

С. Ю. Ильина
А. С. Чижова

**ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ
И НЕТРАДИЦИОННЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ
ШКОЛЬНИКОВ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ
НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**



Д Е Ф Е К Т О Л О Г У

Светлана Ильина

**Личностно ориентированные
и нетрадиционные технологии
в обучении русскому языку
школьников с интеллектуальной
недостаточностью**

«КАРО»

УДК 376
ББК 74.3

Ильина С. Ю.

Личностно ориентированные и нетрадиционные технологии
в обучении русскому языку школьников с интеллектуальной
недостаточностью / С. Ю. Ильина — «КАРО»,

ISBN 978-5-9925-0821-5

Эффективность обучения русскому языку во многом зависит от рационального сочетания традиционных и нетрадиционных технологий. Первый раздел пособия посвящен анализу различных подходов к пониманию педагогических технологий, поскольку в настоящее время в педагогике не существует единой точки зрения на эту проблему. Во втором разделе представлены некоторые нетрадиционные технологии – методы «кейса», «чистого листа»; коммуникативные игры, – которые в адаптированном виде могут быть использованы в процессе обучения русскому языку школьников с интеллектуальной недостаточностью. В качестве иллюстрации использования той или иной технологии предлагаются фрагменты уроков. Пособие адресовано педагогам-дефектологам и студентам педагогических вузов.

УДК 376
ББК 74.3

ISBN 978-5-9925-0821-5

© Ильина С. Ю.
© КАРО

Содержание

Введение	5
Раздел I	6
1. Традиционные и развивающие педагогические технологии	6
2. Признаки, характеризующие педагогические технологии	11
Конец ознакомительного фрагмента.	18

Ильина С. Ю, Чижова А. С. Личностно ориентированные и нетрадиционные технологии в обучении русскому языку школьников с интеллектуальной недостаточностью

Введение

В настоящее время в общей и специальной педагогике прочно утвердился термин «технология», который был взят на вооружение из производственной сферы. Этот термин произошел от греческих слов *techne* – *искусство, мастерство, умение* и *logos* – *слово, понятие, учение*. Поскольку производственная технология трактуется как совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья или материала, то педагогическая технология рассматривается как совокупность, специальный набор форм, методов, способов, приемов обучения и воспитательных средств, которые используются в процессе развития, обучения и воспитания детей. Таким образом, применение технологий в педагогике направлено на повышение эффективности всего образовательного процесса, достижение учащимися запланированных результатов обучения.

Как правило, принято считать нетрадиционными те педагогические технологии, которые по сравнению с традиционными технологиями используются недавно. Однако существенное различие между ними состоит прежде всего в их основной направленности: если первые связаны с передачей школьникам системы научных знаний и формированием на их основе необходимых умений и навыков, то вторые ориентированы на развитие личности ребенка с учетом всей совокупности его индивидуальных особенностей. По нашему глубокому убеждению, не следует переоценивать значение одних технологий и недооценивать другие. Задача педагога современной специальной (коррекционной) школы состоит в том, чтобы рационально сочетать в ходе образовательного процесса как традиционные, так и нетрадиционные технологии с учетом основной цели коррекционно-развивающего обучения.

Первый раздел пособия посвящен рассмотрению различных подходов к пониманию педагогических технологий, поскольку в настоящее время в педагогике не существует единой точки зрения на эту проблему. Это приводит к смешению, а иногда и подмене таких понятий, как методика, методы и приемы, с одной стороны, и технологии – с другой. Кроме того, в последние годы современная школа, в том числе и специальная (коррекционная), в значительной степени переориентируется на развитие личности ученика как подлинного субъекта обучения, что, в свою очередь, во многом зависит от правильного использования личностно развивающих технологий.

Во втором разделе представлены некоторые нетрадиционные технологии, которые могут быть использованы в процессе обучения русскому языку школьников с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью и задержкой психического развития). Безусловно, эти технологии не могут быть реализованы в чистом виде, поэтому они адаптированы с учетом особенностей психического развития детей рассматриваемых категорий. В качестве иллюстрации использования той или иной технологии предлагаются фрагменты уроков.

Раздел I

Современные подходы к пониманию педагогических технологий

1. Традиционные и развивающие педагогические технологии

Как уже было сказано ранее, термин «технология» был взят из промышленной сферы, где первоначально он использовался только применительно к обучению, а под самой технологией подразумевалось обучение с помощью технических средств. Впоследствии в зарубежной педагогике сформировалось целое направление – «педагогические технологии», которое рассматривалось как четкая постановка конечных и промежуточных учебных целей, а также их достижение посредством выполнения учениками определенной совокупности процедур и операций. Словосочетание «педагогическая технология» является переводом с английского языка термина «an educational technology» – «образовательная технология». Причем в содержание этого понятия входят технологии, которые применяются не только в обучении, но и в воспитании. Мы же сосредоточим свое внимание на рассмотрении именно образовательных педагогических технологий.

В настоящее время существует достаточно большое количество разных подходов к изучению этого понятия и, соответственно, разнообразных его определений. Наиболее полно, с нашей точки зрения, понятие «педагогическая технология» раскрывается в следующем определении: педагогическая технология – это «последовательная взаимосвязанная система действий педагога, направленная на решение педагогических задач, или планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса»¹.

Это определение указывает на то, что педагогические технологии можно рассматривать в узком и широком значениях. Вместе с тем, понимание этого термина даже в *узком* значении позволяет выделить два его аспекта:

- 1) система способов и приемов, применяемых в реальном процессе обучения;
- 2) раздел педагогики, разрабатывающий новые, наиболее рациональные пути обучения.

В аспекте обучения русскому языку школьников с интеллектуальной недостаточностью мы будем рассматривать понятие «педагогическая технология» в первом значении. В этом случае педагогическая технология разрабатывается применительно к отдельной предметной области – русскому языку (частнометодическая, или предметная) или отдельному разделу – обучению грамматике и правописанию (локальная, или модульная).

Понимание педагогических технологий в *широком* значении предполагает рассмотрение их на более высоком уровне – общепедагогическом или общедидактическом. В данном случае речь может идти о технологиях, которые характеризуют целостный образовательный процесс (включающий не только обучение, но и воспитание), который реализуется в конкретном регионе, учебном заведении, на определенной ступени обучения.

Педагогические технологии могут отличаться по целому ряду оснований. Во-первых, отличие состоит в том, на какие «пласты» развития ребенка они направлены: одни совершенствуют систему знаний, другие стимулируют виды познавательной деятельности учеников, тре-

¹ Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. В. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. И. Шиянов. М., 1997. С. 495.

ты меняют характер мышления, мотивацию школьников. Во-вторых, технологии отличаются по характеру сторон обучения, которые обновляются: в одних подходах изменяется содержание и структура учебного материала (например, интеграция учебных курсов, модульное обучение и др.); в других – модернизируются методы и формы обучения (демократизация и гуманизация форм сотрудничества учителя и учащихся, индивидуальные обучающие программы).

Термин «технологии» утвердился в отечественной педагогике сравнительно недавно и стал использоваться наряду с такими достаточно привычными для каждого педагога понятиями, как «педагогическая система» учебного заведения, региона, «система учебной работы педагога» и «методика» предмета, а иногда и вместо них. По мнению В. В. Юдина, использование термина «технология» вместо вышеназванных терминов продиктовано ни чем иным, как модой, при этом наибольшую близость обнаруживают такие понятия, как «методика».

Методика также рассматривается в двух значениях:

1) как раздел педагогической науки, задачами которой является определение содержания обучения; разработка и отбор методов, приемов и средств обучения; исследование сравнительной эффективности предлагаемых методов, экспериментальная проверка рекомендаций и т. д.²;

2) как совокупность методов обучения, практическое выполнение чего-либо.³

Именно во втором значении методика чаще всего и рассматривается как технология. Однако если последняя обозначает систему действий, ведущих к формированию результата, то методика характеризует внешнее оформление этих действий. По мнению В. В. Юдина, можно разработать огромное количество методик, учитывающих и индивидуальный стиль деятельности учителя, и контингент, и другие ситуативные условия на основе одной технологии, являющейся инвариантом методик решения данной учебной задачи. Технология представляет собой каркас деятельности педагога, она лишена личностного оттенка; методика же, напротив, во многом зависит и определяется мастерством педагога.

В. П. Беспалько также считает, что для педагогической технологии в отличие от методики не характерны педагогические экспромты. Ее существенной особенностью является предварительное проектирование учебно-воспитательного процесса с последующим его воспроизведением в классе. Кроме этого, педагогическая технология, в отличие от методических разработок, предназначенных для учителя, может быть распространена на весь учебно-воспитательный процесс, который будет определять структуру и содержание учебно-познавательной деятельности каждого ученика. И третьей существенной чертой педагогической технологии является целеобразование. По мнению В. П. Беспалько, в традиционной педагогике этот вопрос не нашел сколько-нибудь полного и последовательного решения ни в теории педагогики, ни в практике. Мы не согласны с таким категоричным суждением автора, поскольку диагностическое целеобразование, объективный контроль качества усвоения учащимися учебного материала и развитие личности ученика в целом (признаки, характеризующие педагогическую технологию) не только признаются методикой, как частной дидактикой, но и составляют ту необходимую основу, на которой она базируется.

Любая технология основывается либо на одной научной концепции, разработанной в нашей стране или за рубежом, либо на совокупности нескольких научных теорий. Например, традиционная отечественная педагогическая технология, положительно зарекомендовавшая себя и в общеобразовательных, и в специальных (коррекционных) школах, направленная на формирование знаний, умений и навыков, базируется на ассоциативно-рефлекторной теории И. П. Павлова – И. М. Сеченова. Согласно этой теории, новые знания образуются на основе

² Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М., 2002. С. 5–6.

³ С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. Толковый словарь русского языка. М., 1992.

ассоциативных связей, которые формируются в коре головного мозга. В том случае, когда ученик знакомится на уроке с новыми терминами или понятиями, на поверхности полушарий коры головного мозга возникают ассоциативные связи, которые еще очень неустойчивы и легко распадаются. Но когда ребенок вновь возвращается к изучаемому материалу, основанному на уже более или менее известных ему терминах, понятиях и определениях, эти связи могут восстановиться. Успешность этого процесса во многом зависит от того, каков временной промежуток между первым появлением ассоциаций и их восстановлением. Постепенно, по мере осознания материала и его усвоения, эти связи становятся все более прочными и устойчивыми, способствуя образованию на этой основе системы знаний, умений и навыков.

Скорость формирования ассоциативных связей определяется индивидуальными и типологическими особенностями детей. Так, например, у одних нормально развивающихся школьников эти связи быстро и легко актуализируются, но так же быстро и распадаются. Казалось бы, ученик правильно выполнял задания, отвечал на вопросы учителя, но спустя незначительное время все забыл. У других же, напротив, связи восстанавливаются медленно, им постоянно требуется дополнительная стимулирующая помощь и поддержка со стороны учителя, но сохраняются они надолго и имеют устойчивый характер. Следует отметить, что у детей с интеллектуальной недостаточностью, как правило, ассоциативные связи образуются очень медленно и достаточно быстро распадаются. Кроме того, у таких школьников очень часто возникают побочные, случайные ассоциации, которые могут увести ребенка в сторону от изучаемого предмета. Все эти особенности учителю следует принимать во внимание при обдумывании содержания и организации обучения.

Несмотря на положительные стороны традиционных педагогических технологий, они характеризуются и рядом недостатков, о которых следует упомянуть. В первую очередь необходимо отметить, что основная роль при использовании такого вида технологий отводится учителю, задача которого состоит в том, чтобы сообщить ученикам определенную совокупность знаний, причем, как правило, излагаются они в готовом виде. В этом случае учитель сосредоточивает свое внимание на поиске наиболее эффективных путей сообщения новой информации, сопровождая его иллюстрированием – использованием разных видов наглядности. Вследствие этого, как правило, изучение нового материала осуществляется посредством монолога учителя, а учебное сотрудничество в форме «учитель – ученик», а тем более «ученик – ученик (ученики)» представлено недостаточно или вовсе отсутствует. Отсюда второй недостаток традиционных технологий – авторитарный стиль педагогического общения, когда преподаватель становится единоличным субъектом образовательного процесса, в определенной степени подавляя инициативу и самостоятельность детей.

Но школа – это не замкнутое пространство, не закрытая от постоянно изменяющегося мира система. Поэтому вполне закономерным является тот факт, что на смену традиционным технологиям обучения и воспитания пришли новые развивающие технологии, ориентированные в первую очередь на развитие личностных качеств ученика.

Основу развивающей технологии, разработанной в 60–70-х годах прошлого века и несколько позднее успешно внедренной в образовательный процесс, составила концепция В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина, базирующаяся на положениях, сформулированных Л. С. Выготским, о соотношении обучения и развития. Согласно этой концепции, развивающее обучение, и в том числе технологии, которые применяются в рамках такого вида обучения, направлены на развитие физических, познавательных и нравственных способностей учащихся путем использования их потенциальных возможностей. Основная цель таких технологий состоит в том, что они призваны научить ребенка учиться, т. е. отличать известное от неизвестного («что я в данный момент знаю и умею, а что мне еще неизвестно»), и побуждать его узнать новое («это я еще не знаю или знаю немного, но в этом нужно разобраться»). Иными словами, школьнику не даются знания в готовом виде, он должен их получить (добыть) самостоятельно в процессе

включения в деятельность и прежде всего учебную. В свою очередь, это способствует тому, что изменяется роль ученика в образовательном процессе: он перестает быть пассивным аккумулятором знаний, которые ему сообщает учитель; человеком, ведомым взрослым. Теперь ребенок сам обучает себя, меняет себя сознательно и целенаправленно.

Использование развивающих педагогических технологий кардинально изменяет и роль учителя: его основная задача заключается уже не в ретрансляции, передаче готовых знаний, а в умении поставить перед учениками такую учебную задачу, которая пробуждала бы их мысли, развивала творческие способности. Об этом важно помнить и педагогу специальной (коррекционной) школы и стараться создавать на уроке такие условия, которые обеспечивали бы поисковую деятельность детей, хотя бы в элементарных ее формах, поскольку «для развертывания процессов мышления необходимо возникновение вопроса или задачи».

Например, перед изучением темы «Имена собственные» учитель говорит детям о том, что за работу, которую они выполняли дома, пятерки получили две девочки и один мальчик. После этого он просит подойти этих детей к столу и забрать свои тетради. Такая просьба учителя вызывает у школьников замешательство. Педагог спрашивает учеников, почему же они не делают то, о чем он их просит. Дети говорят, что они не знают имена девочек и мальчика, получивших пятерки, и поэтому не могут сделать то, о чем просит их учитель. Смоделированная на уроке ситуация помогает детям понять, что для того, чтобы отличить одного человека от другого, нужно знать его имя. Однако знания только одного имени недостаточно, и преподаватель сообщает ученикам, что оценку «четыре» получила Лена (любое имя, которое имеют два или более ученика в классе). Это сообщение учителя вызывает у детей вопросы: «Какая Лена? Как ее фамилия?» Таким образом школьники подводятся к выводу о том, что имя и фамилия необходимы для того, чтобы различать людей. Далее педагог организует работу со словами, обозначающими клички животных. Причем в этом случае ученики могут самостоятельно или с небольшой помощью со стороны учителя воссоздать ситуации, в которых требуется использовать эту группу слов. После этого вводится термин и определение понятия «Имя собственное». Аналогично можно построить урок, на котором дети познакомятся с темой «Обращение»⁴. В этом случае педагог, обращаясь к классу, предлагает выполнить какое-либо задание: стереть с доски, собрать или раздать тетради и т. д. Но первому вышедшему ученику, который решил выполнить просьбу, учитель говорит что не обращался с этой просьбой именно к нему. То же самое замечание он адресует и второму учащемуся, который также пытается выполнить просьбу педагога. Эта ситуация, порождающая невозможность выполнения требуемого действия и не приводящая к заданному результату, ставит детей в условия поиска необходимого решения. С этой целью учитель спрашивает, что же он не сказал, чтобы можно было бы точно выполнить его просьбу. Как правило, дети говорят о том, что нужно было назвать имя того, к кому обращаются с просьбой. После чего педагог подытоживает сказанное, употребляя при этом нужный термин.

Безусловно, описанные учебные задачи (ситуации), которые могут быть использованы в обучении умственно отсталых школьников, лишь в самой элементарной форме нацеливают детей на поиск нового знания. Но вместе с тем несомненно их коррекционно-развивающее значение, поскольку ученики могут наглядно убедиться в том, что есть что-то, чего они еще не знают, но без чего обойтись нельзя.

Приведенные выше примеры наглядно иллюстрируют общие требования, которые следует соблюдать при постановке учебной задачи в процессе обучения школьников с интеллектуальной недостаточностью:

⁴ Аксенова А. К., Ильина С. Ю. Методика преподавания русского языка для детей с нарушениями интеллекта. М., 2011, С. 267.

- задача должна быть личностно значима для каждого ученика; она должна быть не навязана учителем, а принята самим учеником;
- условия задачи, с одной стороны, должны быть близки опыту учеников, с другой – они должны расширять, хотя бы минимально, границы этого опыта;
- прежде чем ввести новое знание, необходимо создать (смоделировать) ситуацию жизненной необходимости его появления;
- проблемная ситуация, в рамках которой решается учебная задача, должна вызывать у учащихся эмоциональное переживание;
- определение или правило вводятся после всей работы, направленной на решение учебной задачи и поиск нового знания.

Подытоживая то, что было сказано о традиционных и развивающих технологиях, нужно иметь в виду, что ни одну из них нельзя оценить со знаком «+» или «–». Развивающие технологии, безусловно, способствуют саморазвитию школьника; они ориентированы на формирование способности к самоизменению, т. е. целенаправленному и сознательному изменению своих знаний и умений, но использовать их применительно к детям с интеллектуальной недостаточностью (особенно когда речь идет об умственно отсталых школьниках) во всей совокупности требований без специальной коррективной и адаптации невозможно. В то же время традиционные технологии, несмотря на указанные ранее недостатки, в большей степени учитывают ограниченность опыта детей рассматриваемой категории, недостаточность их познавательной деятельности. Вероятно, речь может идти о разумном сочетании традиционных и нетрадиционных (развивающих) технологий с учетом типологических особенностей учеников, конкретных целей и задач обучения.

2. Признаки, характеризующие педагогические технологии

Педагогической технологии присущи признаки, которые составляют неразрывное единство. В. В. Юдин определяет три существенных признака технологии:

- четкость и определенность в фиксации результата;
- наличие критериев его достижения;
- пошаговая и формализованная структура деятельности субъектов обучения, определяющая переносимость и повторяемость опыта⁵.

На основании этих сущностных характеристик технологии можно выделить ее частные признаки:

- алгоритмичность;
- результативность;
- визуализация;
- управляемость и корректируемость;
- экономичность.

Первый признак педагогической технологии – **алгоритмичность**, связан с понятием «алгоритм», которое представляет систему операций, применяемых по строго определенным правилам, последовательное выполнение которых приводит к решению поставленной задачи.

Наиболее правомерно алгоритмизировать действия при решении орфографических задач, которые основаны на сложной системе интеллектуальных действий. Следует заметить, что некоторые орфографические правила не поддаются алгоритмизации, например, правописание безударных личных окончаний глаголов I и II спряжения. При использовании алгоритмов в обучении школьников с задержкой психического развития и умственной отсталостью необходимо формировать у детей понимание как сути каждого «шага», так и их последовательности. Для этого необходимо приучать детей к рассуждению при выполнении каждого действия, что позволит ученику сознательно относиться к тому, что он делает. Причем на первых этапах овладения алгоритмом необходимо добиваться от детей развернутых рассуждений, поскольку именно такой подход позволит преодолеть механическое, формальное усвоение содержания алгоритма.

В качестве примера приведем два алгоритма – «Правописание разделительного мягкого знака» и «Правописание разделительного твердого знака».

⁵ Юдин В. В. Какие бывают технологии в педагогике? // Вестн. Яросл. пед. гос. ун-та им. К. Д. Ушинского. Ярославль, 1999.

ПРАВОПИСАНИЕ РАЗДЕЛИТЕЛЬНОГО МЯГКОГО ЗНАКА

1. Слышится ли в слове после согласного звук [j]?

↓

да

↓

нет

↓

пиши

без разделительного Ъ

2. Есть ли в слове после согласной буквы гласные Е, Ё, Ю, Я?

↓

да

↓

пиши

с разделительным Ъ,
а после него одну из этих букв

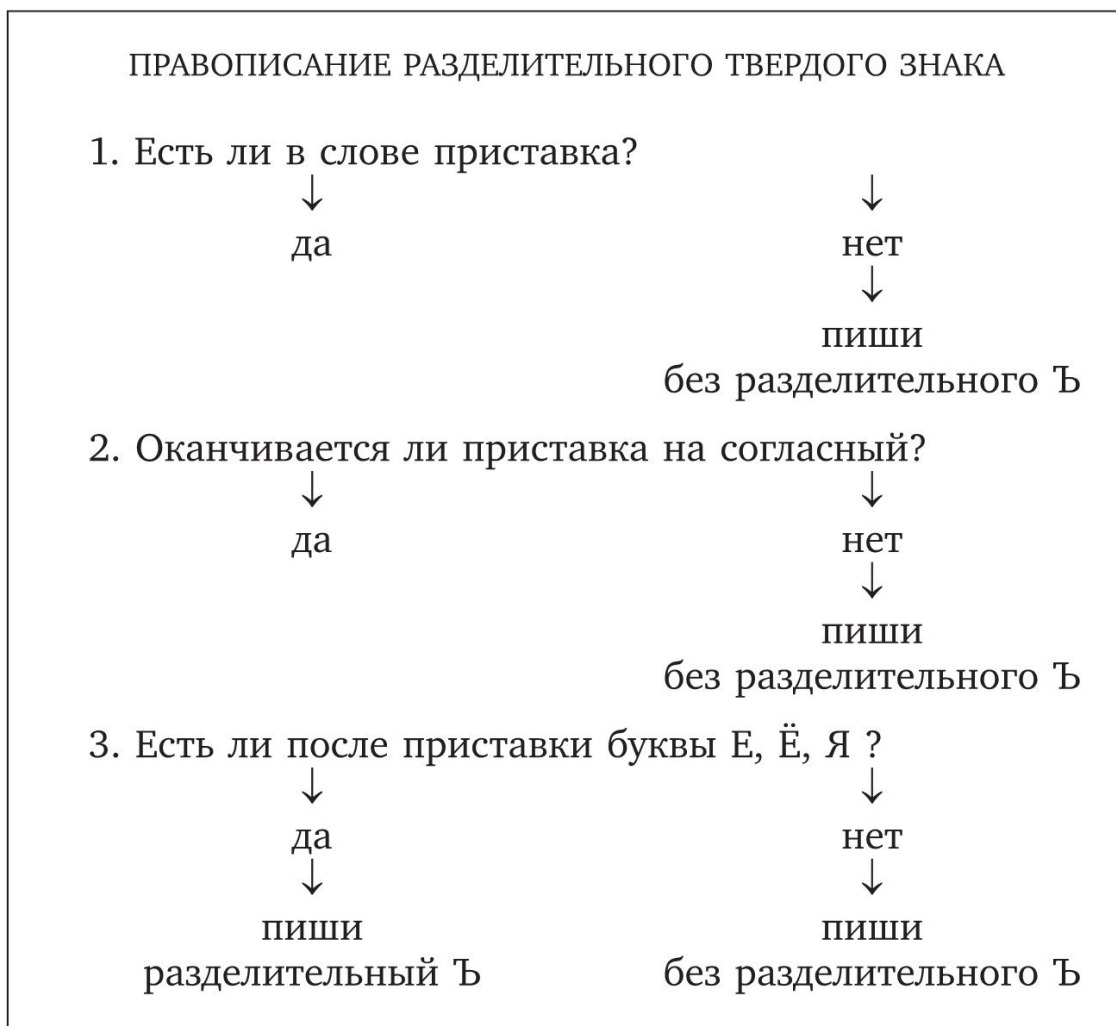
↓

нет

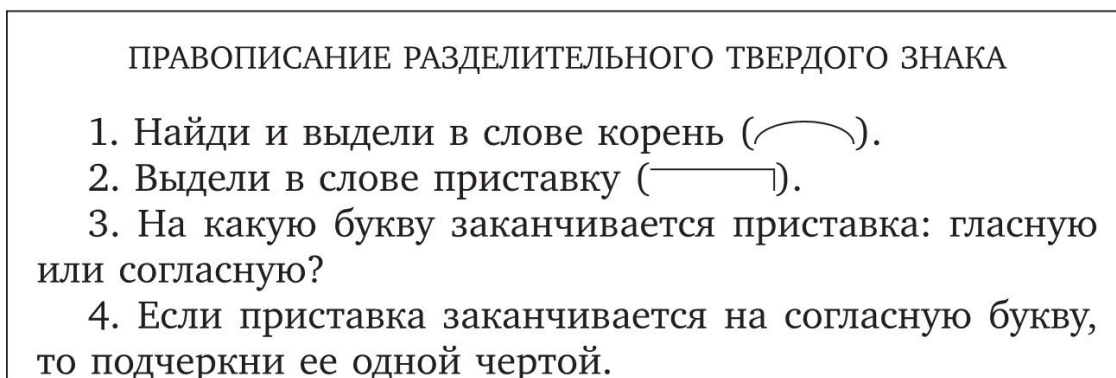
↓

пиши

без разделительного Ъ

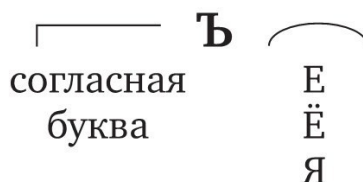


Подобные алгоритмы можно использовать при обучении русскому языку младших школьников с ЗПР. Вместе с тем для детей с умственной отсталостью, особенно в начальной школе, желательно их представлять в виде памяток. Например:



5. Если корень заканчивается на одну из гласных букв — Е, Ё, Я, то подчеркни эту букву двумя чертами.

6. Если приставка заканчивается на согласную букву, а корень начинается с букв Е, Ё или Я, то между корнем и приставкой пиши разделительный Ъ:



Особенность подобных памяток состоит в том, что они подробны, как правило лишены схематичности, включают широкий спектр ориентиров (графических или буквенных). Такая памятка представляет собой ориентировочную основу действия (П. Я. Гальперин), позволяющую ребенку, минуя фазу «проб и ошибок», добиться нужного результата.

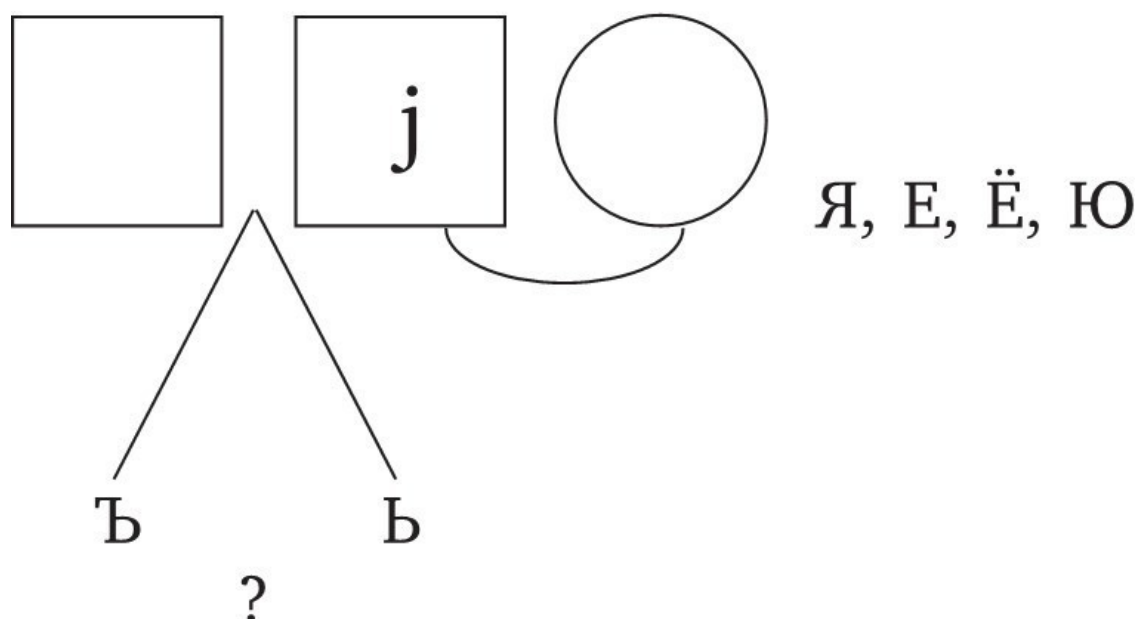
Возможность алгоритмизировать педагогическую технологию обеспечивает второй ее признак – **результативность**, поскольку выполнение жестко закрепленной последовательности действий является гарантом достижения желаемого результата, который в конечном итоге и представляет поставленную учителем учебную цель. Напротив, нарушение или некачественное выполнение отдельных действий (операций), которые составляют процессуальную сторону технологии, не позволит ученикам решить учебную задачу и заведомо приведут к ошибочному результату.

Особенность алгоритмов состоит и в том, что они могут быть предъявлены вербально (в виде письменного текста) или графически, а это, в свою очередь, позволяет ребенку представить всю цепочку последовательных действий. Отсюда следует третий признак педагогической технологии – **визуализация**, т. е. наглядная форма предъявления. В рамках теории развивающего обучения, о которой говорилось ранее, дидактический принцип наглядности трансформировался в принцип предметности, когда ребенок должен выявить предмет и представить его в виде модели, которая производится учениками в процессе деятельности и является результатом этой деятельности.

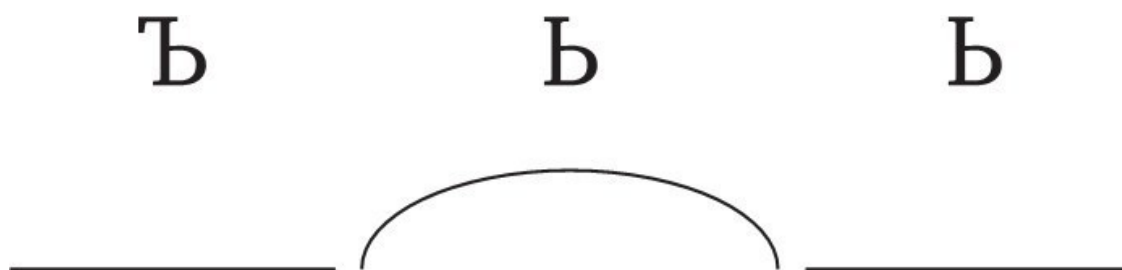
Рассмотрим пример, иллюстрирующий использование моделей в системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина⁶. С проблемой выбора – какую из двух букв (мягкий или твердый разделительный знак) следует писать, когда после согласного слышится звук [j], – ученики столкнулись еще в период обучения грамоте. Но тогда они могли поставить, но не решить эту задачу, поскольку, опираясь только на слух, решить ее невозможно. Эту проблему дети фиксируют в виде схемы (модели)⁷:

⁶ Русский язык в начальных классах: Теория и практика начального обучения / Под ред. М. С. Соловейчик. М., 1997.

⁷ Квадратами обозначены согласные звуки, а кружком – гласный.



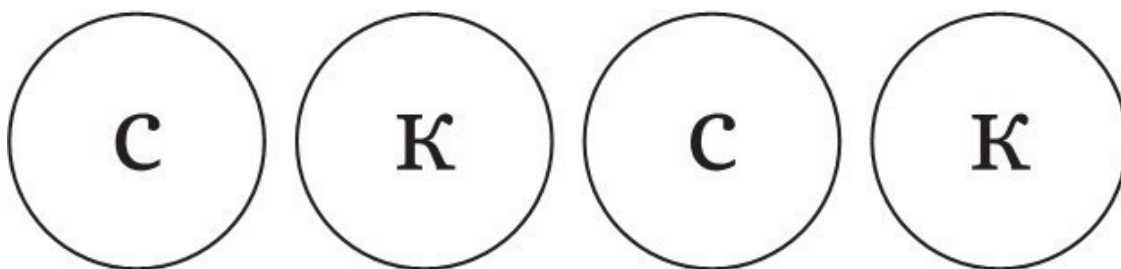
В дальнейшем, встречаясь с подобными словами, ученики обозначают «опасное» место знаком вопроса или дробью «свин?я», «под?ехал», «лист-ь/ья». Но после того, как дети во 2-м классе познакомятся с понятием «корень» (до ознакомления с другими частями слова), они могут относительно самостоятельно ответить на этот вопрос. В начале урока школьники пишут под диктовку слова с разделительными знаками, но по-прежнему не могут найти правильное решение этой проблемы. Таким образом, ситуация, связанная с неполнотой знания учеников, невозможностью представить запись в завершённом виде, создает у них потребность найти верное решение. Для этого учитель предлагает детям самостоятельно определить, какую букву (твёрдый или мягкий разделительный знак) нужно писать в каждом конкретном случае, но перед этим предупреждает, что выбор знака зависит от его места по отношению к корню слова. После этого учащиеся проводят небольшое исследование: выделяют корни в предлагаемых словах и обозначают на схеме место разделительного Ъ или Ь (до корня, в корне или после него). Причём эту работу дети выполняют не индивидуально, а в малых группах по 3–4 человека, что позволяет каждому не только высказать свое мнение, но и обсудить его. В результате такой поисковой работы школьники приходят к выводу, что разделительный Ъ пишется только в одном случае – перед корнем, а разделительный Ь – в корне и после него. Своё решение они оформляют в виде схемы:



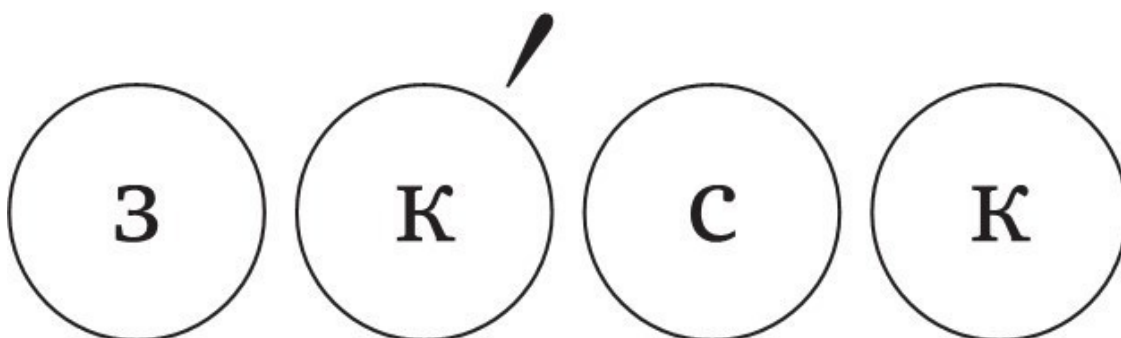
Использование моделей имеет особое значение для обучения русскому языку детей с интеллектуальной недостаточностью, поскольку они позволяют материализовать и фиксировать речевой поток. Безусловно, учитывая особенности познавательной деятельности школьников с интеллектуальной недостаточностью, особенно недоразвитие мыслительных процессов, присущих умственно отсталым детям, не все модели, которые используются в обучении

нормально развивающихся учеников, можно использовать в силу их предельной обобщенности и отвлеченности. Но вместе с тем, например, при изучении звуков речи достаточно хорошо зарекомендовали себя модели в виде фишек или квадратиков разного цвета для обозначения гласных или согласных звуков; фишки с нарисованным звоночком или без него – для обозначения парных звонких и глухих согласных и некоторые другие. Приведем варианты звуковых моделей при обучении звуковому анализу на примере слова *липа* учеников с разной степенью интеллектуальной недостаточности.

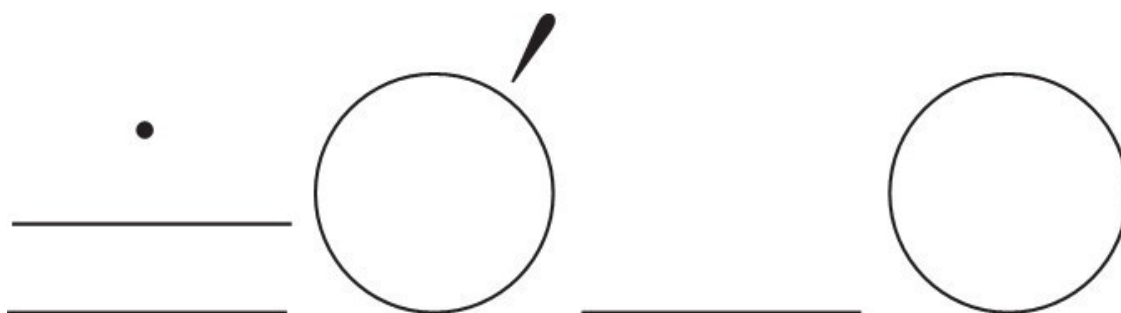
В работе с детьми с недоразвитием интеллекта может быть использована схема⁸:



Для детей с ЗПР подойдет схема⁹:



Третий вариант схемы является более сложным¹⁰:



Таким образом, моделирование звукового состава слова позволяет детям зрительно представить количество и последовательность звуков в слове, что в конечном итоге облегчает осуществление ими фонематического анализа слова.

⁸ «с» обозначает кружок синего цвета, т. е. согласный звук, «к» – кружок красного цвета, т. е. гласный звук.

⁹ «з» обозначает кружок зеленого цвета, т. е. мягкий согласный звук; «к» – гласные ударный и безударный.

¹⁰ Двумя чертами с точкой наверху обозначен согласный мягкий, звонкий; одной чертой – согласный мягкий, глухой (без точки).

Выполнение учениками жестко регламентированной последовательности действий позволяет управлять, а при необходимости и корректировать деятельность детей, что обеспечивается такими ее признаками, как **управляемость и корректируемость**. Эти признаки можно объяснить, опираясь на теорию поэтапности формирования знаний П. Я. Гальперина, когда на первом этапе – этапе составления ориентировочной основы деятельности – ребенка предварительно знакомят с действиями и условиями их выполнения. На втором этапе ученик действует, опираясь на материальные модели (опоры); на третьем – действия осуществляются во внешней речи и только после этого в умственном плане (четвертый этап). На первых двух этапах, как правило, управление осуществляется со стороны учителя, на третьем – к этой деятельности могут подключаться и другие дети, особенно в тех случаях, когда работа проводится в парах или малых группах. На последнем этапе можно говорить о самоуправляемости, т. е. контроль правильности выполняемых действий производит непосредственно сам ученик во внутреннем (умственном) плане. Следует подчеркнуть, что если младшие школьники с ЗПР при определенных условиях могут достичь последнего этапа, то для умственно отсталых детей в силу особенностей их психического развития процесс внешнего управления не всегда может перейти во внутреннее управление. Однако если количество действий невелико и существует возможность достаточно длительное время упражнять учеников в их выполнении, то возможно достижение и этого этапа. При этом корректировка ошибочного действия должна осуществляться не на конечном этапе, которого достигает ребенок, а непосредственно в ходе выполнения задания.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.