

УДК 376

Е. А. Бородина-Глебская

*(ст. преп. кафедры психологии и педагогики
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск)*

Т. Д. Яковенко

*(зав. отделом здоровья и развития детей
МКОУ ДПО «ГЦОиЗ “Магистр”»,
доц. кафедры психологии и педагогики
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск)*

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ
ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ
ПОМОЩИ**

В статье рассматривается проблема обучения и социализации детей группы риска на этапе перехода от дошкольного к школьному уровню образования, описываются типичные трудности детей группы риска, их родителей и педагогов, обосновывается необходимость осуществления психолого-педагогического сопровождения этой категории детей, предлагается конкретный «инструмент», обеспечивающий преемственность в деятельности воспитателей ДОУ и учителей начальной школы, педагогов-психологов ДОУ и школьных психологов.

Ключевые слова: дети группы риска, психолого-педагогическое сопровождение, педагогические условия, педагогическая поддержка, психолого-педагогическая характеристика, психолого-педагогические рекомендации.

E. A. Borodina-Glebskaya, T. D. Jakovenko

**CONTINUITY IN THE IMPLEMENTATION
OF PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN
AT RISK AS A CONDITION OF EFFECTIVENESS
OF REMEDIAL AND DEVELOPMENTAL ASSISTANCE**

The paper dwells the problem of teaching and socialization of risk group children at the phase of transition from preschool to school education

level. There are described typical difficulties of risk group children, their parents and teachers. There is founded necessity of psycho-pedagogical accompaniment of children of this category. There is suggested the concrete instrument of succession securing in preschool educator's, primary school teacher's pedagogue-psychologist's and school psychologist's activity.

Keywords: risk group children, psycho-pedagogical accompaniment, pedagogical conditions, pedagogical support, psycho-pedagogical characteristics, psycho-pedagogical recommendations.

В последнее время появилось большое количество работ, посвященных проблеме оказания своевременной коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, детям-инвалидам [3; 4; 5; 7; 9]. Не оспаривая необходимость раннего выявления через систему психолого-медико-педагогических комиссий (далее – ПМПК) детей с ОВЗ и разработки специальных образовательных условий для таких детей, мы не должны забывать о том, что ребенок, которому ПМПК присваивает статус ребенка с ОВЗ, – это, как правило, ребенок с *выраженными* нарушениями в развитии: сенсорными, моторными, интеллектуальными и т. д. Не отрицая социальной и педагогической востребованности целенаправленной работы с детьми, имеющими очевидные, явные нарушения в развитии, мы считаем не менее важным говорить о своевременной адресной помощи детям, имеющим незначительные нарушения, относящимся к группе риска. Отклонения в развитии детей группы риска следует рассматривать как отклонения в развитии, не выходящие за границу нормы, как «крайние варианты» нормы. Л. Я. Олиференко [6] выделяет 5 категорий детей группы риска:

- 1) дети с проблемами в развитии, не имеющие резко выраженной клинико-патологической характеристики;
- 2) дети, оставшиеся без попечения родителей;
- 3) дети из неблагополучных, асоциальных семей;
- 4) дети из семей, нуждающихся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке;
- 5) дети с проявлениями психолого-педагогической и социальной дезадаптации.

В рамках данной статьи в фокусе нашего внимания будет первая категория детей по классификации Л. Я. Олиференко, т. е. дети с проблемами в развитии, не имеющие резко выраженной клинико-патологической характеристики. Эта категория детей поступает, как правило, в обычные школы, минуя ПМПК. У детей группы риска, как показывают исследования многих ученых и наши собственные наблюдения, буквально с первых дней обучения в школе возникают трудности главным образом психологического характера. Имея, как правило, недостаточно развитые коммуникативные умения, эти дети трудно находят общий язык с од-

ноклассниками, часто становятся инициаторами или невольными участниками конфликтов, уже через несколько недель школьной жизни оказываются предметом насмешек со стороны сверстников, часто вызывают к себе боязливо-настороженное отношение одноклассников. Возможна и ситуация, когда ребенок, не умеющий себя предьявить сверстникам, отличающийся робостью, замкнутостью, повышенной тревожностью, вообще одноклассниками не замечается. Для них его словно бы нет в классе. Очевидно, что и первая, и вторая группа детей – «кандидаты» на роль отверженных в формирующемся детском сообществе. Неблагоприятное же положение в группе сверстников является, как известно, одной из весомых причин не только учебной неуспешности ребенка, но и деформаций его личностного развития.

У детей, относимых нами к группе риска, кроме коммуникативных трудностей, часто встречаются трудности, обусловленные некоторыми особенностями эмоциональной и регуляторно-волевой сфер. Склонность к аффективным реакциям или, напротив, эмоциональная вялость, заторможенность эмоционального реагирования, несформированность экспрессивной функции эмоций ограничивает возможности успешной социализации ребенка в целом и нахождения им своего особого места в школьном классе как в малой группе в частности. Недостаточно развитая способность регулировать свои состояния, поведение, неумение свое-

временно включиться в деятельность, довести начатое дело до конца, приложить волевые усилия для достижения поставленной учителем задачи становятся препятствием на пути успешного освоения первоклассником школьной программы и причиной возникновения устойчивого негативного отношения к школе, к учению.

У детей группы риска наблюдается локализованная дефицитарность когнитивных процессов, которая связана с истощаемостью нервной системы. Например, ребенок читает слоги, но не может долго научиться целиком читать слова, состоящие из 2-3 слогов, испытывает трудности в восприятии и понимании уже правильно прочитанного им слова; или же наблюдается ситуация, когда ребенок длительное время не может дифференцировать начертания похожих букв, что ведет к систематическим ошибкам в процессе чтения.

Учителю массовой школы зачастую не хватает времени либо профессиональных умений для оказания своевременной помощи таким детям. Вообще о трудностях, которые испытывают учителя, работающие с детьми группы риска, следует, на наш взгляд, сказать особо. Во-первых, необходимо отметить, что самому учителю непросто понять особенности развития и причины возникающих у казалось бы обычного ребенка трудностей. Еще сложнее – найти способы оказания ему педагогической помощи в условиях современного образовательного про-

цесса, динамичного и многоаспектного по сути своей. Во-вторых, одновременное присутствие в классе нескольких детей категории риска создает практически на каждом уроке и во внеурочной деятельности особый «очаг напряжения», требует от учителя высокой концентрации внимания, воли, эмоциональной, интеллектуальной и коммуникативной гибкости, терпения, психологической устойчивости, глубокой установки на поиск эффективных методов и приемов организации учебно-познавательной деятельности учащихся, что зачастую приводит к преждевременному эмоциональному выгоранию.

Не менее сложные проблемы возникают и у родителей, воспитывающих детей группы риска. Многие из них оказываются не вполне готовыми к школьным трудностям своего ребенка. Ситуация учебной неуспешности и несладывающихся отношений ребенка с одноклассниками вызывает у родителей состояние растерянности, беспомощности, чувство вины и т. п. Многие родители испытывают разочарование в школе, в учителе, в собственном ребенке, в своей родительской состоятельности, что находит выражение чаще всего в раздражении, агрессии по отношению к школе, учителю и ребенку.

Из сказанного очевидно, что у детей группы риска складывается неблагоприятная социальная ситуация развития на этапе перехода от дошкольного образования к школьному. На

наш взгляд, такие дети могли бы быть вполне успешными в учебной деятельности, могли бы найти свое место в системе межличностных отношений в классе при оказании им необходимой поддержки и помощи. Эта помощь нам видится как психолого-педагогическое сопровождение ребенка на особом этапе перехода от дошкольного детства к школьной жизни. В своем понимании технологии психолого-педагогического сопровождения (далее – ППС) мы опираемся на научную традицию, представленную в работах М. Р. Битяновой [1; 2]. ППС – процесс проектирования и создания образовательной среды, способствующей максимальному раскрытию возможностей и личностного потенциала ребенка. ППС предполагает опору на возрастные нормативы развития, основные новообразования возраста, учет логики собственного развития ребенка, приоритетности его потребностей, целей и ценностей (М. Р. Битянова, 1997, 1998). Цель психолого-педагогического сопровождения – создание системы психологических условий для решения задач развития (образования) детей разных возрастов и с *разными индивидуальными особенностями* в конкретной образовательной ситуации. В процессе ППС решаются следующие задачи:

- систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка, динамики его психического развития;
- оказание помощи;

– создание ситуаций для развития личности каждого ребенка.

Самый оптимальный вариант – раннее выявление детей группы риска в детском саду, разработка и реализация командой специалистов, работающих в рамках психолого-педагогического консилиума ДООУ, программы психолого-педагогического сопровождения таких детей, а на этапе выпуска детей из дошкольного учреждения – сопровождающая ребенка развернутая психолого-педагогическая характеристика, содержащая конкретные рекомендации будущему учителю начальных классов и специалистам сопровождения. Это позволит обеспечить преемственность в психолого-педагогическом сопровождении ребенка в самый сложный, адаптационный период и поможет педагогу сориентироваться в особенностях развития и поведения ребенка, максимально индивидуализировать подход к нему и тем самым снизить риск неудачи в обучении и различных деформаций в поведении.

Если ребенок в детском возрасте посещает не дошкольное образовательное учреждение, а какой-либо центр детского развития, то функцию сопровождения ребенка группы риска должны взять на себя специалисты центра. Именно они, ведя длительное наблюдение за ребенком в малых контактных группах или при осуществлении индивидуальной коррекционно-развивающей работы с ним, могут увидеть не только некоторые дефициты разви-

тия, но и имеющиеся у ребенка ресурсы развития и дать конкретные психолого-педагогические советы будущему педагогу. К сожалению, данная практика обеспечения преемственности в организации ППС ребенка на разных уровнях образования пока еще не стала устойчивой традицией, что снижает эффективность коррекционно-развивающей работы с детьми группы риска. Досадно осознавать, что усилия специалистов дошкольного образования зачастую не находят поддержки и естественного продолжения в деятельности учителей начальных классов и специалистов сопровождения школы. Мы убеждены, что ребенка группы риска нужно «передавать из рук в руки»: от воспитателя – к учителю, от дошкольного психолога – к школьному психологу. В качестве «инструмента», обеспечивающего преемственность в организации помощи ребенку группы риска, выступает подготовленная специалистами ДООУ или центра развития сопроводительная психолого-педагогическая характеристика данного ребенка с развернутыми рекомендациями.

Предлагаем в качестве примера фрагмент психолого-педагогических рекомендаций учителю по организации учебного взаимодействия с ребенком группы риска (Коля П.), имеющим некоторые особенности в развитии эмоционально-волевой сферы. У ребенка отмечается склонность к аффективным реакциям, к «застреванию», ригидность в поведении, мышлении,

выраженная потребность в эмоциональной близости с референтными взрослыми, социальная инфантильность, эгоцентричность. Данные особенности проявляются на фоне хороших интеллектуальных способностей. На момент поступления в школу ребенок хорошо читал, считал, владел элементарными навыками письма и выполнения арифметических действий.

При обеспечении некоторых педагогических условий он может хорошо учиться.

Первое условие – обязательное предъявление четкого, понятного, развернутого, пооперационного алгоритма выполнения учебного действия и качественного образца результата этого действия (деятельности).

Второе условие – многократное воспроизведение этого действия им самим (на первом этапе с помощью педагога, затем – самостоятельно, с последующей корректировкой недочетов совместно с педагогом).

Третье условие – обязательное обеспечение положительной оценки его деятельности. Оценка должна опираться на какие-то реальные положительные моменты (по процессу и/или результату деятельности, по отношению ребенка к работе). Она должна иметь очевидную для ребенка эмоциональную окрашенность и выражать личное положительное отношение учителя и к деятельности, и к личности самого ребенка.

Четвертое условие – обязательное наличие некоторой ритуализации дея-

тельности (как на этапе вхождения, так и на этапе завершения деятельности). Необходимость обеспечения данного условия продиктована склонностью мальчика к аффективным реакциям и «застреванию», которые усиливаются ригидными проявлениями. Соблюдение этого условия поможет учителю не только структурировать само обучение ребенка, но и его поведение на уроке.

Пятое условие – по возможности исключение ситуаций неопределенности, неясности, в которых ребенок не может опереться на усвоенный им алгоритм действий. Данное требование имеет отношение и к организации учебной деятельности, и к организации коммуникации с ребенком.

Шестое условие – предоставление ребенку возможности высказываться в ситуациях, когда он сам проявляет желание поделиться со сверстниками и учителем своими знаниями из разных областей. (Коля обладает достаточно большим объемом фрагментарных сведений из разных сфер жизни.) Даже при дефиците времени на уроке необходимо находить несколько секунд персонально для Коли: похвалить за интересную информацию и быстро «переключить» при помощи привычной для ребенка фразы на другую деятельность. При этом следует находиться вблизи от ребенка.

Полагаем, что разработка подобных рекомендаций для учителя позволит ему найти подход к каждому ребенку группы риска, обеспечить пре-

емственность психолого-педагогического сопровождения и тем самым повысить эффективность помощи детям с негрубыми нарушениями развития.

Список литературы

1. *Битянова М. Р.* Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1997.
2. *Битянова М. Р., Азарова Т. В., Афанасьева Е. И., Васильева Н. Л.* Работа психолога в начальной школе. М.: Совершенство, 1998.
3. *Казакова Е.* Искусство помогать: что скрывается за термином «сопровождение развития детей» // Лидеры образования. 2004. № 9–10.
4. *Бородина-Глебская Е. А.* Организация психолого-педагогического консультирования в ДОУ как условие реализации индивидуального подхода к воспитанию и развитию ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Теория и практика социально-гуманитарного обеспечения инклюзивного образования: материалы Всероссийской научной школы с международным участием / под общ. ред. А. Г. Ряписовой. Новосибирск: НГПУ, 2012.
5. *Мишина Г. А., Моргачева Е. Н.* Коррекционная и специальная педагогика. М.: ФОРУМ, 2007.
6. *Олиференко Л. Я., Шульга Т. И., Дементьева И. Ф.* Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: учебное пособие. М.: Академия, 2002.
7. *Практическая психология образования: учебное пособие / под ред. И. В. Дубровиной.* М.: Просвещение, 2003.
8. *Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: метод. пособие / под общ. ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго.* М.: МГППУ, 2012.
9. *Яковенко Т. Д.* Психологическое консультирование семей, воспитывающих детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Теория и практика социально-гуманитарного обеспечения инклюзивного образования: материалы Всероссийской научной школы с международным участием / под общ. ред. А. Г. Ряписовой. Новосибирск: НГПУ, 2012.