

**КОМПЕТЕНЦИЯ В ОБЛАСТИ ПРОВЕДЕНИЯ УГЛУБЛЁННОГО
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ
С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
КАК НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА**

Гладкая В.В.

Республика Беларусь, г. Минск, Государственное учреждение образования «Академия
последипломного образования»

Одной из многочисленных групп учащихся с особенностями психофизического развития являются дети с трудностями в обучении¹, обусловленными задержкой психического развития. Отправным моментом в коррекционной работе с учеником с трудностями в обучении, является четкое определение причин и механизмов возникновения имеющихся учебных затруднений или предпосылок их возникновения. Из этого следует необходимость проведения диагностического обследования соответствующей направленности (углублённого психолого-педагогического обследования).

Как свидетельствует анализ педагогической практики, коррекционная работа с учащимися с задержкой психического развития часто сводится к восполнению имеющихся у них пробелов предметных знаний, умений и навыков (ЗУНов) по тем или иным учебным темам. При таком понимании направленности коррекционной работы учитель-дефектолог выполняет роль дополнительного учителя (репетитора), повторно либо опережающе «разжевывающего» ребенку тот или иной учебный материал. Коррекционные занятия в таком случае, по сути, являются дополнительными уроками по предмету или же представляют собой симптоматическую коррекцию (деятельность по принципу: ребенок плохо пишет под диктовку – будем писать с ним диктанты, плохо читает – будем читать, плохо решает задачи – будем решать задачи и т.д.). Работа в такой логике не приносит устойчивых положительных результатов.

¹К вопросу о терминологии. На наш взгляд, в отношении детей целесообразнее говорить о детях «с трудностями в обучении», а трудности в обучении этих детей испытывают педагоги. Тем не менее, в данной статье мы будем использовать официально принятое название категории - «дети с трудностями в обучении».

Истинная коррекционная работа предполагает устранение **причин** учебных затруднений у учащегося. В этой связи первоочередной вопрос, на который должен ответить учитель-дефектолог, – «Почему ученик плохо пишет под диктовку? ... плохо читает? ... плохо решает задачи? И т.д.» Попытаемся это обосновать на конкретном примере.

Деятельность ученика при письме под диктовку слов на основе фонетического принципа (как слышим, так и пишем) может быть представлена следующими основными звеньями:

- 1) запоминание фразы (смысловый контекст);
- 2) запоминание слова (группы слов);
- 3) фонематический анализ;
- 4) построение образной графемной модели слова (перевод фонемы в графему);
- 5) перевод в моторную программу (перевод графемы в кинему);
- 6) проверочное чтение.

Очевидно, что для успешного осуществления процесса письма под диктовку необходима успешная реализация всех указанных звеньев, что требует, в свою очередь, сохранности ряда психических функций (мыслительной деятельности, слухоречевой памяти, фонематического слуха, тонкой моторики руки), а также произвольной регуляции деятельности и прочной взаимосвязи элементов в цепочке «фонема – графема – кинема». Недостаточная сформированность или нарушение развития любой из этих функций ведет к трудностям формирования навыка письма под диктовку. В свою очередь, у каждого ребенка с этой проблемой письмо может быть нарушено в разных звеньях, что обусловлено нарушением развития разных психических функций, и следовательно, требует разного содержания коррекционно-педагогической помощи. Поэтому так важно точно определить в каждом конкретном случае причину и механизмы трудностей формирования того или иного школьного навыка.

Эта задача является объективно очень сложной, так как, в ряде случаев, один и тот же симптом (внешнее проявление) трудностей детей в учении может быть связан с разными причинами и механизмами его возникновения. Так, например, такой симптом учебных затруднений, как замены при письме зрительно похожих и близких по написанию букв, состоящих из различного количества однородных элементов (*л-м, п-т, и-ш*), может быть обусловлен:

- нарушением зрительного восприятия (*причина*) – трудностями зрительного анализа элементов, включенных в букву (*механизм* возникновения затруднения);

- нарушением кинестетического восприятия (*причина*) – трудностями кинестетического анализа графических движений, дифференциации тождественных графомоторных движений (*механизм*);

- нарушением зрительно-моторной координации (координации в системе «глаз-рука») (*причина*) – трудностями актуализации связи между графическим и двигательным образом нужной буквы – графемой и кинемой (*механизм*);

- несформированностью произвольной регуляции деятельности (*причина*) – трудностями планирования и контроля произвольных действий при письме (*механизм*).

Таким образом, при наличии у нескольких детей одного и того же внешнего проявления трудностей в учении, причины и механизмы его возникновения у них могут быть разными. Следовательно, содержание коррекционно-педагогической помощи каждому из этих учащихся требуется разное.

Причина трудностей – это проблемная область развития, психическая функция. Механизм возникновения трудностей связан с тем или иным «слабым» звеном в развитии этой функции. Каждая функция включает в свой состав ряд составляющих ее звеньев, поэтому даже в случаях выявленной общей для группы детей «проблемной» школьно-значимой функции, у каждого из них может быть нарушено разное ее звено. Так, например, в структуре фонематического слуха можно выделить следующие основные звенья (процессы):

1) фонематическое восприятие (звукоразличение, умение дифференцировать фонемы на слух),

2) фонематический анализ (анализ звукового состава слова):

простой:

- узнавание звука на фоне слова,
- выделение звука из слова (в начале и в конце слова);

сложный:

- определение места звука в слове,
- определение последовательности звуков в слове,
- определение количества звуков в слове;

3) фонематический синтез;

4) фонематические представления (подбор слов на заданный звук).

Несформированность любого из этих процессов приводит к трудностям письма под диктовку. Но в зависимости от того, какой процесс фонематического слуха оказывается несформированным или нарушенным, наблюдается различный характер

трудностей при осуществлении данного вида письменных работ, что проявляется в разных видах ошибок.

Так, при недостаточном развитии фонематического восприятия основным видом ошибок при письме являются замены по фонематическому признаку (симптом трудностей), которые указывают на то, что ребенок *не дифференцирует звуки, имеющие акустико-артикуляционное сходство*, например, звонкие и глухие парные согласные в четкой позиции (б-п, в-ф, д-т, г-к, з-с, ж-ш), свистящие и шипящие (с-ш, з-ж), сонорные (р-л и др.), аффрикаты (ч-щ, ч-ц и др.), гласные (о-у, а-ы и др.) (*механизм возникновения трудности*)

При трудностях осуществления процесса фонематического анализа основными видами ошибок при письме (симптомами трудностей) являются следующие:

- пропуски букв (особенно гласных и согласных при их стечении), слогов, что указывает на то, что ребенок *не вычленяет в составе слова всех его звуковых компонентов* (*механизм возникновения затруднения*);

- перестановки букв в слове, что свидетельствует о *трудностях анализа последовательности звуков в слове* (*механизм*);

- добавления (вставки) букв либо слогов, указывающие на *трудности ребенка при передаче последовательности звуков в слове* (так как диктуемое слово звучит доли секунды, ребенку трудно уловить мгновенное чередование фонем, их точную последовательность) (*механизм*).

Очевидно, что несформированность разных составляющих фонематического слуха приводит к разным трудностям при письме под диктовку, что обусловлено разными механизмами их возникновения. Отсюда и разным будет содержание коррекционной работы, направленное на восстановление нарушенного механизма и устранение таким путем причины учебного затруднения у каждого конкретного ребенка.

Таким образом, **цель коррекционной работы** учителя-дефектолога с учащимися с задержкой психического развития - *устранение причин их затруднений в освоении содержания учебных программ, но именно тех специфических причин, которые связаны с недостатками психического развития у детей*². Именно из-за наличия определенных нарушений в психическом развитии дети данной категории испытывают трудности в усвоении учебного материала, в формировании основных школьных

² Причины трудностей детей в учении могут быть связаны и с неспецифическими причинами – недостатками методики обучения, форсированием темпа обучения и др.

навыков. Поэтому учителю-дефектологу для определения содержания коррекционно-педагогической помощи ученику важно получить ответ на вопрос о причинах и механизмах возникновения у этого ученика трудностей в учении. С этой целью и проводится *углублённое психолого-педагогическое обследование учащихся*, последовательно решающее следующую триаду задач:

- 1) выявить симптомы (проявления) трудностей детей в учении;
- 2) выявить проблемные области развития. На основании этих сведений определяются направления требующейся коррекционной помощи;
- 3) выявить «слабые звенья» проблемных областей развития (учебной деятельности, психических школьно-значимых функций). Это позволит определить задачи коррекционной работы в рамках выделенных направлений [1, 2, 3, 4].

В идеале, на мой взгляд, коррекционная работа должна идти не следом за уже возникшими у ребенка учебными затруднениями, а должна предупреждать их возникновение. Ведь процесс формирования любого школьного навыка базируется на определенном «фундаменте» в развитии ребенка – необходимом состоянии развития определенных школьно-значимых функций. И если этот фундамент неустойчивый, если в нем есть «провалы», то построение на таком фундаменте качественного «здания» школьных знаний и навыков невозможно. Это еще более усиливает роль в деятельности учителя-дефектолога *углублённого психолого-педагогического обследования учащихся*, направленного в данном случае на выявление предпосылок возникновения учебных затруднений у детей.

Таким образом, компетенция в области проведения *углублённого психолого-педагогического обследования* - необходимая составляющая профессиональных компетенций учителя-дефектолога, формированию которой важно уделять пристальное внимание в процессе подготовки и переподготовки специалистов.

Литература:

1. Гладкая, В.В. Диагностика причин трудностей в учении как основа оказания качественной коррекционной помощи учащимся / В.В. Гладкая // *Коррекционно-развивающее образование*. – 2013. - № 2. – С. 29-37.
2. Гладкая, В.В. Карта психолого-педагогического обследования учащихся с трудностями в обучении: учеб.-метод. пособие / В. В. Гладкая, Н. Л. Жмачинская, С. Л. Карпова. – Минск : АПО, 2009. – 70 с.
3. Гладкая, В.В. Планирование коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении: метод. пособие для учителей-дефектологов / В.В. Гладкая. – Минск: Зорны верасень, 2008. – 112 с.

4. Гладкая, В.В. Условия обеспечения качества коррекционно-педагогической помощи учащимся с трудностями в обучении / В.В. Гладкая // Коррекционно-развивающее образование. – 2012. - № 4. – С.27-34.