

Саратовский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского

Е.Н. Горина, Н.В. Павлова, Ю.В. Селиванова,
В.О. Скворцова, О.В. Соловьева, Е.Б. Щетинина

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Учебное пособие



2012

УДК 376.091-056.36 (075.8)

ББК 74.3я73

М 54

Горина Е.Н., Павлова Н.В., Селиванова Ю.В., Скворцова В.О., Соловьева О.В., Щетинина Е.Б. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ: Учебное пособие. – Саратов, изд-во Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского.2012. – 80 с.

ISBN

В учебном пособии представлены основные вопросы методики обучения в специальных (коррекционных) учреждениях VIII вида. Издание знакомит студентов с особенностями основных учебных предметов, изучаемых школьниками с нарушениями интеллектуального развития, и раскрывает специфику их преподавания. Это позволяет подготовиться к педагогической практике в коррекционных школах VIII вида.

Пособие предназначено для студентов очной и заочной форм обучения, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование».

Рецензент

профессор, доктор педагогических наук В.П. Жуковский

Рекомендует к печати

Ученый Совет

факультета педагогики начального и специального образования
Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

Издано в авторской редакции

УДК 376.091-056.36 (075.8)

ББК 74.3я73

М 54

© Коллектив авторов, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
Методика преподавания русского языка и литературы (Н.В. Павлова)	
Особенности преподавания русского языка и чтения в специальной (коррекционной) школе VIII вида.....	5
Уроки обучения грамоте в 1 классе коррекционной школы.....	9
Уроки русского языка в начальных классах коррекционной школы.....	12
Уроки развития устной речи в коррекционной школе.....	15
Уроки чтения в коррекционной школе.....	17
Методика преподавания математики (Ю.В. Селиванова)	
Основные задачи и трудности обучения математики учащихся специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида	21
Специфика построения учебной программы по математике для С(К)ОШ VIII вида. Виды уроков математики	24
Некоторые особенности обучения математике в школе VIII вида.....	27
Методика преподавания естествознания (В.О. Скворцова)	
Предмет и задачи методики преподавания естествознания в коррекционной школе VIII вида.....	32
Формирование природоведческих понятий и представлений у учащихся с нарушением интеллекта.....	33
Система организации уроков естествознания в коррекционной школе VIII вида	36
Методы и средства реализации основных этапов урока естествознания.....	39
Методика преподавания географии (Е.Б. Щетинина)	
Особенности методики преподавания географии в коррекционной школе VIII вида.....	42
Практические и самостоятельные работы на уроках географии.....	51
Методика преподавания истории (Е.Н. Горина)	
Задачи и значение курса истории в коррекционной школе VIII вида.....	55
Содержание и структура курса истории в С(К)ОШ VIII вида.....	57
Основные трудности усвоения исторического материала учащимися коррекционной школы VIII вида и приёмы их преодоления.....	58
Особенности формирования представлений об историческом времени у учащихся с нарушением интеллекта.....	64
Методика трудового обучения (О.В. Соловьёва)	
Становление методики трудового обучения в коррекционной школе.....	68
Формирование общетрудовых умений у умственно отсталых младших школьников на уроках ручного труда.....	68
Методика преподавания изобразительной деятельности (О.В. Соловьёва)	
Изобразительная деятельность как метод обучения в коррекционной школе	74
Основные разделы курса.....	75
Специальные задачи и приёмы обучения изобразительному искусству.....	77
Сведения об авторах	80

ВВЕДЕНИЕ

Настоящее учебное пособие подготовлено коллективом авторов с целью обеспечения подготовки студентов по основным образовательным программам бакалавриата по направлению подготовки *Специальное (дефектологическое) образование*, в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования. В пособии освещаются теоретические и практические вопросы организации специального обучения.

Пособие носит комплексный характер: оно знакомит студентов с особенностями уроков по основным предметам, изучаемым в специальной (коррекционной) школе VIII вида (русского языка, чтения, развития речи, математики, естествознания, географии, истории, ручного труда, изобразительной деятельности); представляет традиционные и некоторые инновационные приёмы коррекционно-развивающей работы со школьниками, включает краткие методические рекомендации.

Пособие предназначено для студентов, обучающихся на очной и заочной формах по направлению подготовки *Специальное (дефектологическое) образование*, а также для учителей-дефектологов. Важно, что это издание может быть использовано как в самостоятельной работе студентов, так и на практических занятиях по методикам.

В каждом разделе студентам предлагаются списки рекомендуемой литературы, а также вопросы и задания для самостоятельной работы. При их выполнении обязательно следует опираться на программы и учебники по соответствующим предметам для коррекционной школы VIII вида, публикации в специальных периодических изданиях, желательно также использовать интернет-ресурсы.

Издание может быть полезным не только студентам-дефектологам, но и преподавателям, учителям общеобразовательных и коррекционных школ – всем, кто интересуется проблемами современного специального образования.

Авторами пособия являются ведущие преподаватели кафедры коррекционной педагогики факультета педагогики начального и специального образования Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского.

Ю.В. Селиванова, зав. кафедрой коррекционной педагогики, профессор, доктор социологических наук

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ (Н.В. Павлова)

Особенности преподавания русского языка и чтения в специальной (коррекционной) школе VIII вида

Методика преподавания русского языка и литературы – педагогическая наука, изучающая закономерности обучения школьников русскому языку, включая содержание и методы взаимодействия учителя и учащихся, процессы усвоения материала, трудности и способы их преодоления. Специальная методика обучения русскому языку в коррекционных учреждениях VIII вида – это особая отрасль методики русского языка. Различные ветви методики опираются на единые законы языка и речи, дидактики и психологии.

Предметом исследования методики преподавания русского языка и литературы является процесс обучения учащихся с нарушенным интеллектом с целью формирования у них устной и письменной речи как средства общения и способа коррекции познавательной деятельности.

Объект исследования методической науки – учебные планы, программы, учебные пособия, а также формы, принципы, методы, приёмы обучения. Специфика предмета связана с особенностями познавательной сферы, в том числе речемыслительных возможностей учащихся с таким сложным дефектом, как интеллектуальная недостаточность. Это требует особенно тщательного подхода к отбору учебного материала, его структурированию, способам презентации в программе, в учебниках и на уроках. Отбор языкового и речевого материала производится с учётом научности и доступности, коррекционной и практической направленности, строгой систематизации и дозированнойности.

Методика обучения русскому языку как для массовой общеобразовательной школы, так и для специальной (коррекционной) помимо традиционных дидактических принципов подчиняется лингвометодическим принципам:

- коммуникативной направленности обучения родному языку,
- единства развития речи и мышления,
- формирования чувства языка и опоры на него в учебной деятельности детей,
- взаимосвязи устной и письменной речи в процессе их развития,
- обязательной мотивации речевой и языковой активности учащихся.

Принцип коммуникативной направленности определяет главное в обучении детей: это не просто механическое овладение знанием различных аспектов языка (фонетических, морфологических и др.), а осознанное практическое использование учащимися различных языковых категорий в собственной речи. В результате практической тренировки в различных коммуникативных умениях ученики с нарушением интеллекта получают возможность понимать некоторую

элементарную лингвистическую информацию, усваивать нормы устной речи и правила письменной речи. Коммуникативная направленность предполагает насыщение процесса обучения речевыми упражнениями: ответы на вопросы, пересказы, обмен мнениями, ролевые игры. При этом практически усваивается, закрепляется элементарный грамматический материал (в начальных классах раздел называется *практические грамматические упражнения*). Многие грамматические категории изучаются в начальных классах без сообщения терминологии, либо с помощью пропедевтических понятий (слова – названия предметов, действий, признаков; слова-родственники и т.д.).

Принцип развития речи и мышления опирается на психологическую закономерность, проявляющуюся во взаимодействии языка и мышления. Нарушенная интеллектуальная деятельность умственно отсталых детей приводит к неполноценности их речевой практики, которая, в свою очередь, задерживает формирование у них логического мышления. Н.И. Жинкин неслучайно назвал речь «каналом развития интеллекта». Обучая ребёнка общению, формируя его речевые навыки, обогащая все стороны речи, мы положительно воздействуем на мыслительную деятельность ребенка. Именно это единство развития выражено в термине «речевое мышление». Оно формируется на базе наблюдений за предметами и явлениями окружающей действительности: чтобы назвать клюв птицы не носом, а правильно, дети сначала должны реально увидеть, ощутить эту разницу, а затем уже отразить её в речи.

Принцип формирования языкового чутья и опоры на него в полной мере реализуется лишь у школьников в норме. Спонтанное усвоение закономерностей родного языка в процессе подражания взрослым называют *языковым чутьём*. Осознание законов языка при обучении в школе опирается на это чутьё. Здоровые дети в условиях дошкольного общения приобретают речевой опыт, накапливают определённый запас знаний и представлений, без всякого специального обучения усваивают многие языковые нормы и используют их в собственных высказываниях. У умственно отсталых первоклассников чувство (чутьё) языка находится в зачаточном состоянии, до школы практически не развивается вследствие ограниченности их языковой практики, интерес к внешней стороне языка отсутствует. Поэтому необходимо уже с 1 класса специально формировать языковое чутьё.

В качестве методического принципа рассматривается также взаимодействие работы над устной и письменной речью. Устная речь, как известно, опережает письменную в своём развитии. Устная форма речи отличается особыми выразительными средствами: мимикой, интонацией, жестами, а также особыми усечёнными (неполными) конструкциями, ограниченным словарным запасом. Письменная речь «кодирует» устную, звучащую, при этом проявляя специфические особенности. Психологи, психолингвисты и филологи отмечают её

абстрактность, обязательность, регламентированность, логичность, последовательность. Но на определённых ступенях обучения письменная речь начинает оказывать положительное влияние на устную. У умственно отсталых подростков на определенном этапе (6-7 классы) письменная речь более совершенна, чем устная.

Принцип языковой и речевой мотивации выделяется психологами и методистами как особенно важный при обучении умственно отсталых школьников, у которых отмечается либо очень слабая мотивация, либо полное её отсутствие. Главной *мотивацией* для учащихся должно стать понимание того, что благодаря языку и с помощью языковых средств человек способен наладить контакт с окружающим миром и другим человеком, понять этот мир и другого человека и – что не менее важно – быть понятым другими людьми. Этому способствует структура урока, выбор методов и приёмов обучения, доброжелательная атмосфера в классе, заинтересованность учителя в успехе каждого ребёнка и умение поднять его до успеха, обеспечить уверенность в своих силах. Именно это пробуждает у ребят интерес к языку, желание его изучать.

Специальная методика преподавания русского языка включает разделы: *общий, обучение грамоте, развитие речи, обучение чтению, обучение практической грамматике и орфографии (правописанию)*.

Русский (родной) язык как учебный предмет объединяет уроки развития устной речи, чтения и русского языка. Положительная динамика в усвоении родного языка во многом определяет успешность школьника в обучении другим дисциплинам. Время, которое отводится программой на изучение русского языка, тоже свидетельствует об особой значимости нашего предмета: 50% в начальных классах и 20-30% в старших. «Ребёнок, усвоивший язык, получает возможность по-новому организовать своё внимание, память, овладевает более сложными формами отражения внешнего мира. Он получает возможность сделать выводы из своих наблюдений, строить умозаключения, получает возможность мыслить», – говорит о роли изучения родного языка известнейший психолингвист А.Р. Лурия. Суть обучения детей родному языку очень поэтично выразил великий педагог В.А. Сухомлинский: «Преподавание языка – это нежнейшее, деликатнейшее прикосновение к сердцу ребенка, это мастерство творить человеческую душу, потому что в слове сливаются мысль, чувство и отношение человека ко всему, что его окружает». С ним солидарен один из первых наших методистов К.Д. Ушинский: «Родное слово есть основа всякого умственного развития и сокровищница всех знаний: с него начинается всякое понимание, через него проходит и к нему возвращается».

Задачи обучения родному языку детей с нарушенным интеллектом отличаются некоторой *спецификой*:

1. следуя основной направленности обучения русскому языку (коррекционной и практической), заложить у учащихся основные навыки

грамотного письма, помочь им в усвоении элементарных сведений о грамматике и правописании практического характера;

2. научить адекватно излагать свои мысли в устной и письменной формах;

3. повысить уровень общего развития учащихся, способствовать формированию их нравственных качеств, воспитывать ответственность, старательность, терпение.

На уроках родного языка дети не только усваивают речевые (межпредметные, универсальные) умения и навыки, но и учатся жить, строить отношения с окружающими. Основным воспитательным средством на уроках является художественное слово, текст, помогающий направлять детей на определённое мировоззрение, на нравственные усилия, сопереживание. Новые учебники по русскому языку для младших и старших классов (Аксеновой А.К., Галунчиковой Н.Г., Якубовской Э.В.) отличаются особым стилем, доверительным тоном авторов: они общаются напрямую с каждым ребенком, требуя от него напряжения, тренировки не только интеллектуальных, но и моральных сил! И учитель должен стремиться строить уроки так, чтобы заставить трудиться мозг и душу ученика.

Обучение родному языку делится на 3 этапа:

1 этап (1 класс) – выработка первоначальных навыков чтения и письма; формирование умений строить простые предложения; вести беседу. Материал для 1-го класса содержит: звуки, буквы, слоги и слова, простые предложения и короткие тексты. Обучение строится на основе дидактических игр и практических упражнений, способствующих накоплению речевого опыта учащихся.

2 этап (2-4 классы) – развитие интереса к родному языку, совершенствование произносительной стороны речи; уточнение и расширение словарного запаса; развитие умения выражать свои мысли в устной форме, развитие навыка правильного и выразительного, сознательного и беглого чтения.

3 этап (5-9 классы) – совершенствование техники чтения, обучение различным формам пересказа, формирование навыков в изложении своих мыслей в устной и письменной формах; усвоение грамматических понятий и некоторых опирающихся на них правил правописания.

Коррекционная и практическая направленность обучения русскому языку детей с нарушением интеллекта является главной особенностью школ данного вида. В обеих (альтернативных) программах (В.В. Воронковой и А.К. Аксёновой, Э.В. Якубовской, С.В. Комаровой) данные принципы строго соблюдаются: отбор материала соотносится с требованием о практической значимости всех знаний, умений и навыков для социальной адаптации и реабилитации школьников. Необходимость коррекции познавательной и речевой деятельности умственно отсталых школьников обусловлена трудностями овладения ими русской фонетикой, графикой и орфографией, своеобразием их общего и речевого развития, а также психофизических функций, отсутствием абстрактного мышления.

Коррекционная направленность (обязательная задача каждого урока) проявляется: в учёте недостатков речевого развития, связанных с органическим поражением головного мозга, а также с недостатками дошкольного речевого опыта (введение пропедевтических этапов); а также в учёте недостатков мыслительной деятельности (концентрический принцип обеспечивает достаточную длительность, растянутость сроков обучения). *Практическая* направленность предполагает специальный отбор учебного материала, изучение практической грамматики; законченность курса обучения родному языку, проведение специальных уроков развития устной речи на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности. Эти уроки проводятся в 1-4 классах и являются пропедевтическими для всех предметов, т.к. они способствуют формированию общепредметных умений и навыков связной речи учащихся. Работа по развитию устной и письменной речи школьников продолжается на уроках русского языка, чтения, а также на всех остальных предметах.

Умственно отсталые дети изучают элементарный языковой (грамматический) материал в самых минимальных пределах, которые необходимы для становления и совершенствования их речевого мышления. Для этого из научной грамматики отбираются самые элементарные сведения, необходимые для усвоения основ грамотного письма и правильной связной речи. Эти сведения отличаются малой научной дифференцированностью (в определениях допускаются 2 абстрактных признака), а также частотностью употребления в речи (например, существительные, глаголы, прилагательные, местоимения, числительные, предлоги изучаются, т.к. часто встречаются в речи, а причастия и деепричастия – нет).

Уроки обучения грамоте в 1 классе коррекционной школы

1 класс – один из самых ответственных периодов обучения и воспитания умственно отсталых детей. Состав первоклассников очень неоднороден: многие из них никогда не посещали даже детский сад. От того, что будет заложено учителем в личность ребенка именно в течение первого года школьной жизни, во многом зависит успешность его дальнейшего развития. Учитель начальных классов старается научить ребят не просто читать, писать, считать, а жить в школьном коллективе, чувствовать себя полноценным участником всего того, что происходит на уроках и после уроков. Обучение грамоте как пропедевтический этап включает различные направления деятельности учителя и детей. Остановимся на некоторых аспектах уроков обучения грамоте.

Нелёгкий процесс обучения чтению и письму начинается с формирования выразительности устной речи. Мы произносим отдельные звуки, «поём их голосами» (у каждого звука своя песенка), учимся выделять голосом ударные и безударные, разучиваем короткие стишки, чистоговорки с голоса учителя и т.д. Таким образом, мы создаем базу для

дальнейшего обучения правильному, осознанному и красивому чтению. А чтобы первокласнику было легче и интереснее читать, используем в текстах для чтения картинки вместо некоторых слов.

В качестве основного метода обучения грамоте в коррекционной школе VIII вида (как и в массовой) применяется *звуковой аналитико-синтетический*. Его основатель К.Д. Ушинский считал главной целью обучения всестороннее развитие ребенка с опорой на *анализ живой, звучащей речи*. Свой метод Ушинский называл методом письма-чтения, доказав, что нельзя отделять письмо от чтения, как это было раньше (например, при использовании буквослагательного метода).

При обучении дети знакомятся с основными звуками речи, соотнося их со звуками окружающей действительности, учатся выделять их из потока речи, обозначать буквами. Особое внимание уделяется звуковому анализу. Обозначение звука буквой выполняется только после его выделения из слов в разных позициях.

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ МЕТОДА заключаются в следующем:

1. С точки зрения формирования личности, обучение грамоте носит развивающий и воспитывающий характер.

2. С точки зрения психолингвистики, обучение опирается на живую речь учащихся, на их речевой опыт, на образцовые тексты; за основную рабочую единицу берётся *звук-буква*; за единицу чтения – слог. Главное внимание уделяется правильной артикуляции звуков, звуковому анализу, определению последовательности звуков в словах и различению твердости и мягкости согласных, что способствует развитию речевого (фонематического) слуха.

3. С точки зрения организации обучения, устанавливается строго определенная последовательность изучения звуков и букв, связанная с их частотностью в речи и степенью сложности; выделяются *добукварный, букварный* и *послебукварный* периоды обучения. Уроки письма и чтения проводятся параллельно, на них систематически уточняется и обогащается словарный запас школьников, вводятся пропедевтические элементы грамматики (словообразования, морфологии, синтаксиса), орфографии.

4. С точки зрения приемов и методов, обучение строится на основе игровой деятельности детей, используются элементы слогового метода обучения грамоте (работа со слоговыми таблицами), моделирование (схемы, символы звуков, слогов, слов, предложений), применяется индивидуальный и дифференцированный подход.

ОСОБЕННОСТИ ЗВУКОВОГО АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОГО МЕТОДА в специальной (коррекционной) школы VIII вида проявляются в следующем:

1. Обучение грамоте носит коррекционно-развивающий характер, и это касается всех анализаторов, всех видов деятельности и сторон личности (прежде всего речемыслительной и эмоциональной сферы).

2. В отличие от массовой школы, звуки и буквы дети называют одинаково (это помогает в дальнейшем избежать дополнительных трудностей при

чтении слогов-слияний типа *МА, ША*).

3. Порядок изучения звуков и букв, а также слогов определяется рядом факторов: а/ степенью сложности/легкости обозначения звуков буквами: сначала выбираем буквы, которые практически всегда совпадают со своим звуковым образом (или близки ему) - А, М, У, затем изучаются звуки, у которых более сложная связь с буквами (О, Я, Ё).

б/ степенью легкости слияния в слоги. На 1 месте в этом отношении - гласные и сонорные согласные, а затем щелевые. Последовательность составления и чтения слоговых структур, в отличие от массовой школы (где определяющим фактором является частотность слогов в речи), выстраивается от слога, равного гласному, к обратному (*слогу-присоединению*), а затем прямому – *слиянию* (в норме – наоборот), после чего постепенно нарастает количество согласных в слоге, в цепочке появляются слоги со стечением согласных в конце и начале слога:

А – АМ – МА — МАК – МАРТ – СТОЛ – СТАРТ ...

4. На первом году обучения выделяется *добукварный* (1-2 мес.) и *букварный периоды*, а *послебукварный* переносится на 2-й класс.

5. Обучение опирается на предметно-практическую деятельность детей с использованием специальных приемов и видов наглядности: городок букв, динамические схемы (линейки слогов), цветовая символика и т.д.

6. Коррекция и развитие фонематического слуха с помощью специальных упражнений и письма.

Очень трудно научить детей с нарушением интеллекта красиво писать, чтобы любой читающий мог понять написанное. И здесь на помощь приходят маленькие хитрости, различные занимательные приёмы работы. Обучение каллиграфическому письму продолжается во 2-4 классах: на уроках русского языка проводятся минутки чистописания. Их можно называть «минутками красоты» и связывать непосредственно с необходимыми для работы на данном уроке словами и понятиями, обращаться к именам и фамилиям любимых персонажей. Важно подбирать для тренировки такие сочетания букв, неправильное написание которых затрудняет восприятие слов, приводит к путанице. Например, часто дети одинаково соединяют буквы в слогах с *м* и *ш*: *ом, ош*, что мешает сразу «узнать» слова *ком, кошка* и др.

Таким образом, неоднократность выполняемых подобных упражнений, но с различным наполнением, их дозированность, рассредоточенность, периодическая повторяемость и занимательная форма – всё это даёт возможность умственно отсталому ребёнку постепенно усвоить материал, почувствовать способность к преодолению трудностей хотя бы на маленьком задании.

Список рекомендуемой литературы

- Аксенова А.К., Ильина С.Ю. Методика преподавания русского языка в школе для детей с нарушением интеллекта. – СПб.: «Просвещение», 2011.*
Аксёнова А.К., С.В. Комарова, М.И. Шишкова. Букварь: учебник для 1 класса коррекционной школы VIII вида. – М.: «Просвещение», 2009

Воронкова В.В. Обучение грамоте и правописанию в 1-4 классах вспомогательной школы. М., 1995.

Тригер Р.Д. Подготовка к обучению грамоте: Пособие для учителя. Смоленск, 2000.

Якубовская Э.В., Комарова С.В. Ступеньки к грамоте. М.: Просвещение.2007.

* **(Примечание.** Это основной учебник ко всем разделам курса методики русского языка и литературы для коррекционной школы VIII вида.)

Уроки русского языка в начальных классах коррекционной школы

В привычную схему уроков русского языка, как правило, входят следующие компоненты: проверка домашнего задания, повторение изученного, работа со словарными словами, комментированное письмо (или другие виды списывания и диктантов), работа в тетрадях и на доске. Не упуская из вида основную цель обучения – развитие речи учащихся (неслучайно раздел в программе называется не «Русский язык», а «Практические грамматические упражнения и развитие речи»), – на этих уроках мы формируем элементарные языковые обобщения: слова – названия предметов, действий и признаков, предложение. Дети *практически* осваивают языковой материал, т.е. учатся применять его в собственной речевой деятельности.

Непросто бывает построить урок как нечто единое, связанное, как цепочку этапов и видов работы, каждое звено в которой связано с предыдущим и последующим, но стремиться к этому необходимо. При этом могут возникать параллельные звенья – фронтальная работа, а также задания дифференцированного и индивидуального характера. Записывая что-либо на доске или в тетрадях, дети параллельно проговаривают слова по слогам (грамотно писать помогает сложенная работа различных анализаторов: зрительного, речедвигательного, слухового и моторного).

Изучение словарных слов, например, требует использования новых дополнительных приёмов нетрадиционного характера (например, ассоциативных), которые включают разные виды памяти в процесс запоминания трудных написаний. Допустим, во 2 классе, когда дети еще не умеют работать с «проверочными словами», изучается слово *отец*. Почему бы не связать его с рядом понятных им родственных слов (не называя при этом терминов) – *отчество*, *отчий* (дом), вслушиваясь в которые, дети лучше запомнят гласную **О**. Им с 1 класса известно, что учителей надо называть по имени и отчеству, а откуда берётся *отчество*, скорее всего, знают не все дети. Работая над усвоением словарного слова *земляника*, спросите у детей, почему эта ягодка так называется, и прочитайте им стихотворение-подсказку, выделяя голосом производящее *земля*:

- *Что такое земляничка?*

- *Я девчонка-невеличка.*

Моя матушка – земля.

Наклонись, сорви меня.

Не называя слово *земля* проверочным (нельзя же окончанием проверить корень!), дети усваивают его как опорное для написания

гласной **я** в словарном слове земляника. Правописание словарных слов обычно закрепляется при записи составленных детьми предложений. Важно обратить внимание ребят на удачно построенные, красивые предложения. Пусть это будет совместное творчество учителя и детей. Уместно обратиться и к художественному тексту, отметить, как интересно, неожиданно использовал слово тот или иной автор. В сильном классе можно попросить ребят придумать предложение, в котором «встретились» бы все словарные слова, которые сегодня повторялись на уроке. (Дети могут поиграть в «живые слова») А если это невозможно, пусть попытаются объяснить, почему (вероятно, учитель намеренно подобрал слова, относящиеся к совершенно разным тематическим группам). Может быть, стоит выделить группы слов и прокомментировать это. Таким образом, занимаясь словарной работой, мы ориентируемся на предложение и текст, т.е. работаем над формированием связной речи.

Основными письменными упражнениями остаются *списывание* (осознанное, а не механическое – для этого его можно и нужно усложнить пропущенными буквами, слогами или словами) и *диктанты*, которые тоже проводятся по-разному: предупредительный, комментированный и объяснительный, выборочный и выборочно-распределительный, а также зрительный (молчанка), творческий, по загадкам и т.д. Проверять диктанты тоже можно по-разному: используя громкое чтение и сигнальные карточки или орфографический тренажёр.

Доступность упражнений, осознанное выполнение заданий во многом обеспечивается *наглядными средствами*, применяемыми на всех этапах уроках русского языка. В новых учебниках и рабочих тетрадях по русскому языку подобные средства тоже имеются, но на уроке всегда помогают оригинальные наглядные пособия, изготовленные с учетом специфики *речемышлительной* сферы умственно ограниченных школьников (конкретности их мышления). Проиллюстрируем это на примере специальных *приёмов работы* и соответствующих им *наглядных средств*.

1. Представление однокоренных слов, объединенных значением корня (совпадающим с семантикой конкретного существительного), с помощью предметных рисунков, помещённых внутри каждого из слов: *стол, стол-ик, стол-яр, стол-овая; гриб, гриб-очек, гриб-ник, гриб-ной, гриб-ница* и т.д. Это иллюстрация вещественного значения корня во всех родственных словах.

2. Восприятие семантики некоторых морфем с помощью рисунков (в том числе воображаемых) как пропедевтический прием для усвоения в дальнейшем значений аффиксов (уменьшительно-ласкательных, увеличительных и др.).

Учитель обращается к детям:

а) - Как вы раскрасите (изобразите) животных (кошек, собачек, рыбок), у которых такие интересные клички: *Черноносик, Короткоушко, Кудрявчик, Лохматик?*

б) - Как бы вы нарисовали слова, о которых говорится в тексте (*дом и домишко, котишка и котиче*)?

Мысленно рисуя (или выбирая готовый рисунок из предложенных), дети учатся рассуждать, усваивают на практическом уровне понятие «корень слова», овладевают умением выделять его и формулировать словообразовательное значение производного слова, если оно достаточно «прозрачно».

3. Дидактические игры или игровые ситуации типа «Строим город Снег-о-град», «Царица Вода и её гости» и др. тоже позволяют активизировать предметно-практическую деятельность учеников, которая способствует сознательному усвоению понятия «родственные» («однокоренные») слова, предупреждению их смешения с тематически близкими словами (снег, мороз, коньки), а также с другими рядами родственных слов с аналогичным корнем (*вода, водитель*) или синонимами. Детям предлагаются различные «ловушки», хитрые вопросы (Могут ли среди родственников *Воды* оказаться слова *водить, завод, заводила*?).

Практически к любому упражнению из учебника нетрудно подобрать дополнительные наглядные опоры, используя которые, учитель не просто придаёт обучению игровой, занимательный характер, но старается повысить степень доступности материала, что в целом повышает у детей мотивацию к его изучению. Детям интереснее не просто читать и разбирать слова, записанные в учебнике, а «играть» с ромашкой, на которой эти же самые слова «растут», как лепестки. Двусторонняя ромашка может включать два ряда слов (т.е. рассчитана на два задания различного уровня сложности).

Творческое отношение к подготовке уроков, конечно, требует времени и сил учителя (практиканта), но результат почти всегда оправдывает эти усилия. Заинтересованность детей предметом позволяет повысить эффективность обучения русскому языку и в старших классах коррекционной школы – при изучении грамматического материала более абстрактного характера (например, в 9 классе при изучении имени существительного вводится понятие предметности).

Список рекомендуемой литературы

Аксенова А.К., Якубовская Э.В. Дидактические игры по русскому языку для 1-4 классов вспомогательной школы. М., 1991.

Воронкова В.В. Обучение грамоте и правописанию в 1-4 классах вспомогательной школы. М., 1995.

Павлова Н.В. Дидактический материал по русскому языку для начальных классов массовой и коррекционной школ. – Саратов: ИЦ «Наука», 2009.

Павлова Н.В. Методика преподавания русского языка (специальная): краткий курс лекций: Учебное пособие для самостоятельной работы студентов, обучающихся по специальности «Олигофренопедагогика». – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2009.

Павлова Н.В. Педагогическая практика в начальных классах коррекционной школы. – Саратов: ИЦ «Наука», 2009.

Патралова З.С., Фролова Е.А. Школьный этимолого-орфографический словарь: Учебное пособие. Саратов, 2008.

Уроки развития устной речи в коррекционной школе

Наиболее оптимальные условия для развития речемыслительной сферы учащихся с нарушением интеллекта создаются на специальных уроках по развитию речи в связи с изучением предметов и явлений окружающей действительности (с 0-го (или 1-го) по 4-й классы).

Продуктивность работы на этих уроках во многом зависит от их методической организации и нацеленности на решение следующих задач: уточнение и расширение представлений учащихся об изучаемых предметах и явлениях; одновременное развитие всех сторон устной речи (фонетической, лексической, грамматической); создание различной мотивации для связных высказываний учащихся и организация специальной деятельности, по ходу которой они строятся.

Успешно решать указанные задачи позволяет активизация речемыслительной сферы школьников на основе их предметно-практической деятельности игрового характера и включения в работу на уроке различных анализаторов. На этих уроках совершенствуются так называемые общепредметные умения и навыки: сравнивать, обобщать, выделять характерные признаки того или иного предмета, явления. Учитель использует разнообразные приемы и методы, наглядность разных видов (соблюдая при этом чувство меры). При выборе способа и вида деятельности педагог обязательно учитывает особенности детей конкретного класса.

В новой программе (авторы А.К. Аксёнова, С.В. Комарова, Э.В. Якубовская – фрагмент приводится в приложении к пособию Н.В. Павловой «Методика преподавания русского языка (специальная): краткий курс лекций», 2009) усилен акцент на формирование навыков *связной речи* учащихся с опорой на *речевые ситуации*, которые помогают детям развернуть высказывание. Разделы программы прямо указывают на важные направления работы над речью на этих уроках: в них отражена необходимость тренировки дикции, выразительности речи, совершенствования лексико-грамматического компонента речи, развития культуры общения.

Учителю, конечно, нужно иметь в виду пропедевтический характер этих уроков, их подготовительную роль для дальнейшего обучения естествознанию, географии и другим предметам. Но при этом нельзя забывать основную цель уроков развития речи и подменять их другими предметами. Подчеркнуть речевую направленность урока и привлечь внимание учащихся может формулировка темы. Не обязательно всегда называть уроки в полном соответствии с программой: ведь на одну и ту же тему часто отводится не 1 час, а больше. Почему бы тогда не использовать более конкретное, приближенное к основному виду деятельности на данном уроке название? И мы не просто отправимся на урок по теме «Рыбы», а совершим «Путешествие в подводный мир»; в центре нашего внимания будет не «Зима» и «Весна» вообще, а «Глаза весенних

цветов» или даже «Экскурсия в музей» (импровизированный, в котором собраны пейзажи разных художников на одну тему и дети «работают» экскурсоводами); невозможно все узнать, все обсудить по теме «Город» в рамках одного урока, а более узкая беседа-импровизация «О чём рассказывают вывески на улицах города?» вполне достаточна и т.п. Да и объявить тему урока можно различными способами: загадку загадать, сложить название темы из данных (перепутанных, «разбежавшихся») букв или слогов. А можно эти буквы (слоги, слова, если тема включает несколько слов) сделать «живыми»: вызвать несколько учеников к доске и поручить им выступить в роли слов, т.е. встать в нужном порядке, чтобы составить тему. Подобную игру при необходимости можно усложнить (если дети легко справляются с данным вариантом), включив лишнюю букву (слог, слово).

Главное на этих уроках – развитие речи учащихся, поэтому ни в коем случае учитель не должен заменять речевую деятельность детей своей собственной. Можно предоставить школьникам возможность не только отвечать на вопросы, но и самим задавать их, обращаться с различными вопросами и просьбами к товарищам, как бы «играя» роль учителя. Учителю необходимо стараться поддерживать веру ребенка в собственные силы, приветствовать любую его попытку сформулировать свою мысль, а в случае необходимости тактично помочь ученику исправить неточность. Мы не советовали бы очень увлекаться применением разного рода наград за лучший ответ: пусть дети помнят, что учиться – это труд, и он не всегда легкий.

Некоторые учителя-экспериментаторы интересно и эффективно проводят интегрированные уроки, объединяя развитие речи и математику, чтение, развитие речи и рисование. Безусловно, такие попытки требуют определенной подготовленности класса. Главное не эффект, а эффективность. Иногда, может быть, достаточно обратить внимание школьников на то, что близкий материал рассматривался недавно на уроках по другим предметам, т.е. реализовать межпредметные связи. Например, на уроке развития речи по теме «Встреча Зимы и Весны» обращаемся к детям: «Как вы представляете себе Зиму и Весну? Вспомните, как мы рисовали их, какие краски нам помогли» (имея в виду задание на развитие воображения, выполненное на уроке рисования – дети раскрашивали готовые контуры Зимы и Весны, мотивируя выбор красок противоположными характеристиками: не только *тёплая – холодная, но добрая, ласковая, веселая, яркая, нарядная, улыбающаяся - злая, сердитая, недовольная, лютая* с пояснениями – *«весна шумная, потому что падают сосульки с крыш, ручьи журчат, птицы поют ..., а зима тихая, потому что всё спит, все прячутся от холода в норки, в берлоги...»*).

Для поддержания благоприятной атмосферы в классе, предупреждения утомления или снятия напряжения детям предлагаются

различные психологические и музыкальные паузы, физминутки, непосредственно связанные с темой урока. Привычная физминутка будет восприниматься по-новому, если ввести дополнительный элемент, требующий от ребят внимания (выполнять определенные движения только при условии, что прозвучит слово «пожалуйста», или повторять только те движения учителя, которые названы соответствующим словом).

Прекрасный дидактический материал к урокам развития речи можно найти в «тонких» детских книжках для начинающих читателей (и буквы крупные, и рисунки яркие), а также в специальных методических пособиях, подготовленных для массовой и коррекционной школ. Любой материал всегда можно адаптировать, упростить или усложнить – в зависимости от возможностей конкретного ученика.

Список рекомендуемой литературы

Развиваем руки – чтоб учиться и писать, и красиво рисовать / Гаврина С.Е., Кутявина Н.Л., Топоркова И.Г. и др. Ярославль, 1997.

Пожиленко Е.А. Волшебный мир звуков и слов: Пособие для логопедов. М., 2001.

Сиротюк А.Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников (психогимнастика, пальчиковые упражнения). М., 2002.

Худенко Е.Д., Барышникова Д.И. планирование уроков развития речи в 1 классе специальной (коррекционной) школы VIII вида. М., 2003.

Худенко Е.Д. Практическое пособие по развитию речи: в 2-х частях. М., 1994.

Цвынтарный В.В. Играем пальчиками и развиваем речь. СПб., 1996.

Цвынтарный В.В. Играем, слушаем, подражаем, звуки получаем. СПб., 2001.

Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб., 2001.

Уроки чтения в коррекционной школе

С этими уроками связаны обычно наибольшие трудности не только для студентов-практикантов, но и для многих учителей. Это вызвано несколькими причинами. Во-первых, научить полноценному чтению, да еще сделать этот процесс интересным, действительно трудно. К сожалению, не все учителя хотят и готовы совершенствовать традиционную методику, заниматься поиском новых приемов, разнообразных способов многократного чтения. Как следствие – дети плохо читают, а учителя скучают на уроках. Во-вторых, обычно вся работа на уроке чтения проводится фронтально, хотя в каждом классе есть 1-2 ученика, которые могли бы выполнить гораздо больший объем заданий, причем, повышенной трудности и развивающего характера. К тому же, наши специальные школы очень плохо обеспечиваются новыми учебниками, а старые настолько потрепаны и неприглядны, что эстетического удовольствия не вызывают. На подготовку каких-то дополнительных пособий, книжек-малышек и дифференцированного дидактического материала у наших загруженных учителей не хватает ни сил, ни времени. Вся надежда – на студентов, которые только начинают, полны задора и энергии.

Что мы могли бы посоветовать нашим практикантам, опираясь на опыт лучших учителей и предыдущих практикантов?

Главным источником познания и воспитания на уроке является само произведение. Поэтому основу деятельности учащихся составляет *объяснительное чтение* (термин К.Д. Ушинского), т.е. внимательное, вдумчивое чтение текста с элементами его анализа (комментирования).

Все начинается с интереса. На уроке чтения первое и главное, что должно привлечь внимание детей – это умение самого учителя читать выразительно, быть немножко артистом, чтобы заразить учеников желанием прочитать так же красиво и правильно. В основе всей работы над текстом лежат эмоциональные переживания: дети сочувствуют героям, представляют себя на их месте, рассказывают, как бы они поступили в той или иной ситуации. Учителю следует подумать, каким образом то или иное произведение можно связать с жизненным опытом учеников, чтобы подготовить восприятие ими художественного текста.

Как известно, научить можно только того, кто сам хочет научиться. Значит, мы должны сделать все, чтобы у детей не угасал интерес к чтению и желание читать. Дети всегда откликаются на что-то новенькое, на творческие находки учителя. Очень им нравится, когда на уроке звучит музыка, проводятся «секретные» игры. Например, в игре «Шепни на ушко» учитель предлагает ученикам сообщить по секрету смысловую ошибку, обнаруженную в тексте, прочитанном про себя. (Ошибкой может оказаться одно слово или лишнее предложение, абзац из «чужого» текста). Для учащихся, которые читают намного быстрее и лучше остальных, рекомендуется подбирать более полный, неадаптированный вариант текста. Задание «Узнай по голосу, кто читает» (дети слушают с закрытыми глазами, учитель дотрагивается рукой до чтеца) вызывает тем больший восторг, чем меньше озвученный текст напоминает привычный голос того или иного ребенка. С удовольствием готовятся школьники к инсценировкам, подбирают или изготавливают самостоятельно элементы костюмов, другие детали, помогающие создавать образы героев. А как интересно доказывать текстом, что неправильно нарисовал рассеянный художник Незнайка! Это не похоже на обычное выборочное чтение.

Развивать познавательные способности детей позволяет элементарная работа по анализу текста. Элементы драматизации отдельных моментов произведения, выявление смысловых, причинно-следственных связей, оценка поведения действующих лиц, определение главной мысли произведения – все это активизирует речемыслительную деятельность школьников. После прочтения произведения детям предлагаются различные формы речевой деятельности: словесное рисование, пересказы разными способами, свободные высказывания и др. При этом обогащается и активизируется словарный запас учащихся, постепенно они приобщаются к различным видам связного высказывания.

Всё, что по силам сделать самим ученикам, не должен выполнять учитель. «Сильные» учащиеся, быстрее других схватывающие смысловое

содержание текста, вполне справятся с тем, чтобы задать вопрос по ходу его чтения самостоятельно или прочитать записанный учителем на специальной карточке вариант вопроса. Мы неоднократно наблюдали, как трудно в течение довольно длительного времени заставить всех ребят внимательно следить за чтением, если большинство из них читают медленно и с ошибками. Дифференцированный подход к этому процессу (см., например, статью В.А. Озолайте) позволяет преодолеть подобные трудности.

Работа на уроках чтения не ограничивается лишь многократным чтением текста. Урок насыщен различными видами коррекционно-развивающей работы, успех которой зависит от участия детей в предметно-практической деятельности. (См. формулировки цели и задач, а также план и конспект урока чтения в 4 классе по теме «Здравствуй, весна!» в пособии Павловой Н.В. «Педагогическая практика в начальных классах коррекционной школы», 2009).

Не стоит повторять, как важно умение хорошо читать для успешного усвоения всех учебных предметов. Совершенствовать технику чтения необходимо систематически и постоянно. Для этого существует масса различных упражнений, разработанных логопедами и методистами и опубликованных в многочисленных пособиях.

Тренировка в технике чтения и увлекательные путешествия в мир художественного – словесного – творчества продолжаются на уроках *литературного чтения* в старших классах (5-6 классы – переходный этап, это, скорее, тоже объяснительное чтение). Медленно, очень постепенно у многих учащихся всё-таки повышается читательский уровень, степень понимания смысла художественного текста. Расширяется круг чтения, ребята знакомятся с более объёмными произведениями и более сложными литературными жанрами, на урок приходят серьёзные писатели и поэты. Если основной задачей уроков объяснительного чтения было сформировать навыки полноценного чтения (правильность, выразительность, осознанность и беглость), то в старших классах продолжается их совершенствование, повышается уровень самостоятельности учащихся в оценке героев и их поступков, в разной степени у ребят развивается смысловая догадка и способность прогнозировать и понимать текст.

Многие школьники любят уроки внеклассного чтения, с удовольствием посещают занятия школьного театра, который играет бесценную роль в воспитании читателей, в развитии их творческих задатков и способностей.

Список рекомендуемой литературы

Костромина С.Н., Нагаева Л.Г. Как преодолеть трудности в обучении чтению. Упражнения, задания, конспекты занятий. М., 1999.

Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. СПб., 2002.

- Оморокова М.И. Совершенствование чтения младших школьников: Методическое пособие для учителя. М., 1997.
- Павлова Н.В. Педагогическая практика в начальных классах коррекционной школы. Саратов: ИЦ «Наука», 2009.
- Сальникова Т.П. Методика обучения чтению: Учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов педагогических учебных заведений. М.-Воронеж, 1996.
- Светловская Н.Н. Методика внеклассного чтения. М., 1991.
- Синицына Е.И. Умные загадки. Умные сказки. Умные слова. Умные стихи. М., 1999.
- Цыпина Н.А. Обучение чтению детей с задержкой психического развития: Пособие для учителя. М., 1997.

Вопросы и задания для самостоятельной работы (ко всему разделу)

1. На основе изучения методической литературы приведите примеры реализации некоторых общедидактических и методических принципов на уроках русского языка, чтения и развития речи.
2. Рассмотрите структуру обеих программ по русскому языку для коррекционной школы VIII вида (В.В. Воронковой и коллектива авторов – А.К. Аксёновой и др.). Одинаковые ли разделы представлены в программах? В чём вы видите отличия? Какой программе вы бы отдали предпочтение? Обоснуйте свой выбор.
3. Найдите примеры наглядности конкретного и абстрактного характера в материалах разных букварей (в том числе двух – для коррекционной школы VIII вида). Как отражена в букварях (учебниках по русскому языку и чтению) коррекционная и практическая направленность обучения? Приведите примеры.
4. Какие коррекционно-развивающие и воспитательные задачи решаются при выполнении упражнений по русскому языку и заданий по чтению? Подтвердите примерами из учебников.
5. Подберите интересные, на ваш взгляд, методические материалы из специальных периодических изданий. Каким актуальным проблемам специальной методики обучения русскому языку они посвящены?
6. Каким образом достигается вариативность упражнений по русскому языку, чтению и развитию речи? Как именно можно упростить (или усложнить) одно и то же упражнение? Для чего это бывает необходимо?
7. Почему понятия ПРЕДЛОЖЕНИЕ, ТЕКСТ являются универсальными, сквозными для предметов, объединённых названием «русский язык»? Почему в лингвометодике они считаются средством и целью обучения? Подтвердите свои рассуждения примерами из учебников по русскому языку (2-9 классы).
8. Объясните смысл выражения *оречевление учащихся собственных действий*. Назовите виды *предметно-практической деятельности* на различных уроках. Какие перспективы интегрированного обучения (возможности интегрированных уроков) вы видите в применении деятельностного подхода в обучении умственно отсталых детей?
9. Назовите компоненты речевой ситуации. Почему понятие *речевая ситуация* считается одним из наиболее важных и действенных в методике? На каких уроках необходимо использовать работу по речевым ситуациям? Возможно ли это на уроках ручного труда, математики, естествознания и др.? Является ли это методически оправданным?

Основные задачи и трудности обучения математики учащихся специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида

Основные задачи специальной (коррекционной) школы VIII вида – максимальное преодоление недостатков познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы умственно отсталых школьников, подготовка их к участию в производительном труде, социальная адаптация в условиях современного общества. Математика как учебный предмет содержит необходимые предпосылки для развития познавательных способностей учащихся, коррекции интеллектуальной деятельности и эмоционально-волевой сферы. Курс математики должен дать ученикам такие знания и практические умения, которые помогут лучше распознавать в явлениях окружающей жизни математические факты, применять математические знания к решению конкретных практических задач, которые повседневно ставит жизнь. Овладение умениями счета, устных и письменных вычислений, измерений, решение арифметических задач, ориентация во времени и пространстве, распознавание геометрических фигур позволят учащимся более успешно решать жизненно-практические задачи.

Методика обучения математике в коррекционной школе VIII вида начала складываться в нашей стране в 30-е годы XX века. В первые годы становления коррекционной школы VIII вида использовался методический опыт обучения счету прогрессивных зарубежных специалистов О. Декроли, Ж. Демора, М. Монтессори, Э. Сегена и др. Первые методические пособия по арифметике для учителей и студентов были подготовлены Н. Ф. Кузьминой-Сыромятниковой. В конце 40-х—начале 50-х годов в специальной методике математики появились экспериментальные исследования, посвященные совершенствованию обучения школьников с нарушением интеллекта, различным разделам арифметики и элементам наглядной геометрии. Особый вклад в становление методики преподавания математики внесли М.Н. Перова, В.В. Эк, А. А. Хилько, Б. Б. Горскин, И. М. Шеина, Т. В. Терехова, Антропов А.П. Анализ методических основ преподавания математики в школе VIII вида дает возможность сделать заключение, что в настоящее время в методике обучения математике сделаны значительные шаги в поисках эффективных дидактических приемов корригирующего обучения математике.

Математика является одним из самых трудных предметов для умственно отсталых учащихся. С одной стороны, это объясняется абстрактностью математических понятий, с другой стороны, особенностями усвоения математических знаний учащимися.

Наблюдения и специальные исследования показывают, *что узость, нецеленаправленность и слабая активность восприятия создают определенные трудности в понимании задачи, математического задания.*

Учащиеся воспринимают задачу не полностью, а фрагментарно, т.е. по частям, а несовершенство анализа и синтеза не позволяет эти части связать в единое целое, установить между ними связи и зависимости и, исходя из этого, выбрать правильный путь решения.

Фрагментарность восприятия является одной из причин ошибочного вычисления значения числовых выражений, содержащих два действия вида: $3+4+1$, $3+7-6$, когда учащиеся выполняют только одно первое действие, а записывают ответ ко всему выражению. *Слабая активность восприятия* приводит к тому, что учащиеся не узнают знакомые геометрические фигуры, если они даются в непривычном положении или их нужно выделить в предметах, найти в окружающей обстановке. Они не могут найти в задаче числовые данные, если они записаны не цифрами, а словами, выделить вопрос, если он стоит не в конце, а в начале или в середине задачи, и т.д. Трудности при обучении математике вызываются также *несовершенством зрительных восприятий* (зрительного анализа и синтеза) и моторики учащихся. Это проявляется в обучении письму вообще и цифр в частности. У школьников с нарушением интеллекта младших классов нередко наблюдается зеркальное письмо цифр.

Учащиеся часто путают цифры 3, 6 и 9, 2 и 5, 7 и 8 и при чтении, и при письме под диктовку. Причиной слабого различения цифр 7 и 8 является, очевидно, и *несовершенство слуховых восприятий*: учащиеся не различают на слух слова *семь* — *восемь*.

Несовершенство зрительных восприятий, трудности пространственной ориентировки приводят к тому, что учащиеся не видят строки и не понимают ее значения. Поэтому ученик может начать писать строчку цифр в левом верхнем углу тетради, а закончить ее в правом нижнем углу, т.е. располагает цифры по диагонали, также располагает и строчки примеров, не соблюдает высоту цифр, интервалов. Эта особенность некоторых умственно отсталых школьников затрудняет производить вычисления в столбик, так как такие ученики не соблюдают поразрядность в записи примеров, а отсюда ошибки в вычислениях.

Несовершенство моторики школьников с нарушением интеллекта (двигательная недостаточность, скованность движений или, наоборот, импульсивность, расторможенность) создает значительные трудности в пересчете предметов: ученик называет один предмет, а берет или отодвигает сразу несколько предметов, т.е. называние чисел опережает показ или, наоборот, показ опережает называние чисел.

Известно, что у умственно отсталых школьников с большим трудом вырабатываются новые условные связи, особенно сложные, но, возникнув, они оказываются непрочными, хрупкими, а главное, недифференцированными. *Слабость дифференциации нередко приводит к уподоблению знаний*. Например, получив задание найти похожие геометрические фигуры, учащиеся отбирают и квадраты, и прямоугольники, и треугольники; единицы длины они уподобляют

единицам массы, стоимости, площади (расстояние измеряется килограммами, квадратными метрами: 100 кв. м=100 р.). Уподобляются задачи, в которых есть хоть какое-то внешнее сходство, (простые задачи уподобляются сложным, и наоборот) и т.д.

Трудности в обучении математике учащихся школы VIII вида обуславливаются *косностью и тугоподвижностью процессов мышления, связанных с инертностью нервных процессов*. Отмечается «застревание» на принятом способе решения примеров, задач, практических действий. С трудом происходит переключение с одной умственной операции на другую, качественно иную. Например, учащиеся, научившись складывать и вычитать приемом пересчитывания, с большим трудом овладевают приемами присчитывания и отсчитывания. *Недостатки мышления проявляются также в стереотипности ответов*. Например, задание посчитать от 5 до 8 выполняется нередко умственно отсталым учеником на основе стереотипно заученного числового ряда, т.е. ребенок считает от 1 до 10. При этом он забывает, зачем он это делает, так как *не удерживает в памяти задание, «теряет» его*.

«*Буквальный, некритичный перенос*» знаний наблюдается и при решении задач. Особенно часто это проявляется при переходе от решения простых задач к составным. Умственно отсталые учащиеся исходят при решении задач или выполнении заданий из несущественных признаков, руководствуются отдельными словами и выражениями или пользуются усвоенными ранее схемами-шаблонами.

У умственно отсталых школьников *снижена способность к обобщению*. Это проявляется в трудностях формирования математических понятий, усвоения законов и правил. С трудом формируются понятия числа, счета, усваиваются закономерности десятичной системы счисления. Например, ученик 1-го класса коррекционной школы, умея пересчитывать палочки, нередко отказывается от пересчета шишек или других предметов, которые раньше не употреблялись как объекты счета. Затрудняет учащихся счет непривычно расположенных предметов (вертикально, вразброс, рядами). Это свидетельствует о том, что ребенок заучил названия числительных по порядку, однако понятия и навыки счета у него не сформированы.

Слабость обобщений проявляется в механическом заучивании правил, без понимания их смысла, без осознания того, когда их можно применить. Например, ученик знает переместительное свойство сложения, но при решении примеров его не использует.

У учащихся школы VIII вида имеют место *недостатки и своеобразие общего речевого развития*. Бедность словаря, непонимание значения слов и выражений создают значительные трудности в обучении математике, особенно в обучении решению задач. Нередко учащиеся не решают задачу потому, что не понимают значения слов, выражений, предметной ситуации задачи, а также той математической «нагрузки», которую несут такие слова, как *другой, второй, оба, каждый, столько же*.

Учащиеся школы VIII вида испытывают *затруднения в использовании имеющихся знаний в новой ситуации*, а также в практической деятельности. Например, зная таблицу умножения, ребенок испытывает затруднения в ее использовании при решении примеров и задач в учебных мастерских. Он может хорошо различать виды углов на моделях геометрических фигур, но не сможет выделить указанный угол на изделии (например, табурете).

Многие трудности в обучении математике и многие ошибки в вычислениях при решении задач и при выполнении других заданий снимаются, если учащиеся умеют контролировать свою деятельность. Учащимся школы VIII вида свойственны *некритичность в выполнении действий, слабость самоконтроля*.

Для успешного обучения учащихся школы VIII вида математике *учитель должен* хорошо изучить состав учащихся, знать причины умственной отсталости каждого ученика, особенности его поведения, определить его потенциальные возможности, с тем, чтобы наметить пути включения его во фронтальную работу класса с учетом его психофизических особенностей, степени дефекта. Это даст возможность правильно осуществить дифференцированный и индивидуальный подход к учащимся, наметить пути коррекционной работы, т.е. обеспечить их всестороннее развитие.

Специфика построения учебной программы по математике для С(К)ОШ VIII вида. Виды уроков математики

В учебной программе по математике предусматривается *концентрическое изучение* нумерации и арифметических действий с целыми числами. Изучение арифметического материала внутри каждого концентрического происходит достаточно полно и законченно, причем материал предыдущего концентрического углубляется в последующих концентрических. При концентрическом расположении материала учащиеся постепенно знакомятся с числами, действиями и их свойствами, доступными на данном этапе их пониманию. Приобретая новые знания в следующем концентрическом, учащиеся постоянно воспроизводят знания, полученные на более ранних этапах обучения (в предыдущих концентрических), расширяют и углубляют их. Неоднократное возвращение к одному и тому же понятию, включение его в новые связи и отношения позволяют умственно отсталому школьнику овладеть им сознательно и прочно. Всего выделяют **пять концентрических**: первый концентр - знакомство с числами *первого десятка* (изучение этого материала происходит в 0—1-х классах); второй концентр - изучение нумерации и четырех арифметических действий в пределах 20 (2-3 класс); в третьем концентре изучается нумерация в пределах 100 (3-4 класс), четвёртый концентр - изучение нумерации в пределах тысячи (5 класс); пятый концентр — многозначные числа в пределах 1 000 000: в 6-м классе изучаются числа до 10 000, в 7-м классе — до 100 000, в 8-м классе — до 1 000 000.

За весь период обучения математике в школе VIII вида учащиеся должны овладеть следующим:

а) нумерацией чисел, счетом простыми и разрядными единицами, равными числовыми группами *в пределах 1 000 000*, умением читать и записывать эти числа, знать их десятичный состав, разряды и классы;

б) умением получить *дробь*, читать и записывать ее, знать виды дробей, преобразовывать дроби; иметь понятие *о процентах*.

в) арифметическими действиями, умением складывать и вычитать устно в пределах 100, знать таблицу умножения и деления, овладеть приемами письменных вычислений, выполнять *четыре арифметических действия* в пределах 1 000 000 (умножать и делить на однозначное число), производить эти же действия с дробными числами (кроме умножения и деления дроби на дробь), найти дробь и несколько процентов от числа;

г) умением *решать простые и составные задачи* в три действия, указанных в программе видов;

д) иметь конкретные представления о *единицах измерения* стоимости, длины, емкости, массы, времени, площади и объема, знать таблицу соотношения этих единиц, уметь пользоваться измерительными инструментами и измерять длину масштабной линейкой, циркулем и рулеткой, взвешивать на чашечных и циферблатных весах, определять емкость сосудов мерной кружкой, литровыми или пол-литровыми емкостями (банками, бутылками), определять время по часам.

е) *геометрическим материалом* — уметь различать основные геометрические фигуры (точка; линии — прямые, кривые, ломаные; отрезок; луч; угол; многоугольник — треугольник, четырехугольник; круг; окружность; шар; конус; параллелепипед; куб), знать их названия, элементы, уметь чертить их с помощью линейки, чертежного треугольника, транспортира, циркуля, измерять и вычислять площади геометрических фигур и объемы параллелепипеда и куба.

Виды уроков математики определяются, в первую очередь, основными дидактическими задачами. Эти дидактические задачи определяются местом данного урока в системе уроков, содержанием его и уровнем усвоения знаний учащимися. Различают несколько видов уроков:

1. *Уроки усвоения новых знаний*, на которых учащиеся знакомятся с новым математическим материалом: нумерацией, вычислительными приемами, решением нового вида задач, новыми свойствами фигур, величинами и мерами их измерения.

2. *Уроки коррекции и закрепления нового материала* (применение знаний в сходных ситуациях).

3. *Уроки выработки практических умений* (применение знаний в новых ситуациях).

4. *Уроки повторения, обобщения и систематизации знаний* (усвоение способов действий в комплексе).

5. *Уроки проверки, оценки, коррекции знаний*.

6. Комбинированные уроки.

Комбинированные уроки являются наиболее распространенными в школе VIII вида. Они включают в себя и повторение ранее полученных знаний, и сообщение новых знаний, и первичное их закрепление, и формирование умений и навыков, и знаний. На них ставятся и решаются несколько дидактических целей.

В комбинированные уроки, особенно в младших классах, включается как арифметический, так и геометрический материал. Комбинированные уроки позволяют осуществить непрерывность повторения математических знаний, сформировать умения и навыки, использовать знания в новых ситуациях, изучать новый материал небольшими порциями, что является наиболее доступным для школьников с нарушением интеллекта.

Устный счет является неотъемлемой частью почти каждого урока математики в школе VIII вида.

Устный счет может проводиться не обязательно в начале урока, но в середине, конце, в зависимости от целей устного счета на уроке. Устный счет должен быть тесно связан с темой и основной обучающей задачей урока. Однако в устный счет могут включаться и такие упражнения, которые ставят целью выработать беглость счета, закрепить те или иные вычислительные приемы. Устный счет нередко ставит целью подготовить учащихся к восприятию новых знаний. Устный счет включает несколько форм упражнений и заданий: это могут быть устные арифметические и геометрические задачи, упражнения вычислительного характера, задания на закрепление нумерации, различение фигур, повторение их свойств и т. д. Длительность этого этапа урока не должна превышать 10—12 мин, так как устный счет требует от учащихся максимальной отдачи умственных сил.

Упражнения для устного счета предъявляются как в устной, так и в письменной форме. Нередко вместо записи на доске учитель пользуется различными таблицами с краткой записью содержания задач, с записью чисел, арифметических знаков, выражений.

Целесообразно устным заданиям придавать занимательный характер, шире использовать дидактические игры математического содержания. Это позволяет поддерживать постоянный интерес учащихся к устному счету. Задания для устного счета необходимо подбирать с учетом индивидуальных возможностей каждого ребенка. Это позволит вести фронтальную работу и включить в активную учебную деятельность всех учащихся класса. При устном счете важно установить обратную связь между учителем и учащимися. С этой целью используются различные средства, например «светофор», когда правильность ответа ученики подтверждают зеленым цветом кругов, а неправильность — красным; использование табличек с цифрами, из которых ученики составляют числа ответов и др. После проведения устного счета подводится итог, учитель оценивает активность класса, правильность их ответов, успехи отдельных учеников.

Некоторые особенности обучения математике в школе VIII вида

Обучение математике умственно отсталых учащихся начинается с *подготовительных занятий*. Необходимость их диктуется чрезвычайной неоднородностью состава учащихся 1-го класса, как по своим психофизическим данным, так и по подготовленности к обучению. Основной задачей пропедевтического периода является подготовка учащихся к изучению систематического курса математики. *Продолжительность пропедевтического периода* зависит от состава учащихся и обычно колеблется от двух недель до полутора месяцев.

В пропедевтический период выявляется имеющийся у учащихся запас дочисловых и числовых представлений: количественных, пространственных, временных, представлений о форме предметов, величине и размерах, а также умение считать (счет вербальный и конкретный), знание чисел и цифр, умение производить действия сложения и вычитания, решать простые задачи на нахождение суммы и разности (остатка).

В пропедевтический период уроки должны быть организованы так, чтобы они способствовали пробуждению и привитию интереса к математике. Поэтому форма организации занятий не должна быть однородной. Организуются экскурсии в школьные мастерские, на пришкольный участок, в парк и т. д. Некоторая часть урока математики может проводиться в комнатах для игр, физкультурном зале. В играх учащиеся могли бы закрепить полученные знания, а также использовать их на практике. Желательна организация игр со строительным конструктором. Такие игры способствуют лучшей ориентации учащихся в пространстве. При организации уроков необходимо помнить о тесной связи преподавания математики с жизнью. Ученик должен понять, что знания, которые он получает на уроке, необходимы ему в игровой и практической деятельности, т. е. необходимы в повседневной жизни.

Уроки математики в этот период должны быть оснащены достаточным количеством наглядных пособий и дидактического материала: настенные таблицы, иллюстративные наборные полотна с трафаретами (фрукты, овощи, растения, животные и т. д.), песочный ящик, разнообразные игрушки, особенно звучащие, наборы игр (картинное лото, домино, мозаика, строительные конструкторы и др.), а также обычные предметы – натуральную наглядность (учебные принадлежности, фрукты, овощи, природный материал, собранный учащимися во время экскурсий).

Важно помнить, что ученик I класса не может долго слушать, наблюдать, рисовать, лепить, даже играть. Поэтому чередование методов обучения, смена одного вида деятельности другим во время урока повышает эффективность обучения.

Содержание первых уроков должно быть доступным для всех учеников, вызывать у них интерес и доставлять радость. Основным принципом при организации учебных занятий в период пропедевтики должно быть сочетание фронтальной работы учителя со всем коллективом

класса и самостоятельной работы учащихся на каждом уроке, осуществление индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся с разным уровнем усвоения знаний, их общего развития.

После завершения пропедевтического периода переходим к знакомству с числами. *Числа первого десятка и действия с ними изучаются в течение первого года обучения.* Учащиеся знакомятся с каждым числом первого десятка в отдельности. Изучается образование каждого числа, обозначение его цифрой, счет в пределах этого числа, соотношение предметной совокупности, числа и цифры, определяется место числа в натуральном ряду чисел. Числа сравниваются, изучаются их состав, действия сложения и вычитания в пределах каждого числа, отрезка числового ряда, решаются простые арифметические задачи на нахождение суммы и остатка.

Наглядные пособия при изучении чисел первого десятка в I классе.

1. Предметные пособия:

а) Предметы окружающей действительности: классная мебель, учебные принадлежности, природные материалы, фрукты, овощи, пуговицы, крючки, наперстки, игрушки (пуговицы и другие мелкие предметы объединяются в цепочки, нашиваются на картон).

б) Специально изготовленные предметы для счета: палочки, арифметический ящик, счеты классные и индивидуальные, счетные подставки с вертикальными проволочками, рама с подвешенными на шнурках шариками (таких шнурков с шариками 10).

в) Геометрические фигуры.

г) Трафареты фруктов, овощей, грибов, зверей, птиц и т. д. 2.

2. Иллюстративные пособия:

а) Набор предметных картинок с изображением овощей, фруктов, зверей, самолетов, машин.

б) Изображения предметов от 1 до 10; картинки с изображением как однородных, так и разнородных предметов, объединенных каким-нибудь сюжетом.

в) Таблица «Числовая лесенка».

г) Набор подвижных цифр и знаков (демонстрационные и индивидуальные), фланелевые и наждачные цифры; таблицы правильного начертания цифр.

д) Монетные кассы с набором монет в 1, 2, 3, 5, 10 к.

е) Серия таблиц по теме «Нумерация чисел первого десятка» (авторы серии М. И. Моро, С. В. Степанова, Н. А. Янковская).

Для демонстрации пособий используются песочный ящик, наборные полотна, демонстрационный стол, магнитные и фланелевые доски, экран и иллюстративные ленты с изображением объектов для счета.

Однако учитель коррекционной школы должен постоянно помнить, что только демонстрация наглядных пособий не может обеспечить сознательного усвоения математических знаний. Необходимо использование материала в предметно-практической деятельности детей.

Изучение каждого числа первого десятка происходит в строгой последовательности.

На первом уроке дается понятие о числе и цифре. Цель этого урока — познакомить учащихся с образованием числа (путем присчитывания одной единицы к предшествующему числу), названием его, обозначением цифрой, научить писать цифру, показать место числа в числовом ряду, познакомить с соотношением количества элементов предметной совокупности, числа и цифры, рассмотреть количественные и порядковые отношения уже известного учащимся отрезка натурального ряда.

На втором уроке учащиеся закрепляют место данного числа в числовом ряду, получают понятие о втором способе образования предшествующего числа (путем отсчитывания одной единицы от данного числа), отрабатывают счет в прямом и обратном порядке. Учащиеся упражняются в сравнении количества элементов предметных совокупностей чисел, установлении отношений равенства и неравенства между предметными совокупностями и числами (больше, меньше, равно).

На последующих уроках учащиеся знакомятся с отдельными числами и действиями сложения и вычитания в пределах данного числа, с составом этого числа из двух групп. Количество таких уроков зависит от величины изучаемого числа и состава класса.

Обозначение числа цифрой и письмо цифр

После знакомства с получением числа учитель учит обозначать это число цифрой – как печатной, так и рукописной. Цифра внимательно рассматривается, выделяются ее элементы, подыскиваются предметы, с которыми можно сравнить цифру. Это нужно для того, чтобы учащиеся лучше запомнили образ цифры, не смешивали его с другими цифрами (например, цифра 8—это две баранки; цифра 1 —палочка и крючок).

Учитель ставит цифру под соответствующим количеством предметов или под картинкой с изображением предметов, соответствующих по количеству данной цифре.

Далее надо обучить ребят письму цифр. Это довольно сложный процесс. В пропедевтический период учитель должен хорошо выяснить возможности и особенности написания цифр каждым учеником класса. Для учащихся, у которых процесс письма по тем или иным причинам затруднен, необходимо заранее приготовить дополнительные пособия (фанерные или пластмассовые цифры для обводки, лекала с прорезями — в них можно вставить карандаш и писать цифры, обводя прорези).

Последовательность знакомства с написанием цифр:

- 1) Показ рукописного образца цифры, показ и письмо элементов цифры.
- 2) Показ учителем письма цифры на доске (при этом обращается внимание на направление движения мела).
- 3) Обводка (пальцем, указкой) модели цифры.
- 4) Письмо цифры в воздухе.
- 5) Письмо цифры на доске несколькими учениками.

б) Письмо цифр в тетрадах по образцу. Предварительно учитель готовит тетрадь, в которой ученикам предстоит писать цифры. Для всех учащихся дается образец: записываются 2-3 цифры.

Для отдельных учащихся учитель пунктиром или тонкими линиями пишет цифры, а они лишь обводят их. Некоторым ученикам необходимо поставить лишь две-три опорные точки.

Учащимся, которые не ориентируются на странице тетради, не соблюдают строчек при написании цифр, необходимо выделять (проводить) строчки синим карандашом. Отдельным учащимся доступна лишь обводка цифр по лекалу или трафаретам, письмо вместе с учителем.

Перед письмом цифр учащимся предлагается обвести цифры из наждачной бумаги или фланели, наклеенные на карточках. Ребенок водит пальцем по цифре, как бы вычерчивая ее, затем повторяет ее название. Письмо цифр сочетается с их проговариванием, а также счетом (написать одну, две, три, четыре цифры). Учитель добивается от каждого ученика правильного, четкого написания цифр, что является залогом правильных вычислений при решении примеров и задач.

В 1-м классе школьники учатся также решать *арифметические задачи на нахождение суммы и остатка*. Эти задачи вводятся впервые при изучении чисел первого десятка.

Предъявляя задачу, учитель должен сразу познакомить учащихся с термином «задача». Например, учитель вызывает к доске ученицу, дает ей два мяча и говорит:

- Ребята, сейчас решим задачу, послушайте её: «У Маши два мяча. Учительница дала ей еще один мяч (учитель дает девочке один мяч). Сколько мячей стало у Маши?» Что я вам рассказала, дети? — спрашивает учитель. — Послушайте эту задачу еще раз. О чем эта задача? (О мячах.) Сколько мячей было у Маши? («У Маши было 2 мяча», — говорят ученики и показывают цифру 2.) Сколько мячей дала ей учительница? Покажите цифру. Что нужно узнать в задаче или что спрашивается в задаче? Повторим задачу еще раз. Теперь задачу надо решить, т. е. ответить на вопрос задачи. Какое действие надо сделать, чтобы узнать, сколько мячей стало у Маши? Учитель выслушивает ответы учащихся. Учащиеся с помощью учителя отвечают: «Надо к двум мячам прибавить один мяч».

- Запишем решение задачи так: $2 + 1 = 3$.

Действие задачи записывается в виде математического выражения в середине строки, чтобы отличить эту запись от примера.

- Что мы узнали? (У Маши стало 3 мяча.) Это ответ задачи. Учитель просит нескольких учеников повторить ответ задачи.

- Решили ли мы эту задачу? (Решили.)

Учитель делает вывод: «В задаче спрашивалось, сколько мячей стало у Маши. Мы ответили на вопрос задачи, значит, решили задачу».

Подводится итог работы: «Что мы сейчас решили? (Задачу.) Что сделали для решения задачи?» Учитель обобщает ответы ребят и делает

вывод: «Выбрали действие. Выполнили его. Сказали ответ». По заданию учителя ученики повторяют данную задачу, решение и ответ.

Аналогично вводится задача на нахождение остатка.

На этом же этапе учитель знакомит учащихся со структурой задачи (условием, числовыми данными, вопросом). Для лучшего различения и усвоения учащимися составных частей задачи следует предложить пересказать отдельно условие, назвать данные, повторить вопрос.

Оценивание учащихся: в конце четверти выставляется четвертная отметка (за исключением первой четверти в 1-м классе), а в конце года - годовая. Учащиеся, которые занимаются по индивидуальной или сниженной программе, получают отметки в соответствии с требованиями этих программ.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Назовите педагогов-ученых, внесших вклад в становление методики обучения математики в коррекционной школе VIII вида.
2. Какие общие и специальные задачи решаются при обучении математике учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида?
3. Охарактеризуйте особенности усвоения математических знаний учащимися школы VIII вида.
4. Каковы принципы построения учебной программы по математике в коррекционной школе?
5. Назовите основные разделы математики, которые изучаются в коррекционной школе; какими знаниями и умениями должны овладеть учащиеся коррекционной школы за время обучения по каждому из разделов.
6. Перечислите типы уроков математики.
7. Расскажите об особенностях проведения устного счета на уроках математики в С(К)ОШ VIII вида.
8. Охарактеризуйте особенности пропедевтического периода при обучении математике учащихся коррекционной школы.
9. Расскажите об особенностях изучения первого десятка учащимися 1-го класса коррекционной школы VIII вида. Назовите этапы изучения любого числа первого десятка и последовательность знакомства с написанием цифр.
10. Перечислите наглядные пособия, применяемые на уроках математики в коррекционной школе.

Список рекомендуемой литературы

Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика) /Под ред. Б.П. Пузанова, М., 2008.

Перова М.Н., Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида. М., 2001.

Перова М.Н. Дидактические игры и занимательные упражнения по математике. М., 1997.

Программы специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида М., 2000.

Эк В.В., Обучение математике учащихся младших классов вспомогательной школы. М, 1990

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ

(В.О. Скворцова)

Предмет и задачи методики преподавания естествознания в коррекционной школе VIII вида

Науки о природе, окружающей среде, особенностях развития и жизнедеятельности живых организмов определяют в настоящее время приоритетные направления научно-технического прогресса, играют огромную роль в научном миропонимании, раскрывают закономерности развития природы. Методика преподавания изучает и разрабатывает пути и способы передачи научных знаний в области конкретного учебного предмета, раскрывает его воспитательное значение. Целью данного курса является формирование у студентов профессиональных умений и навыков обучения естествознанию в коррекционной школе VIII вида.

В соответствии с поставленной целью содержание курса ориентировано на решение следующих задач:

- изучение теоретических знаний по основным разделам общей и частной методики естествознания;
- формирование у студентов комплекса знаний о явлениях неживой и живой природы и взаимосвязях между ними;
- формирование у студентов понимания коррекционно-развивающей роли естествознания в процессе обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта;
- формирование методической грамотности в подготовке и проведении уроков естествознания в коррекционной школе;
- формирование навыков организации внеклассной работы по естествознанию в коррекционной школе;
- обоснование специфики содержания и методики преподавания курса естествознания в коррекционной школе VIII вида;
- рассмотрение возможных трудностей усвоения естествоведческих знаний детьми с нарушением интеллекта и путей их преодоления.

Методика преподавания естествознания в коррекционной школе VIII вида – наука о системе процессов обучения, воспитания и развития учащихся коррекционной школы, обусловленных особенностями целей и задач естествознания как учебного предмета.

- Методика преподавания естествознания как педагогическая наука
- исследует и разрабатывает цели обучения естествоведческим знаниям в соответствии с дидактическими целями развития учащихся с нарушением интеллекта;
 - определяет содержание учебного материала по естествознанию, принципы построения и отбора содержания учебного материала;
 - определяет методы обучения естествоведческим знаниям, наиболее эффективные приемы и методы коррекции познавательной деятельности учащихся с нарушением интеллекта средствами природы;
 - определяет средства обучения естествознанию в коррекционной школе.

Предметом изучения методики преподавания естествознания в коррекционной школе VIII вида является процесс обучения учащихся с нарушением интеллекта системе научной информации по биологии, экологии, элементарной физике и химии. *Объектом исследования* выступает изучение сведений о живой и неживой природе, об организме человека и охране его здоровья.

В задачи методики преподавания естествознания в коррекционной школе VIII вида входит:

- выяснение связи между естествознанием как наукой и естествознанием как учебным предметом;
- отбор наиболее эффективных в овладении основами естествознания форм, методов и средств обучения;
- отбор учебного материала на основе принципов научности и доступности;
- определение последовательности содержания учебного материала;
- разработка наиболее эффективных методов и приемов преподавания основ наук.

Формирование природоведческих понятий и представлений у учащихся с нарушением интеллекта

В процессе систематического изучения естествознания, по данным исследователей, у учащихся с нарушением интеллекта встречаются следующие трудности:

- учащиеся не могут выделять и дифференцировать существенные признаки, обобщать и систематизировать, разграничивать несущественные и изменяющиеся признаки, обуславливающие своеобразие объекта;
- неверно запоминают и воспроизводят названия природных объектов, самостоятельно придумывают названия;
- неверно соотносят название объекта и его образ;
- неправильно относят конкретный предмет к тому или иному понятию;
- при формировании понятий лучше воспроизводят отдельные признаки и связи, отражающие внешний вид объекта;
- при ответе воспроизводят знания, не имеющие отношения к поставленному вопросу.

В специальных исследованиях (К.П. Ягодовский, В.В. Воронкова, Р.А. Петросова, Е.В. Худенко) отмечается, что для учащихся 6-7 классов характерна детализация ответов, но они не могут определить существенные признаки, характеризующие объекты и явления. У старшеклассников чаще встречаются лаконичные ответы, перечисление сведений, элементы припоминания естествоведческих сведений из жизненного опыта.

Учащиеся с нарушением интеллекта испытывают трудности в овладении природоведческими знаниями и умениями, не могут самостоятельно использовать полученные знания в практической

деятельности. На уроках естествознания учащиеся затрудняются выполнить мысленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявить составляющие их элементы (органы растения, признаки погоды). В коррекционной школе используется прием «расширяющегося» рисунка: учитель поэтапно изображает изучаемый объект, сопровождая рисунок беседой и пояснительными надписями.

Учащиеся с нарушением интеллекта имеют значительные потенциальные возможности развития познавательных интересов, активизация которых определяется специально созданными условиями их обучения и организацией системы коррекционной работы. Таким образом, для успешного усвоения учащимися с нарушением интеллекта новых природоведческих знаний необходимо:

- применение образной символической наглядности (макеты, муляжи, картины, таблицы, картосхемы);
- использование различных видов заданий на обобщение понятий и их признаков (загадки, кроссворды, корректурные задания на соотнесение предмета и его названия);
- целесообразно предлагать учащимся на разных этапах урока задания на установление причинно-следственных зависимостей (заполнение схем-таблиц на установление последовательности событий, объяснение связей между явлениями).

Формирование природоведческих представлений и понятий, умений взаимосвязано и в процессе обучения осуществляется одновременно. Овладеть понятием означает усвоить его содержание и связанные с ним представления, а также приемы умственной деятельности, с помощью которых возможно применение понятия в решении учебных и практических задач. При выборе путей формирования понятий и представлений необходимо учитывать: индивидуальные возможности учащихся, уровень их подготовленности; имеющиеся знания учащихся об окружающей природе, природных явлениях и их особенностях.

В специальной методике преподавания естествознания определены два основных пути формирования природоведческих представлений и понятий *непосредственный (индуктивный) путь*, при котором учащиеся к словесным заключениям подводятся на основе наблюдений и обобщений конкретных признаков и фактов, и *опосредованный (дедуктивный) путь* – от общих к индивидуальным признакам и особенностям объекта. При формировании природоведческих представлений и понятий у учащихся с нарушением интеллекта необходимо *сочетание непосредственного и опосредованного путей*, что обусловлено тремя факторами:

- ☛ особенностями познавательной деятельности учащихся;
- ☛ редкостью или недоступностью наблюдений реальных объектов;
- ☛ трудностью определения учащимися существенных и варьирующих признаков наблюдаемого реального объекта или явления.

Накопление естественнонаучных знаний у учащихся коррекционной школы VIII вида невозможно без систематической работы по

формированию представлений и понятий об окружающем мире. Методика и приемы формирования природоведческих знаний разрабатывались и совершенствовались в отечественной олигофренопедагогике в течение многих лет. В результате этой работы определились основные этапы формирования понятий о природе у учащихся с нарушением интеллекта.

1 этап. *Восприятие природных объектов, явлений и фактов*, осуществляемое под руководством учителя.

Требования к организации восприятия учащимися изучаемого объекта:

- Непосредственная близость учащихся к наблюдаемому объекту
- Краткая инструкция о цели предстоящей работы и способах ее выполнения
- Выяснение объекта внимания учащегося
- Направление внимания учащихся на характерные признаки предмета или явления
- Проверка воспринимаемого материала каждым учащимся
- Связь объекта восприятия с отвечающим ему словом, названием

2 этап. *Формирование представлений.* Процесс формирования естественнонаучных представлений у учащихся с нарушением интеллекта управляется учителем, важную роль играет соблюдение следующих педагогических условий:

- точная формулировка вопросов и заданий, требующих воспроизведения ощущений;
- упражнения в зарисовке объектов по памяти;
- упражнения по узнаванию и различению объектов и явлений природы.

Представления возникают у учащихся в виде наглядных образов и носят конкретный характер. Эти образы являются более обобщенными, чем те, которые формируются при восприятии. В специальной методике преподавания естествознания разработаны направления формирования природоведческих представлений у учащихся с нарушением интеллекта.

1. Определение в предметах или явлениях их признаков или свойств (называние учащимися всех признаков и определение под руководством учителя общих, характерных признаков данного объекта).

2. Сравнение признаков нескольких предметов, объектов или явлений.

3. Определение существенных признаков предмета (установление сходства и различия с использованием различного предметного материала). Учащиеся приобретают фактические знания об изучаемых объектах, навык обнаружения и установления существенного и несущественного в изучаемых предметах и явлениях, учатся в единичном явлении находить общее, производить простые обобщения и формулировать несложные понятия.

4. Классификация и группировка понятий.

5. Распознавание предметов по их существенным признакам (формирование знаний о существенных признаках предмета).

Формирование пространственных представлений (о расстоянии, величине) требует проведения практических работ в классе или на пришкольном участке. Картографические представления формируются в старших классах во время выполнения упражнений по ориентированию по карте, чтению карты, заполнения контурных карт.

3 этап. *Формирование природоведческих понятий.* Формирование понятия включает не только его усвоение, но и применение в решении теоретических и практических задач. В специальной методике преподавания естествознания в коррекционной школе 8 вида определены этапы формирования природоведческих представлений и понятий у учащихся с нарушением интеллекта.

1. Выявление у учащихся запаса понятий и связанных с ними представлений («Каких домашних животных вы знаете?», «Чем питается корова?»).

2. Организация целенаправленного восприятия объектов или явлений с использованием натуральных предметов живой и неживой природы.

3. Организация восприятия реалистических изображений объектов, которых не могут быть восприняты в естественных условиях (строение человека, отдельные представители растительного и животного мира).

4. Вычленение на основе различного наглядного материала (макетов, муляжей, коллекций, натуральных объектов, рисунков, схем) существенных признаков, общих для объектов данного вида (земноводные животные). В результате формируется определение понятия, в которое включаются только существенные признаки. Затем учащиеся с опорой на наглядный материал устанавливают несущественные признаки и вносят их в определение общего понятия.

5. Разграничение понятий (выделение существенных признаков, характерных для каждого из изучаемых понятий).

6. Выполнение учащимися под руководством учителя упражнений на применение понятия.

Таким образом, успешность усвоения учащимися с нарушением интеллекта естествоведческих знаний зависит от: 1) правильного подбора содержания учебного материала, точного его структурирования; 2) адекватного выбора методов и приемов обучения; 3) опоры на личный опыт учащихся; 4) связи обучения с жизнью; 5) учета индивидуальных и психических особенностей учащихся; 6) осуществления коррекционно-развивающей направленности обучения; 7) соблюдения основных этапов формирования представлений и понятий.

Система организации уроков естествознания в коррекционной школе VIII вида

Урок является важной частью деятельности учителя и требует специальной методической подготовки и определенного педагогического мастерства. Уроки естествознания в коррекционной школе имеют свою специфику и отличаются от уроков других предметов. В процессе

подготовки и проведения данных уроков учителю необходимо использовать методы обучения, раскрывающие специфику естественных наук, формировать у учащихся с недоразвитием интеллекта определенные умения и навыки. В результате изучения курса естествознания учащиеся должны получить определенную систему знаний и умений.

Курс естествознания состоит из определенных тем программы, последовательность которых определяется логикой их содержания. Каждая тема включает систему понятий, формирование которых происходит на уроках. Изучение материала по теме осуществляется через систему уроков различной дидактической значимости. *Типы уроков естествознания* зависят от основной дидактической цели, методов обучения и места в структуре изучения темы. Мы выделяем 7 типов уроков:

1. *Уроки изучения новых знаний.*
2. *Уроки совершенствования и закрепления знаний.*
3. *Контрольно-учётные уроки*
4. *Комбинированный урок*
5. *Уроки объяснительного чтения.*
6. *Предметные уроки*
7. *Уроки с демонстрацией опытов*

На некоторых типах уроков остановимся более подробно. *Комбинированный урок* естествознания содержит все звенья процесса усвоения учебного материала, объединяющий работу по формированию новых знаний с совершенствованием и проверкой усвоенных ранее. Основные дидактические цели комбинированного урока естествознания – 1) проверка ранее усвоенных знаний, умений и навыков и приобретение новых; 2) обобщение и систематизация имеющихся знаний и формирование новых знаний, умений и навыков; 3) введение в новую тему и формирование знаний, умений и навыков.

Особое значение при изучении природы приобретают *уроки объяснительного чтения*. Уроки объяснительного чтения способствуют формированию у учащихся с нарушением интеллекта новых знаний и природоведческих понятий, способствуют развитию навыков чтения и письма. В младших классах коррекционной школы рекомендуется организовать чтение вслух с комментированием и разбором текста совместно с учителем. В старших классах – чтение статьи учебника про себя с последующей организацией общей беседы по вопросам. На уроках естествознания объяснительное чтение необходимо сочетать с использованием наглядных пособий и наблюдений, беседы и рассказа, с выполнением практических работ и проведением экскурсий.

Структурные элементы уроков естествознания с объяснительным чтением: подготовка учащихся к восприятию текста статьи; разбор текста и словарная работа; составление плана для пересказа статьи; пересказ статьи учащимися.

Различают 5 видов уроков объяснительного чтения:

Чтение на основе самостоятельных наблюдений учащихся (изучение явлений природы, наблюдения за погодой, за ростом и развитием растений): организация наблюдения; беседа с осмыслением наблюдаемого и выявления причинно-следственных связей; чтение и обсуждение текста.

Чтение, проводимое после предметных уроков (изучение полезных ископаемых, знакомство с органами цветкового растения).

Чтение после демонстрации опыта (изучение свойств воды, воздуха): демонстрация опыта учителем, организация наблюдения учащихся; чтение учащимися соответствующей статьи учебника; формулировка и фиксирование выводов.

Чтение после предварительной беседы с использованием наглядных пособий: беседа или рассказ учителя с использованием различных пособий, введение в понимание текста; чтение статьи и словарная работа; беседа по прочитанному тексту.

Чтение после экскурсии. Такие уроки проводят, если материал экскурсии необходим для понимания текста учебника преимущественно во время проведения вводной, ознакомительной экскурсии перед изучением новой темы.

6. *Предметные уроки* – это уроки, посвященные изучению отдельных предметов окружающего мира (минералы, растения, животные). Дидактические цели предметных уроков естествознания: 1) посредством живого созерцания способствовать накоплению у учащихся эмпирических представлений о формах и явлениях окружающего мира; 2) формирование конкретных представлений и обобщенных понятий на основе жизненного опыта учащихся; 3) обеспечить первичное знакомство учащихся с предметами природы через ощущения; 4) формирование у учащихся естествоведческих знаний в ходе непосредственной работы с предметами неживой и живой природы; 5) выработка у учащихся практических умений и навыков, конкретизация абстрактных понятий.

Структурные элементы предметного урока естествознания: демонстрация предмета, его название (связь зрительного образа и слова); наблюдение и восприятие целого предмета и его частей без детализации; рассмотрение отдельных частей предмета, определение главных и второстепенных; сравнение новых предметов с ранее изученными, выявление признаков сходства и различия; обобщение – объединение знаний, полученных из наблюдений, беседы или рассказа учителя; закрепление изученного материала на последующих уроках и внеклассных занятиях (чтение статьи учебника, наблюдения, зарисовки, составление коллекций).

Особенностью предметных уроков является сочетание самостоятельной работы учащихся с объяснением учителя. *Подготовка предметного урока предполагает* подбор оборудования, раздаточного материала, наглядных пособий, определение структуры урока и видов деятельности учащихся, формулирование вопросов и заданий по теме.

7. *Уроки с демонстрацией опытов.* Эксперимент составляет важный этап познания явлений и свойств предметов в процессе изучения наук о природе, служит объектом изучения и средством обучения. Использование эксперимента на уроках естествознания позволяет сформировать у учащихся первоначальные представления о методах изучения природы и ее законов. Функции учебного эксперимента: является первым этапом в процессе познания природы; служит средством доказательства или опровержения выдвигаемых предположений; является средством развития и совершенствования теоретических знаний; является средством формирования и развития интереса учащихся к естественным предметам; является средством формирования практических умений и навыков в процессе самостоятельной работы.

Требования к подготовке и демонстрации опыта: простота выполнения опыта и доступность для восприятия учащимися сущности происходящего; построение опыта на известных фактах и явлениях, доступность для понимания учащимися; обеспечение максимальной наглядности опыта с использованием демонстрационного оборудования (демонстрационный столик, фон, подкрашивание жидкости); предварительная подготовка и проверка опыта, обеспечение его надежности; сообщение результатов опыта после его демонстрации; точное распределение времени проведения опыта в зависимости от задач и этапов урока; подготовка оборудования и оснащенность опыта (второй экземпляр приборов в случае неудачной демонстрации опыта).

В зависимости от сложности опыта и доступности изучаемого материала опыт может быть поставлен в качестве иллюстрации к объяснению учителя (опыт завершает объяснение); при проблемном построении урока (опыт предшествует объяснению учителя). При постановке опыта необходимо объяснить его цель, условия проведения, организовать наблюдение и сделать выводы.

Таким образом, все уроки естествознания в коррекционной школе VIII вида взаимосвязаны и ориентированы на достижение целей специального образования и составляют систему уроков.

Методы и средства реализации основных этапов урока естествознания

Эффективно организованный учебный процесс, осуществляемый в коррекционной школе, предполагает постоянный учет знаний, умений и навыков учащихся в процессе обучения естествознанию, организацию изучения нового материала с учетом имеющегося у учащихся с нарушением интеллекта опыта, введение новых понятий в систему имеющихся знаний посредством обобщения и систематизации учебного материала, закрепление и уточнение полученных знаний, контроль качества выполнения учащимися с нарушением интеллекта домашнего задания.

Практика преподавания естествознания в коррекционной школе VIII вида позволяет определить наиболее эффективные способы и приемы работы в зависимости от целей и задач основных этапов урока естествознания. Рассмотрим методическое соотношение структуры урока естествознания и приемов работы с учащимися с учетом их уровня подготовленности и индивидуальных особенностей (Таблица 1).

Таблица 1.

Методическое соотношение основных этапов урока естествознания в коррекционной школе VIII вида и приемов работы с учащимися.

Этапы урока естествознания	Приемы работы
1. Проверка и учет знаний, выявление степени понимания и усвоения основных понятий, повторение пройденного материала.	фронтальный опрос; обобщающая беседа; индивидуальная проверка устный опрос, ответ у доски; привлечение учащихся к проведению простых опытов; использование карточек с программированными заданиями.
2. Изучение нового материала.	постановка проблемных вопросов или заданий; объяснение учителя с опорой на демонстрацию таблиц.
3. Обобщение и систематизация знаний.	обобщающая беседа; предъявление объектов наглядности, не использовавшихся при объяснении нового материала; составление учащимися краткого плана рассказа.
4. Закрепление и уточнение знаний, умений и навыков.	работа по составлению и заполнению таблиц; заполнение таблицы на доске учителем на основании ответов учащихся; самостоятельная работа учащихся по заполнению таблиц. задания по составлению учащимися схем, рисунков по инструкции учителя: зарисовка отдельных частей объекта в тетради; срисовывание с доски и из учебника; дорисовывание незаконченного рисунка. работа с учебником.
5. Подготовка учащихся с нарушением интеллекта к выполнению домашнего задания.	закрепление усвоенного на уроке программного материала; опора на приобретенные на уроке умения и навыки; четкий инструктаж по выполнению домашнего задания; варьирование формы домашнего задания с целью создания ситуации заинтересованности в его выполнении.

Таким образом, основными **формами организации учебной работы учащихся в процессе обучения естествознанию** являются: урок, лабораторно-практические занятия, экскурсия, внеурочная работа, домашняя работа, внеклассная работа.

Уроки – это обязательные систематические занятия, проводимые по строгому расписанию со всеми учащимися данного класса.

Лабораторно-практические занятия – это уроки, требующие особой организации учебного процесса и специального оснащения.

Домашняя работа проводится по заданию учителя и направлена на повторение и закрепление учебного материала, на развитие интереса учащихся к предмету.

Экскурсии – это особый тип занятий, проводимый вне школы и требующий специальной методики организации. Экскурсии могут быть частью классно-урочных и внеклассных занятий.

Внеурочные формы занятий – это организация наблюдений в природе, работы в живом уголке по темам, включенным в обязательную учебную программу и проводимую со всем классом.

Внеклассная работа – это работа по интересам в кружках, в живом уголке, которая организуется на основе самостоятельности учащихся.

Каждая из форм организации обучения входит в систему коррекционно-педагогического процесса и обеспечивает усвоение учебного материала. Изучение программного материала осуществляется на уроках, лабораторно-практических занятиях, экскурсиях, в процессе домашней и внешкольной работы, связанной с учебным материалом. Углубленное изучение отдельных вопросов изучения природы возможно в процессе внеклассной и внешкольной формах обучения, на экскурсиях, а в старших классах – на факультативных занятиях.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Охарактеризуйте основные типы уроков естествознания и их особенности.
2. Проанализируйте зависимость использования приемов и средств обучения естествознанию от структурных элементов урока.
3. Какие формы организации учебной работы по естествознанию имеют место в коррекционной школе?
4. Обоснуйте педагогическую и коррекционную направленность методики преподавания естествознания в коррекционной школе VIII вида.
5. Назовите характерные трудности, испытываемые учащимися с нарушением интеллекта при усвоении природоведческих понятий, и их причины.
6. Охарактеризуйте основные этапы формирования естествоведческих понятий у учащихся с нарушением интеллекта. Составьте план-конспект фрагмента урока – этап формирования естествоведческого понятия (по выбору).

Список рекомендуемой литературы

- Верзилин Н.М.* Общая методика преподавания биологии. М., 1983.
- Дьякова А.С.* Опыт организации сельскохозяйственного труда в условиях сельской коррекционной школы // Дефектология. 1999. № 2.
- Липа В.А.* Картографическая наглядность в коррекционном обучении учащихся вспомогательной школы // Дефектология. 1997. № 2.
- Петросова Р.А.* Методика обучения естествознанию и экологическое воспитание в начальной школе. М., 2000.
- Рябова Н.В.* Формирование знаний и умений хозяйственно-бытовой деятельности у учащихся сельской специальной школы. // Дефектология. 1996. № 4.
- Усвайская Альбина Владиславовна (к 90-летию со дня рождения) // Дефектология. 2000. № 3.
- Худенко Е.Д.* Наглядно-практические методы обучения естествознанию во вспомогательной школе // Дефектология. 1993. № 1.

Особенности методики преподавания географии в коррекционной школе VIII вида

Методика преподавания географии в коррекционной школе VIII вида как педагогическая наука представляет собой частную предметную дидактику, исследующую содержание, закономерности, методы, средства и формы обучения географии детей с нарушением интеллекта. Данная дисциплина тесно связана с общей дидактикой, возрастной психологией, теорией воспитания, коррекционной педагогикой, специальной психологией. *Объектом* методики преподавания географии в коррекционной школе VIII вида является география как учебная дисциплина, *предметом* – различные аспекты преподавания географии: её содержание, структура, методы и методические приёмы, способствующие эффективной организации обучения.

Целью данного курса является формирование у студентов профессиональных умений и навыков обучения географии в коррекционной школе VIII вида. В соответствии с поставленной целью содержание курса ориентировано на решение следующих **задач**:

- изучение теоретических знаний по основным разделам общей и частной методик обучения географии;
- формирование знаний об особенностях усвоения географических знаний детьми с нарушением интеллекта, раскрытие образовательного, воспитательного и коррекционного значения географии;
- ознакомление студентов с особенностями использования методов и приемов обучения, организацией преподавания географии в коррекционной школе;
- формирование умений работы с географическими приборами, картами и другими средствами обучения;
- обучение планированию, конструированию разработке системы уроков по географии;
- демонстрация возможных трудностей усвоения географических знаний детьми с нарушением интеллекта и путей их преодоления;
- формирование навыков внеклассной работы по географии в коррекционной школе.

Вклад *географии* в формирование личности ребенка с нарушением интеллекта определяется современным этапом взаимодействия природы и общества. Деятельность отдельного человека является сегодня важнейшим фактором в системе взаимодействия общества и природы. Значимость обучения географии можно конкретизировать в следующих тезисах:

- 1) изучение географии закладывает основы пространственного мышления, позволяет оперировать понятиями “место”, “район”, “территория”;
- 2) изучение географии развивает личностную установку на бережное отношение к окружающей среде, формирует экологическую культуру;

- 3) география, раскрывая основы некоторых экономических знаний, способствует формированию социальной позиции: “я житель”, “я работник”, “я исследователь”, воспитывает сознательного члена общества, способного к активному труду;
- 4) только в процессе изучения географии школьники овладевают особым универсальным языком познания - умением пользоваться географической картой;
- 5) география вносит вклад в развитие комплексного стиля мышления, формирует особый взгляд человека на мир, внутреннюю установку на осознание целостности мира при всем его территориальном разнообразии;
- 6) изучение географии способствует координации межпредметных связей, с естествознанием, историей, математикой, русским языком;
- 7) география выполняет коммуникативную функцию, так как знание этого предмета, необходимо для контактов между людьми, для понимания средств массовой информации;
- 8) изучение географии имеет большое коррекционное значение, так как в силу своего содержания обладает большими возможностями для развития наиболее слабых сторон познавательной деятельности: внимания, наблюдательности, умения сравнивать, анализировать наблюдаемые предметы, понимать причинно-следственные связи.

Преподавание географии в коррекционной школе VIII вида решает общие учебно-воспитательные и специфические задачи, обусловленные особенностями развития детей с нарушением интеллекта. Обучение географии помогает решать общую проблему социальной адаптации детей, способствует овладению системой научно-теоретических знаний, помогающих ориентироваться в жизни.

Целью обучения географии является формирование в сознании школьников с нарушением интеллекта системы взглядов и принципов, норм поведения по отношению к окружающей их среде.

Обучение географии в коррекционной школе имеет определенные дидактические, воспитательные, коррекционно-развивающие задачи, посредством решения которых достигается общая цель обучения географии.

Дидактические задачи.

1. Передать учащимся сумму систематических знаний по географии, обладание которыми поможет им ориентироваться в современном мире.

1. Формировать географические представления и понятия, способствующие развитию пространственного воображения.

2. Знакомить с географическими фактами.

3. Обучать выявлению и объяснению причинно-следственных связей в географии.

4. Способствовать формированию картографической грамотности.

5. Вооружить учащихся практическими умениями и навыками чтения карт, наблюдений за погодой, ориентирования на местности.

Воспитательные задачи:

1. Формировать основы для патриотического, интернационального воспитания, через знакомство с природой и трудом людей своей местности, страны, мира.

2. Способствовать эстетическому воспитанию на уроках географии, через акцентуацию внимания на красоте окружающей природы.

3. Прививая навыки рационального природопользования, способствовать экологическому воспитанию.

4. Воспитывать чувство ответственности к порученному делу, перед коллективом, так как предмет включает в себя большое количество общественно полезного труда.

Коррекционно-развивающие:

1. Способствовать развитию пространственных представлений о ближайшем окружении и навыков пространственной ориентировки, посредством коррекции представлений учащихся об объектах, явлениях природы, раскрытия их сущности, систематизации.

2. Развивать речь и мышление школьников, обогащая словарь новыми словами, терминами географического содержания.

3. Способствовать развитию памяти, посредством запоминания значительного количества географической номенклатуры.

4. Развивать образное мышление, благодаря постепенному переходу от конкретно-наглядной к символической наглядности (от картины к карте).

5. Логическое мышление развивается через изучение географических причинно-следственных связей.

5. География способствует развитию познавательных, исследовательских интересов, формирует положительную мотивацию к учению, так как материал имеет доступный и ярко выраженный утилитарный характер.

Учебная программа по географии для коррекционной школы предусматривает следующие разделы и время на их усвоение:

6 класс - "Начальный курс физической географии" (66 часов),

7 класс - "Природа нашей Родины"(66 часов),

8 класс - "География материков и океанов"(62 часа),

9 класс - "География материков и океанов" (66 часов).

Методы обучения - это упорядоченные способы деятельности учителя и ученика, направленные на достижение учебно-воспитательных целей.

Проанализировав источники, описывающие опыт работы учителей-олигофренопедагогов по применению *словесных методов* в коррекционной школе VIII вида, можно сформулировать общие методические рекомендации их использования.

- Применение исключительно словесных методов не дает положительного результата в усвоении знаний, поэтому их обязательно необходимо использовать в сочетании с другими методами - наглядными и практическими.

- Использовать метод *рассказа - изложения фактического материала* необходимо при подаче несложных для восприятия тем, содержащих большой объем фактического материала и при описании географических объектов и явлений (рассказы о растительности, животном мире, занятиях людей различных природных зон, материков).
- *Иллюстрированные рассказы* используются для формирования географических представлений об изучаемом объекте. Это могут быть выдержки из художественных произведений, рассказы для дополнительного чтения, расположенные в конце учебника. Лучшему осмыслению изучаемого материала, развитию внимания, интереса способствует чтение художественных рассказов учителем на уроке.
- При *объяснении* учебного материала нельзя увлекаться своей речью. Необходимо следить за последовательностью изложения, эмоциональностью, приводить примеры из краеведения, научно-популярной литературы, но при этом обязательно давать четкие выводы, потому как дети с нарушением интеллекта на большом количестве примеров не могут выделять главное, и делать обобщения. В первую очередь они запоминают что-либо “необыкновенное”, “занимательное”.
- *Объяснение* географического материала часто сочетается с демонстрацией опытов, анализом схематических рисунков.
- *Объяснение* материала по мере необходимости надо совмещать с беседой, которая обязательно должна иметь предварительно сформулированные учителем вопросы. В процессе же проведения беседы учитель должен управлять ее ходом, направляя сознание учеников на типичные, существенные стороны изучаемого объекта.
- *Воспроизводящая или вводная беседа* применяется учителем для организации внимания школьников и восстановления в их памяти знаний необходимых для освоения нового учебного материала.
- *Разъяснительная или эвристическая беседа* проводится на основе уже имеющихся знаний у школьников при объяснении материала содержащего причинно-следственные связи. Они устанавливаются учениками совместно с учителем и сопровождаются объяснением, рассказом, а так же наглядными пособиями. Например: при объяснении зависимости растительности, животного мира, занятий населения природных зон от их географического положения и климатических условий.
- *Обобщающая беседа* проводится с целью закрепления, повторения и систематизации знаний учащихся в конце урока, темы, раздела. Для ее успешного проведения рекомендуется использовать приемы сравнения, аналогии, систематизации учебного материала.

Учебник является главным учебным пособием для учащихся. В нем систематически и последовательно изложен материал курса, подлежащий

усвоению; дан иллюстративный и методический материал, существенно облегчающий работу, как учеников, так и учителя.

Систематическая работа с учебником способствует достижению важных дидактических целей. С помощью учебника необходимо обучить учащихся сознательному чтению, так как при механическом чтении материал усваиваться не будет. На уроках необходимо добиваться того, чтобы дети понимали и представлять то, о чем читают. Для этого учителю необходимо с помощью наглядных пособий иллюстрировать прочитанное, а также использовать приемы сравнения, аналогии.

Нужно помнить, что посредством работы с учебником у учащихся формируются географические понятия и представления, а у учителя появляется возможность контролировать и корректировать этот процесс.

Важную роль играет учебник в осуществлении словарной работы на уроках. Так как, посредством работы учебником пополняется словарный запас школьников, формируется грамотная устная и письменная речь.

Работа с учебником помогает развитию самостоятельности у школьников. Однако необходимо помнить, что как источник самостоятельного получения знаний школьниками с нарушением интеллекта учебник может использоваться не всегда. Дети не в состоянии самостоятельно осмыслить и структурировать изложенный материал. Поэтому самостоятельной работе с книгой должно предшествовать предварительное и планомерное обучение школьников навыкам самостоятельного осознанного чтения.

Существуют следующие методические приемы работы с книгой:

1. Чтение вслух.
2. Чтение про себя.
3. Чтение по цепочке.
4. Комментированное чтение.
5. Выборочное чтение.
6. Объяснительное чтение.

Можно сформулировать следующие методические рекомендации, которые существенно помогут учителю в работе с учебником по географии:

- чтение статьи учебника целесообразно проводить после опроса учащихся, вводной беседы, рассказа учителя, словарной работы, работы с картой, разбора рисунка;

- первоначально учитель должен предложить прочитать статью учащимся целиком, не отвлекая их внимания дополнительными пояснениями и вопросами;

- трудные слова, встречающиеся в тексте учебника, рекомендуется разобрать заранее, выписав их на доску, а те слова, которые дети не поняли, разобрать при повторном чтении;

- чтение вслух необходимо поручать детям с хорошей техникой чтения. Необходимо требовать выразительного, спокойного, громкого чтения, с соблюдением знаков препинания;

- необходимо, чтобы остальные ученики следили за чтением товарища и могли его продолжить;

- повторное чтение можно проводить по частям или выборочно, сопровождая выписыванием выводов, отдельных названий, составлением таблиц, заполнением контурных карт;

- необходимо научить учеников отыскивать ответы в тексте на вопросы учителя по статье учебника; находить указанные по оглавлению статьи в учебнике; рисунки по порядковому номеру.

- практически в каждой статье учебника есть необходимые иллюстрации. Их содержание рекомендуется рассматривать до чтения статьи в учебнике, потому как самостоятельно их смысл дети разобрать не смогут, а в процессе чтения они будут отвлекать их внимание.

Наглядные методы. *Географическое наблюдение* - это целенаправленное восприятие географических объектов или явлений, обусловленное заранее поставленной задачей. Географические наблюдения формируют практические умения и навыки, развивают внимание, воспитывают любовь к природе, помогают усвоить материал различных тем, таких как “Как солнце по-разному согревает землю”, “Смена дня и ночи” и других. Можно выделить следующие виды наблюдений:

а) наблюдения на природе;

б) наблюдения за производством и хозяйственной деятельностью населения;

в) аудиторные наблюдения;

Работа с образно-наглядными средствами подразумевает применение картин, фотографий и демонстрацию учебных фильмов.

При демонстрации учебных картин фотографий у школьников развиваются внимание, мышление, память, создаются более четкие представления и понятия, воспитываются эстетические чувства. Удачно подобранная к материалу урока картина помогает учителю образно и убедительно показать ученикам характерные особенности изучаемых объектов и предоставляет большие возможности для сравнений, обобщений, побуждает к высказыванию.

Картины и фотографии делятся:

- *пейзажные или ландшафтные*, на которых изображаются характерные природные условия для различных природных зон, материков, стран, например “В тундре весной”, “Пустыня Сахара”;

- *детализирующие*, демонстрирующие отдельные выдающиеся природные объекты или природные явления, например “Затмение Солнца”, “Извержение Везувия”, “Эверест”, “Красноярские столбы”.

Картины и фотографии требуют особых приемов их использования.

1. Картину не следует показывать детям до момента ее использования в учебном процессе, иначе она не вызовет у них требуемого интереса.

2. Учителю не следует самому раскрывать содержание картины. Необходимо правильно сформулированными вопросами добиться от учеников самостоятельного осмысления изображенных на картине явлений и объектов.

3. Описывать содержание картины ученики должны по заранее составленному на доске плану. Учитель может по этому же плану проводить фронтальные беседы.

4. Открытки малого формата демонстрируются учителем каждой парте. Если открыток много, то можно организовать самостоятельную работу учеников, предварительно дав время на ознакомление с картиной.

5. В течение урока не следует демонстрировать более 1-2 разных по содержанию наглядных пособий, особенно если материал новый.

6. Демонстрация любых наглядных пособий должна сопровождаться работой с картой. Учитель обязательно должен сопровождать демонстрацию изображенного на картинах показом географического положения изучаемого объекта или явления.

Использование *учебных фильмов и диафильмов* по географии целесообразно при отсутствии возможности непосредственного наблюдения изучаемых объектов, а так же для закрепления и обобщения учебного материала. Демонстрация учебных фильмов по географии во вспомогательной школе имеет свои особенности, обусловленные спецификой познавательной деятельности школьников и организацией процесса обучения.

1. Как правило, на уроках географии во вспомогательной школе используются учебные материалы начальной общеобразовательной школы.

2. Темы не связанные с движением объектов, лучше демонстрировать посредством диапозитивов. Надписи к кадрам читать должен только учитель.

3. Звуковые учебные фильмы лучше показывать с отключенным звуком и сопровождать собственным комментарием, но если в фильме присутствует звуковая наглядность (пение птиц, шум волн, водопада), то звук отключать не надо. Однако необходимо учитывать, что “заговаривать” фильм так же не следует, потому, как это будет мешать воспринимать зрительные образы.

4. Демонстрацию фильма следует проводить после применения всех наглядных пособий, тогда он способствует закреплению, повторению и углублению изучаемого материала. Однако предупреждать в начале урока о просмотре фильма не стоит, потому, как они будут ждать демонстрации фильма, и акцентировать их внимание на вопросах будет очень трудно.

5. Демонстрация учебного фильма должна сопровождаться предварительным и последующим обсуждением содержания фильма. Перед показом учителю необходимо ознакомить учащихся с его содержанием, выделить главные слова, выражения, акцентировать внимание на необходимых для последующего обсуждения деталях.

6. Длительность демонстрации учебных фильмов не должна превышать 15 минут в младших классах и 20-25 минут в старших классах. Желательно показывать фильмы в привычной для детей обстановке, чтобы не отвлекать их внимание.

7. При демонстрации фильмов и других экранных пособий не надо обращать внимание на частные или красивые, впечатляющие, легко запоминающиеся объекты и явления. Дети с нарушением интеллекта запомнят их самостоятельно. Учитель же должен постоянно направлять внимание детей на главное в фильме, отвлекая от занимательных, приключенческих моментов.

8. Учителю необходимо пояснять кадры замедленной или ускоренной съемки природных явлений (например, рождение бабочки или взмах крыльев у птицы), потому как они вводят в заблуждение детей с нарушением интеллекта - они считают такую скорость действительной.

9. Эффективны в преподавании географии подготовленные учителем презентации объясняемого материала.

Работа с объемными наглядными пособиями имеет огромную дидактическую ценность. Модели, макеты, гербарии, коллекции минералов дают более полное, предметное представление ученикам о природных явлениях и объектах, так как приближены к реальности. К сожалению, таких наглядных пособий, как правило, мало в распоряжении учителя. Поэтому собирать гербарии, коллекции минералов, изготавливать макеты различных форм рельефа лучше всего вместе с учениками. Такая работа будет обоюдной, как для учителя, так и для учащихся. Самостоятельная деятельность по изготовлению объемных наглядных пособий развивает у детей моторику, самостоятельность, воображение, интерес к предмету.

Работа с наглядными схематическими пособиями как один из наглядных методов незаменим в изучении географии. Графическое изображение объяснимого предмета или явления даст ученикам простое, но точное представление о главном в изучаемом предмете, будет способствовать лучшему восприятию изучаемого. Схематически или эскизно можно изображать различные формы рельефа, береговую линию, контуры материков.

Широко в объяснении географических процессов применяется *динамический рисунок*, предполагающий зарисовку по ходу объяснения определенных этапов их развития. Особенно ценно использование схематических зарисовок в ходе объяснения нового материала, а также на этапе его закрепления. Например, при объяснении процессов образования рек или движения Земли вокруг Солнца. Однако необходимо помнить, что схематическая наглядность имеет высокий уровень абстрактности, поэтому:

а) на уроке необходимо использовать не более двух наглядных схематических рисунков;

б) необходимо пользоваться цветными мелками, что облегчит восприятие объясняемого материала;

в) рисунки и чертежи, выполняемые на классной доске и в тетрадях должны сопровождаться демонстрацией образно-наглядных и объемных учебных пособий.

Работа с картографическими пособиями – один из главных методов географии. Географическая карта - это математически точный чертеж земной поверхности, построенный на плоскости, дающий уменьшенное, плановое, условное, генерализованное изображение предметов и явлений с целью точной передачи их размещения. Школьные географические карты приспособлены к возрасту и развитию учащихся, что достигается посредством их упрощения и увеличения наглядности. Карта отличается от других наглядных пособий тем, что природные явления и объекты, показаны на ней не в своем натуральном виде, а с помощью условных знаков. Карта является символическим изображением земной поверхности и географических процессов, поэтому она имеет свой язык. Например:

– на карте определенными условными цветовыми обозначениями показаны рельеф и водная поверхность по высоте и глубине;

– локальными условными знаками изображаются месторождения полезных ископаемых, абсолютные высоты и глубины, болота, солончаки, пески, вулканы, названия населенных пунктов;

– линейными условными знаками изображаются дороги, границы, реки

Школьные географические карты делятся по способу использования на: настенные и настольные. Последние могут быть в виде атласов, или отдельных карт, вложенных в учебник. На уроках географии используется глобус – модель земного шара. Хотя масштаб его очень мал, он не искажает форму и размеры географических объектов и потому формирует наглядные представления.

Работа с географической картой направлена на формирование определенных географических знаний и умений.

Уметь читать карту – это значит уметь уяснять географическую действительность по сочетанию условных знаков, то есть «видеть местность так, как она есть на самом деле». Выделяется три вида чтения карты:

а) элементарное чтение

б) сложное чтение (в средних классах)

в) сложное чтение (в старших классах)

Суть элементарного чтения состоит в уяснении свойств объекта по его внешнему виду на карте (это горы, а это границы и тому подобное);

Сложное чтение в средних классах основано на тех видах и свойствах, которые отражены на карте (Африка лежит в жарком поясе, берега ее мало изрезаны и тому подобное);

Сложное чтение в старших классах, в которые входят оба первых вида и кроме того, требуется сделать выводы о факторах, не обозначенных на карте (рассказ о климате без климатической карты и тому подобное).

Знать карту – значит владеть картографической грамотой, представлять по памяти взаимное расположение, форму, названия определенных географических объектов, воспроизводить живую местность при помощи символов на бумаге, а также объяснять географические причинно-следственные связи.

В коррекционной школе работа с картой проводится при изучении всего учебного материала, составляющего курс географии. При этом используется несколько видов географических карт, в том числе, контурные, предназначенные для обучения учащихся массовой школы. Очень важно обеспечить систематическую работу учащихся с этими картами. При заполнении контурных карт учениками участвуют несколько видов памяти: слуховая, зрительная и моторная. Это сочетание содействует усвоению знаний.

В коррекционной школе рекомендуется использовать карты для младших классов общеобразовательной школы. Масштаб этих карт крупнее, окраска более яркая, на них меньше изображено объектов и названий. Используются карты России, мира, полушарий, отдельных материков, природных зон. Применение отраслевых, общеэкономических, климатических карт, карт, изображающих физико-географические участки использовать не рекомендуется. В начале систематического изучения географии, при формировании базовых приемов и приемов описания единичных географических объектов, должны использоваться географические карты с выделенными и обозначенными линиями направлений (параллелями и меридианами), крупной и красочной легендой, кроме того, необходимы карты-схемы, отражающие суть картографических понятий: река, озеро, горы и так далее. Иллюстративная наглядность должна использоваться на уроке географии для осознания сущности условного знака карты и предъявляется учащимся после показа данного объекта на карте. Соблюдение этих условий при изучении географии во вспомогательной школе существенно повысит эффект коррекционного воздействия географии.

Практические и самостоятельные работы на уроках географии

Практические и самостоятельные работы учащихся коррекционной школы имеют огромную дидактическую и коррекционную ценность.

- Посредством их приобретаются, обогащаются и закрепляются географические знания - понятия и представления о географических объектах и явлениях, причинно-следственные связи.
- Практические и самостоятельные работы способствуют развитию практических умений и навыков (измерять расстояние на местности, определять погоду, ориентироваться на местности и др.).
- Данный вид работ развивает речь и мышление, умения сравнивать, анализировать, выделять главное и второстепенное в предмете.

- Организация самостоятельных и практических работ позволяет формировать познавательную активность, стойкий интерес к предмету, а так же способствует развитию поисковых, исследовательских умений.
- Посредством организации самостоятельных и практических работ реализуется один из главных дидактических принципов - систематическое сочетание индивидуальной и фронтальной работы с учащимися.

Систематическая организация самостоятельной учебной деятельности учащихся обеспечивает решение коррекционных задач уроков географии. Педагогическими условиями, позволяющими значительно эффективнее использовать самостоятельную работу учащихся, являются:

- 1) обеспечение разнообразия заданий для самостоятельного выполнения (репродуктивного, проблемного, частично-поискового, творческого характера);
- 2) дифференциация предлагаемых классу заданий по трудности и сложности на основе учета возможностей учеников;
- 3) сочетание самостоятельной работы с другими методами и приемами обучения;
- 4) специальное обучение детей с нарушением интеллекта ориентировке в учебных заданиях, приемам их выполнения, переносу усвоенных знаний в иные учебно-практические ситуации.

Виды практических и самостоятельных работ по географии разнообразны. К ним относятся:

упражнения : а) *воспроизводящие* (задания данные в конце каждой деловой статьи учебника “прочитать...”, ”пересказать..”, “ответить на вопросы...”); *тренировочные* (географические диктанты, задания: “описать географическое положение материка или природной зоны по имеющемуся плану”, “найти изучаемый объект на карте...”, путешествия по карте); *графические* (работы с контурными картами, составление систематизирующих таблиц, рисунков-схем изучаемых объектов), учебно-трудовые (общественно-полезный труд; сбор коллекций и гербариев; работа в краеведческом уголке); *дидактические игры* (“Географическое лото”, “Города”, “Кто больше...”, “Уроки-путешествия”); *географические опыты* (измерение температуры воздуха; демонстрация водоупорных и водопроницаемых почвенных слоев; определение пресной и соленой воды).

Приведем примеры некоторых видов практических работ. *Географические диктанты, работа по карточкам и перфокартам* так же являются эффективными и популярными на уроках географии в коррекционной школе. Можно привести примеры следующих географических диктантов.

Цифровой диктант проводится после прохождения какого-либо раздела или темы вместо индивидуального или фронтального опроса. Состоит из 3-х этапов:

1 этап. До начала урока учитель пишет на доске номенклатурные названия каких-либо географических объектов, а рядом в различном порядке проставляет цифры для каждого из вариантов.

<i>1 вариант</i>	<i>Названия материков</i>	<i>2 вариант</i>
6	Евразия	2
5	Африка	3
4	Северная Америка	1
1	Южная Америка	4
3	Австралия	6
2	Антарктида	5

2 этап. Учитель показывает на карте материк, не называя его.

3 этап. Учащиеся записывают в тетрадь цифры по 1 и 2 варианту.

Диктант можно усложнить, вместо показа по карте задавая вопросы. Например:

1. Какой материк самый большой?
2. Какой материк самый холодный/жаркий?
3. На каком материке расположена страна, в которой ты живешь?
4. На каком материке располагаются две части света?
5. Какой материк открыл Христофор Колумб?

Графические и буквенные диктанты похожи на цифровые, только вместо цифр используются символы, условные обозначения (например, объектов на плане, полезных ископаемых) и буквы (например, заглавные буквы названий природных зон, материков, океанов, стран содружества или пограничных государств).

Перфокарты и индивидуальные карточки с заданиями так же можно использовать для закрепления и проверки изученного материала. Их недостатком является сравнительная трудоемкость, так как такие дидактические материалы требуют предварительной подготовки. Однако они позволяют создавать дифференцированные задания для различных категорий учеников с учетом их способностей и интересов. Вопросы можно дифференцировать на основании более усложненной или упрощенной формулировки; на основании предполагаемых ответов, требующих синтеза, анализа, обобщения, аналогии с ранее пройденным материалом, или просто.

Пример дидактических карточек - заданий составленных с использованием дифференцированного подхода к способностям и знаниям учащихся по теме “Основные формы рельефа России” в 9 классе.

1 карточка (для слабого ученика).

Убери лишнее.

На территории России расположены крупнейшие равнины земного шара:

- а) Русская (Восточно-Европейская)
- б) Западно-Сибирская
- в) Амазонская.

2 карточка (для среднего ученика).

Продолжи предложение.

На территории России расположены самые крупные в мире равнины земного шара Восточно - Европейская и

3 карточка (для сильного ученика).

Назови и покажи на карте крупнейшие равнины земного шара, расположенные в нашей стране.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Каковы цель, задачи «Методики преподавания географии в коррекционной школе VIII вида»?
2. Обоснуйте необходимость изучения географии детьми с нарушением интеллекта.
3. Раскройте содержание географии как учебной дисциплины коррекционной школы VIII вида.
4. Опишите специфику применения словесных методов в преподавании географии в коррекционной школе VIII вида.
5. Опишите специфику применения наглядных методов в преподавании географии в коррекционной школе VIII вида.
6. Опишите специфику применения практических методов в преподавании географии в коррекционной школе VIII вида.

Список рекомендуемой литературы

- Баринова И.И., В.Я. Ром* География России. 8-9 класс: Методическое пособие. - М: Дрофа, 2002. -144 с.
- Герасимова Т.П., Душина И.В.* О новом подходе к методам обучения географии // География в школе. - 1989 №3.
- Головина Т.Н.* Практические работы по географии. М., “Просвещение”, 1965.
- Григорьянц А.Г.* Методика обучения географии во вспомогательной школе. -Ташкент, 1980.
- Гринберг Г.Ю.* Картографические понятия в школьной географии. М., 1979 .
- Даринский В.А.* Методика преподавания географии.- М., 1977.
- Душина И.В., Таможня Е.А., Пятунин В.Б.* Методика и технология обучения географии. - М.: ООО “Издательство Астрель”: ООО “Издательство АСТ”, 2002. -203 с.
- Душина И.В., Понурова Г.А.* Методика преподавания географии. -М.: Московский лицей, 1996.
- Контрольные задания и упражнения по географии. / Под ред. Панчешниковой Л.М. М.: 1982.
- Липа В.А.* Методические рекомендации по повышению эффективности использования картографических пособий во вспомогательной школе. -Киев, 1980.
- Лифанова Т.М.* О новом планировании уроков географии во вспомогательной школе // Дефектология, № 1, 1994.
- Максаковский В.П.* Концепция обновления географического образования в школе // География в школе. -1998. -№2.
- Максаковский В.П.* Преподавание географии в зарубежной школе. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. -368 с.
- Методика преподавания географии в школе /Под ред. Панчешниковой Л.М.-М.: Просвещение, 1997.
- Методика обучения географии в средней школе /Под ред. Матрусова И.С. -М.: 1985.
- Петрова Н.Н.* Методика преподавания географии в дифференцированной школе. -М.: ооо”БЛИК И Ко”, 2000, -334 с.
- Пороцкая Т.И.* Обучение географии во вспомогательной школе. -М., 1977.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ (Е.Н. Горина)

Задачи и значение курса истории в коррекционной школе VIII вида

В пояснительной записке к программе по истории отмечается, что «история в школе для детей с нарушением интеллекта рассматривается как учебный предмет, в который заложено изучение исторического материала, овладение знаниями и умениями, коррекционное воздействие изучаемого материала на личность ученика, формирование личностных качеств гражданина, подготовка подростка с нарушением интеллекта к жизни, социально-трудовая и правовая адаптация выпускника в общество».

На уроках и во внеклассной работе учитель истории стремится решать образовательно-воспитательные, коррекционно-развивающие и практические (формирование умений и навыков работы с таблицами, исторической картой, с учебным текстом и т.д.) задачи комплексно, используя все возможности предмета.

Образовательные задачи курса истории

1. Учащиеся должны усвоить важнейшие факты истории Отечества (жизнь восточных славян, образование государства, борьба с монголо-татарским нашествием, тяжелая жизнь крепостных, революционные события и т.п.);

2. На основе усвоенных исторических фактов у учащихся создаются исторические представления, отражающие основные явления прошлого (учитель стремится создать у них представления об образе жизни, занятиях, орудиях труда, верованиях и обычаях жителей славянского поселка);

3. Усвоение учащимися специальной (коррекционной) школы доступных для них исторических понятий, понимание временных, локальных, причинно-следственных связей, некоторых закономерностей общественного развития;

4. Овладение учащимися умением применять знания по истории, пользоваться ими при изучении исторического материала (особенно при изучении аналогичных событий), на других учебных предметах (литературном чтении, краеведении и др.), во внеклассной работе, в жизни;

5. Выработка умений и навыков самостоятельной работы с историческим материалом: текстом учебника, историческим документом, научно-популярной и художественной литературой, газетой, различным наглядным материалом.

Воспитательные задачи курса истории

1. Гражданское воспитание учащихся (воспитание социальной активности, принципиальности в отстаивании своей позиции, способности участвовать в общественной жизни и т. д.). Эта задача является наиболее трудной для решения;

2. Патриотическое воспитание учащихся (это воспитание любви к Родине, своему народу, уважения к историческому прошлому, готовности к защите Родины в случае необходимости);
3. Воспитание уважительного отношения к народам разных национальностей (уважение к обычаям и традициям разных народов, проявление интереса к их культуре);
4. Нравственное воспитание учащихся (воспитание таких качеств, как мужество, смелость, честность, сострадание, доброта, отзывчивость и т.д.);
5. Эстетическое воспитание учащихся (это воспитание умения видеть красивое и безобразное в искусстве, в жизни, природе, человеке; развитие эстетического вкуса);
6. Трудовое воспитание учащихся (это привитие уважения к людям труда, результатам их трудовой деятельности, воспитание добросовестного отношения к труду, понимания необходимости труда и готовности трудиться);
7. Правовое воспитание учащихся (это воспитание правовой культуры, т.е. уважительного отношения к законам, стремления их выполнять, проявлять нетерпимое отношение к тем, кто нарушает законы);
8. Формирование мировоззрения учащихся (мировоззрение - это совокупность принципов, взглядов и убеждений, определяющих направление деятельности и отношение к действительности отдельного человека, социальной группы или общества в целом).

Коррекционно-развивающие задачи

1. Развитие и коррекция внимания. Учитывая неустойчивый характер внимания школьников с нарушением интеллекта, учитель проводит работу по его развитию и коррекции. Для этого на уроках истории учитель использует разнообразные источники знаний и приемы учебной работы, постепенно увеличивая продолжительность однородной деятельности;
2. Развитие и коррекция восприятия. Принимая во внимание имеющиеся у учащихся нарушения восприятия учителю необходимо сообщать конкретные, образные сведения, отделяя главное от второстепенного. Тщательно подходить к наглядному оформлению уроков истории.
3. Развитие и коррекция воображения. История знакомит школьников с событиями прошлого, и полнота их восприятия достигается с помощью воображения учащихся. Учитель, преподающий историю в специальной (коррекционной) школе, хорошо знаком с трудностями, возникающими из-за слабого развития воображения учащихся даже в старших классах. Приемы, способствующие решению этой задачи, могут быть следующими:
 - Рассказ о воображаемом путешествии во времени или пространстве (например, путешествие в крестьянскую деревню);
 - Экскурсии по городу, в музеи. Сохранившиеся памятники прошлого, увиденные школьниками на экскурсии, помогут развитию воображения и сделают интереснее работу на уроках;

- Чтение художественной и научно-популярной исторической литературы, просмотр кинофильмов и т.д.

4. Развитие и коррекция памяти. Учитывая тенденцию большинства учащихся к механическому заучиванию, учитель продумывает не только методику изложения материала, но и работу по его разбору, обобщению и закреплению непосредственно на уроке (например, изложение нового материала по плану; выделение главного в содержании, опора на наглядность, возвращение к пройденному в связи с изучением нового материала и т.д.);

5. Развитие и коррекция мышления. Исторический материал требует глубокого осмысления, что является сложной задачей для учащихся специальной (коррекционной) школы. Для развития и коррекции мышления необходимо ставить перед ними посильные познавательные задачи с учетом зоны ближайшего развития. Целесообразнее задавать ученикам такие вопросы, которые позволяли бы на основании старых, известных связей образовывать новые связи;

6. Развитие и коррекция речи. Учащиеся с нарушением интеллекта испытывают значительные трудности, когда им нужно выразить свою мысль, связно передать содержание рассказа. Значительно облегчают речевое высказывание ребенка такие внешние опоры, как вопросы учителя и наглядные средства. При этом количество внешних опор уменьшается по мере продвижения ребенка в своем речевом развитии.

Содержание и структура курса истории в С(К)ОШ VIII вида

В специальной (коррекционной) школе VIII вида действующими учебным планом и учебной программой (2000г., авторы О.И. Бородина и В.М. Мозговой) предусматривается изучение курса «История Отечества» с 7 по 9 класс (68 часов в год, 2 часа в неделю).

Основная задача начального курса истории (7 класс) состоит в том, чтобы познакомить учащихся с жизнью людей в далеком прошлом, племенами восточных славян, Киевской Русью, русской культурой XII - XIII веков, борьбой Руси с иноземными завоевателями, а также с началом объединения русских земель вокруг Московского княжества. В 8 классе учащиеся изучают наиболее важные исторические события с конца XV в. до конца XIX в. В 9 классе учащиеся знакомятся с историей России с начала XX века до начала XXI века. Данный раздел программы очень сложен для умственно отсталых учащихся и рекомендуется его изучать по следующим периодам:

1. Советская страна с 20 г.г. по 1941 г.

2. Великая Отечественная война

3. Отечественная история 1945 - 90-х г.г.

4. Россия сегодня

На уроках истории учителю необходимо использовать изобразительную наглядность и ТСО, сочетая их с яркой образной речью, использовать игровые и занимательные приемы в форме викторин,

загадок, кроссвордов. Обязательно используется краеведческий материал, а также отводится время на повторение. На повторение пройденного материала в конце года отводится 4 часа. В результате освоения курса истории учащиеся должны знать:

- даты важнейших исторических событий (в год не более 10-12)
- кто руководил основными сражениями;
- как протекало конкретное событие;
- основные периоды развития экономической, хозяйственной и политической жизни страны;
- великих русских поэтов, писателей, ученых.

Учащиеся должны уметь:

- пользоваться учебником: ориентироваться в тексте, иллюстрациях, пользоваться аппаратом ориентировки;
- пересказывать исторический материал с опорой на наглядность, по заранее составленному плану;
- соотносить содержание иллюстративного материала с текстом учебника;
- пользоваться «лентой времени», соотносить год с веком;
- устанавливать последовательность исторических событий на основе знания дат;
- правильно и точно употреблять исторические термины, понятия;
- пересказывать содержание изучаемого материала близко к тексту.
- устанавливать причинно-следственные связи и зависимости, связь исторических событий;
- выделять главную мысль в отрывке исторической статьи;
- оценивать ответ ученика, дополнить его, пользуясь учебником и картой.

Основные трудности усвоения исторического материала учащимися коррекционной школы VIII вида и приёмы их преодоления

Большинство умственно отсталых учащихся испытывают затруднения при восприятии и в усвоении исторического материала:

- учащимся трудно воссоздать картину прошлого и понять своеобразие каждой исторической эпохи, её отличие от современности;
- характерен перенос отдельных понятий и явлений из одной исторической эпохи в другую, осовременивание событий, их уподобление;
- наблюдаются трудности при формировании представлений о времени. Учащиеся очень часто не в состоянии понять отдалённость исторических событий, их длительность. Они с большим трудом ориентируются в историческом времени, плохо воспринимают такие абстрактные понятия, как век, конец, середина, начало века;
- наиболее трудным оказывается для умственно отсталых учащихся выявление причин исторических событий, установление причинно-следственных связей;

- возникают трудности при работе с учебными картами, картинами. Осмысление символического содержания карт затруднено нарушением ориентировочной деятельности и узостью, инактивностью восприятия. Восприятие картин умственно отсталыми учащимися отличается элементарным пониманием содержания картины;

- затрудняются с ответом при изменении формулировки вопроса, при передаче содержания исторического события своими словами, не возможен связный рассказ по всей теме;

- с трудом переносят усвоенные знания на встречающиеся аналогичные факты и явления.

Преодолеть выше отмеченные затруднения в определённой мере помогают следующие методические приёмы:

- поэтапное изучение исторического материала;
- попорционное изучение и закрепление нового материала на уроках;
- параллельное с накоплением знаний обучение учащихся владению операциями умственных действий.

Поэтапное изучение исторического материала предполагает наличие ориентировочного, основного и заключительного этапов.

Ориентировочный этап должен предшествовать изучению каждого исторического события и явления, раздела, всего курса в целом. Он может составлять содержание целого урока (например, вводный урок к теме «Россия при капиталистических порядках») или же является его элементом (например, как часть первого урока по теме «Первая революция в России»).

Ориентировочный этап преследует две задачи:

1. Учить умственно отсталых учащихся предварительно планировать свою предстоящую работу.

Обучение школьников предварительному составлению плана изучения нового материала начинается на одном из первых уроков курса истории в разделе «Введение». Учитель на определённом примере показывает, что каждое историческое событие имеет:

- причину или несколько причин
- время и место
- участников
- ход
- результат и значение

Делается вывод, что при изучении любого исторического явления этим обязательным компонентам должны соответствовать аналогичные пункты плана. Вывод оформляется в виде правила, записывается в тетрадях, заучивается учащимися.

Для непосредственной проверки и одновременного закрепления усвоенного учащиеся отвечают на вопросы учителя и выполняют задания. Например, «По какому плану мы будем изучать, Великую Отечественную войну?», «Составьте план изучения раздела «Крепостное право», «Что ты расскажешь о Куликовской битве после её изучения?» и т.п. В дальнейшем

перед изучением любого нового раздела, события учитель проводит с учащимися предварительное планирование этой работы.

Систематическое ориентирование школьников на причины событий, их значение приводит к тому, что умственно отсталые учащиеся начинают осознавать историю не как сумму разрозненных фактов и явлений, а как последовательно развивающийся процесс, где всё взаимосвязано.

2. Знакомить учащихся с предметным содержанием обучения.

Приступая к изучению определённого раздела, учитель знакомит учащихся с предметным содержанием обучения. Используется схема, предложенная А.И. Капустиным, в которой отражается в общем, историческом плане последовательность сменяющихся общественных формаций: первобытнообщинный строй (на примере жизни древних славян), крепостной строй, капитализм, социализм с вычленением таких компонентов как средства производства, основные классы и виды классовой борьбы. Например, эпоха капитализма. Средства производства - фабрики, заводы, шахты, орудия труда и т.д.; основные классы - капиталисты и рабочие; виды классовой борьбы - забастовки, демонстрации, революции.

Предварительное ориентирование учащихся на определённое историческое событие, явление, на приёмы работы по его изучению создаёт благоприятные условия для его целенаправленного восприятия, повышает сознательность и качество знаний умственно отсталых учащихся.

На основном этапе выделенные понятия уточняются, конкретизируются, дифференцируются. Данной работе должно сопутствовать обучение владению приёмами сравнения, отвлечения, обобщения и нахождения причинно-следственных зависимостей. Это очень важный момент, так как исследования показывают, что даже учащиеся старших классов коррекционной школы VIII вида владеют умственными действиями на эмпирическо-интуитивном уровне.

Нахождение причинно-следственных зависимостей.

А.Н. Синев, А.И. Капустин, изучая трудности понимания учащимися коррекционных школ VIII вида причинно-следственных связей, показали некоторые приёмы раскрытия этих связей на историческом материале. Авторы указывают, что основным условием установления учащимися причин и следствий событий является развитие их умственной активности и самостоятельности мышления на всех этапах урока истории. Они рекомендуют следующие пути развития этих качеств:

- а) проведение специальной вступительной беседы, актуализирующей знания учащихся;
- б) эвристический характер обучения, позволяющий с помощью специальных вопросов и заданий подвести учащихся к самостоятельному нахождению причин и следствий исторических событий;
- в) акцентирование вопроса «Почему...?»;

г) тренировать и уметь применять правило чтения причинно-следственной цепочки:

- чтение цепочки начинается с последнего звена и до первого (от следствия к причине)

- к каждому звену цепочки задаётся вопрос: «Почему?» и находится ответ. При ответе используются предложения типа: «Потому что...»

- вторично цепочка читается от первого звена и до последнего (от причины к следствию). Высказывания каждого звена цепочки начинается с выражения: «Из-за того что...»;

д) точное указание количества причин, которые должны быть названы. Например, «Назовите три причины возвышения Москвы над другими русскими городами»;

е) предварительное планирование учащимися работы также помогает им понять причинно-следственные связи.

Формирование дидактического приёма сравнения.

Обучение умственно отсталых учащихся сравнению исторических понятий и событий происходит последовательно. Вначале учитель учит выделять в предметах и понятиях существенные и несущественные признаки. Это достигается путём демонстрации нескольких изображений изучаемого предмета, в котором изменяются несущественные признаки понятий, но сохраняются существенные. Например, рассматривая иллюстрации, дети убеждаются, что помещики могли быть толстыми и худыми, со злым выражением лица и добрым, на них могла быть самая различная одежда и др. Но все помещики - крепостники, заставляли на себя работать других, им принадлежала власть, крепостные крестьяне, которых они могли продавать, обменивать, избивать. Помещики - угнетатели. Эти признаки являются существенными.

Даётся и обрабатывается определение: существенные признаки - это те признаки, которые постоянны, характерны для данного представителя общественного класса, предмета или явления. Учащимся объясняется, что исторические понятия имеют, как правило, не один, а несколько признаков, и что каждое понятие раскрывается посредством системы существенных признаков.

Затем устанавливается, что сравнить - значит найти, чем два явления или понятия похожи и чем они различаются. Раскладывая карточки с выписанными на них признаками, школьники практикуются в сравнении, находят сходные и отличительные признаки понятий.

Таким образом, в доступной форме перед учащимися раскрываются правила сравнения и его определение, что обеспечивает сознательное усвоение этого приёма в вербально-логическом плане.

Правила сравнения:

1. Сравнение происходит только по существенным признакам.
2. При сравнении необходимо найти и сопоставить все существенные признаки сходства.

Сходными называются те признаки, которые принадлежат обоим предметам или событиям и делают их похожими.

3. При сравнении необходимо найти и противопоставить все существенные признаки различия.

Делается вывод, что сравнение – это сопоставление двух или нескольких предметов, явлений между собой, нахождение между ними признаков сходства и различия.

После общего ознакомления с данными правилами и определением учащиеся вновь выполняют упражнения с карточками по нахождению сходства и различия. При этом следует добиваться сочетания практических упражнений со словесной характеристикой своей деятельности, что требует от учащихся знания правил выполнения операций.

Таким образом, обучение приёмам умственных действий создаёт условия для более осмысленного, прочного усвоения знаний умственно отсталыми школьниками.

На заключительном этапе систематизируются и обобщаются усвоенные понятия и факты.

1) Вводятся и обрабатываются определения исторических понятий. Например, после выделения всех существенных признаков понятия «помещик» эти признаки сводятся в определение:

Помещики - это меньшая часть населения государства. Угнетатели, которые жили при крепостном праве, имели власть, землю и крепостных крестьян. Крепостные крестьяне обрабатывали им землю, платили оброк. Помещики могли продавать, менять, наказывать зависимых от них крепостных.

Изучив темы «Крепостная деревня», «Барщина и оброк», все признаки крепостного права обобщают одним определением:

Крепостное право - это такой порядок жизни, при котором вся власть, земля, крепостные крестьяне принадлежали помещикам. Землю и крепостных крестьян помещики могли продать, обменять, купить.

Запоминать дословно определения учащиеся не должны. Необходимо добиться умения находить признаки понятий в этом определении.

2) Все изученные исторические события и явления систематизируются по основным ведущим идеям курса. Так, после прохождения темы «Наша Родина в далёком прошлом» на повторительно-обобщающем уроке учитель выставляет на наборное полотно демонстрационные карточки. На них перечислены изученные в данном разделе события. Дается задание разделить карточки на группы. Признак деления не указывается. В беседе учащиеся выделяют три группы, с которыми и соотносится каждая карточка. На доске или наборном полотне учащиеся составляют таблицу:

Труд людей	Борьба трудящихся с угнетателями	Борьба народа с захватчиками
------------	----------------------------------	------------------------------

<ul style="list-style-type: none"> - Подсечное земледелие у восточных славян, скотоводство, рыболовство – труд обща; - Улучшение орудий труда: соха, плуг; - Строительство городов-крепостей 	<ul style="list-style-type: none"> - Народное восстание в Киеве в 1114 г. 	<ul style="list-style-type: none"> - Нашествие монголо-татар на Русь; - Невская битва; - Ледовое побоище; - Куликовская битва
---	--	---

Подобная работа, обобщающая знания учащихся по разделу, не только помогает восстановить в памяти ход событий, более чётко представить себе их последовательность, но и активизирует мыслительную деятельность учащихся, так как заставляет продумывать и устанавливать логическую взаимосвязь исторических явлений.

Большое значение учитель истории должен придавать на заключительном этапе «вертикальному» повторению, позволяющему проследить динамику развития какого-то процесса. При помощи «вертикального» повторения проводится сравнение орудий труда в различные времена, вооружений армий, войн с захватчиками, крестьянских движений, различных этапов революционного движения в нашей стране и т.д. Подобное сравнение можно проводить при помощи картин, иллюстраций, обобщающих таблиц.

3) Обобщаются знания учащихся об исторических событиях и явлениях по плану, составленному на ориентировочном этапе (причины, время и место, участники, ход, результат и значение), подробно раскрывается схема, с которой ребята также знакомились на ориентировочном этапе (средства производства, основные классы, виды классовой борьбы). Такая работа особенно необходима, когда одно историческое событие изучается на протяжении нескольких уроков. Например, первую революцию в России учащиеся изучают в течение 5 уроков, а Великую Отечественную войну в течение 20 уроков. Поэтому на последнем уроке по теме полезно составить с учащимися обобщающий рассказ о событии с целью систематизации их знаний.

На заключительный этап при изучении исторического материала могут отводиться целые уроки (повторительно-обобщающие) или какая-то часть отдельного урока.

Рассмотрев основные направления изучения исторического материала, отдельные приемы работы, можно сделать вывод, что в коррекционной школе VIII вида по сравнению с общеобразовательной школой значение вводных и повторительно-обобщающих уроков резко возрастает. Это происходит из-за неумения умственно отсталых школьников самостоятельно ориентироваться в историческом материале, недостаточной активности и сужения объёма их восприятия.

Попорционное изучение и закрепление нового материала на уроках необходимо, так как у умственно отсталых школьников нарушены способности к целостному, обобщённому восприятию материала. Даже учащиеся старших классов коррекционной школы VIII вида из рассказа учителя или статьи учебной книги запоминают только отдельные наиболее яркие факты, без связи их с исторической обстановкой, а также без связи их между собой. Когда новый материал даётся по частям с закреплением каждой части, учитель имеет возможность контролировать усвоение знаний учащихся.

Ж.И. Шифф рекомендует *повторное варьированное изучение нового материала, картин, карт*. Так, при изучении нового к одному и тому же пункту плана полезно возвращаться несколько раз, но в другой форме. Это касается и характера постановки вопросов: задавая учащимся один и тот же по содержанию вопрос несколько раз, необходимо при этом всякий раз изменять его форму. Это же правило относится и к показу наглядных пособий. На уроке следует использовать несколько разных вариантов картин (карт) на одну и ту же тему. Следует закреплять не единичные представления, возникшие при рассматривании одной картины или при изучении нового материала, а формировать правильные устойчивые представления обобщённого характера.

Особенности формирования представлений об историческом времени у учащихся с нарушением интеллекта

Программой предусмотрены вводные уроки к курсу истории, на которых учитель уточняет представления учащихся, знакомит их с летоисчислением, с пособием «Лента времени». В работе, связанной с формированием временных исторических представлений можно выделить несколько этапов:

I этап - уточнение понятий исторического времени, временных отношений. В беседе уточняются такие понятия, как: во время, до, после, давно, недавно, раньше, позже и т.д. Отталкиваясь от личного опыта учеников, учитель постепенно «уводит их в глубь веков»: на доске графически изображаются отрезки жизни ученика, его родителей, бабушек и дедушек; за точку отсчета берется сегодняшний день. Обращается внимание: чем дата меньше, тем человек раньше родился, значит, он старше, и наоборот, чем дата больше, тем человек позже родился, значит, он моложе.

II этап - знакомство с летоисчислением. Учитель объясняет, что в истории счет событий ведется по годам и векам. Само понятие «летоисчисление» можно не давать, тысячелетия упоминаются редко. Затем вспоминают, что в году 365 дней, далее - что в одном веке 100 лет (иначе век – это «столетие»). Для истории 100 лет - это всего лишь миг. Для большей наглядности учитель чертит отрезок, условно равный одному веку, и с помощью аппликаций с фигурками людей показывает, сколько поколений людей сменилось за 100 лет. Делается вывод, что 100 лет (век) -

это жизнь 3-4 поколений. Обращается внимание на то, что события, происходившие в истории, охватывают деятельность очень многих поколений.

Далее учащиеся учатся обозначать века и находить их границы. Учитель объясняет, что века обозначаются римскими цифрами, а даты событий - арабскими. Каждый новый век начинается с первого года и заканчивается сотым (например, XIX в. - 1801-1900 гг.). На основе графического изображения отрабатывают такие понятия, как половина века (первая и вторая), начало, середина, конец, четверть века, десятилетие и т.д.

Затем нужно научить школьников соотносить дату с веком (определить по дате век). Например, 1812г. - это XIX в. Две первые цифры (18) обозначают сколько веков уже пройдено, две оставшиеся (12) - какой идет год следующего века. Для закрепления этого материала ученикам даются практические задания на соотнесение дат и веков, на определение части века и т.д.

III этап - работа с «Лентой времени». «Лента времени» - это пособие, помогающее представить длительность и последовательность событий и процессов, глубину исторического времени, сформировать представление о веке, тысячелетии, умение соотносить даты с веками. Это пособие используется при изучении каждой темы программы.

Лента времени обычно изготавливается из плотной бумаги, должна быть достаточного формата для фронтальной работы. Она разбивается на одинаковые отрезки - «века», с обозначением их границ (с VIII по XXI вв.). Внизу по всей длине «Ленты времени» имеются две параллельные рейки (на первую рейку выставляется дидактический материал, относящийся к первой половине века; на вторую - ко второй половине века).

701-800	801-900	901-1000	1001-1100	1101-1200	1201-1300	1301-1400	1401-1500	1501-1600	1601-1700	1701-1800	1801-1900	1901-2000	2001-2100
ВОСТОЧНЫЕ СЛАВЯНЕ	КИЕВСКОЕ ГОСУДАРСТВО		РАЗДРОБЛЕННОСТЬ РУСИ			РОССИЙСКОЕ ГОСУДАРСТВО		РОССИЙСКАЯ ИМПЕРИЯ		СССР		РОССИЯ	
	VIII век	IX век	X век	XI век	XII век	XIII век	XIV век	XV век	XVI век	XVII век	XVIII век	XIX век	XX век
Первая половина века													
Вторая половина века													

Основные приёмы работы с данным пособием:

1. Соотнесение дат событий с историческими периодами (например, 988 г. - крещение Руси - нужно поставить на вторую рейку под X веком, т.к. эта дата относится ко второй половине X в.)
2. Соотнесение изучаемой личности с историческим периодом. Например, на карточке написано: «М.В.Ломоносов (1711-1765)». Ученик, ориентируясь на годы жизни, размещает карточку под XVIII век и объясняет, почему он так сделал.
3. Соотнесение иллюстрации с определенным историческим периодом, составление по ней связного рассказа. Например, после работы с картиной «Полюдь» при изучении Древнерусского государства школьники помещают иллюстрацию этой картины под соответствующий период на «Ленте времени» и составляют по ней рассказ.
4. Соотнесение понятий, новых терминов с историческими периодами. Так, понятие старейшина следует применять при рассказе о жизни восточных славян до IX века, а слово «стрельцы» - с конца XV по начало XVIII века и т.п.

Дифференцированная (индивидуальная) работа по карточкам

Карточки разрабатываются с учетом успеваемости учащихся. Различают три вида карточек-заданий:

- с проблемно-поисковой задачей. Предусматривают решение поставленной задачи путем работы над содержанием документа, таблицы, схемы. Например, выпишите в тетрадь слова, которые можно отнести к крепостническим порядкам: неравенство, равенство, частная собственность, колхозники и т.д.

- с заданием, требующим от учащихся связного высказывания. Например:

для сильных учащихся: расскажите по карте №2 учебника о нападении врагов на СССР, используя план ответа:

- а) когда напали?
- б) откуда напали?
- в) что они хотели?

для средних: расскажите по карте №2 учебника о нападении врагов на СССР, используя план ответа:

- а) когда напали?
- б) откуда напали?
- в) чего они хотели?

Даются даты, из которых нужно выбрать правильную: 1240, 1941, 1945, 1917.

для слабых: расскажите по карте №2 учебника о нападении врагов на СССР, используя в своем рассказе слова для справок: запад, 1941, завоевать, фашистская Германия, Гитлер и т.д.

В...(когда?)с...(откуда?) на СССР напала...(кто?). (Кто?) хотел...(что?) СССР.

Карточки-тесты (перфокарты) представляют собой задания с упрощенными формами ответов: проставление условных знаков, вписывание цифр, слов и т.д.

Подобную дифференцированную работу можно организовать также при изучении других тем по истории.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Сформулируйте задачи методики преподавания истории в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида.
2. Каково значение курса истории для учащихся с нарушением интеллекта?
3. Раскройте структуру и содержание курса истории в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида.
4. Проанализируйте учебную программу по истории в коррекционной школе для детей с нарушением интеллекта.
5. Обозначьте основные трудности восприятия и усвоения исторического материала умственно отсталыми школьниками.
6. Найдите пути преодоления возникающих трудностей усвоения исторического материала.
7. Раскройте систему поэтапного усвоения исторического материала в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида.
8. Определите роль дидактического приема сравнения в формировании исторических понятий.
9. Какие существуют средства формирования причинно-следственных связей на уроках истории?
10. Разработайте фрагмент урока с использованием методики поэтапного формирования знаний.

Список рекомендуемой литературы

- Кузнецов, Ю.Ф.* Применение логических схем при изучении причинно-следственных связей на уроках истории во вспомогательной школе / Ю.Ф. Кузнецов / Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталого ребёнка. – М., 1985.
- Петрова, Л.В.* История России: Программа и планирование учебного материала по истории для учащихся 6-8 (7-9) классов вспомогательной школы / Л.В. Петрова, А.А. Паршинова. – СПб., 1993.
- Петрова, Л.В.* Методика преподавания истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида: Учебное пособие для студентов ВУЗов / Л.В. Петрова. – М.: Гуманит. изд. цент ВЛАДОС, 2003.
- Петрова, Л.В.* Методика и технологии обучения истории умственно отсталых школьников / Л.В. Петрова / Олигофренопедагогика. Программы учебных дисциплин подготовки бакалавра педагогики и специалиста в многоуровневой системе высшего образования. – СПб., 1997
- Программы специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида 5-9 классы / Под ред. В.В. Воронковой. - М., 2000.
- Пузанов, Б.П.* Уроки истории в 7 классе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида: Учеб. метод. пособие / Б.П. Пузанов, О.И. Бородина. - М.: Гуманит. изд. цент ВЛАДОС, 2003.
- Пузанов, Б.П.* Уроки истории в 8 классе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида: Учеб. метод. пособие / Б.П. Пузанов, О.И. Бородина. - М.: Гуманит. изд. цент ВЛАДОС, 2003.
- пособие / Б.П. Пузанов, О.И. Бородина. - М.: Гуманит. изд. цент ВЛАДОС, 2003.
- Студеникин, М.Т.* Методика преподавания истории / М.Т. Студеникин. - М., 2000.
- Щербинин, М.Ф.* Методика преподавания истории в специальной школе 8 вида / М.Ф. Щербинин. – Иркутск, 2002.

МЕТОДИКА ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ (О.В. Соловьёва)

Становление методики трудового обучения в коррекционной школе

С самого начала развития коррекционной педагогики *ручной труд* рассматривался как одно из главных условий подготовки умственно отсталых детей к жизни, но его роль понималась не одинаково. Так, Э. Сеген рассматривал труд как средство физического, умственного и нравственного воспитания; В.П. Кащенко трактовал труд как средство удовлетворения потребности растущего организма в мышечной деятельности.

Большая роль в развитии трудового обучения во вспомогательной школе принадлежит А.Н. Граборову, он отмечал, что труд умственно отсталых школьников способствует развитию восприятия, мышления, является основным средством коррекции, а также решает проблему профессиональной подготовки. Но в 1930-40 гг. не было показано, каким же должен быть труд учащихся. В основных работах проводилась мысль, что любой общественно полезный труд независимо от его методической организации имеет коррекционно-развивающее, воспитательное значение. Эта идея легла в основу практики трудового обучения во вспомогательной школе.

В 60-х годах в НИИ Дефектологии Академии педагогических наук СССР были проведены исследования, которые показали, что развитие умственно отсталого ребенка нельзя рассматривать, как побочный результат его труда (руководил исследованием Г.М. Дульнев). Эффективное развитие ребенка возможно только в таком труде, который специально организован для решения этой педагогической задачи. Практика работы подтверждает это положение. И именно с 60-х годов начала развиваться методика преподавания труда, как наука, основоположниками ее являются А.Н. Граборов, Г.М. Дульнев, С.Л. Мирский.

Большое значение в методике ручного труда сыграли психологические исследования трудовой деятельности, проведенные Б.И. Пинским, и умственной деятельности - Ж.И. Шиф.

Методика преподавания ручного труда рассматривает следующие основные вопросы: развитие трудовой деятельности учащихся, дифференциацию обучения, организационные формы занятий, средства, методы и приемы работы; подготовку учителя к уроку и планирование уроков.

Формирование общетрудовых умений у умственно отсталых младших школьников на уроках ручного труда

Формирование компонентов трудовой деятельности у умственно отсталых учащихся имеет ряд особенностей. Учащиеся младших классов коррекционной школы испытывают серьезные затруднения в овладении такими общетрудовыми умениями, как ориентировка в задании,

планирование, самоконтроль, и для формирования этих умений необходима целенаправленная и систематическая работа.

Ориентировка в задании включает проведение анализа объекта и условий, необходимых для его изготовления.

Для учащихся первых – третьих классов коррекционной школы VIII вида программой по труду чётко определены ориентиры, опираясь на которые, дети должны выполнять поделки на уроках ручного труда: это образцы изделий, натуральные предметы и игрушки, муляжи, чучела, рисунки, технические рисунки. Чаще всего умственно отсталые учащиеся выполняют работу по образцу изделия. При его анализе следует отмечать: назначение предмета, его крупные и мелкие части, детали этих частей, величину, форму, материал, места и способы крепления деталей.

При выполнении поделок из природного материала учитель вопросами привлекает внимание детей к тем свойствам, которые помогут определить его место в будущем изделии. Анализ проходит следующим образом: узнавание и называние природного материала с указанием вида растения; выделение его признаков; установление сходства материала по выделенным признакам с различными частями натуральных предметов с целью его применения в качестве той или иной детали будущего изделия.

Анализируя игрушки, натуральные предметы, муляжи, необходимо отмечать те их детали и свойства, которые будут иметь место в изделии. Например, рассматривая игрушечного ежа, не следует указывать наличие шерсти на брюшке, количество пальцев на лапках, так как эти детали не могут быть выполнены первоклассниками в поделке «Ёж» из пластилина и крылаток ясеня.

На уроках ручного труда умственно отсталые школьники учатся изготавливать несложные макеты, сюжетами для них являются сцены из сказок, времена года. Анализ макета включает два этапа:

- 1) определяется сюжет, перечисляются основные и второстепенные детали макета, их размещение на плоскости основания (учитель показывает детям расположение основных деталей макета на переднем и заднем планах);
- 2) анализируются отдельные фигуры.

Обучая третьеклассников умению анализировать технический рисунок изделия из металлоконструктора, нужно добиваться того, чтобы они называли не только части изделия (ручка, лоток - лопата), но и детали, из которых сделаны эти части, и отверстия, в которые вставляются винты, и места расположения головок винтов. Например: «Это лопата, она состоит из двух частей — ручки и лотка. Ручка — полоса № 9, лоток — малая пластина. Полоса наложена сверху пластины. Ножка винта вставлена в крайнее отверстие полосы и второе отверстие пластины. Головка винта — сверху». Поскольку ориентироваться в техническом рисунке значительно сложнее, переходить к его анализу следует постепенно: сначала произвести анализ образца этого же изделия, сравнить его с техническим рисунком, а затем уже определить особенности последнего.

Умственно отсталые дети, пришедшие в первый класс, не умеют анализировать объекты, имеют малый запас слов, не владеют свободно связной речью, невнимательны и быстро отвлекаются, учитель сам осуществляет анализ образца изделия на протяжении нескольких уроков, школьники по вопросам повторяют анализ. При этом, называя тот или иной признак, учитель жестом привлекает внимание класса к соответствующей части поделки, обучая таким образом детей планомерно рассматривать объект, правильно называть каждую его особенность. В начале обучения вопросы задаются к каждому признаку и каждой особенности объекта. Постепенно их количество сокращается, остаются в основном те, которые требуют пространственной характеристики предмета и некоторых малозаметных особенностей его.

Со второго класса в коррекционной школе VIII вида учитель начинает обучать учащихся анализировать объекты, оказывая частичную помощь. Сначала всему классу предлагается внимательно рассмотреть объект и подумать, что о нем можно рассказать. Затем один из учеников начинает отвечать. В ходе ответа учитель задает вопросы, чтобы помочь ему правильно указать сложные характеристики свойств предмета (пространственные признаки, некоторые малозаметные или ранее не встречавшиеся особенности). Если ученик не может ответить на них или отвечает недостаточно точно, ему помогают одноклассники. Постепенно количество вопросов сокращается, и учащиеся переходят к самостоятельному анализу вначале аналогичных изделий, затем несложных новых. Однако и при самостоятельной ориентировке в задании не исключается помощь в виде вопросов, облегчающих характеристику объекта.

Предварительное *планирование* работы младшим умственно отсталым школьником включает установление логической последовательности изготовления поделки, определение приемов работы и инструментов, нужных для ее выполнения.

Каждый пункт плана должен быть сформулирован полным предложением с точным указанием приемов работы: разметать, вырезать, примазывать (детали из пластилина). Употребление нейтрального глагола «делать» часто скрывает неумение умственно отсталых учащихся определить необходимый приём.

Обучение планированию осуществляется в определенной последовательности, способствующей тому, что дети осознают необходимость составлять план и придерживаться его в практической деятельности.

Вначале учитель объясняет выполнение каждой операции отдельно, чередуя показ трудовых действий со словесной инструкцией. На этом этапе первоклассники учатся выслушивать короткую инструкцию и действовать в соответствии с ней, осуществляя показанный прием.

Затем дети учатся планировать ближайшую операцию. Сначала педагог называет ее сам или спрашивает учащихся, с чего лучше начать

работу. После выполнения детьми с помощью учителя указанной операции им предлагается назвать следующую («Что будете делать дальше?»), обучая их таким образом не только правильно формулировать отдельные пункты плана, но и действовать в соответствии с запланированным. Небольшой временной промежуток между словом и действием способствует закреплению сказанного в памяти детей, созданию связи между речевыми и практическими компонентами трудовой деятельности.

На следующих ступенях школьники учатся составлять план в процессе коллективной беседы. Вопросы, задаваемые всему классу, вначале соответствуют каждому пункту будущего плана. Готовый план повторяет один из учащихся, чтобы у остальных сложилось полное представление о ходе работы.

Следующий этап обучения планированию — составление плана с частичной помощью учителя. В этот период школьникам предлагается подумать и рассказать, в какой очередности следует выполнять изделие. Вызванный ученик рассказывает план; наиболее трудные пункты педагог помогает ему сформулировать, задавая вопросы. Следует заметить, что переход от коллективного планирования к планированию с частичной помощью учителя лучше всего осуществлять при изготовлении поделки, аналогичной предыдущей. Опора на имеющийся опыт поможет ученикам справиться с составлением плана. Постепенно они подводятся к самостоятельному определению порядка работы над изделием.

Значительную помощь в обучении детей планированию окажет применение таких наглядных средств, как *предметно-операционные планы и графические карты* на изготовление изделий, словесные планы с отдельными пунктами. Предметно-операционный план представляет собой ряд полуфабрикатов изделия, расположенных в логической последовательности и показывающих результаты выполнения приемов. Графический план — это ряд рисунков, отражающих последовательность изготовления объекта. Следует подчеркнуть, что предметный или графический план составляется не на каждое, а лишь на новые и сложные изделия. Предварительное планирование работы только с опорой на образец и удержание плана в памяти также является обязательным в трудовом обучении.

В процессе работы осуществляется *текущий и заключительный самоконтроль*, при помощи которого определяется степень соответствия изготавливаемого объекта поставленной в начале работы цели.

Умственно отстающие младшие школьники допускают в процессе работы много ошибок. Чтобы избежать их, ученик должен научиться в процессе изготовления периодически сравнивать неоконченную поделку с тем, что должно получиться, т. е. с объектом, который предложен ему в качестве ориентира (образец изделия, игрушка, рисунки т. д.).

Перед учителем стоит несколько задач:

1. добиваться на ориентировочном этапе формирования у учащихся чёткого и полного образа изделия;

2. воспитывать у учащихся понимание необходимости самоконтроля;
3. учить детей выполнять контрольно-оценочные действия.

В первых-третьих классах коррекционной школы VIII вида для учащихся доступен в основном глазомерный контроль, а также наложение и приложение одной детали к другой, контроль с помощью линейки.

При глазомерном контроле самое главное — тщательное и планомерное сравнение эталона и собственной работы. Учителю необходимо с самого начала обучения детей периодически побуждать сравнивать свои неоконченные изделия с образцом. Большую помощь в осуществлении текущего самоконтроля оказывают предметно-операционные планы. Умственно отсталому учащемуся легче сравнить свою неоконченную работу с соответствующим полуфабрикатом и удостовериться в правильности своих действий.

В целях формирования привычки проводить самоконтроль, весьма полезно включать в план контрольные действия. Например, при изготовлении аппликации в план включается пункт «Составить картинку». В данном случае, прежде чем приступить к наклеиванию деталей, проверяется правильность их заготовки и размещения на плоскости листа.

У младших школьников необходимо формировать умение устанавливать причинно-следственные связи, в ходе работы периодически напоминая важность правильной реализации приёмов. Вопрос «Почему надо делать так, а не иначе?» побуждает детей объяснять свои действия, указывая на то, к чему приведет их несоблюдение.

Оценка качества готовых изделий является этапом обучения детей умению осуществлять заключительный самоконтроль. Умственно отсталые учащиеся весьма неадекватно оценивают результаты своего труда. Нередко оценка, выставленная учителями, вызывает у них отрицательную реакцию; поэтому необходимо воспитывать правильное отношение к качеству выполненного изделия и научить детей находить недостатки в своих готовых поделках.

Начинать эту работу следует с первых уроков. Учитель просит ответить, не требуя объяснения, нравится или не нравится ребенку его изделие, как оно выполнено. В дальнейшем следует просить детей рассказать о качестве поделки более подробно, указав ее достоинства и недостатки, объяснить причины недостатков. Эталоном в оценке чаще всего служит образец. Предлагая учащимся сравнить с ним свое изделие, учитель помогает им критически рассмотреть результаты своего труда. При этом контроль должен осуществляться не только на глаз, но и с помощью контрольно-измерительных инструментов и приспособлений.

Нужно привлекать детей к обсуждению качества не только своих работ, но и работ одноклассников. В этом случае они получают возможность сравнивать изделия между собой и с образцом, отмечая в первую очередь достоинства работы товарища, а затем ее недостатки.

Постепенно дети приобретают умение самостоятельно осуществлять текущий и заключительный самоконтроль.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Какие общетрудовые умения необходимо сформировать у умственно отсталых школьников на уроках ручного труда?
2. Каковы особенности усвоения общетрудовых умений умственно отсталых младших школьников?
3. Каковы этапы обучения планированию предстоящей деятельности на уроках ручного труда в специальной (коррекционной) школе VIII вида?
4. С чем связаны трудности осуществления текущего и заключительного самоконтроля учащимися на уроках ручного труда в коррекционной школе VIII вида?
5. Какие специфические приемы используются учителем в младших классах коррекционной школы VIII вида для формирования общетрудовых приемов?

Список рекомендуемой литературы

Аксенова Л.А. Воспитание умственно отсталых учащихся средствами декоративно-прикладного искусства // Вопросы социальной адаптации умственно отсталых детей и школьников. - СПб., 1992.

Антипов В.И. Внеклассные занятия по труду во вспомогательной школе. - М., 1971.

Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогика.- М.: Академия, 2007.

Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. - М., 1969.

Мирский С.Л. Индивидуальный подход к учащимся вспомогательной школы в трудовом обучении. – М., 1990.

Мирский С.Д. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе. – М., 1988.

Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (Олигофренопедагогика) / Б.П.Пузанов и др. -М.: Академия,2003.

Павлова Л.П. Трудовое обучение в 1-3 классах вспомогательной школы. – М., 1988.

Петрова В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. – М., 1968.

Пинский Б.И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. – М., 1969.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (О.В. Соловьёва)

Изобразительная деятельность как метод обучения в коррекционной школе

Установлено, что образы предметов запоминаются и воспроизводятся детьми намного лучше, чем слова, поскольку зрительное восприятие значительно продуктивнее, чем слуховое. В связи с этим дидактический принцип наглядности в обучении умственно отсталых школьников имеет исключительно важное значение. Правильное использование этого принципа в сочетании со словом обогащает представления детей, делает обучение более доступным, развивает мышление и наблюдательность, способствует углубленному и прочному усвоению учебного материала

Рисование является одним из эффективных средств наглядного обучения детей. Во время занятий целесообразно предлагать рисовать детям и самому выполнять рисунки на классной доске.

На большую пользу рисования в свое время указывали Я.А. Коменский, Д. Локк, И. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинский и др.

Процесс изображения предмета независимо от его художественного исполнения имеет большое познавательное значение. Рисование помогает учащимся лучше усваивать знания по различным школьным дисциплинам, поскольку оно углубляет и активизирует наблюдательность. Воспроизводя в рисунке предметы и явления, школьники глубже познают окружающую действительность. В изображаемом предмете они усматривают такие детали и частности, которые ими не замечались до рисования. Рисование способствует обогащению представления ребенка и помогает ему сохранять картографические образы.

Существенное место рисование занимает в пропедевтический период обучения. В значительной мере оно служит основой для подготовки руки ребенка к письму. Учебники, учебные пособия и программа для коррекционной школы предусматривают выполнение первоклассниками различных графических упражнений, построение контурных изображений несложных по форме предметов, рисование бордюров. *Например, на уроках математики учащиеся составляют узоры из знаков + («прибавить»), — («отнять»).* Графическая деятельность умственно отсталых детей представляет собой не только средство упражнений, но и принцип современного урока. Систематические упражнения, направленные на развитие пространственной ориентировки учащихся способствуют формированию умений работы с географической картой. Рисование служит основанием ручного труда.

Среди наглядных средств обучения важное место занимает педагогическое рисование – выполнение рисунков на доске учителем. Учителю-дефектологу очень важно уметь правильно и быстро рисовать мелом на классной доске. Важно овладеть умением быстро от руки

воспроизводить основные геометрические формы, так как уже в результате только одного сочетания геометрических форм можно получить множество различных рисунков. Наиболее существенным моментом является умелое сочетание слова учителя с воспроизведением соответствующих контуров. Основное достоинство выполненного на доске рисунка – простота, четкость и лаконичность изображения. Восприятие выполняемого на доске рисунка протекает более эффективно в том случае, если школьники поэтапно повторяют его в своих тетрадях. Создание рисунка происходит в соответствии с постепенным развитием мысли учащихся. Выполняемый на доске рисунок действует одновременно на умственно отсталого ребенка через группу рецепторов: зрительных, слуховых, а в случаях перерисовывания - и кинестетических. Это соответствует психолого-педагогическим принципам обучения учащихся коррекционной школы.

Систематическое выполнение рисунка учителем приучает школьников не только смотреть, но и действительно видеть, понимать и лучше запоминать конкретное содержание изучаемого материала. Педагогический рисунок может успешно применяться на уроках по всем учебным дисциплинам в различных целях. С его помощью особенно хорошо можно показать структуру того или иного предмета, отношение частей между собой, положение в пространстве, размер, форму, величину, сущность какого-либо явления и т. п. Не следует забывать, что выполняемый учителем рисунок не может полностью заменить натуральный предмет.

Основные разделы курса

Учебный предмет «Изобразительное искусство» весьма сложен по своей структуре. Содержание уроков рисования в различных классах определяется программой учебных задач по рисованию. Для систематичности обучения, развития общего кругозора, творческих способностей и вкуса учащихся курс обучения рисованию складывается из четырех разделов: рисование с натуры, декоративное рисование, рисование на темы, беседы об изобразительном искусстве.

Прежде чем приступить к этим занятиям, учащихся необходимо к ним подготовить.

Подготовительные занятия

Их главная задача — формирование и обогащение чувственного опыта (умения видеть, слышать, осязать), являющегося необходимой предпосылкой развития познавательной деятельности школьников. На этом этапе важно также сформировать первичные навыки работы с материалами и инструментами, показать, что рисунки отражают свойства предметов и их отношения, привить интерес к изобразительной деятельности.

В подготовительный период обучения используется разнообразный игровой и графический материал, проводится работа, направленная на

развитие у учащихся зрительного внимания, восприятия предметов и их свойств (формы, величины, цвета, количества деталей и их положения по отношению друг к другу), на формирование представлений. Большое внимание уделяется совершенствованию мелких, дифференцированных движений пальцев и кисти рук, зрительно-двигательной координации, выработке изобразительных навыков.

Все занятия, как правило, проводятся в игровой, занимательной форме. Для этого необходимо иметь соответствующие дидактические пособия: строительные конструкторы с комплектом цветных деталей, раскладные пирамидки, плоские и объемные геометрические фигуры разной величины, полоски цветного картона разной длины и ширины, плакаты с образцами несложных рисунков, геометрическое лото, а также различные игрушки. Эти игры и упражнения на каждом уроке должны заканчиваться графическими действиями учащихся, выполнением простейших рисунков, отражающих решение той или иной задачи.

Рисование с натуры

Основная задача обучения рисованию с натуры – научить детей рисовать, передавая в рисунке соотношения ширины и высоты, частей и целого, а также конструкцию предметов. Содержанием уроков рисования с натуры является изображение разнообразных предметов, подобранных с учетом графических возможностей учащихся. Для активизации мыслительной деятельности учащихся подбираются такие предметы, чтобы можно было проводить их реальный анализ. Рисованию с натуры обязательно предшествует изучение (обследование) изображаемого предмета: определение его формы, конструкции, величины составных частей, цвета и их взаимного расположения. У учащихся важно выработать потребность сравнивать свой рисунок с натурой и отдельные детали рисунка между собой.

Декоративное рисование

Содержанием уроков декоративного рисования является составление различных узоров, предназначенных для украшения предметов обихода, а также оформление праздничных открыток, плакатов, пригласительных билетов и т. п. Параллельно с практической работой учащиеся знакомятся с отдельными образцами декоративно-прикладного искусства. Демонстрация произведений народных мастеров позволяет детям понять красоту изделий и целесообразность использования их в быту. Во время занятий школьники получают сведения о применении узоров на тканях, коврах, обоях, посуде, игрушках, знакомятся с художественной резьбой по дереву и кости, стеклом, керамикой и другими предметами быта. Задания по декоративному рисованию имеют определенную последовательность: составление узоров по готовым образцам, по заданной схеме, из данных элементов, самостоятельное составление узоров. В ходе уроков отрабатываются умения гармонически сочетать цвета, ритмически повторять или чередовать элементы орнамента, что имеет коррекционно-

развивающее значение для умственно отсталых школьников. Краткие беседы о декоративно-прикладном искусстве с показом изделий народных умельцев, учебных таблиц и репродукций помогают в определенной степени формированию у учащихся эстетического вкуса.

Тематическое рисование

Содержанием уроков рисования на разные темы является изображение предметов и явлений окружающей жизни, а также подбор к ним отрывков из знакомых детям (или новых) литературных произведений. Перед уроками тематического рисования необходимо проводить подготовительную работу. Например, предложить учащимся определить сюжет, назвать и устно описать объекты изображения, рассказать, как, где и в какой последовательности их нарисовать. Учитель должен сосредоточить свои усилия на формировании у детей замысла, активизации зрительных образов. Для более точной передачи предметов в рисунке целесообразно использовать реальные объекты, а для более точного расположения элементов рисунка на листе бумаги следует активно включать комбинаторную деятельность учащихся с моделями и макетами. С целью обогащения зрительных представлений школьников используются книжные иллюстрации, плакаты, открытки.

Беседы об изобразительном искусстве

Беседы об искусстве — важное средство нравственного и художественно-эстетического воспитания школьников.

Большое внимание учитель должен уделять выработке у учащихся умения определять сюжет, понимать содержание произведения и его главную мысль, а также некоторые доступные для осмысления умственно отсталых школьников средства художественной выразительности. Под влиянием обучения у учащихся постепенно углубляется понимание событий, изображенных на картине, а также вырабатывается некоторая способность рассказывать о тех средствах, которыми художник передал эти события (характер персонажей, расположение предметов и действующих лиц, краски и т. п.). Этому учитель учит детей: ставит вопросы, вместе с ними составляет план рассказа по картине, дает образец описания картины. Организуя беседы об искусстве, необходимо (если это возможно) проводить экскурсии в музеи, картинные галереи, в мастерские живописцев и скульпторов, в места народных художественных промыслов. Во время бесед об искусстве, как и на других уроках рисования, не следует забывать о работе по обогащению словаря и развитию речи учащихся, по коррекции недостатков произношения.

Специальные задачи и приёмы обучения изобразительному искусству

Изобразительное искусство как школьный предмет имеет важное коррекционно-развивающее значение. Уроки изобразительного искусства при правильной их постановке оказывают существенное воздействие на интеллектуальную, эмоциональную и двигательную сферы, способствуют

формированию личности умственно отсталого ребенка, воспитанию у него положительных навыков и привычек.

Школьный курс по изобразительному искусству ставит следующие основные задачи:

способствовать коррекции недостатков познавательной деятельности школьников путем систематического и целенаправленного воспитания и развития у них правильного восприятия формы, конструкции, величины, цвета предметов, их положения в пространстве;

содействовать развитию у учащихся аналитико-синтетической деятельности, умения сравнивать, обобщать; ориентироваться в задании и планировать свою работу, намечать последовательность выполнения рисунка;

исправлять недостатки моторики и совершенствовать зрительно-двигательную координацию путем использования вариативных и многократно повторяющихся графических действий с применением разнообразного изобразительного материала;

дать учащимся знания элементарных основ реалистического рисунка, формировать навыки рисования с натуры, декоративного рисования, по памяти, по представлению и умения применять их в учебной, трудовой и общественно полезной деятельности;

знакомить учащихся с отдельными произведениями изобразительного, декоративно-прикладного и народного искусства, воспитывать активное эмоционально-эстетическое отношение к ним;

развивать у учащихся речь, расширять и уточнять словарный запас детей за счет специальной лексики, совершенствовать фразовую речь;

развивать художественный вкус, аккуратность, настойчивость и самостоятельность в работе; интерес и любовь к изобразительной деятельности.

Реализацию задач обеспечивают следующие приёмы:

- последовательная, поэтапная постановка конкретных целей наблюдения (определение формы, размера, конструкции, цвета, положения в пространстве) в соответствии с порядком построения рисунка;
- чередование рисования с анализирующим наблюдением; концентрация внимания ребенка на отдельных сторонах, свойствах изображаемого предмета с учетом индивидуальных особенностей рисующего; фиксация внимания только на одной части предмета (остальные загораживаются);
- систематическое повторное привлечение ребенка к рассматриванию предмета, побуждение к сравнению выполняемого рисунка с натурой («Посмотри внимательно на предмет, сравни...»);
- дополнительное (к зрительному способу) тактильно-моторное изучение плоского предмета, *в частности обведение его по контуру указательным пальцем (или карандашом)* с целью повышения ориентировочной функции глаза в различении формы изображаемого предмета;

- перемещение предмета из одного положения в другое для уточнения его конструкции;
- побуждение ребенка к сравнению натуры с геометрическими эталонами, с другими предметами такой же формы;
- включение практической деятельности детей в процесс изучения объекта изображения и использования моделей (построек из элементов строительного материала, сборно-разборных игрушек и т. д.), которые до начала рисования могут быть разобраны на части;
- применение способа «пассивных» движений, когда педагог водит пальцем ребенка по контуру предмета (прием используется, если предыдущие способы не дают результата).
- стимуляция детей к изобразительной деятельности, использование поощрительных приемов;
- создание игровых, занимательных ситуаций, связанных с изображением.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Какое значение имеет изобразительная деятельность как метод обучения умственно отсталых учащихся?
2. Какие виды работ по рисованию предусмотрены учебной программой для специальной (коррекционной) школы VIII вида?
3. Почему для умственно отсталых школьников необходим пропедевтический период обучения?
4. Назовите знания, умения и навыки, которые усваиваются умственно отсталыми учащимися в процессе изобразительной деятельности.
5. Какие специальные задачи решаются на уроках рисования в коррекционной школе VIII вида?

Список рекомендуемой литературы

- Головина Т.Н.* Изобразительная деятельность учащихся во вспомогательной школе. - М., 1974
- Грошенко И.А.* Изобразительная деятельность во вспомогательной школе. Учебное пособие для студентов дефектологического факультета пед. ин-тов, - М., 1982
- Грошенко И.А.* Уроки рисования в 1-4 классах вспомогательной школы. - М., 1975
- Ростовцева Н.Н.* Методика преподавания изобразительного искусства в школе. - М., 1980
- Сокольникова Н.М.* Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе. - М.: Академия, 2003
- Эстетическое воспитание во вспомогательной школе. Под ред. *Т.Н. Головиной.* - М., 1972.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Горина Екатерина Николаевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, ekgorina@yandex.ru

Павлова Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, natali_61@list.ru

Селиванова Юлия Викторовна – доктор социологических наук, профессор, зав. кафедрой коррекционной педагогики, juliaselivanova@mail.ru

Скворцова Вероника Олеговна – кандидат социологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, skver74@mail.ru

Соловьева Ольга Васильевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, olvassol@mail.ru

Щетинина Елена Борисовна – кандидат социологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, ebp1976@mail.ru

Методические основы коррекционного обучения детей с нарушениями развития

Учебное пособие

Коллектив авторов: Горина Е.Н., Павлова Н.В., Селиванова Ю.В.,
Скворцова В.О., Соловьева О.В., Щетинина Е.Б.