Коррекционные цели (задачи) и их формулировки

(как ставить цель (задачу) и подбирать задание по ее реализации).

учитель дефектолог МБДОУ «ДСКВ №110»

Подгорных М.В.

В настоящее время нет единого подхода к тому, **что** (цели или задачи), **какие** (обучающие, коррекционно-развивающие, воспитательные) **и как** (способ формулирования) должны ставить педагоги к коррекционным занятиям.

Раскрою все три спорных вопроса.

Итак, что же целесообразно ставить к коррекционным вопросам: цели ли задачи? Ставя перед собой цель, можно задаться вопросом: «Какие результаты я хочу получить?», а для постановки задач: «Над чем я буду работать на данном задании?».

Хочется сказать, что скорректировать недостатки развития, т.е. сформировать обобщенное умение (при его отсутствии или недоразвитии) за одно коррекционное занятие чаще всего просто невозможно, поэтому, к коррекционным занятиям следует формулировать не ЦЕЛЬ, а все же ЗАДАЧИ, идущие к одной цели. Постепенно, решая цепочку задач от занятия к занятию, педагоги подходят к достижению цели.

Вторым спорным вопросом является то, какие задачи (обучающие, коррекционно-развивающие, воспитательные) ставятся к коррекционным занятиям.

Названная триада задач определяется к урокам. К коррекционным же занятиям ставятся **коррекционно-развивающие задачи**. Это обусловлено **направленностью и содержанием** данного вида занятий.

В ряде случаев можно поставить и **воспитательные задачи**, если позволяет материал или форма проведения занятия. Например, если коррекционно-развивающая задача занятия - развивать умение пересказывать текст, то можно подобрать такой текст, чтобы параллельно решать и воспитательную задачу, например, по формированию определенного типа отношения к каким-то объектам окружающего мира либо событиям, поступкам и др. **Обучающие** задачи к коррекционным занятиям не ставятся. В противном случае это неизбежно превращает такие занятия в дополнительные уроки по учебному предмету.

И третий, самый актуальный и в то же время спорный вопрос - **способ формулирования коррекционно-развивающих задач.**

От четкости постановки задач зависит содержание деятельности педагогов, а следовательно, и ее результативность. Именно характер поставленных задач определяет то или иное содержание занятия, а не наоборот. Многие педагоги задачи ставят формально, т.е. сначала определившись с темой занятия, подбирают задания, а только потом подбирают задачи.

**Целесообразная же логика педагогической деятельности состоит как раз в обратном:** вначале учитель-дефектолог ставит задачи занятия, затем в соответствии с ними определяет содержание и методику работы.

 Рассмотрим существующие в практике **наиболее распространенные способы выражения задач коррекционного занятия:**

1. *через изучаемое содержание*;

2. *через деятельность педагога*;

3. *через внутренние процессы в развитии дошкольников*;

4. *через указание на объекты коррекционно-педагогического воздействия* - планируемые познавательные достижения, опознаваемые в действиях (умениях) детей (через внешне выраженную деятельность учащихся).

Итак, первое – через изучаемое содержание: «изучить…», «познакомиться…», «закрепить темы…» и др. Например, «изучить способы сравнения предметов по величине».

Если задача формулируется через изучаемое содержание, это только указывает направление, в рамках которого будет осуществляться деятельность детей на занятии, но не дает никаких конструктивных начал для построения коррекционного процесса. Остается неясным: какой объем умений, на каком уровне, путем задействования каких компенсаторных механизмов, с какой мерой самостоятельности должны освоить учащиеся при работе с тем или иным материалом.

За расплывчатыми, абстрактными формулировками задач всегда скрывается отсутствие содержательного видения желаемых результатов. Поэтому данный способ формулирования задач нецелесообразен, так как такая задача, не является конкретной (непонятно, что именно предполагается формировать у детей), а значит, и диагностичной (невозможно оценить степень эффективности ее решения).

2. Через деятельность педагога: «рассказать о...», «дать понятие...», «познакомить с...», «представить...», «показать...», «научить...», «упражнять...», «проверить...», «обосновать...», «обобщить...», «систематизировать...» и др. Например, «дать понятие о времени года – зима» или «рассказать о ПДД» и др.

Если задачи формулируются таким способом, это сосредотачивает педагога на его собственной деятельности, а не на реальных результатах коррекции недостатков развития детей. При таком подходе ребенок, его достижения не имеют никакого значения. Учитель программирует свои действия: показать, рассказать, объяснить, а как на это реагируют дети - вопрос второстепенный. И он оправданно в таком случае будет считать поставленные задачи решенными, даже если дети занимались на занятии своими делами: фактически ведь педагог поставленные задачи выполнил - рассказал, ознакомил, продемонстрировал, показал, обосновал и т. д., хотя, может быть, единственным его внимательным слушателем оказался лишь он сам. Только тогда возникает вопрос: «А для чего учитель все это проделывал?»

Поэтому сторонникам данного способа постановки задач предлагаю задать себе вопрос: «Для чего я буду что-то показывать, рассказывать, объяснять и т. д.?» Ответ на этот вопрос и будет составлять задачу коррекционного занятия, а именно, - формировать у детей определенное умение.

Итак, формулировка задачи через деятельность педагога - это формальный способ постановки задачи, поскольку она не ориентирована на ребенка.

3. Через внутренние процессы в развитии учащихся (процессы мышления, восприятия и др.). Например, «развивать мышление», «развивать речь», «развивать пространственную ориентировку» и т. п.

Данный способ выражения коррекционно-педагогических задач тоже широко распространен. Однако при этом задача, во-первых, не является диагностичной, так как внутрь психических процессов проникнуть невозможно и, следовательно, невозможно оценить наличие изменений - например, развилась речь в какой-то мере либо нет.

Во-вторых, это слишком общая формулировка, не конкретная, не способствующая целенаправленности деятельности педагога и детей на предстоящем занятии. Например, «развивать речь» - что именно из этой области будет служить объектом коррекционного воздействия - умение образовывать слова определенным способом, умение пересказывать текст, умение составлять рассказ определенного типа или др.?

В-третьих, эта формулировка ко многому обязывает. Если педагог поставил задачу «развивать речь», значит, он взялся развивать речь в целом, а это значит - все стороны речи (фонетико-фонематическую и лексико-грамматическую) и все функции речи (номинативную, коммуникативную, планирующую, регулирующую), что практически неосуществимо в рамках отдельно взятого коррекционного занятия. Значит, данная формальная постановка задачи не нацелена на конкретные достижения дошкольников.

В некоторых случаях задачи, сформулированные таким способом, несколько сужают, например, «развивать связную речь», подразумевая, что данные варианты формулировок достаточно конкретны.

Опять же, связная речь - это и диалог, и монолог, монолог - это и пересказ, и рассказ; Так над чем конкретно собрался работать педагог на данном коррекционном занятии? Непонятно. Или над всем сразу? Нереально.

Следовательно, такой способ формулирования коррекционно-развивающих задач также нельзя признать целесообразным - задача неконкретна, недиагностична и неконструктивна.

При применении этого способа формулирования задач получается, что абсолютно одинаковые задачи повторяются из занятия в занятие («развивать речь», «развивать мышление» и т. д.), и совершенно непонятно, чем же тогда занятия отличаются одно от другого.

**Отличия между занятиями**, в первую очередь, заключаются в том, **какие задачи они решают**.

Целая серия занятий может быть направлена на развитие, например, связной речи учащихся, но на одних занятиях будет идти работа над формированием умения пересказывать текст, на других - составлять рассказ. При этом, даже в рамках работы над каким-то одним из данных обобщенных умений (например, умением пересказывать текст), задачи от занятия к занятию будут постепенно меняться: формировать умение составлять план к тексту; формировать умение пересказывать текст с опорой на модели; формировать умение самостоятельно составлять модель к тексту и с опорой на нее пересказывать текст и т. д.

4. Через указание на объекты коррекционно-педагогического воздействия - планируемые познавательные достижения, опознаваемые в действиях (умениях) детей (через внешне выраженную деятельность учащихся): «формировать (развивать, совершенствовать) умение...». Например, «формировать умение пересказывать текст с опорой на символический план», «развивать умение образовывать слова приставочным способом с опорой на образец», «совершенствовать умение ориентироваться на листе бумаги, определяя верх-низ, середину листа» и т. п.

Такие формулировки задач характеризуются следующими особенностями:

- **они ориентированы на детей**. Педагог ставит задачу не показать (или продемонстрировать) определенные способы деятельности, приемы, а *формировать у детей умение выполнять определенную деятельность*;

- **конкретны и диагностичны**. *Педагог ставит задачу формировать определенное обобщенное умение* в той или иной проблемной области развития, *степень овладения которым в конце занятия можно реально оценить*. Например, не «развивать речь» вообще, а в речевой области «формировать умение составлять рассказ с опорой на готовую предметно-графическую схему»; не «развивать пространственную ориентировку» в целом, а в этой области «развивать умение ориентироваться в схеме собственного тела: правый-левый» и т.д.;

- **конструктивны**. *Именно такие задачи играют конструктивную роль в определении педагогом содержания и методики предстоящей на коррекционном занятии деятельности*. Например, если к занятию поставлена задача «развивать умение передавать пространственные отношения предметов в конструкциях», это ориентирует педагога на подбор заданий к занятию, связанных с конструированием и на характер инструкций к ним, требующих размещать детали конструкций в определенных пространственных отношениях друг к другу. А если задача занятия - «формировать умение обозначать словесно пространственные отношения между предметами», то задания и инструкции требуется подобрать совсем другие, например, сказать, где кто или что находится и т. п.

**Итак, постановка коррекционно-развивающих задач к занятию играет главную роль в определении содержания, подборе методов и приемов коррекционно-педагогической работы.**

Вначале педагог (учитель-дефектолог или воспитатель) *ставит задачи занятия* (над чем планируется работать), *затем определяет содержание и методику работы* (как можно над этими задачами поработать). Для того, чтобы задачи выполняли такую руководящую, направляющую роль в построении занятия, они должны быть сформулированы определенным образом - через внешне выраженную деятельность учащихся. Задача в таком случае: 1) ориентирована на ребенка; 2) конкретна и, следовательно, диагностична; 3) конструктивна.

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что наиболее целесообразным является четвертый способ формулирования коррекционно-развивающих задач - через планируемые познавательные достижения, опознаваемые в действиях (умениях) детей.

Существует и алгоритм формулирования коррекционно-развивающей задачи. Условно можно выделить 4 части формулировки.

**Первая часть**. В практике существуют три формы выражения первого слова: глагольное существительное, глагол совершенного вида, глагол несовершенного вида. Например, формирование - сформировать - формировать. Так как задача предусматривает ответ на вопрос: «Над чем я буду работать на данном занятии?», то наиболее верным является использование глагола несовершенного вида (например, формировать, развивать, совершенствовать, закреплять). Форма глагольного существительного (формирование, развитие) более целесообразна при указании направлений коррекционно-педагогической работы: «формирование учебной деятельности», «формирование пространственных представлений» и т. п.

**Вторая часть**. Поскольку задача должна быть конкретной, диагностичной и направленной на достижения учащихся, то во второй части формулировки должно быть указание на действие, умение, способ деятельности, который планируется формировать у детей.

**Третья часть**. Данная часть формулировки конкретизирует умение - формировать умение что делать?

Приведем примерный, ориентировочный перечень глаголов, которые можно использовать в данной части формулировки:

выделять, называть, обозначать, соотносить, подбирать, различать, отличать, сравнивать, устанавливать взаимосвязь, узнавать, оформлять, описывать, характеризовать, формулировать, объяснять, анализировать, классифицировать, систематизировать, дифференцировать, обобщать, определять, оценивать, измерять, рассчитывать, планировать, контролировать, проверять, осуществлять самоконтроль (в ходе и/или после выполнения работ), изменять, дополнять, пересказывать, составлять (рассказ, план, диалог и т.п.), ставить, формулировать (вопросы), прогнозировать, моделировать (развитие событий, ситуаций), конструировать, создавать, преобразовывать, перестраивать, делить на составные части, выражать, демонстрировать и др.

*В ряде случаев формулировка задачи может состоять из трех указанных частей и при этом обладать всеми необходимыми характеристиками (ориентированность на ребенка, конкретность, диагностичность, конструктивность).* Например:

- формировать умение ориентироваться на листе бумаги (верх-низ, середина листа);

- формировать умение ориентироваться в схеме собственного тела (левый-правый);

Однако в формулировке задачи может быть и **четвертая часть**. В этой части может содержаться указание на:

1) уровень самостоятельности ребенка (использование различных видов опор; выполнение задания с помощью педагога, с частичной помощью педагога, самостоятельно).

Например: формировать умение составлять рассказ-описание времени года с опорой на предметно-символический план; развивать умение пересказывать текст с опорой на предметно-графическую схему; формировать умение анализировать образец изделия по вопросам учителя; развивать умение планировать ход выполнения задания с опорой на технологический план и т. п.;

2) способ деятельности (по подражанию, по образцу, по памяти, по словесной инструкции, по представлению, по собственному замыслу).

Например: развивать умение образовывать слова приставочным способом по образцу; развивать умение группировать предметы по форме, ориентируясь на образец и т. п.;

3) используемый прием.

Например: формировать умение сравнивать предметы по величине, используя прием приложения; развивать умение запоминать текст, используя прием создания мнемонического плана и т. п.

Сформулированная на основе предложенного алгоритма коррекционно-развивающая задача имеет все необходимые характеристики: ориентирована на ребенка, конкретна, диагностична и конструктивна.

Планирование - важнейший аспект деятельности педагогов. Оно отражает понимание сути предстоящей деятельности, ее направленности и содержания. Грамотно реализуемое, продуктивное, индивидуально ориентированное планирование можно рассматривать как один из факторов повышения качества коррекционно-педагогической деятельности педагогов.

Качественное осуществление коррекционной работы способствует улучшению показателей способностей детей к обучению в школе и, следовательно, повышению качества их образования.

Литература:

1. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития / Л. Н. Блинова. - М.: ЭНАС,2001.-136с.

2. Гладкая, В. В. Проблемы планирования коррекционной работы с младшими школьниками с трудностями в обучении / В. В. Гладкая - 2008. - № 2. - С. 20-28.

3. Гладкая, В. В. Специфика педагогической деятельности учителя-дефектолога в рамках коррекционных занятий с детьми с трудностями в обучении / В.В.Гладкая // Наука. Образование. Технологии-2008: материалы