

Психология образования

Пути разработки системы психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста

Аслаева Р. Г.

кандидат педагогических наук, Профессор, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, Башкирский государственный педагогический университет, Институт педагогики, (aslaeva@inbox.ru)

Статья посвящена проблеме обучения студентов научно-практической деятельности в рамках психолого-педагогического сопровождения детей. В процессе опытно-экспериментального исследования проблемы нарушения внимания разработана система комплексного сопровождения детей с трудностями в обучении.

Ключевые слова: дети с проблемами развития, задержка психического развития, нарушение внимания, психолого-педагогическое сопровождение.

В психологии и педагогике экспериментально зафиксированы и теоретически обоснованы фактические данные о том, что состав детей младшего школьного возраста по уровню развития неоднороден и среди них значительное число с различными проблемами. Неоднородность состава учащихся по уровню их психического развития сегодня заметно усиливается. В общеобразовательные школы стремительно вливается поток детей с ярко выраженными нарушениями в развитии. Продолжают обучаться и те дети, которые ранее направлялись на обучение в специальные учебные заведения - школы для детей с задержкой психического развития, с нарушениями слуха, речи, вспомогательные школы и др. Таким образом, идет тенденция устранения барьеров между массовой и специальной школой.

Группа детей с проблемами развития по статистическим данным ряда стран составляет от 4,5% до 11%, в зависимости от того, какие нарушения учитываются. В нашей стране статистические сведения о количестве детей с проблемами в обучении практически отсутствуют. Об этом можно судить лишь косвенно по имеющимся данным об охвате таких детей специальным обучением. Так, по данным МО РФ на 2004/05 учебный год в общеобразовательных школах функционируют 16900 коррекционных классов, где обучаются 183053 детей с задержкой психического развития. По данным МО РФ в общеобразовательных учреждениях на 2005 год функционируют более тысячи специальных (коррекционных) классов для учащихся с различными нарушениями развития и в них обучаются около 11 тысяч учащихся. В республике более 18 тысяч школьников и дошкольников, нуждающихся в охране зрения. Там, где нет возможности создавать специальные классы (выравнивания, коррекционно-развивающего и компенсирующего обучения)

или нет желания родителей отдавать в специальные классы, дети продолжают обучаться в общем потоке. Ибо «Закон об образовании» и другие нормативные документы, регламентирующие деятельность учреждений на основе общечеловеческих принципов, право выбора учреждения закрепило за родителями и детьми.

По отношению к детям с проблемами развития многие исследователи применяют различную терминологию – «дети группы риска», «дети с отклонениями развития», «трудные дети», «дети с трудностями обучения», «дети с ограниченными возможностями», «дети с особыми образовательными потребностями». Существует также различная классификация или типология детей. Так, А.Г.Асмолов в общеобразовательной школе выделяет 4 группы детей: «средние» ученики, одаренные дети, дети с аномалиями психического развития, дети с асоциальным поведением (Асмолов А.Г., 1996).

Для оказания поддержки детей с трудностями в обучении в образовательных учреждениях РБ созданы психолого-медико-педагогические консилиумы (ПМПк). Однако, в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования подготовка учителей к психолого-педагогическому сопровождению проблемных детей не предусмотрена. Повышению эффективности практической помощи детям с трудностями в обучении препятствует неподготовленность учителей к психолого-педагогическому сопровождению. Большинство учителей массовой общеобразовательной школы, как свидетельствует проведенная диагностика, не готово к психолого-педагогическому развитию детей, организации совместной учебной деятельности (Р.С. Немов, В.В. Рубцов, А.Г. Асмолов и др). Не имея специальной подготовки, педагоги, работающие в начальном звене, не в состоянии определить истинных проблем развития ребенка. Учителя, имеющие стаж работы 10 лет и более, в свое время не получали знаний по организации и осуществлению работы в учебном процессе с детьми, имеющими трудности в обучении, т.е., претендующие на особые образовательные потребности. «Крайности «хронологического» и «модернистского» стилей преподавания психологии приводят к тому, что у студентов не создается целостного представления об изучаемой области. Они в итоге «не видят за деревьями леса». В результате формируются специалисты, которые могут говорить о психологии, но не могут решать реальные задачи, которые ставит перед ними жизнь (Асмолов А.Г., 1996).

Вышеназванные причины определяют новые требования к процессу подготовки специалистов в педагогических вузах, в частности к психолого-педагогическому сопровождению.

Проблема сопровождения (содействия, поддержки) проблемных детей в процессе обучения стала развиваться вместе с формированием гуманистических ориентаций в отечественной системе образования около 10-15 лет назад.

В настоящее время сложились разные формы и уровни сопровождения: республиканские, областные, городские психолого-медико-педагогические комиссии, консультации, ППМС – центры, консилиумы в образовательных учреждениях.

Однако, как показывает анализ деятельности общей образовательной системы, вне процесса сопровождения оказываются дети, имеющие различные проблемы в развитии. Участие специалистов ограничивается лишь отбором детей в классы коррекционно-развивающего обучения, в редких случаях осуществляется диагностика развития детей, разрабатываются специальные коррекционно-развивающие программы, причем без учета форм интеллектуальных и эмоционально-волевых, поведенческих нарушений.

Причиной этого является, на наш взгляд, отсутствие апробированных моделей комплексного сопровождения детей с различными отклонениями в общеобразовательной школе.

Построение эффективной системы сопровождения позволит решать проблемы развития и обучения детей внутри образовательной среды учреждения, избежать необоснованной переадресации проблемы ребенка внешним службам, сократить число детей, направляемых в специальные образовательные учреждения, а также создавать оптимальные условия для всех учащихся класса вне зависимости от их стартовых возможностей.

В настоящее время психолого-педагогическое сопровождение детей с проблемами в развитии, в частности с задержкой психического развития (ЗПР), необходимо рассматривать как сложную систему медицинских и психолого-педагогических воздействий (Л.П.Кезина, Н.М.Назарова, М.И.Никитина и др.).

Характеризуя сопровождение как комплексный метод, многие авторы (Г.Бардиер, И. Рамазан, Т. Чередникова, Т.В. Ахутина, М.Р. Битянова Б.С. Братусь, Н.Л. Коновалова, Л.М. Шипицина, Е.И. Казакова) выделяют его этапы: диагностики, решения проблемы, консультации и первичной помощи на этапе реализации принятого плана.

В методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования предлагается открытие классов коррекционно-развивающего обучения (ККРО) при условии наличия в учреждении разработанной программы сопровождения учащихся данных классов и соответствующих педагогов (2004).

Мы считаем, что для достижения положительных результатов в обучении и развитии проблемных детей необходимо, во-первых, обучение студентов в процессе экспериментального исследования практической, научно-исследовательской, методической деятельности в рамках психолого-педагогического сопровождения. Во-вторых, профессионально сконструировать систему комплексного сопровождения и реализовывать её с учетом форм различных нарушений, индивидуально-типологических особенностей ребенка, результатов диагностики и возможностей образовательного учреждения. Таким образом, объект исследования отличает его двуплановость: с одной стороны - это изучение психолого-педагогических особенностей детей с трудностями в обучении, а с другой – образовательный процесс профессиональной подготовки будущих учителей к развитию детей с трудностями в обучении.

Это и обусловило проведение опытно-экспериментального исследования с проблемными в обучении детьми.

Опытно-экспериментальным исследованием охвачено 36 учащихся 2 класса 9-11 летнего возраста классов коррекционно-развивающего обучения, классов выравнивания для детей с ЗПР и классов компенсирующего обучения общеобразовательных школ № 16 и № 89 г. Уфы.

Экспериментальная работа велась в течение 2 месяцев с 23 января по 20 марта 2006 г. и предусматривала несколько этапов:

1. выявление проблемы;
2. проведение диагностики по изучению внимания;

3. сбор информации о путях решения проблемы;
4. проведение формирующего эксперимента (первичная помощь на этапе реализации принятого плана);
5. консультации на различных стадиях решения проблемы;
6. проведение итоговой диагностики и обсуждение итогов.

Все участники исследования были направлены в класс коррекционно-развивающего обучения психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК) с заключением «задержка психического развития». Анализ документации свидетельствовал, что у 6 детей ЗПР связана с наличием тяжелых соматических заболеваний. У 11 человек ЗПР носила психогенный характер и у 19 человек ЗПР связана с наличием органического поражения центральной нервной системы, т.е. ЗПР церебрально-органического генеза.

Этап выявления проблемы с группой студентов мы начали с наблюдения за учебно-воспитательным процессом, проведения беседы с учителями, учащимися, родителями, изучения личных дел проблемных детей (медицинских карт, протоколов первичного обследования учащихся, карт динамического развития детей).

Проанализировав результаты материалов, мы установили имеющиеся нарушения познавательной деятельности у всех детей экспериментальной группы. Все они нуждались в психолого-педагогическом сопровождении. С целью обучения студентов к психолого-педагогическому сопровождению проблемных детей нами выделена проблема нарушение внимания как часто встречающаяся трудность в школьной практике. Учителя и родители также указывали на «невнимательность детей, постоянную их отвлекаемость на уроках и при выполнении домашних дел, переспрашивание, многократное объяснение, забывчивость...».

В исследовании внимания детей использовались психодиагностические методики, рекомендованные многими отечественными учеными (Л.Ф.Обуховой, Е.И. Роговым, И.В. Дубровиной, И.Ю.Левченко, Н.Я.Семаго, М.М.Семаго, С.Д. Забрамной, Т.А.Басиловой, О.А. Карабановой и т.д.). Среди них: «Корректирующая проба» (буквенный вариант), Таблицы Шульте, модификация метода Пьерона – Рузера, «Исправь ошибки», сравнение картинок.

В предложенных методиках даны параметры, нормативы, оборудование, инструкция и критерии.

Во время экспериментального исследования мы фиксировали:

- предлагаемые задания и уровень их выполнения;
- понимание ребенком инструкции;
- оказываемую ребенку помощь;
- возможности самостоятельного исправления ошибок;
- характер контакта со взрослыми;
- отношение к выполнению заданий;
- уровень активности при выполнении заданий.

Анализ результатов показал, что у всех детей с ЗПР церебрально-органического генеза страдает уровень объема, концентрации и устойчивости внимания. Слабость произвольного внимания детей с ЗПР в «Корректирующей пробе» проявлялась в пропуске целой строки и вычеркивании буквы, не подлежащей вычеркиванию. Они показали средний и низкий уровни развития внимания.

У 11 детей с ЗПР соматогенного и психогенного характера по данной методике за 5 минут количество просмотренных букв достигло в среднем до 550 знаков с 3-7 ошибками, что соответствует высокому и выше среднему уровню объема, концентрации и устойчивости внимания.

При изучении распределения, переключения внимания по таблицам Шульте дети показали более низкие результаты, так как нужно было отыскать цифры в быстром темпе. Все дети с ЗПР церебрально-органического генеза также показали низкие результаты. 10 учеников отыскивали цифры в среднем за 33-50 секунды, что соответствует высокому уровню развития свойств внимания.

По методике изучения концентрации, устойчивости, переключения внимания (модификация метода Пьерона – Рузера) 23 человека из 36 показали низкие результаты и остальные - средние. Это говорит о том, что детям было трудно переключать свое внимание с образца на собственные фигуры и знаки.

В методике «Исправь ошибки» на 100% никто не справился с заданием. 9 ошибок из 10 исправили лишь 3 ученика. 6-8 ошибок исправили 12 человек. Остальные дети показали низкие результаты, что говорит о том, что у детей не сформировались процессы контроля за написанием.

При отыскивании отличий между картинками только 3 ученика нашли все. Остальные дети не смогли найти отличия и не захотели доводить начатое дело до конца.

Полученные в результате диагностики данные были подвергнуты качественно-количественному анализу, по итогам которого составлен психолого-педагогический профиль группы с указанием нарушенной симптоматики. Нарушения внимания, характерные для данной группы, в общем виде имеют некоторые специфические особенности. У детей страдают все свойства внимания, недостаточны его объем, концентрация, устойчивость, переключение и распределение. В большей степени страдает переключение, распределение, произвольность внимания. Дети при выполнении заданий часто отвлекаются, суетятся, моментально реагируют на внешние посторонние раздражители. Дети рассеянны, инертны, не могут сосредоточиться на выполнении задания, застревают внимание на определенных деталях.

У детей низкий уровень развития восприятия. Это проявляется в необходимости более длительного периода времени для приема и переработки сенсорной информации; в недостаточности, ограниченности, фрагментарности знаний детей об окружающем мире; в затруднениях при узнавании предметов, находящихся в непривычном положении, контурных и схематических изображений. Сходные качества предметов воспринимаются ими обычно как одинаковые. Эти дети не всегда узнают и часто смешивают сходные по начертанию буквы и их отдельные элементы; часто ошибочно воспринимают сочетания букв и т.п. На это указывает также ряд авторов (В.П. Зинченко, И.А. Бурлакова, С.С. Степанов, П.Б. Шошин, А.Н. Цымбалюк, Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко и др.). Недостаточно развито слуховое восприятие. Для них характерны фонематические нарушения, вследствие чего плохо дифференцируют глухие и звонкие согласные, с трудом выделяют

звуки и последовательность звуков в словах со сложной слоговой структурой. Им трудно вычленить слово из предложения, предложение из текста. У многих отмечаются недостатки пространственного восприятия, затрудняющие в целом процесс обучения.

Выявленные нами нарушения внимания находят отражения в исследованиях других авторов. Так, по данным комплексного изучения причин неуспеваемости младших школьников с ЗПР нарушения внимания занимают первое место (Т.А. Власова, М.С. Певзнер, Л.И. Переслени и др.). Анализ характеристик учащихся с ЗПР, обучающихся в массовой школе, проведенный Л.Ф. Чупровым, показал, что недостатки внимания отмечаются учителями у данной категории учащихся в 92% случаев. Т.А. Власова и М.С. Певзнер отмечают, что основным признаком ЗПР является незрелость эмоционально-волевой сферы. Одно из проявлений этой незрелости – неумение сосредоточиться на выполнении учебных заданий. В психолого-педагогических исследованиях особенностей внимания детей с ЗПР Л.И. Переслени, З. Тржесоглавы, Г.И. Жаренковой, С.А. Домишкевич также отмечают неустойчивость и «прилипание внимания», его сниженный объем, распределение, концентрация и повышенная отвлекаемость.

Специальные исследования показывают, что различные свойства внимания имеют неодинаковый «вклад» в успешность обучения по разным предметам. Так, при овладении математикой ведущая роль принадлежит объему внимания, успешность усвоения русского языка связана с точностью распределения внимания, а обучение чтению – с устойчивостью внимания. Таким образом, развитие внимания способствует повышению успеваемости школьников по различным учебным предметам (Мамайчук И.И., Ильина М.Н., 2004).

Несмотря на описанные общие недостатки внимания, у детей с ЗПР наблюдается большой индивидуальный разброс показателей. У одних школьников максимальная концентрация внимания и наиболее высокая работоспособность обнаруживаются в начале выполнения задания, а по мере продолжения работы эти факторы снижаются; у других учащихся сосредоточение внимания наступает после определенного отрезка времени в процессе деятельности; у третьих отмечаются периодические колебания внимания. Для многих детей характерно негативное влияние любых посторонних раздражителей, вследствие чего темп деятельности детей замедляется, появляются многочисленные ошибки, результативность работы падает.

По итогам результатов качественно-количественного анализа и составленной коррекционно-развивающей программы развития внимания в процессе учебной деятельности и во внеклассное время мы провели формирующий эксперимент как главное направление в решении проблемы.

На этапе формирующего эксперимента руководствовались основными методологическими принципами комплексности, единства диагностики, коррекции и развития.

Коррекционно-развивающая программа развития внимания при участии психолога, учителей, воспитателей, родителей и студентов включала:

- беседы-лекции, затрагивающие различные аспекты внимания;
- индивидуальные занятия 3 раза в неделю по 20-30 минут и групповые - 2 раза в неделю по 30-40 мин.;

- тренировочные упражнения и коррекционные задания по развитию внимания, а также высших психических функций на уроках русского языка и математики;
- игры-занятия в группах продленного дня;
- игры и задания индивидуально в домашних условиях.

Качественно-количественный анализ по итогам формирующего эксперимента показал положительную динамику развития внимания у детей экспериментальной группы. При сравнении данных, полученных в результате первичной диагностики и контрольного исследования, у всех детей независимо от уровня сформированности внимания мы выявили положительные сдвиги.

По результатам всей проведенной коррекционной работы с экспериментальной группой было составлено заключение на каждого ребенка. По обсуждению результатов проведенного нами эксперимента и подведению итогов мы создали психолого-педагогический консилиум совместно с психологом, учителями, воспитателями, родителями и студентами. На консилиум были представлены:

- результаты качественно-количественных данных первичной диагностики;
- программа коррекционных занятий;
- результаты взаимодействия с субъектами сопровождения;
- результаты контрольной диагностики и процесс продвижения ребенка в динамике.

Работа консилиума подтвердила апробированную модель психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ЗПР, определила условия, при которых можно достичь эффективного ее использования в условиях общеобразовательной школы.

По итогам работы консилиума разработаны практические рекомендации субъектам сопровождения, психолого-педагогические требования к его организации.

Опираясь на разработанную систему психолого-педагогического сопровождения проблемных детей, выпускниками отделения олигофренопедагогики проводятся опытно-экспериментальные работы, результаты которых находят отражение в выпускных квалификационных работах, в научных публикациях и диссертационных исследованиях. Модель психолого-педагогического сопровождения детей с трудностями в обучении, таким образом, успешно внедряется в деятельность детских образовательных учреждений.

Резюмируя изложенный материал и результаты анализа практической работы, можно сделать следующие выводы:

- у всех детей с ЗПР имеются нарушения познавательной деятельности, в том числе нарушения внимания;
- все проблемные дети нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении;
- формирование высших психических функций должно обеспечиваться системой психолого-педагогического сопровождения;

- психолого-педагогическое сопровождение необходимо рассматривать в едином контексте функций: выявление проблемы, проведение диагностики, сбор информации о путях решения проблемы, первичная помощь на этапе реализации принятого плана, консультации на различных стадиях решения проблемы;
- эффективность психолого-педагогического сопровождения зависит от сотрудничества и взаимодействия субъектов сопровождения.

Литература

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров.- М.: Издательство института практической психологии, 1996.
2. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования. // Школьный психолог. 2004. № 1.
3. Мамайчук И.И., М.Н.Ильина. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. СПб., 2004.

Developing a Psycho-Pedagogical Support System for Children of Primary School Age

Aslaeva R.G.

PhD in Education, Associate Professor, Professor, Chair of Special Education and Psychology, Bashkir State University of Education

This article addresses the problem of teaching students the scientific and practical activities while realizing the psychological-pedagogical support for children. During the experimental study of attention disorders the system of complex support of children with learning difficulties was developed.

Keywords: children with developmental problems, mental retardation, attention disorder, psycho-pedagogical support.

References

1. Asmolov A.G. Kul'turno-istoricheskaja psihologija i konstruirovanie mirov.- M.: Izdatel'stvo instituta praktičeskoj psihologii, 1996.
2. Metodicheskie rekomendacii po psihologo-pedagogičeskomu soprovozhdeniju obučajuwihsja v uchebno-vospitatel'nom processe v uslovijah modernizacii obrazovanija. // Shkol'nyj psiholog. 2004. № 1.
3. Mamajchuk I.I., M.N.Il'ina. Pomow' psihologa rebenku s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija. SPb., 2004.