

Зайдман Ирина Наумовна

Профессор кафедры современного русского языка и методики его преподавания, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: mpri@bk.ru

ВНЕДРЕНИЕ КОМПОНЕНТОВ ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ДИДАКТИКИ В ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ XXI ВЕКА

В начале XXI века существенно изменились психологические и социальные характеристики детей, по многим параметрам наблюдается негативная динамика, соответственно, увеличивается количество так называемых детей риска, смещаются границы нормы. Эти процессы влияют на обучаемость школьников и требуют изменений существующих методик и технологий. В статье описана современная группа детей риска; предлагается решать проблемы обучения, социализации, психологической поддержки на основании концепции терапевтической дидактики, характеризуются составляющие ее компоненты.

Ключевые слова: дети риска, терапевтическая дидактика, психологическая поддержка, ситуация успеха, полимодальное учебное занятие, образование, обучение.

Zaidman Irina Naumovna

Professor of the Department of the Modern Russian Language and its Teaching Methods, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk. E-mail: mpri@bk.ru

INTRODUCTION OF COMPONENTS OF THERAPEUTIC DIDACTICS IN TEACHING CHILDREN OF THE XXI CENTURY

At the beginning of the XXI century the psychological and social characteristics of children have changed significantly, in many respects there is a negative dynamics, respectively, the number of so-called "children at risk" increases, the boundaries of the norm shift. These processes affect the learning of students and require changes in existing techniques and technologies. The article describes the modern risk group; it is proposed to solve the problems of training, socialization, psychological support on the basis of the concept of therapeutic didactics, its components are characterized.

Keywords: children of risk, therapeutic didactics, psychological support, situation of success, multimodal lesson, education, training.

В каждом среднем образовательном учреждении есть дети, которые испытывают трудности в освоении школьной программы. Лицеи и гимназии стараются избавиться от таких детей, всячески подталкивая их к переходу в «обычную» школу. В то же время большинство педагогов уже имеют представление о причинах дидактических затруднений учащихся, среди которых немало весьма талантливых детей, чей стиль обучения не соответствует общепринятому в российской школе левополушарному и стилю учителя (аудиальному, визуальному или – что значительно реже – кинестетическому). Для решения этих проблем педагоги достаточно успешно используют полимодальные учебные занятия, учитывающие индивидуальные особенности учащихся, ориентированные на

детей с разными типами памяти, восприятия, межполушарной асимметрии, темперамента и др. значимые характеристики, влияющие на обучаемость [1, с. 217–220].

Однако как показывают психологические исследования XXI века, причины учебных затруднений школьников не только в том, что в общеобразовательной школе не учитывается индивидуальный стиль учения. По данным Д. И. Фельдштейна, Л. Ф. Обуховой и других ученых, в последнее десятилетие существенно изменились психологические и социальные характеристики современного ребенка. В системе культурных и общественных ценностных ориентаций школьников наблюдается негативная динамика. Начиная с 2008 года, резко снизилось когнитивное развитие дошкольников, возрос их эмоциональный дискомфорт при снижении желания активной деятельности, любознательности и воображения. Сужение уровня развития сюжетно-ролевой игры дошкольников приводит к недоразвитию мотивационно-потребностной сферы ребенка, его воли и произвольности. В познавательной сфере старших дошкольников выявлены низкие показатели мыслительных действий, требующих внутреннего удержания правила и оперирования в плане образов (с данными действиями справляются не более 10 %). Наиболее тревожным фактором психологи считают дефицит произвольности в умственной и в двигательной сфере. С 1997 г. по 2012 г. почти в 2 раза увеличилось число детей 6–10 лет с нарушениями речевого развития (в разных регионах от 40 % до 60 %). Все у большего числа детей отмечаются серьезные проблемы с умением читать, понимать текст. Распространенность основных форм психических заболеваний детей каждые десять лет возрастает на 10–15 %. Приблизительно у 20 % детей наблюдаются минимальные мозговые дисфункции. Резко возрастает, а в не-

которых регионах даже начинает количественно преобладать такая категория детей, которую по нейропсихологическим показателям следует считать «пограничной между нормой и патологией» [9, с. 45–54; 10; 11, с. 101].

Нейропсихологи отмечают, что в настоящее время резко возросло число детей с различного рода отклонениями в психическом развитии. Объективные клинические обследования, как правило, не выявляют у этих детей грубой патологии и фиксируют вариант развития в пределах нижней нормы, т. е. такие дети составляют группу риска [8].

Понятие «дети риска» или «группа риска» активно стало использоваться в педагогике с начала 1990-х гг. в связи с созданием классов компенсирующего обучения в рамках общеобразовательных школ, исследованиями Г. Ф. Кумариной, ее учеников и последователей: к группе риска «относят детей, которые в силу психической и физической ослабленности, психосоциальной запущенности характеризуются дисгармоничным развитием, пониженной обучаемостью и работоспособностью, склонны к патологическим реакциям на перегрузки, имеют недостаточно развитые (в сравнении со сверстниками) адаптационные механизмы» [5 с. 1; 7, с. 118–120].

К основным различного рода задержкам и искажениям психоречевого развития можно отнести несформированность произвольной саморегуляции, дисграфии и т. д.; различные психопатологические феномены (повышенную возбудимость/истощаемость, склонность к невротоподобным и психопатоподобным явлениям); соматическую и психосоматическую уязвимость. Все это в совокупности приводит к эмоционально-личностной и когнитивной неготовности к обучению и адекватной адаптации к социуму. Наиболее значимым стимулом в этом направлении явились

данные о том, что большая часть неуспевающих детей имеет некоторые мягкие неврологические симптомы (минимальные мозговые дисфункции), свидетельствующие о неблагополучии в нервной системе ребенка, но недостаточные для постановки ребенку собственно медицинского диагноза [8; 9].

Сопоставление интеллектуального развития подростков 1980 и 1990 гг. показывает, что уровень их интеллектуального развития оказывается недостаточным для успешного усвоения учебной программы в школе: со всеми тестовыми заданиями справились от 30 %–36 % 11–12-летних до 50 %–58 % 15–16-летних. Способность действовать в уме, по данным И. В. Дубровиной, в 13 лет вообще не сформирована у 58 % школьников, а в 14 лет – у 35 %. Резкий сдвиг в развитии этой способности приходится на диапазон 15–16 лет (31 %–54 %), что явно недостаточно для успешного обучения¹. Таким образом, проблема появилась не сегодня, но в настоящее время она усугубляется приведенными выше фактами развития детей, стала более актуальной с внедрением федеральных образовательных стандартов.

Анализ данных о характере проявления рефлексии у подростков пятидесятых, восьмидесятых годов XX века и десятых годов нынешнего столетия привел ученых к выводу о тенденции последовательного снижения рефлексивности у российских подростков. Сегодня в подростковом возрасте (в его классических границах) наблюдается расхождение ведущих линий интеллектуального развития: увеличение доли когнитивной составляющей, включающей информационную компетентность и IQ подростка, и снижение уровня «со-

циального интеллекта», отражающего его направленность на осмысление «себя через других» и «себя для других» [4], в то время как ФГОС ориентирует на развитие рефлексии, регулятивных универсальных учебных действий и личностных качеств учащихся².

Вместе с тем изменения современного ребенка связаны не только с социокультурными процессами, преобразовавшими общество, но и с «интенсивным эволюционным саморазвитием современного человека, проявляющемся в морфологических изменениях, так называемых секулярных трендах – астенизации, деселерации, тенденции к леворукости, ювенилизации, грацилизации, андрогонии, которые сопровождаются целым комплексом психологических признаков. В частности большими креативными способностями детей, меньшей степенью экстравертированности, большей самодостаточностью, независимостью мышления. И дело не только в том, что нынешнее поколение растущих людей значительно опережает в своем развитии все предшествующие, обладая многими новыми возможностями. При этом речь идет обо всей популяции современных детей, глубинных изменениях их восприятия, внимания, памяти, сознания, мышления, характера их ориентации и прочих характеристик» [9; 11, с. 101].

Эти факты приводят нас к мысли, во-первых, о разнонаправленных тенденциях развития современных детей, что требует усиления индивидуализации обучения; во-вторых, о сближении так называемой возрастной нормы когнитивного развития ребенка и пограничных состояний. Границы нормы размываются, а указанные особенности

¹ *Аверин В. А.* Психология детей и подростков // Познавательное развитие подростка. [Электронный ресурс]. URL: <http://psyera.ru/4519/roznvatelnoe-razvitiie-podrostka> (дата обращения: 05.11.2019).

² ФГОС начального общего образования; ФГОС основного общего образования; ФГОС среднего общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 15.10.2019).

обучающихся требуют от педагога других подходов, технологий, методик. На это нацеливает и профессиональный стандарт «Педагог»³, однако его составители, как нам кажется, в большей мере ориентировались на инклюзивное образование, чем на расширение группы детей риска и повышение эффективности их обучения, учет их индивидуальных особенностей и потребностей. В то же время неоднородность детей риска усиливается: в связи с вышеприведенными тенденциями, в этой группе, по нашим наблюдениям, оказываются как дети с отставанием, проблемами в интеллектуальном развитии, так и «сильные», но тревожные ученики, который боятся ошибиться, быть неуспешными, берут на себя непосильный психологически, эмоционально груз ответственности. Оказавшись в ситуации самостоятельного выбора, такой ребенок испытывает сильную фрустрацию, если не имеет готового ответа, решения; он не дает себе права на ошибку, чрезвычайно зависим от оценки окружающих, смешивает оценку своей деятельности с оцениванием себя как личности. Иногда в такой позиции оказываются физически ослабленные или дети из неблагополучных семей, для которых отметка – способ самоутверждения. Так называемые «средние» в классах продвинутого уровня обычно чувствуют свою ущербность по сравнению с более успешными в учебе одноклассниками. Таким образом, в зоне психологического риска оказываются дети с разным уровнем развития, с высокой, средней и низкой успеваемостью. «Причем значительное число нынешних родителей множественные неудачи в семейной, профессиональной и иной сферах, серьезные профессиональные и личностные проблемы переносят на

ребенка, который находится в атмосфере переживания трудностей, несостоятельности, неуспеха, беспомощности и безнадежности. Возникает своего рода «наследование» опыта семейных неудач и родительской неэффективности. А если ребенок с детства лишен ощущения успеха, это резко подрывает его уверенность в себе», так он оказывается в группе риска. «В итоге сегодня дети не хотят взрослеть, так как у них формируется подспудное недоверие к окружающему миру, особенно к миру взрослых» [11, с. 99].

Многие родители и педагоги видят ограничения классно-урочной системы образования; активные поиски альтернативы ведутся с 1980-90-х гг., в том числе в виде семейного, дистанционного образования, экстерната, интегративных учебных занятий; внедрения широко развитых в зарубежной теории и практике систем и подходов (Вальдорфская школа, Дальтон-план, система Селестена Френе и др.), а также возникших в отечественном образовании инноваций (Школа диалога культур, социоигровая и театральная педагогика В. М. Букатова). Понимая ресурсную затратность и недостаточную научную обоснованность, недоказанность эффективности подобных подходов, отсутствие их проверки больших массивах исследований, считаем на сегодняшний день необходимой модернизацию, корректировку существующей системы образования. Одним из вариантов расширения возможностей классно-урочной системы, реализацией прагматического аспекта образования и компетентностного подхода является терапевтическая дидактика; основные положения этой концепции сформулированы автором статьи [4; 5], технология внедрения терапевтической дидактики в обучение русскому языку и другим гуманитарным дисциплинам разрабатывается совместно с нашими учениками – аспирантами и студентами [2, с. 49–130].

³ Профессиональный стандарт «Педагог» [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/docs/101/69/2/1> (дата обращения: 20.10.2019).

Сущность терапевтической дидактики в единстве ее трех компонентов: психолого-методического, содержательно-педагогического и коммуникативного. Охарактеризуем каждую составляющую концепции. *Психолого-методический компонент* направлен на включение каждого учащегося в учебный процесс и создание для него ситуации успеха за счет учета значимых индивидуальных особенностей и затруднений ребенка (ведущее полушарие головного мозга, репрезентативная система: аудиальная, визуальная, кинестетическая; темперамент, развитие общеучебных умений, пробелы и успехи в освоении учебных дисциплин; социометрический статус в группе и взаимоотношения с одноклассниками). Учет этих и других особенностей мышления, памяти, характера ребенка позволяет выбрать для него наиболее эффективный метод, приемы обучения, виды заданий и формы работы, предупредить ошибки и акцентировать внимание самого ученика, его одноклассников и родственников на успехах, что способствует повышению самооценки и облегчает социализацию ребенка. Реализовать такую индивидуализацию можно на основе дифференциации (разные формы организации деятельности: парная, групповая, коллективная, индивидуализированная и их сочетание) и полимодальности обучения [2, с. 144–181, 221–266]. Так, например, при введении понятия о причастии как части речи учитель, ориентируясь на правополушарных учеников и кинестетиков, демонстрирует разные предметы и осуществляет с ними манипуляции, предлагая ученикам охарактеризовать признаки этих предметов (лежащая ручка, свернутая записка, заточенный карандаш, падающий листок); для визуалов и левополушарных записывает на доске словосочетания «причастие + существительное» и предлагает обозначить суффиксы; чтобы аудиалы восприняли новую тему, учитель логи-

ческим ударением и голосом выделяет причастия и их суффиксы. Обобщая выводы об особенностях части речи, педагог предлагает ученикам либо представить отличительные признаки причастия в схеме, таблице, либо в рисунке, стихотворной рифмовке, метафоре и проч. Учащиеся выбирают тот вариант задания, который им легче, проще, интереснее, т. е. в соответствии со своей индивидуальностью; сопоставление результатов разных учеников позволяет им увидеть и принять другие стратегии учебной деятельности, познакомиться с другими мнемоническими приемами которые помогают эффективно усваивать материал. Значимо также то, что при подобном содержании и организации деятельности учащихся у них развиваются менее сформированные функции, стороны личности, виды памяти, восприятия и т. д. А самостоятельное формулирование задач, планирование порядка выполнения задания, этапов работы, самооценивание, рефлексия по поводу учебной деятельности способствует развитию учебно-познавательных, информационных компетенций, регулятивных, коммуникативных, познавательных универсальных учебных действий.

Заметим, что методы обучения обязательно должны быть проблемными, в зоне ближайшего развития ученика, хотя многие педагоги ошибочно считают, что с группой риска следует работать информационно-рецептивным методом в зоне актуального развития, ориентируясь на механическое запоминание на основе многократного повторения. На основе последних исследований Л. Козолино в области социальной нейронауки, Яна Варлакова указывает, что «любопытство, побуждение к исследованию и импульс поиска новизны играют важную роль в выживании. Выброс дофамина и опиоидов в мозге происходит перед лицом чего-то нового. Таким

образом мы бываем вознаграждены за любопытство. Так как наш мозг должен сохранять бдительность в постоянно меняющейся среде, мы обучаемся лучше в коротких промежутках. Мозг имеет довольно короткий диапазон внимания и нуждается в системном повторении и многоканальном обучении»⁴ [6].

При комплектовании пар и групп учитываются установленные нами и научно обоснованные принципы организации и критерии [1, с. 183–187, 217–220]. Так как критериев достаточно много, среди них определяются приоритетные для данного материала и вида деятельности.

Важно создать для обучающихся физиологически комфортные условия. «Бедная акустика, неадекватное освещение – все это коррелирует с бедной школьной успеваемостью. Стулья с недостаточной поддержкой спины затрудняют кровообращение в мозгу и препятствуют активности процессов осознания, а температура выше 23–24 градусов по Цельсию связана с низкой эффективностью чтения и оценками по математике»⁵ [6].

Психолого-методический компонент может быть реализован в преподавании любых учебных дисциплин, обеспечивая академическую успешность и развитие ученика.

Содержательно-педагогический компонент терапевтической дидактики направлен на расширение воспитательных возможностей урока, развитие личностных качеств обучающихся. Учитель на основании наблюдений и других источников информации выявляет проблемы класса, отдельных учащихся, ориентируясь на характерные особенности возраста и взросления, определяет педагогические задачи. Это может быть, например,

коррекция проблем детско-родительских отношений, агрессивности подростков, «наклеивания» ярлыков, зависти, интернет-зависимости, принятия своей внешности и проч. Для того чтобы соединить обучающие задачи занятия с психолого-педагогическими, учитель подбирает дидактический материал надпредметного характера, преимущественно текстовый: притчи, сказки, фрагменты из прозаических произведений и стихотворения о детях, материалы сети Интернет, рассказы и письма подростков о себе. Педагог планирует содержание и методику проведения занятия, чтобы обеспечить узнавание ребенком собственных переживаний, предъявленных другим человеком (автором / героем текста); дать таким образом ученику разрешение на эти чувства через другого; вывести ребенка в процессе беседы на понимание проблемы и причин ее появления; стимулировать попытку помочь другому в разрешении сложной актуальной ситуации; рассмотрение разных вариантов развития взаимоотношений; выбор одной или нескольких эффективных стратегий поведения.

Психологическая безопасность обеспечивается, во-первых, наличием текста-посредника, во-вторых, завуалированностью психолого-педагогических задач, которые «спрятаны» за дидактическими (примеры занятий представлены в наших работах 3, 4, 5). Содержательно-педагогический компонент реализуется преимущественно в преподавании гуманитарных дисциплин, особенно русского языка, литературы, риторики, а на других учебных предметах через историю научных открытий, великих личностей, развитие науки и т. п., а также через тексты, понимаемые широко, в семиотическом смысле (в том числе картина, музыкальное произведение, спектакль). Так происходит расширение образовательного пространства и стимулирование рефлексивности учащихся.

⁴ Варлакова Я. Страх и стресс плохо влияют на обучение. [Электронный ресурс]. URL: <https://letidor.ru/obrazovanie/pozitivnoe-obuchenie-mozg-v-pomosch.htm?page=6> (дата обращения: 05.11.2019).

⁵ Там же

Коммуникативный компонент терапевтической дидактики обеспечивает реализацию двух других: суть его в обеспечении позитивной коммуникации, в создании атмосферы доброжелательности, психологического комфорта, который обеспечивается уважительным и бережным отношением педагога к учащимся, установкой на создание ситуации успеха для каждого ученика, взаимным уважением учащихся друг к другу. Коммуникативный аспект терапевтической дидактики проявляется в положительном педагогическом подкреплении каждого успеха ученика, в акценте на том, что у него получается, в позитивном характере замечаний – все это работает на повышение самооценки ребенка.

Страх и стресс снижают функции интеллекта из-за активации амигдалы (части мозга, активизирующейся при реакции страха), она вступает в противоречие с интеллектуальными функциями. Страх также снижает исследовательские рефлексы, делает мышление более ригидным и запускает «неофобию» – страх всего нового⁶ [6]. «Стресс, вызванный учительскими или родительскими наказаниями или лишением необходимого общения, активизирует защитные функции мозга, снижая активность направленного вовне внимания, и способность к сохранению новой информации. Вызывая отрицательные эмоции, мы формируем в мозге связи, запускающие

⁶ Варлакова Я. Страх и стресс плохо влияют на обучение. [Электронный ресурс]. URL: <https://letidor.ru/obrazovanie/pozitivnoe-obuchenie-mozg-v-pomosch.htm?page=6> (дата обращения: 05.11.2019).

отрицательные ассоциации, активизируем весь болезненный опыт ребенка и снижаем естественную мотивацию ребенка к обучению. Стрессовые ситуации запускают выброс гормона кортизола, функции которого противодействуют мозговой активности⁷ [6]. Вот почему коммуникативный компонент связан с психолого-методическим и помогает ему успешно реализоваться.

Чтобы учащиеся были готовы обсуждать собственные проблемы, делиться друг с другом и учителем своими мыслями и переживаниями, требуется взаимное доверие, ведь без честных, открытых отношений в коллективе невозможно касаться значимых для детей вопросов, волнующих проблем; поэтому содержательно-педагогический компонент опирается на коммуникативный. Этот аспект терапевтической дидактики стимулирует развитие у учащихся коммуникативных универсальных учебных действий, прежде всего за счет повышения их речевой активности, расширения поля коммуникации, так как дети, получившие опыт общения на уроках, готовы к социальной коммуникации и в других сферах.

Таким образом, внедрение терапевтической дидактики в единстве трех ее аспектов, или компонентов, позволяет педагогам учитывать особенности современного детства, обеспечивает развитие очень разных детей, составляющих группу риска, их учебную и социальную успешность, повышение самооценки, расширение картины мира, усвоение ими новых поведенческих стратегий.

⁷ Там же

Список литературы

1. Зайдман И. Н., Ефремова О. А. Как научить всех и каждого: учебно-познавательная деятельность на основе индивидуализации и дифференциации: практико-ориентированная монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 352 с.
2. Зайдман И. Н. Терапевтическая дидактика в обучении русскому языку: развитие коммуникативных и социальных компетенций: практико-ориентированная монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – 164 с.

3. *Зайдман И. Н.* Терапевтическая дидактика как концепция обучения и развития детей группы риска // Риторика общения: школа Т. А. Ладыженской / сост. Н. В. Ладыженская, Г. Д. Ушакова. – Вып. 2. Южно-Сахалинск, 2003. – С. 12–22.

4. *Князева Т. Н.* Современные аспекты проблемы интеллектуального развития подростков в период возрастного кризиса // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 1548.

5. *Кумарина Г. Ф.* Концептуальные основы компенсирующего обучения как формы активной помощи детям риска в системе школьного образования // Компенсирующее обучение – опыт, проблемы, перспективы: Тезисы докладов. – М., 1994. – С. 1–3.

6. *Медина Д.* Правила мозга. Что стоит знать о мозге вам и вашим детям / пер. Иванова К. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 304 с.

7. *Рекомендации по отбору детей в классы компенсирующего обучения* // Хрестоматия. Обучение и воспитание детей «группы риска» / сост. В. М. Астапов, Ю. В. Микадзе. – М.: Просвещение, 1996. – С. 218–220.

8. *Семенович А. В.* Введение в нейропсихологию детского возраста: учебное пособие. – М.: Генезис, 2017. – 321 с.

9. *Фельдштейн Д. И.* Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 1. – С. 45–54.

10. *Фельдштейн Д. И.* Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 2. – С. 6–11.

11. *Фельдштейн Д. И.* Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 2. – С. 98–104.