некотором недоразвитии форм мышления, в частности словесно-логического.

#### *3) Задержка психического развития психогенного происхождения*

Обнаруженные особенности развития связаны с неблагоприятными условиями воспитания в семье. В результате патогенного воздействия может наблюдаться нарушение психического развития по типу психической неустойчивости. Данный тип развития наблюдается в условиях гипопеки – полного или частичного отсутствия правильного психолого-педагогического воздействия на формирующуюся личность ребенка. При этом отмечается снижение уровня развития познавательной деятельности и активности, что в сочетании с незрелостью эмоционально-волевой сферы в виде аффективности, импульсивности и повышенной внушаемости приводят к нарушению обучения.

Аномальное развитие личности по типу семьи обусловлено, наоборот, гиперопекой. Это приводит к неспособности выполнять самостоятельно даже посильную деятельность, отсутствию инициативности, ответственности. При выполнении задания эти дети всегда ориентированы на помощь взрослого.

#### *4) Задержка психического развития церебрально-органического генеза*

Данные проявления задержки психического развития возникают вследствие воздействия различных причин, сходных с причинами, приводящими к умственной отсталости.

Эмоционально-волевые нарушения представлены органическим инфантилизмом (Сухарева Г.Е. и др.), при котором отмечаются преобладание игровых интересов над учебными, внушаемость, а также отсутствие критики в свой адрес. Эмоционально-волевая сфера

характеризуется отсутствием живости и яркости, а игровая деятельность – однообразием, отсутствием творчества и воображения.

Нарушение познавательной деятельности, возникающее в результате недоразвития психических процессов (памяти, внимания, пространственного гнозиса и др.) является важной особенностью в структуре задержки психического развития. Клиницисты подчеркивают иной характер нарушения познавательной деятельности, чем у детей с умственной отсталостью.

Проведенный анализ накопленных психолого-педагогических и клинических данных позволил группе ученых (Переслени Л.И., Мастюкова Е.М., Чупров Л.Ф.) дифференцировать группу детей с задержками развития по структуре дефекта.

Ядерным, или первичным, нарушением в структуре дефекта у детей первой группы являются нарушения произвольной регуляции деятельности (эмоционально-волевой сферы и внимания). У второй – негрубые первичные интеллектуальные нарушения в сочетании с нарушениями регуляции деятельности, а также эмоционально-волевыми расстройствами.

Рассмотренные выше различные формы задержанного психического развития позволяют объяснить особенности учебной деятельности этих детей, а также предложить различные вариативные методы и приемы их обучения.

## **Развитие познавательной сферы у детей с задержкой психического развития**

### *1) Мыслительная деятельность*

Одним из условий успешного освоения школьной программы является соответствующая возрастному уровню зрелость всех познавательных психических процессов, отражающая не только общий объем знаний, умений и представлений, но и определенный уровень развития всех психических функций.

Многочисленные исследования особенностей мышления детей с задержкой психического развития показывают, что интеллектуальная недостаточность имеет вторичный характер, определяемый главным образом отставанием в развитии отдельных компонентов мыслительной деятельности (Власова Т.А., Егорова Т.В., Лубовский В.И., Никашина Н.А., Стрекалова Т.А.).

К их числу относятся преобладание конкретно-действенного и наглядно-образного мышления над абстрактно-логическим (так как наибольшие сложности у детей вызывает решение словесно-логических задач), склонность к подражательному виду деятельности при выполнении интеллектуальных заданий, недостаточная целенаправленность психической деятельности, слабость логической памяти.

По мнению С.Г. Шевченко, дети с задержкой психического развития затрудняются в определении причинно-следственных отношений между явлениями и объектами. Установление сходных и отличительных признаков сравниваемых предметов или явлений вызывает большие трудности даже после тщательного анализа каждого из них. Назвав отличительные признаки изучаемых объектов, дети зачастую не могут рассказать, в чем их сходство, и наоборот, определив у сравниваемых объектов общие признаки, не видят их различий.

На несформированность основных мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования) прямо указывают Артемьева Т.П., Дунаева З.М., Брокане И.Н., Вайзман Н.П., Капустина Г.М. и др.

Недостаточный уровень сформированности операций обобщения у детей с задержкой психического развития отчетливо проявляется при выполнении заданий на группировку предметов по родовой и видовой принадлежности и использование обобщающих слов.

Интеллектуальная деятельность школьников с задержкой психического развития отличается диспропорциональностью: в тех случаях, когда решение задачи может осуществляться наглядно-действенным способом и имеет предметную опору, дети не испытывают затруднений и выполняют задания успешно, как и их нормально развивающиеся сверстники. Однако, когда задача не связана с практическими действиями и предполагает внутреннюю, целенаправленную активность, эти дети не справляются с ней.

Решение логических задач практически-действенными способами также свидетельствует о том, что они не могут отвлечься от наглядной ситуации и действовать в плане образов и представлений. Преобладание данных методов решения задач связано с особенностями обучения, а также с ограниченностью конкретно-чувственного опыта ребенка, определяемого несформированностью основных психических функций: памяти, внимания, восприятия.

Изучение мыслительной деятельности детей с задержкой психического развития дает возможность увидеть важнейшую составляющую их общей характеристики – значительные потенциальные возможности обучения.

Психологическая сущность процесса «обучаемости» – «зона ближайшего развития» рассматривается как выражение общей способности ребенка к учению, а в качестве ведущих критериев сформированности данной способности подчеркивается важность широты переноса, «которая достигается различными индивидами в процессе обучения».

Поэтому, несмотря на перечисленные выше специфические особенности развития мышления, большинство таких детей воспринимают помощь взрослого, способны к усвоению новых знаний и их применению на практике и, как следствие, к обучению по программе общеобразовательной школы.

## *2) Память и внимание*

Основной отличительной особенностью развития памяти у ребенка является то, что этот процесс в большинстве случаев произвольный, так как «запоминание и припоминание происходят независимо от его воли и сознания. Они осуществляются в деятельности и зависят от ее характера» (Мухина В.С.).

Это подтверждается работами ряда исследователей (Браташников И.А., Браташников А.А.; Люблинская А.А.; Панько Е.А.).

Клинические и психолого-педагогические данные свидетельствуют о том, что имеющиеся нарушения памяти являются характерным признаком задержки психического развития и отличаются:

- преобладанием произвольных форм запоминания над произвольными;
- медленным нарастанием продуктивности запоминания;
- неумением применять рациональные приемы запоминания (например, план при запоминании текста, классификации и т.д.);
- снижением объема запоминания;
- нарушением порядка воспроизводимого цифрового и словесного материала, что объясняется недоразвитием функции самоконтроля;
- низкой избирательностью памяти.

Следует отметить и тот факт, что учащиеся с задержкой психического развития лучше запоминают наглядный (неречевой материал). При этом качество и продуктивность запоминания невербального материала над вербальным значительно выше, чем у нормально развивающихся детей.

Произвольное запоминание предполагает сознательный поиск опорных сигналов, то есть специальных способов запоминания. Школьникам с задержкой психического развития свойственно не только снижение данной поисковой активности, но и неумение применять уже сформированные приемы (например, использовать принцип группировки по определен-

ному признаку). Без помощи взрослого они с трудом удерживают инструкцию, отграничивают необходимый для запоминания материал от дополнительных опор и т.д. (Егорова Т.В., Лутопян Н.Г.).

Обучение школьников умению использовать принцип группировки предъявляемого материала по ситуативным признакам и по родовой принадлежности значительно повышает эффективность запоминания, что следует учитывать при проведении коррекционно-развивающей работы и научению их различным способам организации мнемической деятельности (Лутопян Н.Г., Подобед В.Л.).

Многочисленные комплексные исследования по проблеме школьной неуспеваемости выявили, что нарушения памяти отмечаются у 50% детей, испытывающих трудности в обучении (Власова Т.А., Певзнер М.С., Демьянов К.В., Переслени Л.И., Чупров Л.Ф. и др.).

Внимание – это направленность психики (сознания) на определенные объекты, имеющие для личности устойчивую или ситуативную значимость, сосредоточение психики (сознания), предполагающее повышенный уровень сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности (Н.Ф.Добрынин).

Нормально развивающемуся ребенку не составляет особого труда в течение урока следовать инструкциям учителя, выполнять учебные задания разнопланового характера, переключаться с одного вида деятельности на другой.

Внимание же детей с задержкой психического развития характеризуется рядом особенностей (Жаренкова Г.И., Манова-Томова В., Переслени Л.И., Домишкевич С.А., Пермякова В.А., Карпова Г.А. и Артемьева Т.П. и др.):

- снижением устойчивости внимания, повышенной отвлекаемостью, обуславливающими невозможность выполнения учебных заданий в полном объеме;
- снижением концентрации внимания, что выражается в трудностях сосредоточения на объекте деятельности и программе ее выполнения, быстрой утомляемости;
- снижением объема внимания, проявляющимся в том, что школьник удерживает значительно меньший объем информации, чем тот, который необходим для решения учебной задачи;
- снижением избирательности внимания, характеризующимся тем, что учащиеся испытывают трудности в постановке цели деятельности и условий ее реализации;
- снижением распределения внимания, заключающимся в невозможности выполнения нескольких действий одновременно.

### *3) Восприятие*

По мнению Венгера Л.А., восприятие составляет основу ориентировки человека в окружающей действительности, позволяет ему организовать деятельность, поведение в соответствии с объективными свойствами и отношениями вещей.

Процесс восприятия предметов или объектов наиболее сложный, так как включает в себя мотивационную, ориентировочную и исполнительную части. Мотивационная компонента предполагает наличие волевого усилия, иными словами, школьник должен хотеть найти решение поставленной перед ним задачи.

Ориентировочная (перцептивная) компонента представлена действиями, направленными на изучение свойств и качеств предмета, а исполнительская – применением полученной информации на практике (Ананьев Б.Г., Венгер Л.А., Запорожец А.В., Зинченко В.П.).

В дошкольном возрасте перцептивные действия формируются в зависимости от того типа задач, которые выдвигаются в процессе практической деятельности, «... благодаря выделению в практических действиях ориентировочных компонентов, которые вначале выступают во внешней развернутой форме, а затем подвергаются интериоризации и сокращению» (Венгер Л.А., Гальперин П.Я.). Ярким примером интериоризации может служить формирование навыка чтения «про себя».

У школьников с задержкой психического развития можно выделить следующие специфические особенности восприятия:

- отсутствие умения целенаправленно и планомерно обследовать предметы;
- нарушение целостности (учащиеся воспринимают изучаемый объект фрагментарно, уделяют внимание второстепенным деталям, испытывают трудности при выделении главных признаков);
- замедление скорости восприятия и переработки учебной информации;
- затруднение узнавания знакомых предметов в непривычном ракурсе (изменение положения в пространстве, недостаточное освещение, предъявление нескольких объектов одновременно).

Переслени Л.И., изучавшая особенности восприятия у аномальных детей, пришла к выводу, что при изучении психофизиологических особенностей восприятия сенсорной информации в онтогенезе выявляется его замедление у детей с задержанным развитием. Причина замедления определяется особенностями переработки информации, связанными с работой отделов головного мозга; введение посторонних раздражителей только еще больше замедляет восприятие сенсорных сигналов.

Лубовский В.И., Шошин П.Б. считают, что замедление восприятия, обнаруживаемое у детей с различными аномалиями развития, – общая закономерность, хотя выраженность этих изменений с учетом возрастного фактора неодинакова для обследованных категорий детей. Скорость восприятия у детей с задержкой психического развития становится заметно ниже нормальной для данного возраста фактически при любом отклонении от оптимальных условий.

## **Учебная деятельность детей с задержкой психического развития**

Один из наиболее общих аспектов мотивации – отношение к учению. Оно определяется учебными мотивами школьника, их иерархической системой – «широкими социальными мотивами учения» и школьными интересами (Божович Л.И.). К первым относится желание утвердиться в коллективе сверстников путем получения высокой оценки, к остальным – интерес к получаемым знаниям, средствам и методам обучения, стремление применить полученные знания на практике. Это наиболее явные мотивы обучения, в целом же можно говорить о том, что деятельность школьника полимотивирована, и для каждого из них характерно выделение группы ведущих мотивов.

Мотивационная сфера учащихся с задержкой психического развития оказывается несформированной: отмечается преобладание игровых мотивов поведения и обучения. У детей не появляется чувство ответственности в отношении учебных заданий, потребность подчиняться требованиям учителя.

Менчинская Н.А. и Цымбалюк А.Н. подчеркивали, что изменение мотивации является необходимой предпосылкой повышения эффективности умственной деятельности. Следовательно, одна из главных задач, стоящих перед педагогами при обучении детей, – создание у них интереса к самому процессу учения с тем, чтобы воспитать у них желание и стремление учиться.

Анализируя мотивационную сферу детей изучаемой категории, можно говорить о недостаточно сформированных мотивах учения и о преобладании игровых мотивов поведения над учебными (Белопольская Н.Л., Елфимова Н.В., Кузнецова Л.В., Лубовский В.И.).

При выполнении учебных задач у них отмечается ряд особенностей: они негативно реагируют на невозможность выполнения задачи (Егорова Т.В., Жаренкова Г.И.), и в то же время выражают заинтересованность в оценке своих действий и испытывают радость при

похвале (Баландина Н.Д., Белопольская Н.Л., Егорова Т.В.). Вместе с тем у ребенка не возникает желание найти ошибки, допущенные им при выполнении задачи, понять причину неудачи.

Стойкая неуспеваемость, типичная при задержке психического развития, приводит к образованию определенной личностной позиции, характеризующейся снижением потребности в общении со сверстниками, несформированностью у ребенка отношения к учителю как ко взрослому, выполняющему особые социальные функции. Адекватные учебные мотивы в какой-то степени представлены в самом начале обучения, но в дальнейшем они не получают развития в результате столкновения ребенка с объективными трудностями: неуспешностью его учебной деятельности и соответствующей низкой оценкой его со стороны окружающих (Кулагина И.Ю.).

Таким образом, мы можем говорить о том, что у учащихся с задержкой психического развития оказывается несформированной не мотивационная сфера, а основные мотивы учения.

Проблема произвольности, или саморегуляции, деятельности и поведения младших школьников является одной из наиболее актуальных в педагогической науке и практике, так как служит необходимым условием дальнейшего успешного обучения детей в образовательном учреждении.

Анатомо-физиологической основой формирования произвольности является достаточный уровень развития лобных отделов коры головного мозга, которые отвечают за регуляцию рече-двигательной активности человека. Они являются наиболее молодыми в онтогенетическом плане структурами и начинают функционировать лишь по достижении ребенком возраста 4–5 лет.

Первые проявления произвольности мы можем наблюдать в игровой деятельности, которая является ведущей на протяжении среднего и старшего дошкольного возраста. Именно в игровых ситуациях ребенок учится основам самоконтроля и произвольного поведения. Особенно отчетливо это проявляется в играх с правилами, когда ребенок должен не только их соблюдать, но и выполнять взятую на себя роль. Таким образом происходит некое знакомство детей с теми социальными ролями, их функциями, которые они будут осуществлять во взрослой самостоятельной жизни. В недрах игровой деятельности начинает формироваться система самоконтроля. Регулятором игровых отношений (выполнение установленных правил, верное отображение взятой на себя роли, использование предметов-заместителей) выступает детский коллектив.

У детей с задержкой психического развития игровая деятельность в полном объеме не формируется: детей привлекает лишь внешняя сторона игры, контакты со сверстниками носят ситуативный, поверхностный характер, познавательные интересы в игре не удовлетворяются.

Рассматривать психические процессы обособленно в отрыве от деятельности, в которую они включены, не представляется возможным, так как это сложные иерархические системы в структуре человеческой психики, которые не просто участвуют в деятельности и развиваются в ней, а представляют собой особые виды деятельности. Поэтому произвольность, являясь неотъемлемой характеристикой психических процессов, вплетается «тонкой канвой» в сложные системы психологического взаимодействия.

Достаточный уровень развития произвольности тесно связан с умением ребенка сосредоточиться при выполнении конкретного задания, не отвлекаясь на внешние шумы и раздражители. У учащихся с задержкой психического развития к началу школьного обучения функции контроля и самоконтроля оказываются несформированными, что проявляется в:

- постоянной отвлекаемости на любые внешние раздражители;
- неумении сосредоточиться;

– невозможности завершить начатое действие до конца.

Дети не могут осуществлять целенаправленные запланированные поведенческие акты, что обусловлено, с одной стороны, снижением познавательной активности, с другой – особенностями центральной нервной системы.

Особое внимание учителей обращено к нарушениям дисциплинарного характера. Дети постоянно отвлекаются сами и отвлекают других учеников, могут вступать в дискуссию с педагогами на отвлеченные темы, ходить или бегать по классу во время урока, устраивать драки без видимых на то причин, совершать необдуманные действия и поступки, которые носят импульсивный и хаотичный характер.

Наиболее ценную информацию для организации эффективного обучения этой категории детей можно почерпнуть, анализируя характер учебной деятельности. Основной отличительной особенностью, обнаруживаемой при выполнении заданий, является неравномерный темп работоспособности. В одних условиях дети могут работать достаточно заинтересованно, сосредоточенно и продуктивно, в других – оказываются неуспевающими. Они в состоянии усваивать материал небольшого объема, правильно выполнить упражнение и, руководствуясь образцом, исправить ошибки. Однако высокая продуктивность наблюдается незначительный отрезок времени, после которого резко идет на спад, и аналогичные задания могут выполняться с большим трудом. Нередко наступает апатия и безразличие к результатам собственной деятельности.

Как правило, учащиеся могут активно работать в течение всего лишь 15–20 минут, впоследствии наступает истощение и утомление. Эти проявления тесно связаны с особенностями нервно-психической деятельности и могут возникать без видимых причин. В этих условиях деятельность приобретает импульсивный и необдуманный характер, отмечается увеличение количества ошибок и исправлений. В ответ на замечания учителя могут отмечаться аффективные реакции: вспышки гнева и агрессии, раздражительность, отказ от дальнейшего выполнения задания, нарушения поведения.

С другой стороны, дети становятся вялыми и пассивными: они могут спрятаться под парту и играть, стараются уединиться, они не нарушают школьного режима, но и не работают на уроке. Выраженные колебания работоспособности мешают полноценному усвоению учебных знаний: они фрагментарны, отрывочны, быстро забываются.

Достаточно высокий темп работоспособности наблюдается в спокойной обстановке при выполнении заданий, не требующих длительного умственного напряжения. Пик работоспособности может приходиться как на первую, так и вторую половину урока, поэтому это следует учитывать в процессе обучения.

Показанные выше особенности обучения детей с задержкой психического развития подтверждают актуальность выбранной тематики и обуславливают необходимость разработки методических рекомендаций для педагогов.

## **Методические приемы, помогающие включить детей с задержкой психического развития в образовательный процесс**

1. Для развития артикуляционной моторики ежедневно перед уроками или на перемене целесообразно проводить с ребенком артикуляционную гимнастику, предложенную логопедом. Достаточно выбирать два—три упражнения из комплекса, для «показательных выступлений укротителя языка». Проведите съемку на свой мобильный телефон и покажите ребенку. Старательные повторения будут обеспечены вплоть до идеального выполнения упражнения. Дома ребенок ежедневно выполняет весь комплекс упражнений.

2. Для развития мелкой моторики рук широко используется работа с пластилином, выкладывание мозаики, работа с ножницами (аппликации), разработаны комплексы упражнений (пальчиковая гимнастика), в арсенале учителя начальной школы всегда найдутся штриховки, обводки, карточки для работы по кальке. С удовольствием ребенок играет с пальчиковыми куклами.

3. При работе с прописями следует несколько увеличить период обводки букв, чтобы ребенок отработал кинему. Возможно, у ученика будут более крупные прописи. «Писать» буквы можно в воздухе, лепить их, раскрашивать, дописывать незаконченные. Не стоит акцентироваться на красоте письма, ведь мы понимаем, что ребенку со сниженной моторикой крайне трудно переключиться с одного мелкого и точного движения на другое. В случае невозможности осуществления ребенком слитного письма (что равносильно игре на фортепиано), можно разрешить в порядке исключения писать каждую букву отдельно («печатать прописными»). Не ругайте ребенка за то, что все валится у него из рук. Возможно, это остаточные явления самого «легкого и стертого», но все же детского церебрального паралича.

4. Развивая произвольное внимание, необходимо широко использовать приемы его активизации: сюрпризные моменты («у меня что-то интересненькое»), игровые ситуации («Готов ли ты стать лучшим другом всех белых котят? Спаси их от собаки! То есть найди и сосчитай»). Задавая вопрос, предупредите ребенка: «Готовься, скоро твой вопрос». Просите ученика повторить короткое задание «как приказ солдату», «как просьбу бабушки» с соответствующей интонацией. Поощряйте ребенка: «Какой ты внимательный, не пропустил ни одной бусинки при раскрашивании». Задавайте ребенку уточняющие вопросы: «Что еще здесь нарисовано?», «Кто это в синей шляпе?» Самый непродуктивный прием: «Еще раз смотри внимательно!».

5. Если дано задание найти различия на двух изображениях, помните о замедленности восприятия ребенка, не спешите спрашивать: «Нашел?», но и не давайте ребенку сидеть над рисунками долго, помните, что, смотря на картинку, он может не видеть ее, а рассматривать царяпину на столе.

Активизируйте ученика: «Начни смотреть сверху», «Обрати внимание на цвет бантиков».

6. В качестве наглядного материала используйте рисунки с четкими контурами, яркие, контрастные, реалистичные. В начале обучения на карточке, которую рассматривает первоклассник, не должно быть более двух объектов (два предметных рисунка, две буквы, две цифры), их количество надо увеличивать постепенно (до пяти к концу первого класса).

7. Внимание школьника с задержкой психического развития в начале обучения редко может быть распределено по нескольким признакам (слушаю и пишу). Поэтому следует подсказывать: «Слушаем, а теперь пишем», «Напиши буквы красиво, только помни о границах строчки».

8. Достаточный уровень сформированности произвольного внимания помогает развитию произвольного восприятия. Вглядываясь в рисунок в начале обучения, дети в качестве определенного, знакомого предмета узнают чрезмерно большой круг объектов. Это происходит из-за того, что при восприятии предмета ребенок с задержкой психического развития «выхватывает» любую его часть и делает заключение об изображенном объекте по ней, без анализа других частей и заключительного синтеза. Так, вместо контурного изображения настольной лампы ребенок видит гриб, вместо кошки – лису. Присматриваться к предмету, видеть все детали поможет простая игра «Часть и целое». Взрослый бросает ребенку мяч и говорит: «Рука». Ребенок бросает мяч взрослому и говорит: «Палец». Взрослый с броском мяча снова говорит: «Рука». Ребенок в ответ: «Ладонь». Так в игре активизируются в речи многие образы-представления. Рука (палец, ладонь, запястье, локоть, фаланга, плечо). Дом (окно, крыша, чердак, подвал, подъезд). Усвоение названия предмета неизменно влечет



за собой совершенствование восприятия этого предмета и наоборот. Все названное должно быть увидено (наглядность, иллюстративность). Все увиденное должно быть названо. Ведь наш ребенок, скорее всего, пропустил золотой период называния, когда трехлетка тычет пальцем во все, что его окружает, с вопросом: «Это что?». Номинативная функция речи тесно связана с запасом образов-представлений.

9. В начале обучения школьник с задержкой психического развития может дать название четырем или пяти предметам из группы «овощи», «фрукты», «одежда». Можно расширить эти ряды за счет новых названий. Ребенок знает наиболее часто употребляемые названия овощей, фруктов. Но ведь можно попробовать лайм, авокадо. Попробовать и назвать, затем нарисовать и еще раз назвать. И вот уже в речи не только яблоки и груши, но и нектарин, финик. Изучайте и новые группы: например, насекомые, музыкальные инструменты, головные уборы, молочные продукты. В этих группах ребенок сначала может называть два, три предмета. Поиграйте с ним в игру с мячом «Я знаю пять имен...». Сначала разрешите ребенку подглядывать на разворот книги или самостоятельно сделанного альбома с изображениями различных насекомых, музыкальных инструментах, деревьях, мебели. Увеличивайте со временем количество элементов в ряду. А альбом можно со временем убрать. Так будет тренироваться зрительная память.

10. Активное действие с материалом также облегчает запоминание. Напишите запоминаемое четверостишие на бумаге и разрежьте его на строчки. Предложите школьнику разложить строчки в правильном порядке. Все, что надо запомнить, должно иметь эмоциональную окраску. Повторяя грамматическое правило с целью заучивания, варьируйте повторения. Например, попросите ребенка прокричать, проплакать, прохрипеть его («как старый капитан»). Объем слухоречевой памяти поможет увеличить игра «У бабушки в сундучке». Называем предметы, лежащие в сундучке, повторяя всю цепочку и прибавляя свое слово. Запомнить текст помогут пиктограммы, самостоятельно нарисованные ребенком и обозначающие различные части текста. Необходимое условие запоминания – осмысливание материала, осознание содержащихся в нем фактов. Осмысленное запоминание отличается от механического («зазубривания») тем, что оно всегда происходит в единстве с процессами мышления, способствующими лучшему закреплению материала в памяти, большей точности и прочности. Используйте при запоминании сравнения (пишем цифру два – лебедь плывет к окну, налево), учите ребенка разбивать запоминаемый текст на смысловые части и коротко называть их. Подбирая материал к уроку, ищите информацию, имеющую для ребенка личностное значение: «Сегодня учим стихотворение про твои любимые машины».

Разучивая стихотворения, ребенок усваивает образцы правильного согласования частей речи, овладевает нормами грамматики.

11. Совершенствование диалогической речи – одно из необходимых звеньев работы, направленной на повышение уровня общего развития ребенка. Потребность в диалоге возникает при доверительных, теплых отношениях с учителем, при спокойной, дружелюбной обстановке в классе. Выработайте умение задавать вопросы, побуждайте к речевым высказываниям: «О чем ты хочешь меня спросить? Про бабочку?». Слушайте ребенка, задавайте уточняющие вопросы, давайте советы, помогайте сделать вывод.

12. Трудности перехода детей с задержкой психического развития к монологической речи обусловлены характерным для них слабовыраженным и быстро исчерпываемым побуждением в речи. С этой особенностью связано то, что более доступным для детей видом речи является диалог. В ходе развертывания беседы вопросы и реплики собеседника служат внешними опорами, создают все новые и новые мотивы для высказываний ребенка. Не пытайтесь на начальных этапах обучения просить ребенка: «Расскажи о ...». Начните с составления рассказа по картинкам, на которых изображены понятные и близкие ребенку действия, явления. Наличие картинок поддерживает и конкретизирует начальный мотив, их

последовательность предопределяет последовательность событий и ход развития сюжета. В результате развернутость рассказа значительно возрастает. Ребенок успешно рассказывает, получая необходимый опыт для отвлеченной беседы. Выполнение словесных заданий служит одним из показателей того, как ребенок понимает обращенную речь.

13. Ошибочно на начальном этапе обучения повторять задание, требующее сложной деятельности в незнакомых условиях. Особенно трудны инструкции, где указывается только конечный итог деятельности. Помните, что пересказ инструкции и воплощение ее в действие – два вида деятельности, которые не соотносятся в должной мере у ребенка с задержкой психического развития. Дайте задание и наблюдайте за деятельностью ребенка, организуя ее короткими уточнениями, служащими промежуточными этапами выполнения, или оценками: «Иди правее, увидел? Неси осторожно. Молодец». То есть учитель внешней речью организует деятельность школьника.

14. Сложным видом произвольной деятельности являются письмо и чтение. Остановимся на трех основных трудностях, которые появляются у школьников с задержкой психического развития в начальном периоде овладения грамотой. Следует иметь в виду, что на каждом новом этапе обучения эти трудности проявляются в новом качестве.

Резкое отставание в общем речевом развитии, особенно недостаточная готовность к овладению звуковым и морфологическим анализом слова – основная причина, затрудняющая процесс овладения грамотой. Трудности соотнесение звука речи с буквой – следующая причина, затрудняющая письмо и чтение. Имеются в виду трудности запоминания буквы как образа звука, причем параллельно идет смешивание сходных по написанию букв (по оптическому, кинематическому признаку и пр.). Здесь поможет лепка букв, обводка буквы по бархатной бумаге пальцем или даже носом, дописывание незаконченных букв, моделирование букв из проволоки.

Серьезным препятствием для усвоения грамоты служат выраженные нарушения пространственной ориентировки и пространственных представлений. Ребенок путает буквы с одинаковыми, но различно расположенными элементами, теряет строку, пишет зеркально, читает справа налево. Здесь очень действенным приемом является очерчивание полей слева и срезание их ножницами справа: «Пиши только от моей красной линии». На правую руку ребенка повяжите красную шерстяную нитку. Указывая направления, дублируйте их названия реальными предметами (налево – к окну, направо – к двери). Отдельно следует остановиться на особенностях усвоения орфографических правил детьми с задержкой психического развития. Правило надо запомнить, в правиле говорится о том, чего нельзя потрогать руками. Это сразу затрудняет работу над ним. Даже если ребенок запомнил правило, он с трудом распространяет его на слова, не указанные в примерах, особенно редко употребляемые (сорняки, благодарил). Правило со временем воспроизводится в укороченном виде, упрощается за счет пропуска отдельных компонентов. Часто правила уподобляются друг другу. Так, зная, что предлоги с именами прилагательными и существительными пишутся раздельно, дети с нарушенным интеллектом начинают писать раздельно приставку и корень слова («на грады», «в станешь»). Здесь, главное, не переходить к изучению нового правила, пока не автоматизировано ранее изученное. Изучая новое правило, повторять выученное в прошлом. Постоянно искать новые примеры, иллюстрирующие правило. Сколько повторений, столько новых примеров. И не опускать руки, если, «отбарабанив» правило про существительное и предлог, ребенок старательно пишет: «широкая у лица». Ведь пока «улица» и «у лица» для него совершенно одинаковые слова.

Отметим трудности чтения как деятельности, характерные именно для детей с задержкой психического развития. Ребенок долго не может осознать соотношение буквы и слова, то есть сущность процесса письма и чтения. Дети заучивают буквы ради самих букв, не осознавая, для чего они это делают и какое мощное «оружие» дарит им учитель. Как только

ребенок поймет, что читать буквы значит заставлять звучать слово, слышать его, представлять прочитанное – происходит качественный скачок в формировании читателя. Нарушение мотивации деятельности у ребенка с задержкой психического развития иногда сводит усилия учителя на нет. Ученик не хочет читать ни за какие награды. Здесь важно дать понять родителям, что ребенок улавливает не родительские призывы: «Читай!!!!», а образ жизни родителей. Если в доме нет книг, которые читаются постоянно, если на тумбочке, стоящей рядом с кроватью, нет ни книги, ни журнала, если ребенок не представляет себе папу или маму с книгой, если ему не читают вслух – ребенок становится рядовым пользователем компьютерных игр.

Как сделать чтение желанным процессом? Найти журналы, книги, чтение которых будет интересно маме и ребенку. Читать лёгкие, занимательные тексты вместе с мамой вслух. Например, тексты М.В. Беденко и А.Н. Савельева «Блицконтроль скорости чтения и понимания текста» (сборник текстов для 1, 2, 3 классов). Вполне понятно, что скорость чтения здесь не самый главный показатель. Главное – понять смысл текста, для чего ребенку предлагается ответить на контрольные вопросы. Также рекомендуем интерактивные тексты по методике С.А. Суцевской<sup>4</sup>. Это тексты с «дырками», тексты с «хвостами», тексты с «прятками», тексты «шиворот-навыворот». Помимо интересных заданий каждый текст сопровождается серией последовательных сюжетных картинок, с которыми надо активно действовать.

15. Действовать активно – это значит действовать осмысленно. Осмысление действия – лучший прием для понимания, для развития мышления, для овладения новыми знаниями. Мыслительные операции анализа, синтеза, обобщения, сравнения у детей с задержкой психического развития формируются в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности, поэтому их мыслительные операции замедленно развиваются и обладают своеобразными чертами.

Недостатки речи у детей с нарушенным интеллектом затрудняют возможности выявления сущности явлений и связей между ними, что наиболее отчетливо проявляется в недоразвитии вербально-логического мышления. Так, при анализе строения объекта дети с задержкой психического развития выделяют гораздо меньше частей (признаков), чем надо для полноценного его воспроизведения, описания. Не выделяют нерезко очерченные части или части, мало отличающиеся по цвету от соседних частей; ребенок не может выделить главные и второстепенные части, рассматривает объект беспорядочно, не придерживаясь определенного плана. Следствие такого анализа – неполноценность синтеза, которая проявляется в том, что, выделяя части объектов, дети не только не упоминают о связях между этими частями, но и не отмечают их соседства, последовательности расположения. Научить рассматривать предмет можно, организовав рассматривание с помощью внешней речи учителя или рисуночного плана описания. Вопрос к ребенку, заданный в общей форме, недостаточно побуждает ученика к детальному и всестороннему анализу объекта. Большую роль для обогащения анализа играют вопросы, побуждающие учеников рассматривать предметы с точки зрения их практического использования.

Сравнение двух предметов в качестве обязательного условия требует особым образом упорядоченного соотносительного анализа, то есть последовательного выделения и сопоставления соответственных признаков каждого из сравниваемых предметов. Ребенок с задержкой психического развития не вовлекает в сравнение оба сопоставляемых объекта, соскальзывает на описание одного из объектов. Обучение сравнению проводится на предметах одного вида, имеющих резкие отличия по цвету, форме, материалу (чашка красная пластмассовая с маленькой ручкой и чашка белая, фаянсовая с большой ручкой). Учите ребенка тому, что сравнить не значит назвать только различия, но и общие черты, сходство (из чашек

---

<sup>4</sup> Суцевская С.А. Тексты с дырками и хвостами // Учебно-методическое пособие. – М.: Гелиос, 2009.

пьют; и красная, и белая чашка относятся к посуде). Сравнение будет эффективнее после практических действий с предметами.

Даже при поступлении в школу дети с задержкой психического развития еще могут допустить ошибку при классификации изображений предметов. Например, к картинке с изображением ботинок положить картинку с изображением сапожной щетки, отобразив ранее увиденную связь между предметами. То есть это ситуационное объединение. Ребенку трудно выделить главный признак обобщения, выражающийся обобщающим словом (обувь, насекомые, дикие животные). Но, научившись выделять ведущий признак обобщения, дети с задержкой психического развития затрудняются в группировке объектов по новому основанию. Например, при исключении четвертого лишнего в ряду трех фруктов и одного овоща ребенок способен исключить овощ, но в ряду трех круглых фруктов не может исключить четвертый овальный фрукт.

Трудности установления причинно-следственных связей и их речевого оформления не позволяют ребенку выделить главное и второстепенное, уловить взаимосвязь между явлениями. Очень трудно научить ребенка с задержкой психического развития размышлять, думать. Абсолютно бесполезно обращение к ребенку: «Подумай еще, подумай хорошенько!» Лучше говорить: «Думай, как я». И проговаривать вслух способ решения задачи. Проговаривать столько, сколько надо конкретному ребенку.

16. Еще одним вектором развития ребенка с задержкой психического развития в общеобразовательной школе должно стать воспитание.

Фундаментом воспитания ребенка с задержкой психического развития должны стать формирование его личности, познавательных интересов, эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сферы, произвольных видов деятельности. Добрые слова и справедливые поступки значимого взрослого, учителя во многом способствуют раскрытию положительных качеств ученика. На первом году обучения дети с задержкой психического развития испытывают потребность в чувстве покоя, безопасности, эмоционально насыщенных положительных отношениях с окружающими. Детям нравится быть вовлеченным в психически насыщенные для них школьные события (дежурства, сбор гербария, спортивные соревнования). Любое участие школьника в общественной жизни, любое проявление его заинтересованности должно быть поддержано, положительно и справедливо оценено. Хвалить ребенка надо при всех учениках и родителях.

Волевая активность, возникающая в процессе произвольной деятельности (труд, участие в работе кружков, спортивных секций) в значительной мере способствует умственному, речевому, личностному развитию. Для успешной адаптации детей с задержкой психического развития в обществе необходимы коллективистские мотивы деятельности, умение быть другом и умение выбирать себе друзей. Надо научить ребенка ценить доброе отношение взрослых и сверстников к себе, привить ему желание быть полезным, нужным окружающим. Дружеское общение, заинтересованность внутренним миром и потребностями ребенка, совместная деятельность учителя и детского коллектива помогают школьнику с задержкой психического развития выработать адекватную самооценку, правильную оценку своих возможностей, социально адаптироваться к требованиям общеобразовательной школы.

## Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков с эмоциональными расстройствами и нарушениями поведения

Когда говорят о различных типах дисгармонического развития личности, о степени отклонения личности от нормального развития, речь идет о патологических типах характера.

Характер определяется как совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, проявляющихся в деятельности, и является результатом взаимодействия темперамента человека и условий воспитания. Важно осознавать, что, формируясь на базе основных свойств темперамента, характер однозначно им не предопределяется. Существенный вклад вносит воспитание и формирующийся под его влиянием уровень морального, интеллектуального, эстетического развития человека.

Суть различий между характером и личностью хорошо сформулирована Ю.Б. Гиппенрейтер: «... черты характера отражают то, как действует человек, а черты личности – то, ради чего он действует. При этом очевидно, что способы поведения и направленность личности относительно независимы: применяя одни и те же способы, можно добиваться разных целей и, наоборот, устремляться к одной и той же цели разными способами».

Характер, его тип самым непосредственным образом обуславливает успешность социализации, выражающейся в различных формах социально-психологической адаптации, вплоть до ее патогенных форм.

Все попытки построения типологии характеров, возникавшие на стыке психологии и психиатрии, в своей основе имели следующие общие идеи:

- формируясь на протяжении онтогенеза ребенка, характер приобретает все большую устойчивость в своих чертах и поведенческих проявлениях;
- отдельные черты характера образуют устойчивые сочетания, которые определяют психологические типы людей.

Выраженность характера может быть различной: это может быть средний, или «нормальный», характер, выраженный, или акцентуированный, и патологический. Последний, являясь причиной серьезных трудностей социально-психологической адаптации, находится под пристальным вниманием не только психологов, но и психиатров и носит название – психопатия.

Выделяют три основных признака психопатии:

- тотальность патологических черт, т.е. их одинаковое присутствие во всех сферах жизнедеятельности человека;
- относительная стабильность во времени: малая подверженность изменениям на протяжении жизни человека;
- социальная дезадаптация человека.

Говоря словами П. Б. Ганнушкина, психопатия представляет собой такие аномалии характера, которые «определяют весь психический облик индивидуума, накладывают на весь его душевный склад свой властный отпечаток... в течение жизни не подвергаются сколь-нибудь резким изменениям и «мешают» приспособиться к окружающей среде». По ведущим проявлениям, основанным на типах нервной системы, различают следующие группы психопатий (О. В. Кербиков).

**Возбудимые** – для них характерна высокая возбудимость, сочетающаяся с выраженной экстравертированностью, подозрительностью, гневливостью, упрямством и педантичностью. В поведении склонны к жестокости, мстительности, крайне требовательны к окружающим. Поведенческий ролевой репертуар достаточно скуден.

**Неустойчивые** – им свойственна повышенная эмоциональная неустойчивость, нестойкие интересы и привязанности. Чувства, достигая большой интенсивности, склонны к быстрому угасанию. Обладают повышенной внушаемостью, склонны к фантазированию и нереалистической, основанной на эмоциях, оценке событий.

**Тормозимые (астенические)** – характеризуются повышенной утомляемостью и истощаемостью, общей вялостью. Впечатлительны, ранимы, нерешительны, мнительны, обидчивы. В общении уступчивы, не стремятся к отстаиванию своей позиции. Особенно большой дискомфорт испытывают при общении с малознакомыми людьми, плохо привыкают к новому коллективу.

**Психастенические** – для них характерно сочетание черт астенической личности с повышенной склонностью к самоанализу и самобичеванию. Постоянно испытывают разнообразные страхи, сомнения относительно принятия решения, в связи с возложенной на них ответственностью. Склонны к созданию различных ритуалов в поведении, боятся любых изменений.

**Шизоидные** – им свойственны патологическая замкнутость, слабость эмоциональных привязанностей вплоть до черствости, выраженные трудности в налаживании неформального общения. В формальном общении более продуктивны, следуя предписанной роли.

**Мозаичные** – представляют собой сочетание нескольких.

В подростковом возрасте, когда характер еще не приобрел своей окончательной системы черт, целесообразно говорить об «акцентуациях» характера. Акцентуация (от лат. *accentus* – ударение) представляет собой наличие выраженных черт того или иного характера. Это хотя и крайний, но вариант «нормального» характера. В случае акцентуаций перечисленные выше три признака психопатии могут отсутствовать полностью, а если они присутствуют, то по отдельности. В отношении детей до 12 лет в специальной психологии не принято использовать термин «акцентуация характера», а используется замещающий термин «трудный характер».

В МКБ-10 данные нарушения представлены в рубрике «Эмоциональные расстройства и расстройства поведения, начинающиеся обычно в детском возрасте» (F90 —F98).

## **Рекомендации по взаимодействию с детьми и подростками, имеющими эмоциональные расстройства и нарушения поведения**

При разработке данных рекомендаций мы опирались на классификацию типов психопатий и акцентуаций характера подросткового возраста, разработанную А. Личко<sup>5</sup>.

### ***Гипертимный тип***

Основная черта этого типа – постоянное пребывание в хорошем настроении, лишь изредка омрачаемое вспышками агрессии в ответ на противодействие окружающих, а тем более при их стремлении круто подавить желания и намерения подростка, подчинить его своей воле.

Для них характерны высокая контактность, словоохотливость, оживленная жестикуляция. Гипертимы подвижны жаждой деятельности, общения, впечатлений и развлечений. Часто проявляют тенденции к лидерству, что подкрепляется обычно наличием организаторских способностей. Кроме того, гипертимы весьма инициативны и оптимистичны.

В конфликтные отношения вступают лишь в условиях жесткой дисциплины, монотонной деятельности, вынужденного одиночества.

---

<sup>5</sup> Сводная таблица рекомендаций по взаимодействию с данной категорией детей и подростков представлена в приложении.

Самый лучший способ нейтрализации гипертима на уроках – включение его в интересную и доступную для него деятельность. Еще лучше, если эта деятельность с оттенком лидерства: физорг, бригадир, лаборант-киномеханик и т.д. Эту деятельность необходимо строить под конкретного подростка-гипертима, учитывая его интеллект, способности, склонности и др.

В то же время они могут быть активными помощниками учителя, лидерами в подростковых коллективах, организаторами нужных, полезных дел. Весьма отзывчивы на доброжелательное, уважительное отношение со стороны педагога.

### ***Циклоидный тип***

Главная особенность – периодическое (с фазой от нескольких недель до нескольких месяцев) колебание настроения и жизненного тонуса. В период подъема циклоидным подросткам присущи черты гипертимного типа. Затем наступает период спада настроения, резко падает контактность, подросток становится немногословным, пессимистичным. Начинает тяготиться шумным обществом, хотя в конфликты вступает редко. Забрасываются прежние увлечения, теряется интерес к приключениям, поиску. Падает аппетит, возможны проявления бессонницы, а днем, наоборот, – сонливость. Мелкие неприятности и неудачи, которые учащаются из-за падения работоспособности, переживаются крайне тяжело. На замечания и укоры подростки-циклоиды могут ответить раздражением, даже грубостью и гневом, но при этом в глубине души еще больше впадают в уныние.

Весьма уязвимы подростки-циклоиды к коренной ломке жизненного стереотипа (смена места жительства и учебы, потеря друзей и близких). Серьезные неудачи и нарекания окружающих могут углубить субдепрессивное состояние или вызвать острую аффективную реакцию с возможными попытками к самоубийству.

Оптимальная позиция близких и педагогов по отношению к подростку, находящемуся в субдепрессивной фазе – ненавязчивая забота и внимание (при этом категорически противопоказаны расспросы типа: «Ну почему у тебя такое плохое настроение?»). По возможности необходимо уменьшить в этот период различные требования к подростку. Для него очень важна в такой момент возможность теплого контакта со значимым для него человеком: родителями, другом, любимым человеком.

### ***Лабильный тип***

Главная черта этого типа – крайняя изменчивость настроения его представителей. В той или иной степени это явление присуще всем подросткам, поэтому о наличии акцентуации данного типа можно говорить лишь тогда, когда настроение меняется слишком уж круто, а поводы для этих перемен ничтожны. Кем-то невзначай сказанное нелестное слово, неприятливый взгляд случайного собеседника, оторвавшаяся пуговица – подобные события способны погрузить подростка – представителя лабильного типа – в унылое и мрачное расположение духа, довести до слез. И, наоборот, малозначительные, но приятные вещи (скажем, обыкновенный комплимент) существенно улучшают настроение такого подростка.

Частые перемены настроения сочетаются со значительной глубиной их переживания. От настроения данного момента зависят и самочувствие, и аппетит, и трудоспособность, и желание побыть одному или устремиться в шумную компанию. Так же меняется и отношение к будущему – оно то оптимистично, то, наоборот, унылое или даже мрачное.

На фоне колебаний настроения возможны мимолетные конфликты со сверстниками и взрослыми, кратковременные аффективные вспышки, но затем следуют быстрое раскаяние и поиск путей примирения.

Хотя иногда лабильные подростки кажутся легкомысленными, на самом деле в большинстве случаев они способны на глубокую и искреннюю привязанность к родным, друзьям, любимым. В то же время они чрезвычайно отзывчивы на доброту, можно даже сказать, что они откликаются на понимание, поддержку и доброту и тянутся к их источнику, как под-

солнечник – к солнечному свету. Иногда достаточно непродолжительного, но доверительного, ободряющего, ласкового разговора, чтобы вдохнуть новые силы в «опустившего руки» лабильного подростка. На заботу о себе он ответит благодарностью и исполнительностью.

Если педагог хочет сделать свое воздействие на лабильного подростка более эффективным, он должен забыть об упреках и наказаниях, действовать исключительно добротой и лаской.

### ***Астено-невротический тип (застревающий)***

Главными чертами астено-невротического типа являются повышенная психическая и физическая утомляемость, раздражительность, снижение фона настроения. Утомляемость особенно проявляется при умственных занятиях. Умеренные физические нагрузки переносятся лучше, однако физические напряжения, например обстановка спортивных соревнований, оказываются невыносимыми. Раздражительность более всего сходна с аффективными вспышками при отчетливо прослеживаемом нарастании раздражительности в моменты утомления.

Накопившееся раздражение по ничтожному поводу легко изливается на окружающих, порою случайно попавших «под горячую руку», и столь же легко сменяется раскаянием и даже слезами. В данном случае аффект – всегда проявление слабости. Именно ослабленность порождает повышенную возбудимость, однако, всплыв, астено-невротик быстро теряет силы. Он «заводится с полуоборота», не ориентируясь в ситуации: сосед по парте, толкнув его, сидит с невинным видом, в ответ он с криком обиды ударяет его книжкой и, оказавшись во всем виноватым, плачет за дверью. Педагог должен знать, что, обнаружив эти «особенности» астено-невротика, другие ученики могут часто провоцировать его на подобные реакции, дабы нарушить ход урока. Наказывать в этой ситуации «без вины виноватого» – значит, подыгрывать провокаторам.

Склонность к ипохондризации также типичная черта астено-невротиков. Они внимательно прислушиваются к своим телесным ощущениям, «улавливают» малейшее недомогание, охотно лечатся, укладываются в постель, подвергаются осмотрам и обследованиям. Наиболее часто их беспокоят боли (естественно, психогенного характера) в области сердца и головы.

У астено-невротиков, как правило, заметны суточные «циклы бодрости и истощенности». Для интенсивной учебной работы с астено-невротиками педагог должен, по возможности, использовать их лучшие периоды – это второй, третий урок, начало и середина недели, первая половина четверти (особенно мучительна для таких подростков третья четверть).

Необходимо старательно вуалировать большинство промахов и неудач подростка, если они явно возникают на фоне истощения. И, наоборот, умело акцентировать внимание на его успехах. Не лишним будет помнить, что астено-невротики крайне болезненно реагируют на шутку в свой адрес, от кого бы она ни исходила.

### ***Сенситивный тип (тревожный)***

Это прежде всего чрезвычайно высокая впечатлительность, к которой позднее присоединяется резко выраженное чувство собственной неполноценности.

Школа пугает таких детей скоплением сверстников, шумом, возней и драками на переменах, но, привыкнув к одному классу и даже страдая от некоторых соучеников, они крайне неохотно переходят в другой коллектив. Учатся обычно старательно, но очень страшатся всякого рода проверок, контрольных, экзаменов. Нередко стесняются отвечать перед классом, боясь сбиться, вызвать смех или, наоборот, отвечают меньше того, что знают, дабы не прослыть среди сверстников выскочкой или чрезмерно прилежным учеником.

Контактность ниже среднего уровня, предпочитают узкий круг друзей. Редко конфликтуют, поскольку обычно занимают пассивную позицию; обиды хранят в себе, альтруистичны, сострадательны, умеют радоваться чужим удачам. Чувство долга дополня-



ется исполнительностью. Однако крайняя чувствительность граничит со слезливостью, что может провоцировать нападки в их адрес со стороны невоспитанных или раздражительных людей.

К опеке старших относятся терпимо и даже охотно ей подчиняются. Поэтому часто слыvät «домашними детьми».

Сверстники нередко ужасают их грубостью, жестокостью, циничностью. У себя они также находят множество недостатков, но это недостатки совсем другого рода – в основном связанные со слабостью воли.

Они ищут самоутверждения именно там, где чувствуют свою неполноценность. Девочки стремятся показать свою веселость и общительность. Робкие и стеснительные мальчики натягивают на себя личину развязности и заносчивости, пытаются продемонстрировать свою энергию и волю.

Однако если педагогу удастся установить с таким подростком доверительный контакт, то за маской «все нипочем» обнаруживается жизнь, полная самоукоров и самобичевания. Наиболее ранимы сенситивные подростки в сфере взаимоотношений с окружающими. Непереносимой для них оказывается ситуация, где они становятся объектом насмешек или подозрения в неблагоприятных поступках, когда их подвергают несправедливым обвинениям и т.п. Это может толкнуть такого подростка на острую аффективную реакцию, конфликт, спровоцировать депрессию или даже попытку самоубийства.

#### ***Тревожно-педантический тип (педантичный)***

Главными чертами этого типа в подростковом возрасте являются нерешительность, тревожная мнительность и любовь к самоанализу и, наконец, легкость возникновения навязчивых страхов, опасений, действий, мыслей, представлений.

Страхи и опасения тревожно-педантичного подростка целиком адресуются к возможному, хотя и маловероятному, в его будущем: как бы не случилось чего-то ужасного и непоправимого, как бы не произошло непредвиденного несчастья с ним самим, а еще страшнее – с теми близкими, к которым он обнаруживает страстную, почти патологическую привязанность.

Особенно ярко выступает тревога за мать – как бы она не заболела или не умерла, как бы с ней не случился несчастный случай. Даже небольшую задержку при возвращении матери с работы подросток переносит тяжело.

Психологической защитой от постоянной тревоги за будущее становятся специально придуманные приметы и ритуалы: жесты, заклинания, целые поведенческие комплексы (например, идя в школу, обходить все люки, чтобы «не провалиться при ответе» и т.д.).

Другой формой «защиты» бывает особо выработанный формализм и педантизм («если все предусмотреть и многократно перепроверить, то ничего плохого не случится»).

Всякий самостоятельный выбор, как бы малозначим он ни был, может стать предметом долгих и мучительных колебаний. Однако уже принятое решение тревожно-педантические подростки должны немедленно исполнить, ждать они не умеют, проявляя удивительную нетерпеливость.

Нерешительность часто приводит к неожиданной самоуверенности, безапелляционности в суждениях, утрированной решительности и скоропалительности действий как раз в тех ситуациях, когда требуется осмотрительность и осторожность.

Часто допускаемая педагогическая ошибка в отношении подростков тревожно-педантического типа – поручение им дел, требующих общения и инициативы. Тенденция давать такие поручения провоцируется тем обстоятельством, что если эти подростки не прибегают к гиперкомпенсации, то обычно воспринимаются как очень послушные и исполнительные ученики. Поэтому педагог в принципе должен избегать делегировать ответственность аккуратному тревожно-педантичному подростку, поскольку это может вызвать у него нервно-

психический срыв, усиление депрессивной симптоматики. Хотя в условиях спокойной, размеренной работы, четко регламентированной, не требующей инициативы и многочисленных контактов, такой подросток чувствует себя, как правило, хорошо.

Тревожно-педантическому типу не свойственна (за исключением редких случаев гиперкомпенсации) склонность к нарушениям правил, законов, норм поведения, курению, употреблению алкоголя, сексуальным эксцессам, побегам из дому, суицидам.

Для сглаживания акцентуированных черт данного типа педагогам и родителям можно порекомендовать, прежде всего, постоянно придерживаться оптимистического стиля общения с подростком, избегать методов наказания и запугивания, шире практиковать поощрение и поддержку проявлений активности и самостоятельности. Особенно желательны частые проявления доброжелательности со стороны близких и учителей.

#### ***Интровертированный тип (дистимный)***

Наиболее существенными чертами данного типа считаются замкнутость, отгороженность от окружающего мира, неспособность или нежелание устанавливать контакт, сниженная потребность в общении; характерно также сочетание противоречивых черт в личности и поведении – холодности и утонченной мнительности, упрямства и податливости, настойчивости и легковерия, апатичной бездеятельности и напористой целеустремленности, замкнутости и внезапной, неожиданной назойливости. Существенной особенностью является также недостаток эмпатии (способности к сопереживанию) в межличностных отношениях.

Иногда духовное одиночество даже не тяготит интровертированного акцентуата, который живет в своем мире, своими необычными для других интересами и склонностями, относясь со снисходительностью, пренебрежением или явной неприязнью ко всему, что наполняет жизнь других подростков. Тем не менее такие подростки чаще сами страдают от своего одиночества, неспособности к общению, невозможности найти себе друга.

Их поступки могут казаться жестокими, но они связаны с неумением «вчувствоваться» в страдания других.

Некоторые их выходки действительно носят печать чудачества, но совершаются без цели привлечения к себе внимания – протекают процессы внутри.

Угрозу для интровертированных акцентуатов представляет алкоголь, к которому они иногда прибегают в небольших дозах с целью «побороть застенчивость» и облегчить контакты. Значительное место в жизни интровертированных акцентуатов занимают увлечения, которые нередко отличаются постоянством и необычностью. Чаще всего это интеллектуально-эстетические хобби (чтение, моделирование, конструирование, коллекционирование).

Если такой подросток попадает в ситуацию, которая входит в противоречие с его внутренними принципами, то он может с завидной последовательностью и стойкостью отстаивать свою позицию (например, уйти с экзамена, не согласившись с темой предложенного сочинения).

Особенно бурно они реагируют на неумелые, грубые попытки взрослых проникнуть в их внутренний мир, «влезть в душу».

#### ***Возбудимый тип***

Главными чертами этого типа являются склонность к дисфории (пониженному настроению с раздражительностью, озлобленностью, мрачностью, склонностью к агрессии) и тесно связанной с ней аффективной взрывчатостью. Характерна также напряженность инстинктивной сферы, достигающая в отдельных случаях аномалии влечений.

Аффективные разряды могут быть следствием дисфории – подростки в этих состояниях сами могут искать повод для скандала. Но аффект может быть вызван и теми конфлик-

тами, которые легко возникают у возбудимых подростков вследствие их властности, стремления к подавлению сверстников, неуступчивости, жестокости и себялюбия.

Повод для гнева может быть ничтожен, но он всегда сопряжен хотя бы с незначительным ущемлением прав и интересов возбудимого подростка. При беспрепятственном развитии аффекта бросается в глаза безудержная ярость – угрозы, циничная брань, жестокие побои, безразличие к слабости и беспомощности противника и неспособность учесть превосходящую силу. В аффекте очень ярко проявляется вегетативный компонент: побледнение или покраснение лица, выступает пот, напрягаются и дрожат мышцы лица, усиливается слюноотделение и т.д.

Отношения с объектом влюбленности почти всегда окрашены мрачными тонами ревности, с частыми конфликтами и драками с реальными или мнимыми соперниками.

Как правило, к подростковому возрасту у возбудимых детей происходит падение мотивации к учебной деятельности, что, тем не менее, часто сочетается с довольно высокими «претензиями» к своим оценкам. Вообще, ко всему «своему» они чаще всего относятся с педантичной аккуратностью (в том числе и к своему здоровью, что удерживает их от употребления «вредных» токсических и дурманных веществ, хотя к алкоголю они прибегают довольно часто, «для поднятия настроения»).

Возбудимый подросток начинает бороться за «благополучные оценки» самыми разными способами: от заискивания перед учителем до яростных, тяжелых конфликтов с ним.

В этих условиях педагогу необходимо, с одной стороны, постараться дать возможность возбудимому подростку действительно «заработать» хорошую оценку (реализуя принцип дифференциации в обучении), а с другой стороны – доброжелательно и доказательно аргументировать выставление подростку той или иной оценки.

Очень важно также вообще не провоцировать конфликты, учитывая, в частности, легкую эмоциональную заражаемость возбудимых подростков – ни в школе, ни дома они не в состоянии сохранить безразличие или проявить выдержку, причем не только в конфликтной, но и в предконфликтной ситуации. На уроке спровоцировать аффективную вспышку у возбудимого подростка может, например, раздражительная, несдержанная манера поведения учителя, грубость его речи (причем совсем не обязательно, чтобы это было адресовано именно возбудимому подростку).

Одним из способов коррекции поведения возбудимых подростков является апелляция к их сознанию, анализ и оценка их поведения в процессе индивидуальной беседы. Речь, конечно, не идет о банальном «Ну разве ж так можно!». Такая беседа должна представлять собой устный, а иногда и письменный, компромиссный договор.

Во-первых, упор нужно сделать на вред, который подросток приносит себе или своим близким (если у него есть действительно значимые для него близкие). Затем, проявляя искреннюю заинтересованность проблемами подростка, попытаться в совместном поиске выбрать из всех компромиссных (то есть устраивающих и других) способов решения проблемы такой, который был бы для него наиболее приемлемым. Учитывая прагматизм подростков данной группы, такие соглашения (при четком соблюдении их обеими сторонами) вполне реальны и довольно действенны.

Очень важно, чтобы в процессе беседы ученик играл активную роль, учился говорить о своих ощущениях, переживаниях, проблемах, так как бедность речи, неспособность четко и аргументированно выразить свою мысль может провоцировать аффективные вспышки возбудимых в конфликтных ситуациях.

### ***Демонстративный тип***

Главные черты этого типа: беспредельный эгоцентризм, ненасытная жажда внимания к своей особе, восхищения и почитания. Подростком предпочитается даже негодование или

ненависть окружающих в свой адрес, но только не безразличие и равнодушие по отношению к себе.

Все, что приятно, что направлено на приукрашивание своей особы, демонстративный тип тщательно сохраняет и гипертрофирует; все, что имеет нейтральное, а тем более противоположное значение, вытесняется из памяти и сознания.

Неизменно стремление добиваться для себя всевозможных льгот и послаблений за счет других (семьи, одноклассников, коллег и т.д.). Попытки его реализации идут по двум направлениям: во-первых, предпринимаются шаги с целью вызвать по отношению к своей персоне как можно больше симпатии, уважения, восхищения и т.д.; во-вторых, если не срабатывает первый способ, со стороны окружающих стимулируются чувства сострадания и сочувствия.

На случай неудачи резервируется еще и третий путь – эпатаж, паясничанье, нарушения дисциплины, то есть привлечение к себе внимания через негатив.

Описанным проявлениям демонстративности часто сопутствуют высокая мимикрия в поведении (в зависимости от специфики среды – школа, улица, дом – подросток выступает в весьма различающихся ипостасях, включая патологическую, направленную на приукрашивание своей персоны, лживость).

Отношение к учебе у демонстративных подростков зависит от того, насколько учебная деятельность способствует удовлетворению ведущей установки демонстративных (добиться эффекта признания, «блеснуть» тем или иным образом). Так, при развитом интеллекте успеваемость у таких подростков чаще всего хорошая, но избирательная: лучше по тем предметам, которые преподают учителя, сумевшие установить хорошие отношения с подростком (уделяющие ему особое внимание), и наоборот, масса проблем, вплоть до полной неуспеваемости, по предметам, с преподавателями которых у демонстративного подростка не сложились желаемые для него отношения (при этом свои учебные неудачи он объясняет практически всегда внешними обстоятельствами).

Если в учебе демонстративному подростку по тем или иным причинам не удастся выделиться, то он выбирает иной способ привлечения внимания к себе: бравада, паясничанье, отклонения в поведении. Успеваемость в таких случаях падает, наступает полное безразличие к учебе.

Очень часто демонстративные подростки досаждают учителям на уроках своей болтливостью, постоянными отвлечениями, шутками и т.д. В этой ситуации хорошо себя зарекомендовал следующий прием.

Вначале педагог идет навстречу потребности демонстративного подростка в повышенном внимании: часто хвалит его, делает в его адрес разного рода нейтральные замечания, обращает к нему свой взгляд, подходит к нему, смотрит в тетрадь и т.д. В результате подросток сразу же начинает лучше себя вести, возрастает продуктивность его учебного труда.

На втором этапе, когда закрепились положительные результаты первого этапа, учитель обращает внимание на демонстративного подростка только тогда, когда его поведение и деятельность соответствуют ожиданиям педагога, подкрепляя тем самым положительные сдвиги в его поведении.

Наконец, на третьем этапе, когда положительные тенденции в поведении демонстративного подростка окончательно закрепились, педагог переходит к прерывистой схеме подкрепления – обращает на него внимание лишь в ответ на проявления положительного поведения, постепенно увеличивая при этом интервалы между отдельными подкреплениями. Постепенно, в результате постоянного подкрепления недемонстративного поведения и торможения проявлений демонстративного поведения, последнее угасает, подросток изживает свою акцентуацию.

Другим методом модификации поведения демонстративного подростка являются систематические индивидуальные беседы с ним, формирующие у него понимание того, что

наиболее надежным, устойчивым способом привлечения внимания окружающих, уважения и заботы с их стороны является социально ценная, полезная для других деятельность. Это могут быть различные классные и общешкольные мероприятия, драматический кружок, выставки, конкурсы и другие дела, где демонстративные подростки получают возможность действительно «блеснуть», используя свои, часто незаурядные, задатки актерского исполнительства и литературного творчества.

#### ***Неустойчивый тип (экзальтированный)***

Основная черта представителей этого типа – патологическая слабость воли. Их безволие прежде всего проявляется, когда дело касается учебы, труда, исполнения обязанностей, долга, достижения целей, которые ставят перед ними родные, старшие, общество. Однако и в развлечениях неустойчивые подростки не обнаруживают особой напористости, скорее, плывут по течению, примыкая к более активным, инициативным сверстникам.

С этим связаны отсутствие сложной мотивации поступков, недостаточная способность тормозить свои влечения, удержаться от удовлетворения внезапно возникшего желания (если его осуществление не связано с какими-либо трудностями).

Кроме безвольности отмечается повышенная внушаемость неустойчивых личностей, их нецелеустремленная криминальность.

Отмечается, что социальное поведение неустойчивых больше зависит от влияния окружающей среды, чем от них самих. Психическая неустойчивость (прежде всего волевая) является почвой, на которой нередко формируются различные варианты невротических расстройств, алкоголизм, наркомания.

У ребенка полностью отсутствует желание учиться. Только при непрестанном контроле, нехотя, подчиняясь давлению взрослых, они выполняют полученные задания, но постоянно стараются отлынивать от занятий.

Образцом для подражания служат лишь те модели поведения, которые сулят немедленные наслаждения, смену легких впечатлений, развлечения.

Для коррекции поведения экзальтированных подростков чрезвычайно важен полный контроль за их поведением и деятельностью (прежде всего учебной), система разумно организованных требований. Это должна быть целая система контрольных мер в школьных занятиях, в семье (проверка результативности учебы, совместный труд со взрослыми), наполнение досуга неустойчивого подростка кружковыми занятиями и т.д.

Очень важно, чтобы ужесточение режимных моментов сочеталось с искренней заинтересованностью взрослых (педагогов, родителей) в успехах учащегося, происходило на фоне положительных эмоциональных контактов. Но как только контроль ослабевает, неустойчивый подросток начинает стремиться в «подходящую компанию».

#### ***Диагностика и коррекция эмоциональных расстройств и нарушений поведения у детей и подростков***

Патологический и акцентуированный характер складываются под влиянием воспитания, соответственно необходимо как можно раньше установить возможное направление искажений в личностном и социальном развитии. Имея такие данные, следует организовать среду воспитания и развития подростка таким образом, чтобы были учтены его слабые и сильные стороны. Главная задача – обходя провоцирующие факторы, нивелировать проявление слабых сторон и путем целенаправленного воспитания усилить сильные стороны, имеющиеся у каждого человека.

Для педагога основным методом в данном случае является изучение социальной ситуации развития подростка, наблюдение за его проявлениями в различных ситуациях, требующих по разным поводам социального взаимодействия с различными представителями социума (решение учебной задачи, конфликтная ситуация, распределение обязанностей, игровое взаимодействие и т.д.).

Не менее важно использовать все данные, которые предоставляет опрос родителей и самого подростка, оценивая стиль семейного воспитания, его адекватность индивидуальным и типологическим особенностям ребенка, а также адекватность самого ребенка в разных проявлениях жизнедеятельности. Целесообразно включить в содержание опроса следующие темы: раннее развитие (включая соматическое и психологическое здоровье ребенка), наиболее тяжелые события, перенесенные ребенком, и реакции на них; реакция на смену обстановки и необходимое время адаптации к ней (поступление в детский сад, школу, изменение состава семьи и т.п.); отношения с различными социальными группами (сверстниками, близкими взрослыми, чужими взрослыми); отношение к учебной деятельности (общий знак отношения, любимые и нелюбимые предметы, значимость учебных достижений и неудач); интересы, увлечения, планы на будущее, сексуальные проблемы, касающиеся первых влюбленностей, связанных с ними переживаний в аспекте оценки своей привлекательности.

Подобная беседа может разворачиваться только на фоне доверительного контакта с подростком. При отсутствии такого контакта не следует настаивать. Желательно отложить разговор и обследование, продумав его построение, на будущее.

## **Конец ознакомительного фрагмента.**

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.