**Тема 10. Способы разработки и реализации научно обоснованных программ вмешательства коррекционного-развивающего характера с обучающимися в освоении образовательной программы**

1. Понятие коррекционно-развивающей работы. Принципы, цели и задачи коррекционно-развивающей работы
2. Формы и методы коррекционно-развивающей работы
3. Процедура коррекционно-развивающей работы

Обращаясь к понятию «коррекционно-развивающая работа» следует отметить, что термин «коррекция» как определенная форма психолого-педагогической деятельности впервые возникает в дефектологии применительно к вариантам аномального развития. Там он означает систему специальных педагогических мероприятий, направленных па преодоление или ослабление недостатков развития детей.

Коррекционно-развивающая работа в современной психолого-педагогической литературе по проблемам школьной психологической службы рассматривается как одно из направлений деятельности практического психолога в образовании. При этом, коррекционно-развивающая работа психолога в школе понимается как устранение отклонений в психическом и личностном развитии учащегося, работа по развитию способностей ребенка, формированию его личности.

В зависимости от конкретной ситуации, задач, стоящих перед психологом и особенностей класса (обычный общеобразовательный класс, класс с углубленным изучением предметов, коррекционно-развивающий класс и т. п.) коррекционно-развивающая работа выступает либо как вспомогательная, либо как основная деятельность школьного психолога.

**Принципы коррекционно-развивающей работы**

В основу построения комплекса коррекционно-развивающей деятельности положены фундаментальные положения общей, возрастной и педагогической психологии:

1. Положение культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, исходя из которого ситуацию психокоррекции личности можно рассматривать в качестве опыта реальной жизнедеятельности.

2. Положение, разработанное в теоретической концепции В. И. Мясищева, согласно которому личность является продуктом системы значимых отношений, поэтому эффективная коррекция немыслима без включения в коррекционный процесс и самого ребенка, и его окружения.

3. Положение теории деятельности А. H. Леонтьева, состоящее в том, что позитивно влиять на процесс развития – значит управлять ведущей деятельностью, в данном случае – воздействовать на деятельность по воспитанию детей и на ведущую деятельность ребенка.

4. Положение теоретической концепции личности С. Л. Рубинштейна о формах психологических контактов между людьми.

5. Разработанное Д. Б. Элькониным положение о том, что коррекционный потенциал игры заключается в практике новых социальных отношений, в которые включается человек в процессе специально организованных групповых занятий.

Исходным принципом для обоснования целей и задач коррекционной работы, а также способов их достижения является принцип единства диагностики и коррекции. Так, К.М. Гуревич отмечает, что «желательно использовать результаты психологических диагностических исследований в школе не только для установления индивидуально психологического статуса учащихся, но и для выработки психолого-педагогических рекомендаций, имеющих своей целью исправление, коррекцию выявленных в исследовании недостатков психического развития. Задачи коррекционной работы могут быть адекватно поставлены только на основании полной диагностики и оценки «зоны ближайшего развития» и тех корректирующих педагогических средств, которые следует применять, для того чтобы поднять ребенка на более высокий уровень психического развития».

Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова, А. Г. Лидерс выделяют еще три, на наш взгляд, чрезвычайно важных принципа, определяющих стратегию коррекционной работы: принцип «нормативности» развития, принцип «коррекции сверху вниз», принцип системности развития психической деятельности.

Принцип «нормативности» развития требует учета основных закономерностей психического развития, значения последовательных стадий развития для формирования личности ребенка. Этот принцип постулирует существование некоторой «возрастной нормы» развития, своеобразного эталона возраста. При определении стратегии коррекционной работы необходимо исходить из сопоставления идеального «эталонного» нормативного развития и конкретных особенностей того или иного варианта развития.

Принцип коррекции «сверху вниз», сформулированный Л. C. Выготским, требует поставить в центр внимания «завтрашний день развития», а в качестве основного содержания коррекционной работы считать создание зоны ближайшего развития и деятельности ребенка.

Реализация принципа системности развития в коррекционной работе обеспечивает направленность на устранение причин и источников отклонений в развитии ребенка. Успех такого пути коррекции базируется на результатах диагностического обследования, итогом которого становится представление о системе причинно-следственных связей, иерархии отношений между симптомами и их причинами.

Тактику коррекционной работы, т. е. выбор средств, путей и способов достижения поставленной цели, определяет деятельностный принцип коррекции, исходящий из деятельностного подхода, раскрывающего деятельность как движущую силу развития (А.Н. Леонтьев), концепции ведущей деятельности (Д. Б. Эльконин), теории планомерного формирования человеческой деятельности (П. Я. Гальперин).

Деятельностный принцип коррекции, во-первых, определяет сам предмет приложения коррекционных усилий и, во-вторых, задает способы коррекционной работы через организацию соответствующих видов деятельности ребенка путем формирования обобщенных способов ориентировки. Коррекционная работа, таким образом, должна строиться не как простая тренировка умений и навыков, не как отдельные упражнения по совершенствованию психической деятельности, а как целостная осмысленная деятельность ребенка, вписывающаяся в систему его повседневных жизненных отношений.

**Цели и задачи коррекционно-развивающей работы**

Коррекционные цели и задачи определяются в зависимости от формы коррекции. Д. Б. Эльконин предлагает различать две формы коррекции: симптоматическую, направленную на симптомы отклонений в развитии, и каузальную, направленную на источники и причины отклонений. По его мнению, коррекционные цели должны быть сконцентрированы не столько на внешних проявлениях отставания в умственном и отклонений в личностном развитии, на их симптоматике, сколько на действительных первопричинах, порождающих эти нарушения.

Задачи коррекционной работы определяются педагогами, школьным психологом в каждом конкретном случае, при этом необходимо учитывать два момента: во-первых, психологические закономерности возраста, и, во-вторых, индивидуально-типологические особенности школьников.

К примеру, в начальном звене целесообразно проводить коррекцию когнитивной сферы, а также работу, направленную на развитие произвольной регуляции эмоционально-волевой сферы. В подростковом возрасте актуальны задачи освоения навыков эффективного общения, формирования навыков эмоциональной и поведенческой саморегуляции. В старшем школьном возрасте наиболее значима личностно-ориентированная коррекционно-развивающая работа.

Среди многообразия задач, решаемых в процессе коррекционной работы с учащимися группы риска, в качестве основных выделяются: 1

) всестороннее психолого-педагогическое изучение личности ребенка;

2) выявление и изучение неблагоприятных факторов социальной среды; 3) преодоление микросоциально-педагогической запущенности, коррекция неадекватных методов воспитания;

4) помощь в решении психотравмирующих ситуаций;

5) совершенствование способов психической саморегуляции;

6)»терапия средой», т. е. создание в детском коллективе атмосферы принятия;

7) составление рекомендаций для родителей и воспитателей по индивидуализации общепедагогического подхода к детям группы риска.

Применительно к учащимся классов КРО считаем необходимым дополнить приведенные задачи следующими:

1) формирование адекватных способов поведения;

2) развитие коммуникативных умений;

3) развитие рефлексивных способностей;

4) позитивизация «Я-концепции».

Решению коррекционных задач способствует организация деятельности педагогов, школьного психолога, других специалистов, осуществляемая в разных формах с применением соответствующих методов психолого-педагогической коррекции.

**2.Формы и методы коррекционно-развивающей работы**

Ученые и психологи-практики предлагают использовать разные формы организации коррекционного воздействия в коррекционно-развивающей работе с проблемными учащимися.

Так, коррекционная работа осуществляется в форме совместной деятельности учащихся на уроках и внеурочных мероприятиях и в форме коррекционно-развивающих групповых занятий. Организация работы в виде совместной деятельности предполагает, что коррекция осуществляется со всем классом, и для учащихся она предстает как ряд внеучебных мероприятий с различным содержанием.

Особую роль исследователи отводят групповым психокоррекционным занятиям, так как практика новых социальных отношений формирует тип внутригруппового восприятия, иную обратную связь между членами группы, что обеспечивает позитивную динамику личностных и индивидуально-психологических особенностей проблемных учащихся.

Остановимся на некоторых вопросах организации групповой работы школьного психолога с проблемными учащимися.

По мнению Б. Н. Алмазова, Н. В. Гавриловой, формы работы школьного психолога будут существенно различаться в зависимости от задач, которые он намерен решать. Для этого психологу нужно четко распределить задачи, которые он намерен решать лично, и при посредстве других работников школы или родителей.

Г.С. Абрамова выделяет групповую и индивидуальную формы работы, отмечая значение групповой работы в виде тренингов общения, помогающих освоить участникам конкретные формы поведения вне условий обучения.

Большой ряд авторов (Битянова М. Р., Овчарова Р. В., Прутченков А. С., Реан А. А., Рогов Е. И., Самоукина Н. В., Чистякова М. И. и др.) отдают предпочтение групповой форме организации психокоррекционного воздействия.

**Методы коррекционно-развивающей работы школьного психолога**

Работа, проводимая школьным психологом с проблемными учащимися во всех трех формах, составляет коррекционный комплекс, состоящий из различных методов психолого-педагогического воздействия, каждый из которых имеет свои специфические механизмы коррекции. Вместе с тем, несмотря на различия в форме проведения и количестве участников, возможно выделение того общего, что, являясь основой коррекционного воздействия, объединяет все методы и приемы коррекции. Эти общие положения А. С. Спиваковская определяет как совокупность характеристик коррекционного воздействия. Поскольку материалы А.С. Спиваковской достаточно часто используются при анализе особенностей коррекционного воздействия, то мы лишь коротко остановимся на этих характеристиках.

1. Главным условием оказания адекватного психокоррекционного воздействия является реализация индивидуального подхода. Это значит, что при использовании разнообразных приемов коррекционного воздействия психолог не может оперировать такими понятиями как обобщенная норма (возрастная, половая и т. д.). Все данные о закономерных чертах, симптомах или свойствах должны быть использованы в контексте индивидуальных проявлений всех этих общих закономерностей в реальном поведении или психологическом облике ребенка, с которым планируется коррекционная работа.
2. Поскольку коррекция планирует не достижение каких-то конкретных результатов, а создает условия для всемерного личностного роста, то коррекционные приемы должны использовать естественные движущие силы психического и умственного развития. Такими силами являются деятельность человека и система его отношений. Условия для личностного роста возникают в том случае, если коррекционный процесс расширяет возможности адаптивного поведения его участников, а для освоения этих новых возможностей требуется выход за пределы сложившихся форм поведения, т. е. проявление неадаптивной активности. Такая активность участников коррекции становится условием повышения их адаптивности за пределами коррекционного процесса.
3. Особое значение имеет понятие контакта с участниками коррекции. Речь идет о создании специфического взаимодействия между специалистом (в данном случае школьным психологом) и участниками коррекции. Прежде всего, специфичность контакта связана с признанием субъект-субъектного отношения, диалогичного общения (Л. A. Петровская). Иными словами, сам психолог становится активным субъектом воздействия. Независимо от того, с какой позиции начинается контакт, при успешной коррекции эта позиция сменяется позицией истинного равенства.
4. Собственно коррекция происходит в острые эмоционально-насыщенные моменты, которые достигаются в успешно организованном коррекционном процессе. Ярко эмоционально окрашенные переживания и создают возможность нового видения старых проблем, нового взгляда на жизненную ситуацию, самого себя, близких людей, на всю систему своих отношений, на свою деятельность, что способствует перевороту в сознании, распределении и перестройке элементов сознания и самосознания.
5. Коррекционный процесс носит творческий характер. Достижение нового взгляда, нового осознания, открытие новых путей для решения проблемных ситуаций – это и есть основа творческого подхода к личностному росту.
6. Существенной особенностью коррекционного воздействия является тот язык, на котором происходит общение между всеми участниками. Специфический язык коррекционного процесса имеет в виду не только речь, но и невербальную коммуникацию, поэтому в каждый момент коррекции психолог должен быть предельно искренним в своих эмоциональных проявлениях, чтобы его вербальный и невербальный язык соответствовали друг другу.

**3.Процедура коррекционно-развивающей работы**

Процедура собственно коррекционно-развивающей работы сложна, объемна и достаточно ответственна. Ее разработкой занимались и продолжают заниматься значительное количество отечественных и зарубежных исследователей. Впервые процедура коррекционной, а точнее, диагностико-коррекционной деятельности была предложена Л. С. Выготским в виде схемы педологического исследования в применении к трудновоспитуемому и ненормальному ребенку. На основе этой схемы Й. Шванцара разработал свой экспериментально-психологический подход в диагностике развития личности, выражающийся в ряде этапов. С учетом указанных разработок, а также опыта московских школьных психологов, И. В. Дубровиной предложены этапы осуществления диагностико-коррекционной работы:

1) изучение практического запроса;

2) формулировка психологической проблемы;

3) выдвижение гипотез о причинах наблюдаемых явлений;

4) выбор методов исследования;

5) использование метода;

6) формулировка психологического диагноза, которая должна обязательно содержать и прогноз дальнейшего развития ребенка, причем прогноз как бы в двух направлениях: при условии, если с ребенком будет своевременно проведена необходимая работа, и при условии, если такой работы с ним своевременно проведено не будет;

7) разработка рекомендаций, программы психокоррекционной или развивающей работы с учащимися;

8) осуществление этой программы;

9) контроль за ее выполнением.

Анализ различных подходов к организации коррекционно-развивающей работы с учащимися, испытывающими школьные трудности, позволяет выделить три основных этапа коррекционно-развивающей работы: подготовительный, основной и заключительный.

Содержанием первого этапа является комплексная психолого-педагогическая диагностика с целью выяснения особенностей поведения, характера, специфики учебной и познавательной деятельности, а также личностного развития учащихся.

Эффективная коррекционно-развивающая работа с учащимися возможна лишь в том случае, если она проектируется с учетом и на основании результатов психолого-педагогической диагностики.

Специфические особенности, характерные для **диагностики**, проводимой для нужд коррекционно-развивающей работы:

– диагностика в этом случае требует применения набора разнообразных методик и экспериментов, направленных на изучение различных сторон психических процессов, свойств, личностных качеств и форм деятельности учащихся;

– диагностика как этап коррекционной работы требует включения в диагностический процесс не только отдельного ребенка, но и реально функционирующие группы, членом которых он является;

– диагностика и коррекция осуществляется на всем протяжении работы, поэтому коррекционные приемы являются одновременно и диагностическими для участников коррекции;

– диагностика в этом случае требует соблюдения принципа активности самих испытуемых, что означает личную заинтересованность самих участников во всех диагностических процедурах. В этих условиях диагностика психолога превращается в самодиагностику, когда участники коррекции ставят перед собой задачу анализа собственных психологических качеств, особенностей личности, характера социального поведения и т. д.;

– диагностика, проводимая для нужд коррекции, должна обладать не столько констатирующим, сколько эвристическим характером, т. е. дающим возможность понимания субъективного мира ребенка, группы детей, расширяющей диапазон психической реальности, как для психолога, так и для обследуемых.

На основе полученной в результате диагностики информации на каждого учащегося составляется индивидуальная социально-психолого-педагогическая карта, позволяющая выявить и сформулировать проблему конкретного ребенка и в соответствии с проблемой прогнозировать перспективу коррекционной работы с ним. В литературе описано несколько вариантов карт психического развития учащихся, в том числе учащихся классов КРО. Несмотря на некоторые отличия, все варианты обязательно содержат: медицинские сведения о здоровье ребенка, отмечаются особенности учебной и познавательной деятельности, отражаются особенности поведения и общения.

Заключительным моментом на подготовительном этапе коррекционно-развивающей работы является планирование процесса коррекции, что предполагает вычленение определенных мер, направленных на создание условий, способствующих желаемым изменениям. Наиболее распространенным способом планирования коррекционной работы является построение коррекционно-развивающих программ.

Так как основной задачей коррекционной работы с учащимися является обеспечение позитивных сдвигов в психическом и личностном развитии ребенка, т. е. продвижение его относительно его возможностей, то построение коррекционно-развивающих программ предполагает совместное обсуждение педагогами, психологом, родителями сильных сторон в характере ребенка, его достижений, выяснение причин школьных трудностей, а также поиск резервов в развитии, наиболее плодотворных способов воздействия на него.

**Программа коррекционно-развивающей работы** специалистов с учащимися должна отвечать следующим требованиям:

– программа должна учитывать возрастные особенности детей и зону их ближайшего развития;

– она должна сочетать в себе коррекционные возможности индивидуальной работы с ребенком и совместной деятельности детей;

– принятие решения о формах, методах и участниках коррекционно-развивающего процесса должно основываться на результатах комплексной психолого-педагогической диагностики, проводимой на этапе, предшествующем собственно коррекционному;

– в программе коррекционной работы должны быть учтены возможность и необходимость организации работы всех специалистов одновременно, последовательно или параллельно в разных формах, с использованием различных методов;

– программа коррекционно-развивающей работы должна учитывать необходимость оценки эффективности коррекционного воздействия как в процессе его реализации, так и по завершению.

На основном этапе работа проводится в соответствии с намеченными целью, задачами, программой работы в каждом конкретном классе с конкретными учащимися.

При работе школьного психолога с проблемными учащимися все данные направления актуальны, однако особо выделяется работа школьного психолога непосредственно с учащимися.

Останавливаясь на вопросе организации психокоррекционной работы в школе, В. Г. Степанов указывает на два направления в собственно коррекционной работе школьного психолога: 1) с опорой преимущественно на индивидуальную и групповую психотерапевтическую работу; 2) посредством вмешательства в педагогический процесс (коррекция воспитательных воздействий и оптимизация взаимодействий учителей и школьников). Стратегия первого направления основана на поиске причин и условий появления трудностей у учащихся и выборе эффективных способов их устранения. Второе направление психокоррекции осуществляется при вмешательстве в педагогический процесс, и В. Г. Степанов считает такую коррекцию симптоматической, воздействующей не на причину, а на следствие. При этом подчеркивается позитивная роль подобной коррекции при условии соблюдения психолого-педагогических рекомендаций учителями и родителями.

Школьному психологу необходимо ориентироваться на использование сложных, многофункциональных упражнений, позволяющих решать сразу несколько задач. И вместе с тем, каждое упражнение должно быть проведено несколько раз: с усложнениями, с передачей функций ведущего от психолога к ребенку и с другими возможными вариациями. Для учащихся группы риска каждый новый вид активности представляет определенную трудность, поэтому перегрузка занятий новизной и разнообразием может только усугубить трудности учащихся, что снизит эффективность и значимость проводимой работы.

По структуре коррекционно-развивающее занятие может быть разным в зависимости от типа занятия (тренинг познавательных способностей, занятие аутогенной тренировкой, коммуникативный тренинг и т. д.) и тех задач, которые решаются в процессе коррекции. В специальной литературе встречается много вариантов организации занятий, среди которых необходимо выделить следующие: структуру игрового занятия О. А. Карабановой и структуру группового коррекционно-развивающего занятия М. Р. Битяновой.

Каждое игровое занятие, по мнению О. А. Карабановой, независимо от этапа осуществления коррекционно-развивающей программы и конкретного содержания должно включать три части – вводную, основную и заключительную. Продолжительность занятия постоянна и не может быть изменена по желанию членов группы, кроме как в исключительных обстоятельствах. Вводная часть занятия включает ритуал приветствия, и планирование игр и упражнений, которым будет посвящено занятие. Основная часть занятия занимает большую часть времени и по своему содержанию представляет реализацию коррекционно-развивающей программы. Заключительная часть занятия – это своеобразное подведение итогов, рефлексия того, что было на занятии, и обеспечение условия для плавного перехода из мира свободы, фантазии и игры в мир реальности и обязанностей.

Единую универсальную структуру группового занятия с детьми в рамках школьной психологической практики предложила ввести М. Р. Битянова, аргументируя это тем, что усвоение структуры и привыкание к ней еще на этапе адаптации в первом классе облегчит учащемуся вхождение в новую деятельность на последующих этапах обучения. Данная структура включает следующие элементы: ритуал приветствия, разминка, рефлексия прошлого занятия, основное содержание занятия, рефлексия прошедшего занятия, ритуал прощания.