

МИНОБРНАУКИ РОССИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО»

Кафедра коррекционной педагогики

**НЕТРАДИЦИОННЫЕ ПРИЁМЫ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

АВТОРЕФЕРАТ
ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ БАКАЛАВРА

студентки 4 курса 492 группы

направления 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

профиля «Олигофренопедагогика»

факультета психолого-педагогического и специального образования

Чернецкой Татьяны Васильевны

Научный руководитель

канд. педаг. наук, доцент

Н.В. Павлова

Зав. кафедрой

докт. социол. наук, профессор

Ю.В. Селиванова

Саратов 2019

ВВЕДЕНИЕ. Специальная методика преподавания русского языка ориентирована на решение практических задач и поиск путей оптимизации обучения школьников с ограниченными возможностями здоровья, на разработку обоснованных принципов, приёмов, рекомендаций, на создание конкретных материалов для учителей и учащихся. Все эти материалы (программы, учебники, рекомендации и т.п.) – результат теоретических и экспериментальных исследований. К сожалению, несмотря на действующие в учебном процессе разнообразные методы и приемы овладения языковыми и речевыми компетенциями для школьников с ограниченными возможностями здоровья, им нередко предлагаются упражнения, не требующие активной деятельности, недостаточно учитывающие их индивидуальные особенности и возможности.

Учителя как правило опираются прежде всего на традиционно сложившийся опыт, но одна из важнейших задач методики как науки и состоит в том, чтобы пересмотреть, перепроверить действенность существующей системы обучения русскому языку, найти в ней уязвимые места; понять причины негативных явлений и с новых теоретических позиций определить пути и способы улучшения практики обучения русскому языку детей с разными способностями и возможностями. В связи с этим наша выпускная квалификационная работа посвящена **актуальной теме** – поиску нестандартных методик для коррекционно-развивающей работы со школьниками с интеллектуальными нарушениями на уроках русского языка.

Специальная методика преподавания русского языка для школьников с умственной отсталостью берёт начало от книги для учителей-дефектологов М.Ф. Гнездилова, который впервые обобщил практический опыт работы учителей коррекционных школ по русскому языку. Его дело продолжили В.В. Воронкова, А.К. Аксёнова, Э.В. Якубовская, Н.Г. Галунчикова, авторы школьных учебников по русскому языку, которые в течение многих лет также изучали особенности работы с учениками, имеющими нарушения интеллекта.

Сегодня их ученики и последователи создают новые традиции – это С.Ю. Ильина, С.В. Комарова, М.И. Шишкова, Н.В. Павлова и др.

Целью работы является отбор и обобщение новых апробированных приёмов, экспериментальных заданий по русскому языку для обучающихся по адаптированным образовательным программам (далее АОП) с интеллектуальными нарушениями.

В соответствии с целью исследования решались следующие **задачи**:

1. изучить специальную литературу по теме исследования;
2. отобрать наиболее действенные способы, приёмы обучения школьников с интеллектуальными нарушениями для практического применения на уроках русского языка в начальных и старших классах;
3. адаптировать некоторые пособия динамического характера, позволяющие оказывать разные виды помощи обучающимся с интеллектуальными нарушениями и апробировать их на практике.

Базой исследования является Лемешкинская коррекционная школа-интернат (Волгоградская обл.), работающая по программам АОП.

Объект исследования – процесс обучения русскому языку умственно отсталых школьников.

Предмет исследования – современные методические приёмы работы с обучающимися с нарушением интеллекта младших и старших классов на уроках русского языка, способствующие развитию (совершенствованию) речевых возможностей школьников данной категории.

Гипотеза состояла в том, что нестандартные приёмы для активизации учебной деятельности школьников с умственной отсталостью (например, мобильные дидактические пособия) будут мотивировать их и способствовать совершенствованию речевых (коммуникативных) компетенций.

Таким образом, работа носит описательный характер и представляет собой обзор применяемых в практике обучения русскому языку нестандартных приёмов.

Исследование состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

Во введении определены цель и задачи работы, объект и предмет исследования, другие аспекты исследования.

В 1-й главе «Теоретические основы исследования и традиционная методика преподавания русского языка для школьников с умственной отсталостью» представлены особенности познавательной сферы учащихся с нарушением интеллекта, а также рассматривается современный этап развития специальной методики обучения русскому языку школьников с ОВЗ. Во 2-ой главе даётся обзор экспериментальных методических разработок, применяемых на уроках русского языка, в частности, освещается содержание работы с обучающимися с умственной отсталостью над важными разделами (работа над предложением как основной коммуникативной единицей; нетрадиционные приёмы словарно-орфографической работы; использование мобильного дидактического материала для активизации учебной деятельности школьников). В заключении приводятся выводы.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ. Новые программы по русскому языку включают базовые учебные достижения (БУД) необходимых личностных, метапредметных, предметных результатов освоения предмета, заложенных в стандартах.

Предметные результаты освоения учебного предмета «Русский язык» связаны с непосредственным усвоением языковых понятий и правил. Так, уже к концу 2 класса обучающихся с интеллектуальными нарушениями должны знать и уметь:

- составлять предложения по заданию, выделять предложения из речи и текста, восстанавливать нарушенный порядок слов в предложении;

- анализировать слова по звуковому составу;

- различать гласные и согласные звуки, согласные звонкие и глухие, р-л, свистящие и шипящие, аффрикаты, твердые и мягкие на слух, в произношении, написании;

- списывать по слогам с рукописного и печатного текстов;
- писать предложения с заглавной буквы, в конце предложения ставить точку;
- писать под диктовку слова, написание которых не расходится с произношением, простые по структуре предложения, текст после предварительного анализа.

Каждый из приведённых результатов – очень сложная комбинация. Прийти к такому результату непросто для многих обучающихся с умственной отсталостью, а для некоторых и невозможно за 1-2 года обучения, главное – усердно и добросовестно работать над каждым шагом, поддерживать ученика на всех этапах овладения знаниями по русскому языку.

Предложение рассматривается в современной науке как основная лингвометодическая единица при обучении родному языку детей с различными возможностями [Павлова 2006; 2017]. Варианты работы над различными по структуре предложениями в самых разнообразных направлениях на уроках русского языка не ограничены. Так, например, логические упражнения – это вид упражнений, включаемых в систему развития речи в младших классах. В основе логических упражнений лежат операции группировки, выделения частей целого, подчинения видовых понятий родовым, классификации, сравнения, описания, определения понятий и т.д. «Словосочетание – это мысль в процессе становления: обучать детей словосочетаниям – значит, работать над элементами мысли» [Фомичева 1981, 18]. В начальных классах выполняются различные упражнения, соединяющие грамматико-орфографическую работу с развитием речи учащихся. Упражнения с предложениями делятся на аналитические и синтаксические; в зависимости от степени самостоятельности и познавательной активности учащихся упражнения делятся на три группы: на основе образца, конструктивные и творческие.

Именно фразовая речь делает возможным общение и полноценное познание действительности. «Предложение ... является основной единицей речи как орудия мышления и общения. Овладение родным языком в основном

протекает в виде усвоения предложений различных типов... Развитие предложений у ребенка и состоит во всё большем усложнении предложений в отношении количества включаемых им элементов (слов) и разнообразия связей между ними» [Гвоздев 1961: 336]. Особенности фразовой речи умственно отсталых детей и их возможности в этом плане изучаются в течение продолжительного времени и представлены в работах А.К. Аксеновой, С.Ю. Ильиной, Т.Г. Кузнецовой, Р.К. Луцкиной, Л.М. Матвеевой, В.Г. Петровой, М.П. Феофанова, Э.В. Якубовской и др. По разным данным, своеобразные отклонения от нормы у дошкольников с патологией интеллектуального развития проявляются, в частности, в том, что к 5 годам лишь 50% из них в некоторой степени владеют фразой, причем активно используют её только 30% детей. К 6-7 годам наблюдается относительная положительная динамика процесса овладения фразовой речью, однако, качественный анализ высказываний показывает неполноценность фразы как у дошкольников с умственной недостаточностью, так и у школьников (особенно младших классов). У детей с подобной патологией довольно долго сохраняются такие специфические черты речи, как слабая речевая активность (часто приближающаяся к нулевой), фрагментарность и аморфность предложений (с пропусками важных составляющих: «*Маленькую кормушку птичкам*», «*Завиляла хвостом и подошла*»; при этом пропущенное слово не проясняется в предыдущем предложении), стойкое нарушение связей согласования и управления, редкое употребление сложных предложений и наличие большого количества аграмматизмов в них.

Предложение используется в качестве одного из основных понятий и важнейшей речевой единицы в любых учебниках и пособиях, например, в рабочих тетрадях для 2-4-х классов [Аксёнова, Якубовская 1987; Якубовская 2017; Якубовская, Павлова 2017; Павлова 2015; Аксёнова, Галунчикова, Якубовская 2014 и 2016 и др.], а также для 5-9-х классов [Галунчикова, Якубовская 2008, 2010, 2014; Павлова 2006; 2017] и в пособиях для учителей [Аксёнова, Галунчикова 2004; Якубовская 2017; Павлова 2012; 2014; 2017].

Игровые приемы, множество занимательных упражнений с целью знакомства обучающихся с интеллектуальными нарушениями с основными признаками предложения предлагаются в упоминавшихся уже рабочих тетрадях по русскому языку «Читай. Думай. Пиши» для обучающихся с умственной отсталостью в младших классах по адаптированным образовательным программам [Аксёнова, Галунчикова, Якубовская и др.].

Очень важным направлением работы по русскому языку представляется нам словарно-орфографическое. "Словарно-орфографическая работа – изучение правописания слов, не проверяемых правилами, трудных по написанию или малоизвестных школьникам по значению: запоминание их буквенного состава, проговаривание, звукобуквенный анализ, запись, составление с ними предложений, включение их в словарики, проверка их по печатным словарям, составление настенных таблиц трудных слов и прочее" [Львов 1999: 215].

Повышение уровня орфографической грамотности при ведущей роли развития связной речи умственно отсталых школьников является одной из проблем нашего исследования. Словарно-орфографическая работа была предметом изучения специалистов по методике обучения как в массовой школе – В.Ф. Ивановой, М.Р. Львова, М.М. Разумовской, М.С. Соловейчик, Л.В. Савельевой, так и в коррекционной – М.Ф. Гнездилова, А.К. Аксёновой, В.В. Воронковой, З.С. Патральной и др. Этой проблемой занимаются также логопеды, изучающие дизорфографию и пути её преодоления, – Н.И. Садовникова, И.В. Прищепова, О.И. Азова и многие другие.

С точки зрения орфографии, состав слов с непроверяемыми написаниями неоднороден. Орфографические различия дают основание разделить все слова на слова с безударными гласными (ворона, малина), с двойными согласными (класс, суббота), слова со звонкими и глухими согласными (вокзал) и слова с непроизносимыми согласными (лестница). О.Н. Лёвушкина, ссылаясь на исследование Н.Ю. Зотовой, пишет о том, что "непроверяемые написания составляют 30-35% по отношению к проверяемым" [Лёвушкина 2000, с.32]. Эти

цифры свидетельствуют о необходимости и значимости работы с такими словами. К сожалению, в настоящий момент ситуация такова, что слова с непроверяемыми орфограммами заучиваются школьниками без какого-либо объяснения со стороны учителя. Нам импонирует мнение Д.Н. Богоявленского, который считал необходимым для облегчения работы механизма памяти привлекать к восприятию и запоминанию различные анализаторы: "Для орфографии имеют значение зрительные, слухоартикуляционные ощущения. Поэтому надо рекомендовать для запоминания правописания отдельных слов не только повторное списывание, но соединение списывания с отчётливым орфографическим проговариванием" [1966: 249].

Современные подходы к усвоению правописания отражены в многочисленных пособиях для обычных школьников, а также словарях. Например, этимолого-орфографические словари не только объясняют этимологию слова, но и обосновывают с её помощью правописание. Именно такой «Школьный этимолого-орфографический словарь русского языка с иллюстрациями» был создан З.С. Патральной в соавторстве с Е.А. Фроловой, учителем начальных классов [2005]. Сам словарь, а также элементы этимологического анализа и другие специальные приёмы запоминания словарных слов (например, мнемонические, ассоциативные) вполне можно применять также и для школьников с интеллектуальными нарушениями.

Словарно-орфографическую работу необходимо сочетать с развитием речетворческих умений обучающихся [Павлова 2015; 2018]. Так, Пронина А.В., проводившая экспериментальную словарно-орфографическую работу с девятиклассниками с умственной отсталостью, успешно использовала такой нестандартный приём, как творческий диктант с продолжением [2016].

Таким образом, развитие языковых и речевых компетенций обучающихся с интеллектуальными нарушениями не просто возможно, но и эффективно для обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Это положение обосновано работами А.К. Аксёновой, Э.В. Якубовской, С.Ю. Ильиной, Н.В. Павловой и

др. [Павлова 2014]. Приёмами запоминания трудных слов с опорой на сознательное усвоение написания являются:

1) опора на комплекс анализаторов, включая орфографическое проговаривание,

2) мнемонические приёмы, облегчающие запоминание внешнего облика "трудных" слов путём создания и закрепления специальных ассоциаций,

3) подбор однокоренных слов, в том числе сложносокращённых,

4) этимологический анализ,

5) рифмовки с включением в каждой строку ряда слов, в которых ударение падает именно на ту гласную, которую надо запомнить и др.

В коррекционной школе учитываются пропедевтические этапы при изучении любого раздела, в том числе частей речи и словарных слов. При этом вполне возможно использование всех этих приёмов или хотя бы их элементов. Выбор методики зависит от возраста, типологических и индивидуальных особенностей детей в конкретном классе.

Активизировать познавательную деятельность школьников с умственной отсталостью на уроках русского языка позволяет также использование специального мобильного материала – текстового и наглядного. Обоснование этих приёмов имеется в работах В.Г. Петровой, А.К. Аксёновой, Э.В. Якубовской, С.В. Комаровой, Н.В. Павловой и др. Система вариативных заданий на основе мобильного дидактического материала при обучении русскому языку школьников с ограниченными возможностями здоровья (в том числе с нарушениями интеллектуального развития) представлена в публикациях и пособиях О.Е. Грибовой [1992], В.К. Воробьёвой [2006], Н.В. Павловой и О.В. Хмельковой [2014, 2015, 2018 и др.] и др. Рассмотрим некоторые из них.

«Динамический характер материала делает его более доступным для школьников с особыми потребностями и различными способностями, испытывающими затруднения при обучении, так как возможности использования легко варьируются, позволяя учителю адаптировать тексты, инструкции, выбирая

тот или иной вариант для конкретной группы детей или индивидуально», как отмечает Н.В. Павлова [2018]. Важность практической деятельности с предметами и оречевление поочерёдно каждого конкретного действия каждым ребёнком для формирования у него связной речи неоднократно подчёркивали психологи и методисты В.Г. Петрова [1977], А.К. Аксёнова, С.Ю. Ильина [2011] и др. Так, предлагаемая Н.В. Павловой **система речевых предметно-практических заданий** рассматривается как условная последовательность коммуникативных задач, решение которых постепенно учит диалоговому общению. Например: в игре-эстафете дети находят связи в соседних предложениях (связность в тексте); учатся работать совместно, помогая друг другу. Один ученик читает предложение из 1-го столбика мобильной таблицы (или обычное наборное полотно), другой – находит продолжение темы в предложении из 2-го столбика. Оба ребёнка прочитывают сразу два предложения полностью (вместе или по очереди), соединяя начало предложений (*Щенок с удивлением смотрел на свои следы; Утка предупреждала утят об опасности; Ветер сорвал с дерева только одно гнездо*) и конец (*Пушистые комочки следовали за ней; На эту беду откликнулась вся сорочья стая; Он оставил их на снегу.*) и т.п.

Для обеспечения **вариативности упражнений по русскому языку** необходим предварительно подготовленный набор доступных заданий и текстов на карточках по конкретным темам, а также разборных таблиц, рисунков-схем, справочных планшеток, пазлов и т. п. Изменение сочетаний карточек-заданий и карточек-текстов даёт возможность моментального составления новых вариантов упражнений (более простых или более сложных), отвечающих разным уровням сложности, различным потребностям каждого ребёнка и задачам (этапам) уроков.

Система вариативных заданий на основе мобильного дидактического материала при обучении русскому языку школьников с ограниченными возможностями здоровья – это возможность повысить уровень усвоения ими абстрактного учебного материала на основе предметно-практической деятельности.

Заключение. Практически у всех ребят, с которыми мы работали, несмотря на наличие умственной отсталости (органического поражения головного мозга), отмечаются индивидуальные сложности в обучении. Возможности у каждого разные, и каждому требуется особый подход. У некоторых детей есть желание и стремление учиться – им хочется быть «как все», у других, наоборот, полное отсутствие всякой мотивации, гиперактивность и др. моменты, которые способствуют возникновению конфликтообразующих ситуаций. Наша практическая работа в качестве учителя-дефектолога показала необходимость постоянного поиска наиболее действенных методов, приёмов, пособий для реализации индивидуального и дифференцированного подходов при обучении школьников с интеллектуальными нарушениями.

Мы считаем, что цель нашей работы достигнута, задачи выполнены. Нами отобраны интересные методические приёмы, ценный мобильный дидактический материал для активизации мыслительной и речевой деятельности обучающихся с интеллектуальными нарушениями, который позволяет обеспечить вариативность упражнений и более эффективно решать задачи обучения и социализации школьников с ОВЗ.

Мы считаем, что работа с динамическим (мобильным) материалом – это один из видов помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, основой для предметно-практической деятельности которых служит набор доступных заданий и текстов на карточках по конкретным темам, а также разборных таблиц, рисунков-схем, справочных планшеток, пазлов и т. п. Изменение сочетаний карточек-заданий и карточек-текстов даёт возможность составления разных вариантов упражнений, отвечающих разным уровням сложности, различным потребностям каждого ребёнка и задачам (этапам) уроков. Таким образом повышается уровень усвоения абстрактного учебного материала и речевых (коммуникативных) навыков, что особенно важно для школьников с умственной отсталостью.