

**С. Ю. Ильина, А. С. Чижова,
Россия, Санкт-Петербург**
**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
ЛИЧНОСТНО-
ОРИЕНТИРОВАННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ
НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

**S.Yu. Ilyina, A.S. Chizhova
Russia, St. Petersburg**
**PERSON-ORIENTED
TECHNOLOGIES IN TEACHING
CHILDREN WITH
INTELLECTUAL DISABILITY
RUSSIAN**

Аннотация. Раскрывается значение использования личностно-ориентированных технологий в развитии познавательных возможностей учеников с интеллектуальной недостаточностью, а также описываются возможные варианты нетрадиционных технологий, которые могут применяться на уроках русского языка.

Ключевые слова: личностно-ориентированные технологии; школьники с интеллектуальной недостаточностью; процесс обучения русскому языку.

Сведения об авторе: Ильина Светлана Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор.

Место работы: кафедра олигофренопедагогики факультета коррекционной педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

Сведения об авторе: Чижова Анна Сергеевна, ассистент кафедры олигофренопедагогики факультета коррекционной педагогики.

Место работы: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

Abstract. The meaning of personality-oriented technologies in the development of cognitive capabilities of children with intellectual disabilities is explained, possible alternative technologies that can be applied in the Russian language lessons are described.

Key words: personality-oriented technologies of teaching; students with intellectual disabilities; the process of teaching the Russian language.

About the author: Ilyina Svetlana Yurievna, Doctor of Pedagogy, Professor.

Place of employment: Chair of Oligofrenopedagogy of the Department of Correction Pedagogy, Russian State Pedagogical University n. a. A. I. Herzen.

About the author: Chizhova Anna Sergeevna, Assistant Lecturer of the Chair of Oligofrenopedagogy of the Department of Correction Pedagogy.

Place of employment: Russian State Pedagogical University n. a. A. I. Herzen.

Контактная информация: e-mail: swetil@yandex.ru

В последнее десятилетие в педагогике, в том числе и специальной, широко используется термин «технологии». Поскольку производ-

ственная технология трактуется как совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья или материала

ла, то педагогическая технология рассматривается как совокупность, специальный набор форм, методов, способов, приемов обучения и воспитательных средств, которые используются в процессе развития, обучения и воспитания детей.

Следует отметить, что в литературе представлено большое количество разных подходов к изучению этого понятия [1, с. 45] и, соответственно, разнообразных его определений. Наиболее полно, с нашей точки зрения, понятие «педагогическая технология» раскрывается в следующем определении: «Педагогическая технология – это последовательная взаимосвязанная система действий педагога, направленная на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса» [2, с. 495].

Несмотря на положительные стороны традиционных педагогических технологий, широко используемых в современных специальных (коррекционных) школах VII и VIII вида, следует отметить и ряд их недостатков. Прежде всего, необходимо подчеркнуть, что основная роль в этих технологиях отводится учителю, задача которого состоит в том, чтобы сообщить ученикам определенную совокупность знаний, причем, как правило, в готовом виде. В этом случае педагог в основном сосредотачивает свое внимание на поиске наиболее эффективных путей сообщения новой информации, которое сопровождается использованием разных

видов наглядности. Вследствие этого, как правило, изучение нового материала осуществляется посредством монолога учителя, а учебное сотрудничество в форме «учитель ↔ ученик», а тем более «ученик ↔ ученик (ученики)», представлено недостаточно или вовсе отсутствует. Отсюда вытекает и второй недостаток традиционных технологий – авторитарный стиль педагогического общения, когда педагог становится единственным субъектом образовательного процесса, в определенной степени подавляя инициативу и самостоятельность детей.

Но школа, в том числе и специальная (коррекционная), – это не замкнутое пространство, не закрытая от постоянно изменяющегося мира система. Поэтому вполне закономерным является тот факт, что на смену традиционным технологиям обучения и воспитания пришли новые развивающие технологии, ориентированные, в первую очередь, на развитие личностных качеств ученика. Основная задача учителя в процессе использования этого вида технологий состоит уже не в ретрансляции и в передаче готовых знаний, а в умении поставить перед учениками такую учебную задачу, которая побуждала бы их мыслить, развивала творческие способности. Об этом важно помнить и учителю специальной (коррекционной школы) и стараться создавать на уроке такие условия, которые обеспечивали бы поисковую деятельность детей, хотя бы в элементарных ее формах, поскольку «для раз-

вертывания процессов мышления необходимо возникновение вопроса или задачи» [3, с. 58].

Следовательно, центральным звеном личностно-ориентированных технологий является постановка перед учениками учебной задачи, которая должна соответствовать следующим требованиям:

1. Она должна быть личностно значима для каждого ученика и не навязана учителем, а принята самим учеником.

2. Условия задачи, с одной стороны, должны быть близки опыту учеников, с другой – они должны, хотя бы минимально, расширять его границы.

3. Прежде чем ввести новое знание, необходимо создать (смоделировать) ситуацию жизненной необходимости его появления.

4. Проблемная ситуация, в рамках которой решается учебная задача, должна вызывать у учащихся эмоциональное переживание.

5. Определение или правило вводятся после всей работы, направленной на решение учебной задачи и поиск нового знания.

Для достижения желаемых результатов на основе применения личностно-ориентированного подхода в обучении школьников с интеллектуальной недостаточностью необходимо соблюдение нескольких **условий**:

– поддержание эмоционально-положительного фона обучения;

– использование методов эмоциональной стимуляции (в частно-

сти, игровых элементов, альтернативных заданий);

– четкое соблюдение системы охранительного педагогического режима, исключающего переутомление учащихся.

Обратимся к рассмотрению названных выше условий.

Эмоционально-положительный фон обучения предполагает создание таких условий, которые будут препятствовать возникновению у школьников как отрицательных (страх, обида, унижение), так и «сверхположительных» эмоций (эйфория, восторг и т.д.). Ученик, на которого учитель постоянно повышает голос, одергивает, унижает, сравнивая с более успешными одноклассниками, не сможет на уроке быть достаточно активным и в полной мере усваивать учебный материал. С другой стороны, если ребенок находится на уроке в состоянии восторга или эйфории, он также воспринимает информацию либо частично, либо недостаточно глубоко. Кроме того, «сверхэмоции» требуют от педагога постоянного увеличения интенсивности воздействия, и то, что на прошлой неделе привело детей в восторг, на данном уроке будет воспринято без энтузиазма. Следовательно, ребенку на уроке должно быть комфортно, но это не значит, что всегда легко и просто, а доброжелательность педагога должна сочетаться с разумной требовательностью. Основу эмоционально-положительного фона обучения составляет демократи-

ческий стиль отношений между учителем и учениками.

Для повышения познавательного интереса учащихся рекомендуется в рамках учебного занятия использовать **методы эмоциональной стимуляции**, которые повышают заинтересованность учеников в выполнении заданий и положительно влияют на познавательную активность детей. Одним из действенных видов эмоциональной стимуляции считаются *игровые задания*, в которых известное для учеников учебное действие облекается в занимательную игровую форму, а его содержание может меняться в зависимости от конкретных задач урока.

Другим видом эмоциональной стимуляции учеников на уроке является *альтернативный выбор заданий (действий)*. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью чаще всего поставлены в очень жесткие рамки следования требованиям окружающих и возможности выбора, по существу, у них нет. Посредством предоставления ребенку права выбора, осуществляется развитие эмоционально-волевой сферы, самостоятельности, снижается конфликтность во взаимоотношениях детей, т. к. ситуация решения «задач на выбор» являет собой пример сотрудничества. Вместе с тем следует помнить, что при выборе задания ученики с интеллектуальной недостаточностью, в силу низкой критичности мышления, могут ориентироваться только на его внешние признаки: легкость выполнения, внешнее оформление,

занимательность. Поэтому следует предлагать такие альтернативные задания, сложность которых была бы приблизительно одинаковой, но при этом она может варьироваться в зависимости от возможностей конкретного ученика. Кроме этого, у учеников должен иметься некоторый положительный опыт в выполнении каждого из заданий, предъявляемых на выбор.

Основу личностно-ориентированных технологий составляет учебное сотрудничество, которое может осуществляться в следующих формах: «учитель ↔ ученик» и «ученик ↔ ученик (ученики)». Безусловно, обучение учебному сотрудничеству детей с интеллектуальной недостаточностью необходимо начинать с взаимодействия с учителем, в ходе которого они должны научиться соотносить свои действия с действиями другого человека и поставленной задачей.

Прежде чем приступить к формированию сотрудничества по линии «учитель ↔ ученик», педагог ставит перед школьниками учебную задачу или моделирует проблемную ситуацию с недостающими условиями. Для того чтобы ее решить, ученик должен запросить необходимую информацию у учителя, но, как правило, дети с интеллектуальной недостаточностью не испытывают в этом особой потребности; для них более привычны действия наугад. Поэтому педагог должен подвести их к тому, что в том виде, в котором задача поставлена перед учениками, она не имеет решения. Чтобы ее ре-

шить, дети должны задать учителю вопрос или вопросы, а в дальнейшем они должны научиться строить логическую цепочку рассуждений, хотя бы в элементарной форме. При этом следует помнить, что это процесс длительный, требующий от учителя проведения систематической и тщательной работы, а также оказания всесторонней помощи ученикам.

Кроме задач с недостающими условиями, могут быть использованы и другие, формирующие неимитационные способы действия. К таким заданиям относятся:

– задания, направленные на различение ориентировки ученика на задачу и действия учителя;

– задания, не имеющие решения;

– задания, различающие житейскую и научную логику [4, с. 49–50].

Использование первой группы заданий продиктовано тем, что школьники с интеллектуальной недостаточностью, особенно ученики младших классов, склонны всецело доверяться учителю, не подвергая сомнению его действия и в первую очередь – учебные. Кроме того, для этой категории детей подражание способу действий педагога – это не только доступный, но и зачастую единственно возможный путь обучения. Однако если школьники будут только имитировать действия учителя, не вдумываясь в их истинный смысл, организация сотрудничества на уроке окажется невозможной. Поэтому педагог может и

должен предлагать на уроке такие задачи, в которых содержится неверный ответ.

Задания, не имеющие решения, воспитывают у учеников исследовательские качества. В ходе их выполнения школьники учатся соотносить задание с его условиями, а не отвечать наугад. Например: «Выбери и назови то слово, которое подходит к правилу "Прописание мягкого знака": *олень, коньки*»; «Какое из этих слов: *водичка* или *водит* можно проверить словом *водный (воды)*».

Задания третьей группы связаны с различением житейской и научной логики. Для умственно отсталых детей характерна ориентировка на внешние, случайные признаки предмета или явления, особенно, когда речь идет о языковых явлениях, обладающих высокой степенью обобщенности и отвлеченности. Поэтому учителю необходимо последовательно, шаг за шагом раскрывать противоречия, существующие между логикой житейских и научных понятий. Например: «Можно ли считать слова *курица* и *цыпленок* родственными? Почему?».

На уроках русского языка необходимо также формировать другой вид сотрудничества: «ученик ↔ ученик (ученики)». Его основная цель состоит в формировании у школьников навыков контроля (само- и взаимоконтроля), что подразумевает их работу в парах сменного состава и малых группах.

В процессе учебного взаимодействия учащихся в парах необходимо, чтобы их действия были направлены не только на достижение заранее определенной цели, но и подчинялись бы действиям партнера, что, в свою очередь, способствует формированию навыков делового общения.

Работа в парах может осуществляться в двух вариантах:

1-й вариант – каждый из учеников, составляющих пару, выполняет функции учителя;

2-й вариант – один из детей выполняет функции учителя, а другой – учащегося.

Прежде чем ученики смогут выполнять функции учителя и выполнять его функции, необходимо, чтобы педагог показал образец совместного решения задачи. Необходимо предоставить ученикам зрительно воспринимаемые опоры, которые выступают в качестве материальных средств контроля и оценки проведенной работы.

При формировании группового учебного взаимодействия необходимо, чтобы в одной группе находились дети, имеющие разный уровень психического развития и обученности. Однако следует иметь в виду, что ребенок с относительно высоким уровнем развития не должен всегда находиться в группе с детьми, которые имеют более выраженные нарушения познавательной деятельности.

Основные положения личностно-ориентированного подхода находят свое отражение в нетрадиционных личностно-ориентирован-

ных технологиях «Case study» (метод кейса) и «Чистый лист», которые сравнительно недавно стали использоваться в процессе обучения нормально развивающихся школьников. Вместе с тем мы полагаем, что названные технологии могут быть рекомендованы и к использованию в образовательном процессе школьников с интеллектуальной недостаточностью при условии определенной корректировки этих технологий с учетом особенностей психического развития учеников.

Рассмотрим основные содержательно-организационные требования, предъявляемые к использованию каждой из указанных выше личностно-ориентированных технологий, на уроках русского языка в специальной (коррекционной) школе.

«**Case study**» (метод кейса) – продуктивная образовательная технология, направленная на применение приобретенных знаний и навыков для решения различных жизненных ситуаций, а также проблем, связанных с выполнением человеком социальных ролей. В процессе использования метода кейса от учащихся требуется не только воспроизведение готовых знаний и следование выработанному алгоритму, но и некоторая вариативность действий и поиск нестандартных путей решения.

Выделяются различные виды кейсов: бумажные и видеокейсы; полные, сжатые и мини-кейсы; иллюстративные учебные ситуации, прикладные упражнения и др. В обучении детей с нарушением интеллек-

туального развития предлагается модификация системы «Case-study» в виде мини-кейсов и прикладных упражнений, используемых преимущественно в бумажном виде.

В работе с кейсом выделяется два этапа.

На *первом* этапе определяются дидактические цели и формируемые знания и умения учащихся, создается собственно текст кейса, формулируются задания к нему, а также проводится диагностика «правильности» кейса.

На *втором* этапе проводится презентация кейса учащимся и организуется работа с ним, состоящая в ознакомлении с текстом кейса, выделении ключевых (основных) его понятий, выявлении ключевых проблем кейса, определении главных действующих лиц, отбор фактов и понятий, необходимых для работы, подведении итогов работы.

Использование данного метода в обучении детей с интеллектуальной недостаточностью требует не только изменения процедуры работы с текстом кейса, но и иного подхода к составлению и подбору заданий, которые должны учитывать уровень общего психического развития учащихся и прежде всего – интеллектуального и речевого. В целом содержание кейса должно быть понятно детям, но это не исключает, а в большей степени даже предполагает проведение работы по расширению и уточнению словарного запаса учеников. Рекомендуется подбирать тексты, направленные на расширение представле-

ний детей об окружающем мире и социальных отношениях в обществе. Оптимальный объем текста кейса должен быть равен 6–7 предложениям на начальных этапах работы и 10–12 предложениям при дальнейшей работе. Для учащихся 3–5 классов оптимальным является текст, состоящий из простых пространственных предложений, часть из которых осложнена однородными членами предложений.

При подборе заданий к кейсу необходимо придерживаться принципа последовательного усложнения заданий: от репродуктивных к частично-поисковым и творческим. Цель первых 2–3 заданий заключается в выборе заданной информации из текста кейса. Примерные формулировки заданий могут быть следующие: «Найди и прочитай...», «Выпиши (подчеркни)...». Затем учащимся предлагается дополнение к уже имеющейся информации с опорой на необходимые знания и представления об окружающем мире: «Придумай и запиши название...», «Дополни предложение...», «Выпиши (подбери) заголовок...». Заключительный вид заданий – это моделирование предложений и небольших письменных высказываний, в том числе вариантов делового письма, а также работа с идиоматическими выражениями и высказываниями, имеющими переносный смысл (половицы, поговорки).

Проиллюстрируем использование метода кейса при изучении темы «Правописание имен собственных».

I. Прочитай текст:

Много городов проехала Алина вместе со своей мамой. Поезд проезжал мимо Москвы и Пскова, Омска и Рязани, Новгорода и Перми. Через Волгу и Двину, Обь и Енисей мчался поезд по просторам России.

II. Выполни задания:

1. Выпиши названия городов, которые встречаются в тексте.

2. Выберите и подчеркните подходящий заголовок для текста: «Россия», «Поезд», «Дороги Алины».

3. Найди и выпиши названия рек, которые здесь спрятались: ДВИНА ВОЛГА НЕВА ОБЬ ЕНИСЕЙ.

4. Подчеркни название реки, о которой не говорилось в рассказе.

III. Придумай и напиши названия 3-х деревень.

IV. Вычеркни лишнее слово в каждом ряду. Объясни свой выбор. ДАРЬЯ, УЧЕНИЦА, ВЕРА, СОФЬЯ; ПЕТРОВИЧ, СЕРГЕЕВИЧ, СЕМЕЛОВИЧ, ПОВАР.

V. Исправь ошибки, которые сделала Алина, когда подписывала открытку. Запиши исправленный текст в тетрадь.

Макет открытки с неправильно написанным адресом.

Куда: россия, город Красноярск, ул. садовая, дом 47, квартира 9.

Кому: Михайловой лидии

Откуда: Россия, Город Псков, Улица Речная, дом 7, Квартира 24

От кого: волковой алины

Другим вариантом личностно-ориентированной технологии, которую возможно использовать в процессе обучения русскому языку учеников с интеллектуальной недостаточностью, является техноло-

гия «**ЧИСТЫЙ ЛИСТ**». Она позволяет адаптировать каждый урок к нуждам отдельного ученика при сохранении традиционной классно-урочной системы обучения. В ходе использования этой технологии учитель, планируя предстоящий урок, определяет ту меру помощи, которая необходима и достаточна каждому конкретному ученику. Кроме того, расположение материала «1 урок – 1 лист» снижает возможную негативную реакцию ребенка на прошлый неуспех, выраженный в оценках и исправлении ошибок предыдущего задания.

В структуре «опорного листа» обязательно выделяются следующие элементы:

1) тема урока;

2) проблемное задание (при ознакомлении с новым материалом);

3) теоретический материал (правило, рекомендация и пр.);

4) группа заданий для фронтальной (групповой) работы;

5) группа заданий для индивидуальной работы.

Формулировка темы урока не должна повторять формулировку, представленную в тематическом планировании учителя. В ней должна быть отражена суть правила в виде утверждения, вопроса, вопроса-шутки, например: «ЗвЕри и звЕрюшки» (безударные гласные в корне слова), «Кто тут главный?» (подбор проверочных слов) и др. Затем учащимся предлагается проблемное задание, в ходе фронтального разбора которого будет показана практическая направленность изучения данной темы. И при озна-

комплении с новой темой, и при ее закреплении следует представить на листе необходимый теоретический материал. В том случае, если опорный лист используется для закрепления имеющихся знаний, то презентация теоретического материала может быть вариативной. Например, только для отстающих учеников или для тех, кто пропустил значительную часть уроков по данной теме. Объем практических заданий, предназначенных для фронтальной и индивидуальной работы должен меняться в зависимости от типа урока (от 70% заданий для фронтальной работы, в начале изучения темы до 40% на этапе повторения и закрепления).

Приведем пример использования технологии «чистый лист» при изучении темы «Правописание слов с сочетаниями ЖИ–ШИ» (2 класс).

В самом начале урока, после звонка, на этапе организационного начала урока учитель раздает учащимся индивидуальные «чистые листы» с заданиями к данному уроку. После того как учащиеся настроились на предстоящий урок, учитель вводит учеников в тему урока, рассказывая сказку «Про Ежей и Мышей»:

Жили в лесу по соседству добрые Мыши и колючие Ежи. Звери частенько заходили в гости к Мышам, но ошибались домом и попадали к сердитым Ежикам. Чтобы помочь своим соседям, решили Мыши написать над каждой дверью, кто где живет. Но вот незадача, позабыли Мыши, как пишет-

ся каждое слово – начали писать и остановились. Давайте поможем им, напишем слова правильно, чтобы другие звери не ошибались больше, когда идут в гости.

Выслушав возможные ответы и объяснения учащихся, учитель сообщает правило правописания: «ЖИ–ШИ пиши с буквой И» (правило написано на листе в рамке), опираясь на которое, учащиеся делают правильный выбор написания, обводят или подчеркивают буквы И в каждой строке и записывают получившиеся слова.

Еж (и, ы) – ? Мыш (и, ы) – ?

Желательно, чтобы после решения проблемного задания, учащиеся под руководством учителя еще раз прочитали правило и, используя его, в ходе фронтальной работы выполнили следующие задания:

1. Выдели в словах орфограмму «ЖИ–ШИ»: *мишки, ужин, кувшин, машина, шить.*

2. Прочитай предложения. Выпиши из них только те слова, в которых есть сочетания «ЖИ–ШИ».

У шиповника красивые цветы. Дедушке сшили новый жилет. В воздухе кружились пушистые снежинки.

С целью закрепления соотношения нового правила и орфограммы учащимся предлагается выполнить еще одно задание:

Выпиши слова в 2 столбика: *бежит, сторожит, ландыши, мыши, чиж, покажи.*

После динамической паузы учащимся предлагаются задания, которые ученики выполняют индивидуально или в мини-группах, но обязательно под контролем учителя (в течение приблизительно 15-ти минут). В качестве заданий для индивидуальной работы можно рекомендовать следующие задания:

Подбери подходящее по смыслу слово, используя «Слова для справок». Выдели орфограмму ЖИ–ШИ.

1. *Летучие ... , душистые ... , колючие ... , цветные...*

Слова для справок: еж, карандаш, мышь, ландыш, камыш.

2. Замени картинки словами. Запиши получившиеся предложения. Подчеркни сочетания ЖИ–ШИ.

В мае расцветают (...). На сосне растут (...). (...) – это дикая роза.

За 5 минут до окончания урока выполнение заданий завершается, учащиеся еще раз проговаривают правило, с которым познакомились на данном уроке, и приводят примеры написания слов. После этого учитель собирает «чистые листы», сообщает и разъясняет порядок выполнения домашнего задания (или раздает листы с индивидуальным домашним заданием) и дает краткую оценку деятельности каждого ученика в классе.

Таким образом, на уроках русского языка в коррекционной школе возможно использование лично-отно-ориентированных технологий, учитывающих всю совокупность особенностей интеллектуального и речевого развития учеников. Вместе с тем учителю необходимо помнить, что только рациональное сочетание традиционных и лично-отно-ориентированных технологий с учетом всех предъявляемых к ним требований может дать желаемый положительный результат.

Литература

1. Мисаренко, Г. Г. Методика обучения младших школьников русскому языку с коррекционно-развивающими технологиями / Г. Г. Мисаренко. – М. : Академия, 2004.
2. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учебных завед. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Академия, 1997.
3. Петрова, В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов / В. Г. Петрова. – М. : Просвещение, 1968.
4. Русский язык в начальных классах: Теория и практика начального обучения / Под ред. М. С. Соловейчик. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 1997.