

**АСПЕКТЫ ДИАГНОСТИКО-КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА С  
ДЕТЬМИ, ИСПЫТЫВАЮЩИМИ ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ**

*Ларуса ПОДГОРОДЕЦКАЯ, преподаватель,  
Государственный Университет имени Алеку Руссо, Бельцы, Молдова*

***Summary:** Aspects of diagnostic and remedial work of a psychologist with children, learning difficulties. To identify the reasons for the lag in education psychologist diagnoses general intellectual development, and diagnostics of school skills. The selection of methods depends on the correction of identified reasons for the difficulties. The overall performance depends on the joint efforts of psychologists, teachers and parents.*

Проблема работы с детьми, отстающими в развитии, находится в центре внимания психологов, педагогов, социальных работников, дефектологов. Дети с нарушением интеллекта испытывают серьезные трудности социальной адаптации. Количество таких детей, к сожалению, не уменьшается. Нужна помощь специалистов, которые бы помогли работникам образовательных учреждений овладеть психолого-педагогическими средствами коррекции и развития способностей детей.

В настоящее время изучены такие направления специальной психологии как:

- Классификация видов дизонтогенеза;
- Разработка методов диагностики умственной отсталости;
- Изучение причин умственной отсталости и ЗПР;
- Разработка психолого-педагогических рекомендаций для преодоления умственной отсталости и ЗПР[4].

Однако исследований, результаты которых могли бы использовать педагогические работники в связи с инклюзивным обучением для оказания помощи детям недостаточно. Таким образом, проблему преодоления отставания в развитии ребенка посредством психологической коррекции можно отнести к числу актуальных.

Задержка психического развития встречается значительно чаще, чем олигофрения. Она выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности.

В отличие от детей, страдающих олигофренией, эти дети достаточно сообразительны в пределах имеющихся знаний, значительно более продуктивны в использовании помощи.

В этиологии задержки психического развития играют роль конституциональные факторы, хронические соматические заболевания, длительные неблагоприятные условия воспитания и главным образом органическая недостаточность нервной системы, чаще резидуального, реже – генетического

характера. Исходя из этиологического принципа, различают четыре основных варианта задержки психического развития:

- 1) задержку психического развития конституционального происхождения;
- 2) задержку психического развития соматогенного происхождения;
- 3) задержку психического развития психогенного происхождения;
- 4) задержку психического развития церебрально-органического генеза[4].

Одной из целей патопсихологического обследования является изучение познавательных процессов. На кафедре психологии БГУ был разработан комплекс методик, направленный на определения уровня интеллектуальной готовности школьника, который включает диагностику таких познавательных процессов как внимание, память, мышление, восприятие[3]. Внимание влияет на всю деятельность ребенка. Часты случаи, когда именно из-за несформированности внимания, ребенок испытывает трудности в обучении. В случае умственной отсталости нарушения внимания наблюдаются часто и выражено достаточно сильно. Особенно страдает произвольное внимание, когда требуется целенаправленная деятельность. У этих детей труднее привлекается внимание, невозможной оказывается его длительная активная концентрация, малейшие помехи отвлекают их.

По сравнению с нормальными сверстниками у умственно отсталых детей сужен объем внимания. Бросая взор на какой-то объект они видят в нем меньше отличительных признаков. Это одна из причин, осложняющих ориентировку в помещении, на улице, особенно в малознакомых местах. Недостатки внимания проявляются у умственно отсталых детей и при переключении с одного вида деятельности на другой. При переходе к новому заданию такие дети каждый раз затрачивают больше времени, чем их нормально развивающиеся сверстники. Снижена у этих детей и способность к распределению внимания между разными видами деятельности. Они не могут делать одновременно два дела. Например, рассказывать и рисовать, писать и подсчитывать удары карандашом по столу.

При умственной отсталости наблюдаются выраженные недостатки процессов ощущения и восприятия. Они проявляются в замедленности протекания, слабой дифференциации. Восприятие умственно отсталых детей характеризуется нарушением избирательности, целостности, обобщенности. У них образуются лишь простейшие, а не главные связи между объектами, поэтому они с трудом постигают смысл воспринимаемого[2].

Давая характеристику мышлению следует отметить, что учащиеся с пониженной обучаемостью заменяют научные понятия житейскими или даже жестами. Нередко при этом те понятия, которые уже изучались, употреблялись этими учащимися неадекватно их подлинному значению, и поэтому внешняя обобщенность некоторых их суждений не отражала подлинно достигнутого ими уровня обобщения. «Застревание» на сформулированных суждениях (ошибочных или недостаточно обобщенных), их неоднократное повторение свидетельствует об инертности мыслительной деятельности такой категории школьников. Неустойчивость мышления проявляется в трудности удержания в уме нескольких значимых для

решения признаков, в необоснованной смене выделяемых признаков, несмотря на их положительное подкрепление.

У этих учащихся наблюдается непропорциональное привлечение конкретного материала в целях установления заданной закономерности. Вместе с тем имеет место недоучет значимости конкретного материала, сопровождающийся ссылками на «интуицию», «чутье» и т.п. Нередко обнаруживается стремление подменить активную мыслительную деятельность при выполнении задания репродукцией, механическим воспроизведением ранее изучавшихся правил[1], [4].

Процесс отвлечения от несущественного происходит с большим трудом, чем выделение существенного. Если мы стремимся к тому, чтобы школьники осознали различие между главным и второстепенным в каком-то понятии, необходимо чтобы они умели выразить в словесной формулировке и главное то, что нужно учитывать в первую очередь, и второстепенное, что не следует принимать во внимание.

Не менее легким является путь перехода от общих, теоретических знаний к конкретному. Когда школьник сталкивается с задачей применить абстрактные знания в конкретной ситуации, он должен самостоятельно выделить во всем многообразии конкретных условий те компоненты, которые необходимы для решения вопроса или задачи, оставив в стороне все остальное. По наблюдению психологов, учащиеся с преобладанием образных компонентов мышления воспринимают рисунок или черты лучше, чем словесное объяснение. Сделав или написав что-нибудь правильно, они затрудняются при необходимости рассказать о сделанном, теоретически обосновать свои действия. Переход от конкретных действий к обобщенному осознанию их закономерностей нередко дается таким детям с трудом. Если необходимость подойти к явлению с новой стороны, обнаружить в нем новое свойство, найти новые пути решения – труднейшая задача для мышления, значит надо настойчиво приучать детей к решению таких задач. Если в мышлении школьников могут проявляться такие свойства как инертность, негибкость, стремление к стереотипам, шаблонным действиям, значит надо формировать у них способность к переключению с одного вида деятельности на другой, к перестройке действий, к варьированию способов работы.

В исследованиях по психологии обучения активное внимание, как правило, уделяется изучению мыслительной деятельности школьников, а такая важная сторона познавательной деятельности как память, почти не анализируется. Однако необходимо отметить, что мнемические способности входят в общие способности и поэтому диагностике особенностей памяти детей с нарушением интеллекта должно быть уделено должное внимание. Механическая память нередко бывает удовлетворительной, но всегда страдает память смысловая.

Проблема коррекционного обучения нашла отражение в работах С.Д. Забрамной[2], Однако коррекционно-развивающих программ, направленных на развитие непосредственно школьных умений и навыков недостаточно для детей с отклонениями в развитии. К перспективным направлениям коррекционно-

педагогической работы относится развитие *интегративного* подхода к работе с детьми.

Слабоуспевающие ученики испытывают трудности при усвоении учебного материала. Психолог должен помочь учителю определить психологические причины этих трудностей. Если не будут выявлены причины затруднений, то не будут видны результаты по их преодолению и повышению школьной успеваемости. Причины, вызывающие отставание в учении разноплановы, но между ними существует определенная взаимосвязь. В основе одной той же трудности часто лежат разные причины, а разные трудности наоборот могут объясняться одной и той же причиной. Традиционные формы работы учителя с такими учениками малоэффективны, так как направлены на формирование навыков, а не на общее развитие психических функций.

Применение различных способов выявления психологических причин трудностей в обучении может способствовать принципиальному изменению коррекционной работы психолога и развивающей работы учителя с учениками, испытывающими трудности в обучении. Психолог, наряду с классическими диагностическими методиками исследования внимания, восприятия, памяти и мышления, предлагает специальные задания, опирающиеся на учебные действия конкретных учебных дисциплин (чтение, письмо, математика). Психолог должен предоставить учителю систематическое и развернутое описание тех трудностей, которые возникают у учащихся в процессе обучения, с указанием на возможные психологические причины, лежащие в основе этих трудностей, и способы коррекции выявленных недостатков.

Определенный вклад в решение этой проблемы внесла Н. П. Локалова. Она систематизировала психологические причины трудностей учеников и предложила ряд диагностических и коррекционных методик. Опираясь на опыт учителей и психологов, Н.П. Локалова предложила классификацию трудностей при обучении младших школьников русскому языку и чтению.

- Трудности в написании букв;
- Замена близких по акустическим или артикуляционным признакам букв, пропуски букв при письме;
- Очень медленный темп письма, сильный тремор;
- Трудности понимания слов, сходных по звуковому составу;
- Неправильное чтение похожих по начертанию букв;
- Затруднения при слиянии букв в слоги слогов в слова.

Каждая из этих трудностей имеет свои психологические причины. Рассмотрим пример диагностики и коррекции конкретной трудности на примере близких по акустическим или артикуляционным признакам букв и пропуске букв при письме. Психологической причиной данной проблемы является недоразвитие фонематического восприятия и слабая концентрация внимания. В данном конкретном случае можно рекомендовать следующие методики: корректурная проба (бланки с рядами букв), красно-черные таблицы с цифрами от 1 до 12, переписывание бессмысленных слов. В целях коррекции следует учить детей различать заданный звук

среди других речевых звуков: из звукового ряда « о, а, у, о, и, ы, о » выделить звук «у» или слог «ша» из слогового ряда «СА, ша, ца, ща, ша». Осуществлять тонкую дифференцировку сходных звуков, звонких и глухих, твердых и мягких и т.д. Для этого используются лото с картинками, фишки разных цветов (крыса- крыша, тень- день)[5].

Наряду с традиционными коррекционными занятиями широкие возможности открываются перед игрой. Реализация диагностико-коррекционных функций детской игры позволила выделить новое направления в психотерапии – игровой терапии. Близкой к игровой терапии, но не тождественной ей в силу ряда специфических особенностей и самостоятельного статуса в зарубежной и отечественной практике признается [арттерапия](#), основная цель которой состоит в самовыражении и самопознании ребенка с помощью искусства и творческой деятельности. Игра может стать для педагога и психолога одним из инструментов развития школьно-значимых психологических и психофизиологических функций учащихся, активизации их познавательных способностей, воспитания устойчивого интереса к интеллектуальной деятельности и потребности в ней. Игра, с одной стороны, помогает развитию познавательных способностей учащихся, а с другой – может служить и эффективным средством преодоления трудностей в этом развитии, «генератором» процесса психолого-педагогической коррекции. Такие игры могут быть построены на учебном и неучебном материале и включены в структуру любого урока по любому предмету, а также в режим группы продленного дня. («Кто самый наблюдательный?», «Кто точнее назовет» и т.д.).

Значительным потенциалом для воспитания у школьников интеллектуальной активности, любознательности, широких познавательных мотивов располагают и так называемые досуговые игры.

Действенным средством совершенствования таких значимых для учебной деятельности функций и процессов, как пространственная ориентация, [восприятие](#), внимание, зрительно-моторные координации, память, мыслительные операции и другие, являются и развивающие [компьютерные](#) игры. Они могут быть с успехом использованы в коррекционно-развивающей практике.

Таким образом, в работе со школьниками, испытывающими трудности психологическая диагностика и коррекция соединяются с педагогической. Разрабатываются новые формы взаимодействия воспитательных и образовательных учреждений и семьи, воспитывающих ребенка с нарушениями или отклонениями в развитии. Содержание развивающей и коррекционной работы должно быть направлено на «зону ближайшего развития» ребенка. Весь процесс общения с ребенком необходимо сконцентрировать на развитие кругозора, моторики, речи, произвольности и самостоятельности детей.

#### ***Литература:***

1. БЕЛОПОЛЬСКАЯ, Н. С. Некоторые вопросы консультирования семей, имеющих детей с отклонениями в интеллектуальном развитии //Дефектология, 1984. №5, с.42-46.

**EDUCAȚIA INCLUZIVĂ: DIMENSIUNI, PROVOCĂRI, SOLUȚII**  
**Materialele Conferinței științifico-practice internaționale**

---

2. ЗАБРАМНАЯ С.Д. Ваш ребенок учиться в вспомогательной школе: Рабочая книга для родителей, М., Педагогика, 1990. 56 с.
3. Gradul de pregătire psihologică pentru învățământul în școală. Bați. 1992 .98 p.
4. ЛЕБЕДИНСКИЙ В.В. Нарушение психического развития у детей. М., Педагогика, 1985. 196 с.
5. ЛОКАЛОВА Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. М., Альфа, 1993. 63 с.