

Марцун, Н.С. Современные подходы к диагностике и коррекции трудностей в обучении / Н.С. Марцун // Молодежный сборник научных статей «Научные стремления». – № 15. –2015. – С. 20-27

УДК 159.922.762

Марцун Н.С.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ДИАГНОСТИКЕ И КОРРЕКЦИИ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ

Белорусский государственный педагогический университет имени М.

Танка, г. Минск, Республика Беларусь

В условиях информатизации общества, повышения социальных требований к современному школьнику и, вследствие этого, интенсификации учебного процесса, особенно актуальной становится проблема трудностей обучения. Согласно исследованиям многих авторов (А.Ф. Ануфриева, Т.В. Ахутиной, Н.Е. Буториной, М.М. Безруких, В.И. Лубовского, О.В. Заширинской и др.), по причинам социального и биологического характера дети с трудностями обучения составляют до 30-40% всех детей младшего школьного возраста. Разнообразие проявлений и причин трудностей, возникающих у детей в процессе обучения, обусловило появление и одновременное существование различных методологических подходов к диагностике и коррекции этих трудностей. В специальных клинических, психологических и педагогических исследованиях трудности обучения соотносятся с такими понятиями, как «школьная неуспеваемость», «школьные трудности», «трудности учения», «трудности в обучении», «минимальная мозговая дисфункция», «специфические расстройства развития школьных навыков», «иррегулярность психического развития», «пограничные психические расстройства», «задержка психического развития».

В зарубежных исследованиях детей с трудностями обучения относят к категории детей с минимальной мозговой дисфункцией (ММД) и обозначают термином «Learning disabilities» (Clements, L.B.Silver) или «learning disorders» (David Pruitt). Считается, что ММД являются результатом ранних диффузных повреждений головного мозга по причине которых и возникают нейрхимические и нейрофизиологические дисфункции (А.М.Нортон, 1997). Американский ученый David Pruitt связывает проблемы в обучении с нарушением функций приема, хранения и переработки информации, а также дефицитом внимания и гиперактивностью у детей. Автор отмечает, что затруднения в процессе обучения испытывает 1 из 10 детей младшего школьного возраста. О трудностях в обучении можно говорить в тех случаях, когда ребенок не

может без помощи взрослого понять многоступенчатую инструкцию, испытывает затруднения в овладении навыками письма, чтения и счета вследствие несформированности зрительно-пространственных функций и произвольной памяти; у ребенка наблюдаются нарушения общей моторики и координации тонких дифференцированных движений пальцев рук; несформированность временных представлений. Чтобы избежать эффекта «снежного кома», по мнению David Pruitt, необходимо особое внимание уделить вопросам профилактики и ранней коррекционно-педагогической помощи детям с риском возникновения трудностей в обучении, проблеме взаимодействия специалистов с целью организации эффективной работы по преодолению специфических школьных трудностей [1].

Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании [2], дети с трудностями обучения - это дети с нарушениями психического развития, большинство которых составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР). В своих исследованиях В.И. Лубовский (2003) делает вывод, что категория детей с трудностями в обучении наиболее точно соответствует термину «задержка психического развития», используемому в специальной психологии и впервые предложенному Г.Е. Сухаревой в 1959 году. Под задержкой психического развития (ЗПР) понимаются нарушения психического развития стойко неуспевающих школьников, у которых нет интеллектуальной недостаточности, глубоких нарушений сенсорных систем или повреждения нервной системы. В клинических исследованиях, направленных на определение нейрофизиологических механизмов, синдромов и клинических типов задержки психического развития, отмечается, что данная категория детей неоднородна по составу. Это связано с многообразием причин, обуславливающих задержку психического развития (биологические, социокультурные, педагогические, экологические.).

Существует несколько клинических классификаций ЗПР. В классификации М.С. Певзнер (1966), основанной на синдромологическом принципе, описаны 4 варианта инфантилизма: неосложненный психофизический и психический инфантилизм при первично сохранном интеллекте; инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности; инфантилизм, осложненный церебрастеническим синдромом; инфантилизм в сочетании с недоразвитием речи. В исследованиях Т.А. Власовой и М.С. Певзнер (1973) в зависимости от механизма нарушения выделено 2 варианта ЗПР: вследствие психического и психофизического инфантилизма (ведущим является недоразвитие эмоционально-волевой сферы); ЗПР, возникающую в раннем возрасте вследствие длительных астенических и церебрастенических состояний (ведущим признаком выступает повышенная утомляемость и быстрая истощаемость).

Г.Е. Сухарева рассматривала задержку психического развития как пограничную форму интеллектуальной недостаточности, выделяя 5 вариантов нарушений интеллектуальной деятельности у детей с ЗПР, в зависимости от этиологии и патогенеза нарушения: интеллектуальные нарушения в связи с неблагоприятными условиями среды и воспитания или расстройствами поведения; интеллектуальные нарушения при длительных астенических состояниях, обусловленных соматическими заболеваниями; интеллектуальные нарушения при различных формах инфантилизма; интеллектуальные нарушения в связи с поражением слуха, зрения, нарушениями речи, письма; функционально-динамические интеллектуальные нарушения у детей в резидуальной стадии и отдаленном периоде инфекций и травм ЦНС [3].

Наиболее применимой на практике является классификация задержек психического развития, предложенная К.С. Лебединской (1980). На основе этиопатогенетического принципа были выделены 4 формы ЗПР: конституционального, соматогенного, психогенного и церебрально-органического генеза. В каждом варианте ЗПР незрелость эмоционально-волевой и интеллектуальной сферы сочетаются по-разному, что обуславливает необходимость осуществления дифференцированного подхода к планированию и организации коррекционной работы с такими детьми.

В Республике Беларусь [4] с ЗПР соотносят (опираясь на классификацию ЗПР по К.С. Лебединской [1982]) следующие нарушения психологического развития (по терминологии Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, десятого пересмотра): смешанное расстройство учебных навыков (F 81.3) (ЗПР психогенного происхождения); расстройство развития учебных навыков (F 81.9) (ЗПР конституционального происхождения); смешанные специфические расстройства психического развития (F 83) (ЗПР церебрально-органического происхождения); другие общие расстройства развития (F 84.8) (ЗПР соматогенного происхождения). В клинических исследованиях проблемы трудностей в обучении для диагностики нарушения используют современные нейровизуализационные методы, позволяющие фиксировать активность разных участков мозга (компьютерная томография, магнитно-резонансная томография) в сочетании с психологическими. Методы коррекции в рамках клинического подхода – фармакологические методы и психотерапия.

Актуальным и одним из наиболее распространенных на сегодняшний день является педагогический подход к изучению трудностей в обучении (И.Х. Димитриу, В.А. Шинкаренко, Н.С. Цырулик, В.В. Гладкая.). Недостаток данного подхода – невозможность получить четкое представление о структуре нарушения. В процессе педагогического обследования ребенка с целью выявления трудностей в обучении, с учетом возраста и года обучения

выявляется уровень сформированности общеучебных умений и навыков у ребенка, трудности усвоения учебного материала. В.А. Шинкаренко отмечает, что главным показателем трудностей обучения является снижение обучаемости ребенка, поэтому в процессе педагогической диагностики важно реализовать принцип учета «зоны ближайшего развития» и определить, насколько успешно принимается обучающая помощь. Задача учителя-дефектолога в данном случае состоит в определении того, каким образом снижение обучаемости влияет на успешность учебной деятельности детей. Диагностика трудностей в обучении осуществляется посредством анализа продуктов учебной деятельности; использования на коррекционных занятиях специальных заданий, позволяющих выявить у детей «пробелы в знаниях». Педагогическое изучение детей, поступающих в школу, В.А. Шинкаренко предлагает осуществлять по следующим направлениям: изучение дочисловых количественных представлений и изучение представлений о числе, навыков счета и вычислений [5].

В.В. Гладкая, учитывая соотношение недоразвития эмоционально-волевой сферы и познавательной деятельности детей с трудностями в обучении, выделила три вида «трудностей в учении»: трудности осуществления учения как деятельности; трудности формирования отдельных школьных навыков (чтения, письма, счета, решения задач и др.); трудности осмысления учебной информации. Исходя из этого определены задачи, которые должны решаться в процессе коррекционно-педагогической работы по преодолению трудностей в обучении: устранение причин трудностей в обучении и восполнение пробелов предшествующего обучения. Решение этих задач В.В. Гладкая рекомендует осуществлять по следующим направлениям: формирование учебной деятельности и коррекция ее недостатков (формирование учебной мотивации, формирование общеучебных интеллектуальных умений, развитие личностных компонентов познавательной деятельности); развитие до необходимого уровня психических функций, которые обеспечивают учебную деятельность (зрительного восприятия, пространственной ориентировки, фонематического восприятия и др.); формирование базовых представлений и умений (об окружающем, количественных, графических и др.), которые нужны для усвоения программного материала. Исправление или ослабление в процессе коррекционных занятий недостатков в развитии позволит сформировать у детей с трудностями в обучении обобщенные умения в той или иной области развития, отсутствие или недостаточная сформированность которых у ребенка (например, умение определять последовательность звуков в слове) является причиной его учебных затруднений (например, письма под диктовку) [6]. В педагогической коррекции трудностей в обучении используются такие приемы как рационализация воспитательно-образовательного процесса, выравнивание (подтягивание) культурно-образовательных возможностей детей; метод

личностной перспективы, анализ конфликтных ситуаций, в которые часто попадает ребенок; личный пример педагога; формирование мотивации учения через использование позитивного стимулирования, подчеркивание достижений ребенка; использование наглядных опор в обучении, комментируемое управление, поэтапное формирование умственных действий, опора на жизненный опыт детей, а также щадящая учебная нагрузка.

Психологический подход к проблеме школьной неуспеваемости предполагает анализ взаимосвязи внешних проявлений трудностей в обучении и их психологических предпосылок. В качестве критериев дифференциальной психодиагностики трудностей в обучении В.И. Лубовский (2003) выделяет особенности мыслительной деятельности, состояние всех компонентов речевой деятельности, обучаемость ребенка. По мнению ученого, задачей психологической диагностики нарушений развития у детей с трудностями в обучении является выявление определяющих элементов психологической структуры нарушения. К психологическим факторам, которые могут привести к школьной неуспеваемости Н.П. Локалова (2009) относит уровень умственного развития ребенка, психологическую готовность к обучению в школе и индивидуально-психологические особенности.

И.Ф. Марковская, Е.С. Слепович, Л.И. Переслени, Г.И. Жаренкова, У.В. Ульянова, Т.В. Егорова, Н.Г. Поддубная, И.А. Коробейников, Т.Д. Тригер и др. выделяют следующие психологические особенности младших школьников с трудностями в обучении: незрелость эмоционально-волевой сферы; сниженная способность к приему и переработке информации по параметрам объема, точности и скорости; бедность словаря с наличием негрубых аграмматизмов; трудности фонетико-фонематического анализа; недоразвитие моторики на разных уровнях организации движений; нарушение пространственного восприятия, бедность и недифференцированность образов-представлений; нарушение произвольности внимания; несформированность саморегуляции интеллектуальной деятельности; недоразвитие мнестической деятельности; недоразвитие наглядно-образного и словесно-логического мышления; низкий уровень активности во всех сферах психической деятельности; нарушение формирования всех компонентов речевой системы (фонетической, лексической, грамматической). Психокоррекционная работа с детьми с трудностями в обучении осуществляется посредством использования системы психологических заданий, разработанных на основе принципа единства диагностики и коррекции и направленных на устранение причин, которые привели к неуспеваемости в школе.

Исследования высших психических функций младших школьников с трудностями в обучении с позиции нейропсихологического подхода представлены в работах В.И. Насоновой, Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой, Л.В. Яблоковой, Т.А. Фотековой, Е.А. Порошиной, А.Е. Соболевой,

А.О. Дробинской, А.А. Давидович, Г.Р. Новиковой, Ю.В. Микадзе, Н.К. Корсаковой, М.Е. Пермяковой и др. Авторы анализируют проблему трудностей в обучении с учетом положения о гетерохронии и индивидуальной неравномерности созревания высших психических функций в онтогенезе и относят школьников с трудностями обучения к группе детей с парциальным отставанием в развитии высших психических функций (ВПФ). Ученые отмечают, что трудности в обучении являются результатом более выраженной, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, неравномерности созревания высших психических функций. Используемые для диагностики состояния высших психических функций современные методики нейропсихологического обследования детей являются адаптированными к детскому возрасту вариантами батареи тестов А.Р. Лурия. Комплексные методики нейропсихологического обследования позволяют диагностировать состояние разных психических функций (методики Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой; Ж.М. Глозман и др., А.В. Семенович, Л.С. Цветковой и др.). Для экспресс-диагностики используются пробы, которые направлены на изучение одной функции (например, методика «Лурия-90» Э.Г. Симерницкой).

С учетом концепции А.Р. Лурия о трех функциональных блоках мозга, А.Е. Соболевой и А.Ю. Потаниной (2004) был проведен сравнительный анализ нейропсихологических особенностей детей, отстающих по различным школьным дисциплинам. Исследование показало, что для школьников с трудностями в обучении характерны комплексные симптомы несформированности высших психических функций. А.Е. Соболева и А.Ю. Потанина сделали вывод, что среди детей с трудностями в обучении преобладают те, у которых наблюдаются нейродинамические нарушения функционирования I (энергетического) и III (программирования и контроля за деятельностью) блоков мозга, сочетающиеся с несформированностью мелкой моторики, пространственной ориентировки, акустического гнозиса и модально-неспецифическими расстройствами памяти. В качестве ведущей причины неуспеваемости в школе авторы выделили несформированность I блока мозга, системно влияющую на функции остальных блоков [7].

Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева, изучая детей с задержкой психического развития как самую многочисленную категорию детей с трудностями в обучении, отмечают ее неоднородность и выделяют: детей с выраженной несформированностью функций программирования и контроля; детей с несформированностью функций переработки слуховой и кинестетической информации; детей с несформированностью функций переработки зрительной и зрительно-пространственной информации; группа детей с выраженным снижением всех ВПФ.

В исследованиях М.Е. Пермяковой (2010) категории детей с трудностями в обучении и дети с ЗПР рассматриваются как равнозначные, а

дифференциально-диагностическим критерием трудностей в обучении выступают нарушения понимания логико-грамматических конструкций из-за низкого уровня когнитивного развития либо парциальной несформированности пространственных представлений и функций регуляции и контроля. А.Е. Порошина (2010), исследуя детей с трудностями обучения (ЗПР соматогенного происхождения) отмечает у них ошибки, связанные с дефицитом энергетического компонента в реализации управляющих процессов (повышенную утомляемость и истощаемость психической активности), ошибки собственно регуляторного характера при выполнении простых и сложных видов произвольных действий, конструктивных заданий и поведенческих актов; затруднения в выполнении динамической, кинестетической, пространственной, графической и конструктивной организации движений (компонент программирования).

Проблема нейропсихологической коррекции на сегодняшний день решается в рамках трех направлений. В первом направлении, которое было разработано А.В. Семенович (2002), реализуется идея «замещающего онтогенеза». Методики, в основе которых лежит эта идея, направлены на формирование предпосылок когнитивных функций (например, «методика сенсомоторной коррекции» Т.Я. Горячевой и А.С. Султановой (2002)). Предполагается, что воздействие на сенсомоторный уровень способствует развитию всех высших психических функций. Второе направление коррекционной работы в нейропсихологии разрабатывается под руководством Л.С. Цветковой и Т.В. Ахутиной. Оно направлено на развитие и коррекцию когнитивных функций и их компонентов. Третий подход, интегративный, сочетает в себе методы из обоих направлений (например, программа поэтапного формирования пространственных представлений Н.Я. Семаго и М.М. Семаго (2002)).

Таким образом, изучение трудностей обучения с позиций разных методологических подходов позволяет реализовать принцип комплексности в диагностике и коррекции данного нарушения. Важность нейропсихологических методов диагностики обусловлена тем, что они позволяют выявить механизмы несформированности высших психических функций, проанализировать психические функции на мозговом, нейрофизиологическом и психологическом уровнях реализации. Это дает возможность разработать эффективную программу коррекции нарушенных психических функций и исключить симптоматический подход в коррекционно-развивающей работе.

Список литературы:

1. David Pruitt, M.D Your Child / David Pruitt. – New York: HarperCollins, 1998 . – 496 pp.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: РИВШ, 2011. – 352 с.

3. Сухарева, Г.Е. Лекции по психиатрии детского возраста. Избранные главы/ Г.Е. Сухарева. – М.: Медицина, 1974. – Лекция 1. – С. 5-14.

4. Методические рекомендации к проведению обследования детей в условиях психолого-медико-педагогической комиссии / К. Ю. Андреева [и др.]; под общ. ред. Н. Н. Баль. – Минск : Зорны Верасок, 2014. – 163 с.

5. Шинкаренко, В.А. Педагогическая диагностика трудностей в обучении у первоклассников / В. А. Шинкаренко // Пачатковая школа: навукова-метадычны часопіс. – 2011. - N 12. – С. 40-42.

6. 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.

7. Соболева, А.Е. Специфические особенности зависимости успеваемости по основным школьным дисциплинам от состояния ВПФ у детей/ А.Е. Соболева, В.Ю.Потанина // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 2. – С. 76-81

Марцун Н.С.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ДИАГНОСТИКЕ И КОРРЕКЦИИ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ

Белорусский государственный педагогический университет имени М.

Танка

Резюме

В статье рассматриваются научные подходы к диагностике и коррекции трудностей обучения: клинический, педагогический, психологический и нейропсихологический. Проанализированы причины трудностей обучения, методы диагностики, а также исследования различных авторов в рамках каждого подхода.

Martcun N.S

CURRENT APPROACHES TO DIAGNOSIS AND CORRECTION OF LEARNING DIFFICULTIES

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank

Summary

The article deals with scientific approaches to the diagnosis and correction of learning difficulties: clinical, pedagogical, psychological and neuropsychological. The reasons of learning difficulties, methods of diagnosis, and researches of various authors have been analyzed within each approach.