

Особенности реализации практических методов обучения в специальной (коррекционной) школе для умственно отсталых учащихся

Вахлинова Александра Андреевна

Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема

Студент

Аннотация

В статье представлены результаты экспериментального исследования, направленного на выявление особенностей реализации практических методов обучения в специальной (коррекционной) школе для учащихся с нарушением интеллекта, даны рекомендации по повышению эффективности использования практических методов обучения умственно отсталых школьников в образовательном процессе.

Ключевые слова: практический метод обучения, младшие школьники, умственная отсталость, исследование, рекомендации

Vaklinova Alexandra Andreevna

Sholom-Aleichem Priamursky State University

Student

Features of implementation of practical methods in a special (correctional) school for mentally retarded students

Abstract

The article presents the results of an experimental study aimed at identifying the features of implementing practical teaching methods in a special (correctional) school for students with intellectual disabilities, and provides recommendations for improving the efficiency of using practical methods of teaching mentally retarded students in the educational process.

Keywords: practical teaching method, primary school children, mental retardation, research, recommendations

Умственная отсталость — это врождённая или приобретённая в раннем возрасте задержка, либо неполное развитие психики, проявляющаяся нарушением интеллекта, вызванная патологией головного мозга и ведущая к социальной дезадаптации [1].

Для эффективного решения учебно-воспитательных задач в специальной (коррекционной) школе для умственно отсталых учащихся большое значение имеет выбор и особенности применения методов обучения.

Согласно российской педагогической энциклопедии метод обучения – это система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, которые обеспечивают усвоение содержания образования [2].

При всём своём многообразии не все методы, рекомендованные для обучения детей в общеобразовательной школе, доступны для обучения умственно отсталых школьников, особенно в начальных классах. Специфика их применения определена особенностями познавательной деятельности умственно отсталых обучающихся. Выбор методов обучения умственно отсталого ребенка зависит от его особенностей, возможностей, затруднений, и обусловлен коррекционной направленностью процесса обучения.

Согласно классификации С. И. Перовского, Е. Я. Голанта в основе, которой лежит вид источника знаний методы обучения можно разделить на словесные, наглядные, и практические.

Практические методы обучения основаны на осуществлении учащимися практической деятельности, направленной на формирование умений, навыков и практического опыта. К ним относятся: игры, упражнения, решение задач, практические задания и т.д.

Среди практических методов чаще всего используют упражнения. Упражнения как практический метод применяются для закрепления знаний.

Б.И. Пинский утверждал, что включение в учебный процесс тренировочных упражнений, в которых учащиеся применяют усвоенные знания - важное условие развития умений и навыков умственно отсталых школьников [3].

Упражнения весьма разнообразны и используются при обучении школьников разным учебным предметам. В зависимости от целей обучения различают упражнения обучающие (подготовительные) и проверочные (контрольные). Эффективность упражнений зависит от соблюдения ряда требований. Важнейшим из них является сознательное выполнение учащимися задания. Первые упражнения на закрепление того или иного действия, приема, решения задачи выполняются под руководством учителя.

М.Н. Перова полагает, что упражнения должны использоваться в определенной системе, с нарастающей степенью трудности. Система упражнений должна быть подобрана так, чтобы новые знания связывались с уже имеющимися, способствовали их расширению и углублению. Упражнения должны быть тесно связаны с жизнью или с практической деятельностью учащихся в мастерских [4].

По мнению Ю.К. Бабанского наряду с этим следует стремиться к разнообразию упражнений, чтобы избежать механической работы детей и сформировать у них умение применять полученные знания вначале в условиях, приближенных к предыдущим, а затем в новых [5].

В работах С.С. Ахтамовой и Е.В. Скиры были рассмотрены особенности решения задач в специальной (коррекционной) школе для умственно отсталых учащихся. Эти исследователи отмечают, что для школьников с нарушением интеллекта особенно важны понимание и анализ

текста задачи. При решении арифметических задач педагогу необходимо уделять особое внимание работе со словами-ориентирами, а также наглядным и наглядно-действенным средствам, чтобы учащиеся могли выделить математическую суть задачи - выделить множества и отношения между ними или величины и их зависимость. Также важно акцентировать внимание учащихся на алгоритме решения задач, в том числе составлении схемы, записи решения и ответа [6], [7].

Для изучения особенностей применения методов обучения в специальной (коррекционной) школе для учащихся с нарушением интеллекта было проведено экспериментальное исследование, в котором принимали участие учащиеся 3 класса МКСКОУ "Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 12" г. Биробиджана.

Исследование осуществлялось с помощью метода наблюдения. Цель наблюдения - выявление особенностей применения методов обучения в специальной (коррекционной) школе для умственно отсталых детей. В ходе исследования фиксировался сам факт применения какого-либо метода обучения и особенности его реализации на уроке для учащихся с нарушением интеллекта.

Наблюдение осуществлялось на уроках русского языка, чтения, математики, речевой практики, мир природы и человека. Также был проведен анализ конспектов посещенных уроков. Всего было посещено 10 уроков на которых применялись различные методы обучения: наглядные, словесные, практические.

В специальной (коррекционной) школе для умственно отсталых учащихся метод игры активно используется в младших классах, но в 3 классе он применяется довольно редко. Игры представляют интерес для учащихся, особенно если они содержат элемент соревнования. Такая игра была организована педагогом на уроке математики: на доске были записаны два столбика с одинаковым количеством примеров. Дети, из одной команды, старались решить примеры быстрее, чем участники другой. Чтобы игра была интересной для всех, педагог подобрал примеры, выполнить которые по силам всем учащимся.

Игры связаны с программным материалом и темой урока. Так, например, на уроке русского языка по теме «Твёрдость и мягкость согласных» дети играли в игру, где нужно было «расселить» буквы в синий и зеленый домики, учитывая их положение в слове. На уроке математики, где изучается деление на 3, была игра, где нужно найти цифры среди наложенных контурных изображений и обвести среди найденных то, которое можно разделить на 3.

Упражнения на уроках в 3 классе применяются чаще, чем игры, но они тоже организованы так, чтобы поддерживать интерес учащихся. Они очень разнообразны, чтобы учащиеся выполняли их осознанно, а не механически. Упражнения применяются на разных уроках. Для уроков математики характерно решение задач и примеров, которые подобраны с учетом темы занятия. Так, на уроках математики учащиеся решали примеры, где

основными действиями были умножение и деление на 2 и 3, что соответствовало текущей теме занятий и программе. Перед тем, как приступить к решению учитель повторял с детьми, как называются числа в примерах на деление и умножение. При этом учитель сам показывал указкой на делимое, делитель, частное или множитель и произведение или просил учащегося это сделать. В основном дети решали примеры, состоящие из одного действия (например, $12:2$; 3×8). При решении у доски обязательно было проговорить: «двенадцать разделить на два равно шесть» и т.п. Однако учащиеся решали примеры, содержащие два действия, например, $(2 \times 10):2$. Перед началом работы учитель уточнил, какое действие нужно выполнить первым (действие в скобках), затем спросил каким образом. Нужно было записать ответ после знака равно, а только потом решить пример полностью. Конечная запись на доске выглядела так: $(2 \times 10):2 = 20:2 = 10$. Каждое действие ученик проговаривал. На уроке применялся и другой вид примеров, в которых ответ уже был известен, нужно было найти, например, делимое ($? : 3 = 6$) или один из множителей ($2 \times ? = 10$). Когда учащийся затруднялся, забывал какой-либо пример из таблицы умножения, после разрешения учителя ему могли помочь одноклассники, или школьник мог сам посмотреть на подсказку, висящую на доске. Иногда, выполнение задания сначала проверяли учащиеся, искали ошибки, а затем педагог соглашался или не соглашался с их мнением. Примеры, иногда, выдавались каждому ученику на карточке в рамках самостоятельной работы. Так, на одном из уроков педагог подготовил два варианта карточек, где задания не отличались по уровню сложности. Самостоятельная работа была небольшой по объему и рассчитана на 5-7 минут, потому что младшие школьники быстро утомляются, часто отвлекаются. Обучающиеся с нарушением интеллекта обладают недостаточным навыком самоконтроля, поэтому такой метод работы редко применяется в младших классах специальной (коррекционной) школы.

На уроках математики учащиеся решают задачи. Знание особенностей решения задач умственно отсталыми учащимися помогает учителю выбрать наиболее методы преодоления трудностей. И методике работы над любой арифметической задачей можно выделить следующие этапы: работа над содержанием задачи; поиск решения задачи; решение задачи; формулировка ответа; проверка решения задачи; последующая работа над решенной задачей. Сначала учитель читает задачу, выделяя голосом числа и те предложения или сочетания слов, которые прямо указывают на определенное действие (например, хозяйка разложила мандарины в три вазы). Учитель делает паузу между условием и вопросом задачи. Условие задачи записано на доске, чтобы все учащиеся могли его видеть, потому что восприятие задачи только на слух в начальной школе невозможно для школьников с нарушением интеллекта. Далее учитель задает вопросы, например: «О ком говорится в задаче? Что было у хозяйки? Сколько было мандаринов? Какие ещё есть числа в задаче? Что сделала хозяйка с мандаринами? На сколько тарелок она их разложила? Какой главный вопрос задачи? Можем ли мы ответить на него сразу? (Нет) Что нужно сделать, чтобы ответить? Можем ли

мы узнать, сколько хозяйка разложила мандарин на 3 тарелки? (Да) Как узнать?». После этого педагог вызвал одного из учащихся к доске, чтобы составить и записать краткое условие задачи. Запись должна быть такой, чтобы каждый учащийся смог по ней восстановить условие задачи, о чём просит учитель. Таким образом, проверяется правильность этой краткой записи, после чего ещё раз уточняется и обводится в кружок главный вопрос задачи. Далее учащиеся решают задачу. Обязательным условием является проговаривание школьником, решающим задачу у доски, своих действий. Третьеклассники оформляют запись решения с пояснением того, что найдено в результате каждого действия. Например:

1) $30-12 = 18$ (м.) – количество мандарин, которые раскладывала хозяйка.

2) $18:3 = 6$ (м.) – количество мандарин в каждой тарелке.

Ответ задачи записывается таким образом:

Ответ: 6 мандарин положила хозяйка в каждую тарелку.

Педагог диктует пояснения по слогам и помогает записать их учащемуся у доски, если это необходимо. Проверка соответствия ответа условиям и главному вопросу задачи в младших классах специальной (коррекционной) школы для умственно отсталых учащихся является обязательной.

В занятия по математике также были включены упражнения, в которых отрабатывался навык устного счета. Учащиеся считали от 1 до 20, или от 28 до 40.

На одном из занятий школьникам предлагалось потренироваться в написании числа 3, хотя чаще всего такой вид упражнений применяется на уроках русского языка. Перед тем как начать тренироваться в написании дети выполняли пальчиковую гимнастику. Далее педагог продемонстрировал учащимся образец и показывал алгоритм написания на доске. Так, например, учитель объяснял и показывал школьникам, каким образом следует писать прописную заглавную «т», образец буквы был на доске и учащиеся всегда могли посмотреть на него. После этого детям давалось задание: заполнить этой буквой половину строки. Учитель всегда спрашивал у школьников, какое задание требуется выполнить, что нужно сделать, чтобы обеспечить сознательное выполнение учащимися задания. На одном из уроков дети таким же образом упражнялись в написании слова «декабрь». При этом педагог обращал внимание не только на саму запись, но и на правильность написания слова с точки зрения орфографии, поэтому специально выделил букву «е» красным мелом. На уроках русского дети также упражнялись в составлении простых предложений, разделении слов на слоги.

Умственно отсталые младшие школьники выполняли упражнения медленно, отвлекаясь. Некоторые учащиеся не всегда выполняли инструкцию верно, совершали ошибки.

В начале каждого урока речевой практики обязательно проводится комплекс артикуляционных упражнений («Улыбка», «Хоботок», «Лопатка»), потому что у школьников с нарушением речи. Педагог всегда дает четкую,

немногословную и понятную инструкцию к каждому упражнению, хотя учащийся выполняли их раньше. На доске всегда есть пример, как выполнять какое-либо упражнение, помимо того, что педагог демонстрирует это сам. Таким же образом на уроке организованы упражнения на дыхание.

На уроках чаще применяются пассивные методы обучения, при которых учащиеся только слушают, активные методы, к которым относятся практические методы, предполагающие организацию самостоятельной работы учащихся, используется реже, потому что младшим школьникам с нарушением интеллекта трудно самим организовать работу и проверить правильность выполнения.

Существует ряд рекомендаций по подбору и реализации методов обучения в специальной (коррекционной) школе для учащихся с нарушением интеллекта, выполняя которые педагог сможет эффективно организовать процесс обучения. Выбор методов обучения должен определяться рядом условий:

1. Педагог должен учитывать принципы обучения умственно отсталых школьников, особенно принцип коррекционной направленности.

2. Учителю необходимо принять во внимание общие и конкретные цели и задачи обучения, содержание и задачи каждого конкретного предмета и урока.

3. Нужно обратить внимание на индивидуальные и возрастные особенности, особенности развития познавательной и эмоционально-волевой сферы младших школьников с нарушением интеллекта.

4. Необходимо учитывать материально-техническое оснащение специальной (коррекционной) школы.

Практические методы, также как и наглядные, помогают учащимся глубже понять и осмыслить изучаемый материал. В начальной школе у умственно отсталых учащихся отсутствует интерес к учению, снижено внимание, они быстро устают, поэтому на уроках должны быть игры, интересные и разнообразные упражнения. Чтобы использование упражнений было эффективным, они должны отвечать определенным требованиям: быть посильными и доступными для учащихся, небольшими по объему и содержанию, учитывать особенности познавательной деятельности учащихся, их сложность должна повышаться. Упражнения должны выполняться учащимися осознанно. В связи с тем, что младших школьников недостаточно развит навык самоконтроля, поэтому применение метода самостоятельных работ ограничено, а активные методы требуют четкой организации и контроля педагога.

Существует множество особенностей применения методов обучения на разных уроках в специальной (коррекционной) школе для учащихся с нарушением интеллекта, в частности в младших классах, которые отражены в книгах, посвященных методике преподавания, например, Петровой М.Н. Следует также обратить внимание на научные статьи, где отражен опыт других педагогов.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило имеющиеся в литературе данные о том, что в специальной (коррекционной) школе для умственно отсталых учащихся применяются те же методы обучения, что и в массовой школе. Тем не менее, они подбираются с учётом возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей умственно отсталых младших школьников, специфика методов заключается в их коррекционной направленности.

Библиографический список

1. Тиганов А. С., Снежневский А. В., Орловская Д. Д.. Руководство по психиатрии. М.: Медицина. 1999. Т. 2. 783 с.
2. Российская педагогическая энциклопедия. / Под ред. В.Г. Панова М: «Большая Российская Энциклопедия». 1993. 608 с.
3. Пинский Б. И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы/ Науч. исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика. 1985.128с.
4. Перова М.Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 408 с.
5. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
6. Ахтамова С.С. Особенности решения текстовых задач в коррекционной школе // Вестник ТГПУ. 2018. №8 (197). С.121-128.
7. Скира Е.В. Трудности решения арифметических задач младшими школьниками с интеллектуальными нарушениями // Специальное образование. 2017. №1. С.42-53