

МЕТОДИЧЕСКИЕ НАХОДКИ

О.В. Борода

Нетрадиционные приёмы обучения математике школьников с лёгкой степенью умственной отсталости

Как известно, школьники с лёгкой степенью умственной отсталости имеют стойкое нарушение познавательной сферы. Грубым недоразвитием характеризуются речь, мыслительные операции, внимание, память и т.д.

Математика в силу своей специфики, с одной стороны, крайне сложна для этих учащихся, а, с другой, позволяет успешно осуществлять коррекцию имеющихся у них вторичных отклонений в развитии. Однако для этого необходимо использовать специфические методические приёмы, в том числе и такие, которые принято относить к числу нетрадиционных.

Так, на уроках математики мы широко практикуем работу детей с ментограммами. В психотерапии ментограммами называют рисунки в круге, выполненные с соблюдением математического закона «золотого сечения» - абсолютной симметрии. Геометрическая ментограмма происходит от окружности, квадрата, правильного треугольника, которые в рисунках сливаются, создавая разнообразные узоры (см. рисунок 1).

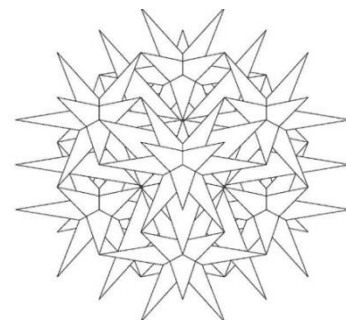


Рисунок 1. Образец ментограммы

Психолог Карл Юнг применял ментограммы для лечения своих пациентов. Принято считать, что рисование ментограмм восстанавливает внутреннее спокойствие. Это очень важно для учеников коррекционной школы VIII вида, поскольку большинство из них характеризуется эмоциональной нестабильностью.

Согласно нашим наблюдениям, рисование ментограмм на уроках математики и любая работа с ними положительно влияет на повышение познавательной активности этих учащихся, улучшает их настроение, вызывает положительные эмоции.

При работе с ментограммами на уроках математики используются цветные карандаши и фломастеры. На первых порах цвета выбираются учениками по их желанию. В дальнейшем мы сами предлагаем школьникам карандаши и фломастеры соответствующего цвета, придерживаясь при этом принципа индивидуально-дифференцированного подхода к обучению. Так, пассивным ученикам предлагаются красный и жёлтый цвета. Красный цвет – «цвет действия». Он способствует повышению активности детей. Жёлтый цвет стимулирует стремление школьников познавать, изучать что-то новое.

Гиперактивным ученикам предлагаются цвета сине-зелёного спектра. Такие цвета успокаивают учеников, снижают проявления агрессии и импульсивности. Школьники, у которых грубо нарушена речь, могут работать с фломастерами и карандашами голубого, фиолетового цвета. Принято считать, что такие цвета побуждают к коммуникации.

Ментограммы применяются нами в конце урока математики, за 10-15 минут до его завершения. Ученикам предлагается назвать геометрические фигуры, охарактеризовать их свойства, зарисовать одну из фигур, заштриховать по симметрии относительно прямой или относительно точки.

Раскрашивание ментограмм, как правило, сопровождается прослушиванием музыки Моцарта. Считается, что эта музыка позволяет восстанавливать душевное равновесие. В результате ученики заканчивают урок спокойными и радостными.

Использование музыки мы относим к числу наиболее значимых и нетрадиционных (по отношению к урокам математики) приёмов коррекционно-педагогического воздействия. Применение в ходе названных уроков аудиозаписей осуществляется различным образом, сопровождая любые задания, а не только работу с ментограммами. Помимо произведений Моцарта мы используем классическую музыку таких известных композиторов, как Бах, Бетховен, Скрябин, Шопен, Шуберт и др.

Работа с литературным текстом как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся с легкой степенью умственной отсталости

В Концепции модернизации российского образования, подчёркивается, чтобы воспитать личность, стремящуюся к максимальной реализации своих возможностей, открытую для восприятия нового опыта, способную на осознанный и ответственный выбор в жизненных различных ситуациях, необходимо, прежде всего, научить ребёнка решать языковыми средствами те или иные коммуникативные задачи в разных сферах и ситуациях общения, то есть сформировать у него коммуникативную компетенцию. Коммуникативная компетенция включает знание способов взаимодействия с окружающими людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе.

Учитывая значимость коммуникативной компетенции для речевой и социальной адаптации школьников с нарушением интеллекта, необходимо разработать приемы работы с литературным текстом, направленные на развитие данной компетенции. Мало просто знакомить учащихся с текстами, надо научить их понимать, видеть и слышать, использовать элементы, фразы литературных текстов в своей речи как образцы, учить на примере персонажей взаимодействию с окружающей действительностью.

Исследования в области коммуникативных умений умственно отсталых школьников немногочисленны. Мы располагаем данными, приведенными в работах Е.И.Разуван, рассматривавшей вопросы делового общения старшеклассников в связи с тематикой уроков социально-бытовой ориентировки; Д.И.Бойкова, занимавшегося проблемами речевой коммуникации и межличностного взаимодействия умственно отсталых учащихся младших классов в процессе совместной деятельности; О.К.Агавеляна, изучавшего особенности межличностного бытового общения детей с нарушенным интеллектом. В приведенных исследованиях рассматриваются отдельные стороны процесса общения умственно отсталых школьников, однако специфика коррекционно-развивающего воздействия на формирование коммуникативной компетенции учащихся в процессе их целенаправленного обучения раскрыта недостаточно.

Что же касается вопросов формирования коммуникативной компетенции в процессе усвоения учебного материала на уроках по общеобразовательным предметам, то эти проблемы остаются в целом малоизученными. Мы находим некоторые методические рекомендации к организации учебного общения на уроках русского языка для учащихся младших классов в работах А.К. Аксеновой, М.Ф. Гнездилова, А.Н. Корнева.

Как показывает анализ литературы, сложившаяся методическая система обучения учащихся с нарушенным интеллектом ориентирована преимущественно на расширение словаря, исправление недостатков грамматического строя речи, на овладение навыками связной устной и письменной речи. Несомненно, это важно, но недостаточно для того, чтобы сформировать у старшеклассников коммуникативную компетенцию, навыки общения и межличностного взаимодействия в процессе их обучения.

Коммуникативная направленность урока чтения и развития речи заключается в умении учащихся читать, говорить, слушать, умении работать в группе, владеть ролями персонажей.

Работа с литературным текстом в старших классах специальной (коррекционной) школы VIII, как основное средство формирования коммуникативной компетенции вида включает в себя два направления:

1. Собственно чтение, которое ведется на трех уровнях:
 - работа по совершенствованию навыков чтения;
 - осмысленное восприятие содержания литературного текста;
 - формирование читательской самостоятельности при работе с текстом.
2. Обеспечение литературного образования и развитие интеллекта умственно отсталого школьника.

Основная цель *первичного чтения текста* – это правильное восприятие его содержания. В системе работы над литературным текстом идет чтение текста учителем вместе с учащимися и обсуждение прочитанного (но не анализ).

На этапе первичного чтения в работе над литературным текстом нужно использовать следующие приемы:

1. Вопросы и задания, направленные на мотивацию коммуникативной деятельности учащихся, на побуждение их к активному диалогу друг с другом и с учителем.
2. Чтобы выявить усвоение прослушанного, нужно вести с учащимися непрерывный диалог по содержанию читаемого, обратить внимание учащихся на завязку, кульминационный момент и развязку произведения, т.к. выявление именно этих частей текста понадобится учащимся при анализе сюжета произведения, для выстраивания пересказа текста.
3. Необходимо привлекать внимание учащихся к так называемым «эмоциональным знакам», т.е. опираясь на авторский текст, эмоционально читаемый учителем, учащимся нужно предлагать «расшифровать» то или иное действие, выражение лица, интонацию персонажей, должно происходить осмысленное восприятие умственно отсталыми учащимися прослушанного отрывка. Учитель должен привлекать внимание учащихся к тем словам – признакам, словам – действиям, словам – состояниям, которые в последующем, при анализе текста, потребуются для правильности, точности и конкретности содержания.
4. В работе над литературным текстом в процессе первичного чтения нужно выявить эмоционально – чувственное восприятие учащимися содержания текста.

Для этого возможно использование следующих приемов:

- Прерывание чтения и постановка вопросов, требующих не только воспроизведения описанных событий, но и некоторого прогнозирования их дальнейшего развития. При этом задаются вопросы таким образом, чтобы ученики в поисках ответа обращались к учителю и своим товарищам, вырабатывая совместное решение, работая в группе.
 - Как вы думаете, как поступит герой в этой ситуации?
 - А как бы поступили вы?
 - Была ли подобная ситуация в вашей жизни?
 - Чем может закончиться история, попробуйте спрогнозировать события?
 - Кто из героев вам нравится больше?
- Самостоятельно прочитайте следующий отрывок (главу). Ответьте, как бы вы не поступили, кого бы вы выбрали в друзья?

В рамках работы над литературным текстом в процессе первичного чтения есть возможность соотносить житейские ситуации из личного опыта учащихся с художественным осмыслением действительности. Умение рассказать о пережитой ситуации друг другу развивает коммуникативную функцию речи, мышление учащихся, организует непринужденный диалог, способствует формированию коммуникативной компетенции, а в дальнейшем – возможности элементарного планирования своей жизненной позиции.

Урок аналитического чтения – это урок-диалог с элементами рассуждения и доказательства.

Повышение коммуникативной потребности и появления более устойчивого мотива для участия в беседе осуществляется за счет постановки проблемных вопросов и заданий, выполнение которых затрагивает не только содержание текста, но и некоторый жизненный опыт учащихся.

Проблемные ситуации (ситуации затруднения) создают у учащихся мотивацию к изучению и анализу текста, в ходе которых они высказывают разные точки зрения на ту или иную проблему произведения, поступки героев. Проблемный путь анализа способствует активизации мыслительной деятельности учащихся, раскрытию их творческого потенциала. Создание проблемных ситуаций, постановка учебных проблем, проблемных вопросов – пути активизации обучения на уроках русского языка, которые помогают проявить оригинальность мышления, творческое и осмысленное отношение к приобретению знаний и умений. При этом возрастает потребность в учении, и четко выявляются мотивы познавательной деятельности. При разрешении проблемной ситуации, у ученика, выполняющего задание, возникает психологическое состояние, требующее новых знаний об объекте или явлении, о способе или условиях выполнения действия. Данный подход фиксирует и устанавливает подчиненность знаний, умений практической стороне вопроса, расширяя содержание собственно личностными составляющими.

Ключевым моментом развития коммуникативных умений является *работа над смысловой и семантической сторонами текста*. Переход к диалогу становится возможным после осознания предметного плана каждой ситуации, раскрываемой в произведении, установления логики

развития событий и характеров персонажей. Работа с текстом в этом аспекте обеспечивает в дальнейшем некоторый выход за пределы только информационного коммуникативного акта.

В работе над сюжетом произведения основным звеном рассмотрения является эпизод, сцена, глава, для полного осмысления сюжета нужно помочь учащимся уловить логическое построение текста, для этого предлагаю им наглядно-словесную опору – линию времени описываемых событий.

Учащиеся под руководством учителя должны перечитать главные эпизоды и установить логическое построение сюжета рассказа.

Таким образом, схематически выстраивается сюжетно-кульминационный треугольник, который помогает учащимся в расчленении рассказа на части, в составлении плана, а так же в озаглавливании каждой части рассказа. Пункты плана могут формулироваться в виде нераспространенных и назывных предложений, а также отдельных строк из текста. Таким образом, сюжетно-кульминационный треугольник позволяет развивать на уроке важнейшее речевое умение полного и краткого пересказа текста.

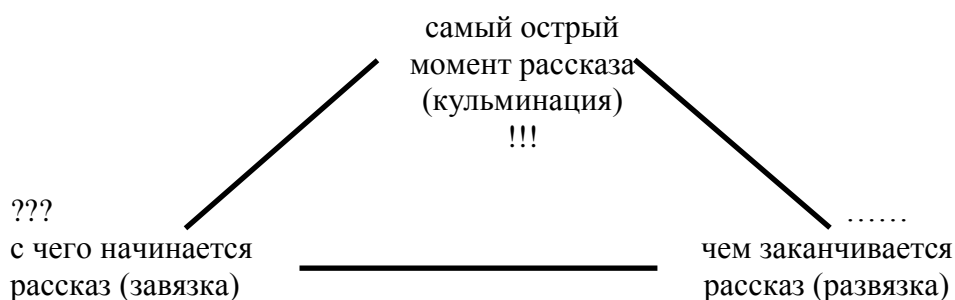


Рис.1 Сюжетно-кульминационный треугольник

После составления линейного времени описываемого события перечитываются отдельные эпизоды текста по плану и пересказываются события. На этом этапе целесообразно проводить работу над словом. Выбираются из текста слова – предметы, слова признаки, слова- действия, обращения, сравнительные обороты, то есть образцы литературной речи для введения их в свой речевой оборот. Проработка слов из текста играет большую роль в введении этих слов в собственную речь учащихся.

Чтобы выработать *навык осмысленной работы над авторским словом* литературного текста мы предлагаем выстраивать анализ по следующей наглядной опоре.

В работе над портретом прорабатываются слова и выражения, которые использует автор, рисуя портрет, характеризуя манеры поведения, походку, голос, рассматриваются сравнительные обороты.

В описании быта ищем сведения автора о том, где живет герой, с кем живет, чем занимается в жизни, что любит и не любит делать.

Фон за спиной предполагает выборку слов и выражений из текста, описывающих, кто окружает героя, как его оценивают, что о нем думают другие действующие лица, но чего он не видит и не знает.

Выбирая из текста слова и выражения описываемого пейзажа, необходимо связать их с предыдущим или последующим событием, подчеркнуть авторское руководство читательскими чувствами, предчувствиями.

Далее учащиеся должны приступить к *характеристике героя*. Составление характеристики героя в специальной (коррекционной) школе должно быть самым элементарным. Учащиеся должны разобрать отдельные события и установить, как проявляется в них характер героев. Чтобы определить характер героя, предлагаем учащимся найти ответы в тексте на два вопроса, поиск ответов осуществляется по наглядно-словесной инструкции (см. рис 2).

Характер

- | | |
|----------------------------------|------------------------------------|
| 1) Кто он? | 2) Какой он? |
| - наружность | - речь (как и с кем разговаривает) |
| - социальная принадлежность | - мысли (о чем думает, мечтает) |
| - отношение к нему других героев | - поступки |
| | - что чувствует |

Рис.2. Опорная схема

В результате работы над выяснением характера героев учащиеся вслед за автором определяют свое отношение к герою и к описываемому событию.

Учащиеся с недостатками в интеллектуальном развитии даже в старших классах испытывают значительную трудность в понимании и формулировании идеи произведения.

Поэтому на обобщающем уроке необходимо организовывать диалог, сопоставляющий первичное чтение и выявление содержания прочитанного и восприятие учащимися содержания после углубленного чтения. Постановка таких вопросов, как:

- Изменилось ли ваше отношение к героям произведения после прочтения текста?
- Какие черты характера героя хотели бы вы видеть в своих друзьях?
- Как бы вы поступили, попав в подобную историю?

подтолкнут учащихся к размышлению и осмыслению того, с какой целью написано автором произведение, не чьей стороне из героев автор, каких людей он оценивает положительно, а каких отрицательно. Необходимо подводить учащихся к пониманию идейной направленности текста.

Особую роль в развитии коммуникативной компетенции играют *задания на самопроверку*.

Применение данных приемов позволяет учащимся продвинуться в умении проявлять инициативу при ведении диалога, активно и эмоционально участвовать в диалоге, внимательно слушать собеседника, уместно и последовательно задавать вопросы и отвечать на заданные вопросы, грамматически правильно оформлять свои высказывания. Практическая работа с материалом текста, выполняемая на каждом уроке по определённой схеме, способствует:

- активизации мыслительной деятельности учащихся, учит делать читаемое предметом направленного внимания и осознания, помогает осмысленному восприятию содержания литературного текста;
- переказы учащихся определённых отрывков текста оказываются полнее и содержат большее количество точно воспроизведённых слов после детальной работы с текстом, если работа над текстом организуется в смысловой и логической последовательности, то объём запоминаемого материала, а так же точность запоминания, значительно возрастают;
- детальный анализ текста, выборочное чтение, поиск ответа в тексте на поставленный вопрос развивает навык беглого и осознанного чтения, способствует более полному пониманию содержания и одновременно развивает и совершенствует коммуникативную функцию речи;
- использование словесно-наглядной схемы для анализа текста служит предварительной инструкцией для цели чтения, так как ориентирует учащихся на поиск ответов на вопросы не после чтения, а до чтения текста. Выполнение предварительной инструкции помогает организовать мышление детей и делать процесс чтения более осмысленным, помогает руководить мышлением учащихся с интеллектуальной недостаточностью на всех этапах работы с текстом, предупреждая появление тенденций, затрудняющих понимание.

Всё это позволяет успешно формировать коммуникативную компетенцию на уроках чтения и развития речи.

Литература

1. Агавелян О.К. Общение детей с нарушениями умственного развития: Автореф. дис. докт. психол. наук / О.К. Агавелян. - М., 1989. -24 с.
2. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе // Владос. – Москва, 2002 – с. 151
3. Аксенова А.К. Развитие связной устной речи умственно отсталых учащихся на специальных уроках З.А.К. Аксенова, Э.В. Якубовская // Дефектология. 1987. - № 6. - С. 32 - 37.
4. Гнездилов М. Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе. – М., Просвещение, - 1985
5. Львов М. Р., Рамзаева Т. Г., Светловская Н. Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. – М., 1987
6. Интернет-журнал «Эйдос» Ключевые компетенции и образовательные стандарты <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

Использование дидактических игр на уроках языкового цикла в начальных классах образовательных учреждений VIII вида

Дисциплины языкового цикла (чтение и развитие речи, письмо и развитие речи) относятся к числу ведущих в образовательных учреждениях VIII вида. От усвоения материала по названным предметам во многом зависит успешность всего школьного обучения ребёнка, а также его социальная адаптация и реабилитация. Однако для этого требуется создать все необходимые условия, в том числе обеспечить практическую и коррекционную направленность дисциплин языкового цикла. Такая необходимость объясняется системным недоразвитием речи, отмечающимся при умственной отсталости. Это выражается в наличии у названной категории школьников нарушений звукопроизношения, словообразовательных операций, лексического и грамматического строя речи и т.д.

Задачи, которые в обязательном порядке должны решаться на уроках языкового цикла в начальных классах школ VIII вида, весьма разноплановы, а именно:

- повышение уровня общего и речевого развития учащихся;
- обучение детей последовательному и правильному изложению своих мыслей в устной и письменной форме;
- выработка у школьников навыков грамотного письма и др.

Успешное решение этих задач существенно осложняется ввиду ряда психофизических причин, неполноценности психического развития детей с лёгкой степенью умственной отсталости. Поверхностное осмысление явлений внешнего мира, неразвитая речь, сниженная эмоциональность, ограниченность интересов, недостаточная любознательность этих учащихся нередко становятся непреодолимым препятствием на пути развития их познавательной сферы.

Одним из эффективных средств, позволяющих, на наш взгляд, достичь высоких результатов в обучении младших школьников с лёгкой степенью умственной отсталости русскому языку, является дидактическая игра. Она выполняет очень важную, исключительную роль в овладении детьми речью в коммуникативной и когнитивной функциях.

Дидактическая игра может быть широко использована на различных этапах уроков языкового цикла, выступая как особый метод обучения младших школьников с нарушенным интеллектом. Дидактические игры позволяют вовлечь в работу всех учащихся класса, повысить активность детей, в том числе и за счёт включения элементов соревновательности.

Дидактические игры могут применяться на уроках разного типа, но особенно комбинированных и обобщающего повторения. Лучше всего использовать игры в тот момент, когда работоспособность учащихся падает, внимание начинает рассеиваться. В таких ситуациях дидактическая игра позволяет мобилизовать умственные способности детей.

С высокой долей эффективности дидактическая игра позволяет осуществлять проверку домашнего задания, организовать словарную работу.

Остановимся на методических рекомендациях к проведению игр в начальных классах образовательных учреждений VIII вида в ходе дисциплин языкового цикла.

1. Игра должна быть понятной учащимся по своему содержанию, а также добровольной.
2. Правила игры должны быть точными, немногочисленными.
3. Подбор учебного материала, облачаемого в игровую форму, должен соответствовать содержанию типовой программы для школ VIII вида.
4. Нужно обеспечивать чередование игр, отличающихся по степени сложности.
5. Не следует проводить игры, требующие большой предварительной работы.
6. Желательно, чтобы все дети в одинаковой степени были задействованы в игре.
7. После игры требуется подведение итогов.

Грамотное проведение дидактической игры на уроках языкового цикла обеспечивается её чёткой организацией. Прежде всего, педагог должен осознать и сформулировать цель игры, ответить на вопросы: какие умения и навыки дети освоят в процессе игры, какому моменту игры надо уделять особое внимание, какие воспитательные задачи могут быть решены при проведении игры? Нельзя забывать, что за игрой стоит учебный процесс. И задача педагога – направить силы ребенка на учёбу, сделать серьёзный труд детей занимательным и продуктивным.

При организации игр особое внимание следует уделить отбору дидактических материалов и пособий, соответствующих специфике дисциплин языкового цикла. Помимо этого требуется чётко спланировать временной параметр игры. В частности нужно с наименьшей затратой времени познакомить детей с правилами игры. Важно предусмотреть, какие изменения могут быть внесены в игру, чтобы повысить активность и интерес детей. Нельзя не учитывать возможное возникновение незапланированных ситуаций при проведении дидактических игр.

Рассматривая методические аспекты проведения дидактической игры на уроках языкового цикла в начальных классах образовательных учреждений VIII вида, остановимся на основных требованиях, предъявляемых к ней:

- *выразительность проведения игры.* Это обеспечивает интерес детей, желание активно участвовать в образовательном процессе;
- *необходимость включения педагога в игру.* Он может являться не только руководителем, но и участником игры. Педагог должен обеспечить поступательное развитие игры в соответствии с учебными и воспитательными задачами, но при этом не оказывать давления, выполнять второстепенную роль, незаметно для детей направлять игру в нужное русло;
- *оптимальное сочетание занимательности и обучения.* Проводя игру, педагог должен постоянно помнить, что он даёт детям сложные учебные задания. Игра – это лишь метод обучения, обеспечивающий эмоциональность, лёгкость, непринужденность образовательного процесса;
- *отказ рассматривать дидактическую игру как самоцель.* Игра - это путь, ведущий к решению дидактических задач;
- *обеспечение атмосферы уважения,* взаимопонимания, доверия, сопереживания между педагогом и детьми;
- *правильность отбора средств наглядности к играм.* Используемая в дидактической игре наглядность должна быть простой, лишённой обилия деталей, т.е. доступной для понимания школьников с нарушенным интеллектом.

Приведём примеры игр, в числе которых «Найди в заданном слове новые слова» (см. рисунок 1), «Дополни слово» (см. рисунок 2), «Составь слова из заданных слогов» (см. рисунок 3).



Рисунки 1, 2, 3. Дидактические игры на материале слов

Помимо этих дидактических игр мы используем и многие другие. Особый интерес у школьников вызывают те, которые вошли в условно названный блок «Грамматическая арифметика». Проиллюстрируем это примерами:

Ба + большой деревянный сосуд = летающее насекомое (бабочка).

Нота ДО + рожки у улитки=? (дорожки).

Подводя итог, подчеркнём, что роль дидактических игр, используемых на уроках языкового цикла в школах VIII вида, трудно переоценить. Игра становится не только источником активизации учебной деятельности школьников, имеющих нарушение интеллекта, но и обеспечивает успешное приобретение знаний, умений и навыков, а также создаёт благоприятные условия для коррекции имеющихся у детей вторичных отклонений. Использование дидактических игр на уроках языкового цикла способствует развитию памяти, внимания, мыслительных операций. Дидактическая игра является ценным средством воспитания умственной активности школьников названной категории, помогает сделать любой учебный материал увлекательным, вызывает у учеников глубокое удовлетворение от деятельности, стимулирует работоспособность детей, облегчает процесс усвоения знаний. Игра - это еще и школа социальных отношений. В ходе игры школьники вступают во взаимодействие, учатся сотрудничать, добиваться поставленной цели.

Спектр дидактических игр (в аспекте решаемых их средствами коррекционно-развивающих задач) может быть достаточно широк. Это игры на внимание, развитие мелкой моторики, мышления и речи; игры на формирование практических жизненных навыков, а также тренирующие наблюдательность, быстроту реакции, развивающие творческие способности, благоприятно воздействуя на эмоции и чувства детей.

Фёдорова М. Ю.

Приемы развития выразительности речи у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи

Многие ученые, педагоги, психологи в своих работах уделяли внимание развитию речи у детей, рассматривая речь как средство общения и познания окружающего мира. Так, К. Д. Ушинский, Л. С. Выготский указывали, что речь и язык необходимо развивать и совершенствовать, т.к. это формирует мышление.

Концепция современного образования ставит перед учителями задачу подготовки учащихся, умеющих в совершенстве владеть языком, использовать его как главное коммуникативное средство. В связи с возрастающим информационным потоком, воздействующим на ребенка, мы часто сталкиваемся с тем, что дети не владеют навыками грамотной устной и письменной речи, что в свою очередь сказывается на качестве их обучения.

На наш взгляд, учителю в процессе формирования развития речи у ребенка с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) необходимо выполнять следующие условия:

1. Обеспечить хорошую речевую среду для учащихся: восприятие правильной речи взрослых, чтение книг, слушание радио и телепрограмм.
2. Обеспечить создание речевых ситуаций, определяющих мотивацию собственной речи учащихся, развивать их интересы, потребности и возможности самостоятельной речи - обеспечить речевую практику для учащихся.
3. Обеспечить правильное усвоение учащимися достаточного лексического запаса, грамматических форм, синтаксических конструкций, логических связей, активизировать употребление слов, образования форм - обеспечить формирование конкретных умений в области развития речи.
4. Вести постоянную специальную работу по развитию речи, связывая ее с уроками грамматики, чтения, с изучаемым на них материалом.
5. Создать в классе атмосферу борьбы за высокую культуру речи, за выполнение жестких требований к хорошей речи.

Какую же речь можно считать хорошей, к чему следует стремиться учителю и ученику?

Первое требование - требование содержательности речи. Говорить или писать можно лишь о том, что сам хорошо знаешь. Лишь тогда рассказ ученика будет хорош, интересен, полезен ему самому и другим, когда он будет построен на знании фактов, на наблюдениях, когда в нём будут передаваться обдуманые мысли, искренние переживания. Содержание для бесед, для рассказов, письменных сочинений дают книги, картины, экскурсии, походы, специальные наблюдения, собственные размышления, переживания - вся окружающая ребенка жизнь. Приучить детей говорить только содержательно - очень важная задача учителя начальных классов.

Второе требование - требование логичности, последовательности, чёткости построения речи. Хорошее знание того, о чём школьник говорит или пишет, помогает ему не пропустить чего-либо существенного, логично переходить от одной части к другой, не повторять одного и того же по несколько раз. Правильная речь предполагает обоснованность выводов, умение не только начать, но и закончить, завершить высказывание.

На уроках русского языка и литературы применяются и такие требования к речевому оформлению, как выразительность, точность и чистота. Под точностью речи понимают умение говорящего и пишущего не просто передать факты, наблюдения, чувства в соответствии с действительностью. Точность требует богатства языковых средств, их разнообразия, умения выбрать в разных случаях слова-синонимы, наиболее подходящие к содержанию рассказываемого.

Речь только тогда воздействует на читателя и слушателя с нужной силой, когда она выразительна. Выразительность речи - это умение ярко, убедительно передать мысль, это

способность воздействовать на людей интонациями, подбором фактов, построением фразы, выбором слов, настроением рассказа.

Ясность речи - это ее доступность тем людям, к кому она обращена. Любая речь имеет своего адресата. Речи вредит излишняя сложность, перегруженность терминами, цитатами, «красивостями». Выбор языковых средств зависит от ситуации, от обстоятельств, контекста речи.

Чрезвычайно важна также произносительная сторона: хорошая дикция, отчетливое выговаривание звуков, соблюдение правил орфоэпии - произносительных норм литературного языка, умение выразительно читать, владеть интонациями, паузами, логическими ударениями. И выразительность, и ясность речи предполагает также ее чистоту, т. е. отсутствие лишних слов, так называемых слов-паразитов: ну, это, это самое, значит, понимаешь, как бы, блин, так сказать; грубых, просторечных слов и выражений, ненужных иностранных слов.

Все эти требования применимы к речи младших школьников. Хорошая речь может быть получена только при соблюдении всего комплекса требований.

Мы используем все возможности в работе над изобразительными средствами языка художественных произведений: изучаем *сравнения, эпитеты, метафоры, синонимы, антонимы*.

Так, *сравнение* встречается и в стихах, и в прозе. Важно, чтобы знакомство со сравнениями проходило на таких примерах, где предмет, с которым сравнивают, был бы хорошо знаком детям. Иногда сравнение, развертываясь, превращается в широкую поэтическую картину, в которой явление природы олицетворяется, как, например, в стихотворении С.А.Есенина «Пороша».

Анализ сравнений не должен сводиться лишь к одной логической работе. Чтобы вызвать в воображении учащихся картины, образы, предлагаются, например, такие задания: «Представьте себе, как тихо - тихо летят снежинки, обгоняют друг дружку... На что они похожи? Кто видел такой лёгкий снег? Расскажите». Дети сравнивают снег с лёгкими пушинками, с тополиным и лебяжьим пухом. Работа над сравнениями не должна навязываться детям. Каждое их сравнение только тогда будет представлять ценность в речевом развитии, когда оно родилось в сознании учащихся из потребности выразить передать яркую впечатляющую картину.

Эпитет - это художественное определение, дающее яркое, образное представление о сущности предмета или явления. Эпитеты создают яркую, запоминающуюся картину. Очень важно, чтобы дети поняли поэтичность образов. Чаще всего эпитет - прилагательное, но он может быть выражен именем существительным: «Идет волшебница зима» (А.Пушкин) или наречием: «Колокольчик однозвучный/Утомительно гремит» (А.Пушкин). Работа над эпитетом начинается с выяснения, почему так, а не иначе определен предмет. В стихотворении С. Есенина «Береза» дети встречаются с такими определениями - эпитетами: «на пушистых ветках», «сонная тишина», «золотой огонь». Дети говорят: «Ветки пушистые потому, что они в инее, в снегу. Сонная тишина - очень тихо кругом, как будто все спит, береза стоит в сонной тишине. А когда поднялось солнце, то снежинки заблестели. Они как будто горят в золотом огне». Подобные ответы школьников свидетельствуют о поэтическом восприятии стихотворного текста. Очень важно, чтобы образные средства языка были использованы детьми в собственной речи, если не в свободной, творческой, то хотя бы в беседе или в пересказе прозаического текста. Если в первом и во втором классе учащиеся просто объясняют значение эпитетов, то в третьем и четвертом классе следует обращать внимание на эмоционально-экспрессивные оттенки слов, употребленных в роли эпитетов, на общее настроение, создаваемое ими. Так, при чтении стихотворения «Зимнее утро» А.С. Пушкина очень важно, чтобы дети поняли, что слова «мутном», «бледное», «мрачное» создают печальное настроение, а эпитет «великолепными» рядом с определением «голубыми» отражает радость поэта.

В 3 и 4 классах проводятся специальные упражнения по подбору эпитетов. Учащимся предлагается подумать, как можно сказать о хорошо знакомом предмете, например: о вечернем небе, о разбушевавшемся море, о теплом ветерке. Ребята на уроке подобрали эпитеты: небо огненное, пылающее, багровое, теплое, спокойное; море грозное, свирепое, могучее, жестокое, величественное; ветерок - ласковый, мягкий, нежный.

Основной задачей в обучении детей с ТНР является развитие умения рассуждать. Рассуждая, мы стараемся убедить собеседника в правильности высказанной мысли. Есть разные способы сделать доказательства убедительным. Один из них – введение *метафор*.

В метафоре одно явление полностью уподоблено другому чем-то сходному с ним, при этом создается яркая, поэтическая картина: «Черемуха душистая/С весною расцвела...» (С.Есенин).

Черемуха, будто девушка, завила свои ветки... Ручей поёт черемухе песню. Здесь метафоры развернуты в целые поэтические фразы. И черемуха, и ручей воспринимаются детьми, как живые действующие лица, они живут подобно людям. Нередко встречаются такие метафоры, в которых явления природы уподобляются живым существам (олицетворения), часто людям, например, олицетворяется зима в стихотворении А.С. Пушкина: «север дохнул, завыл» и «сама идет волшебница зима...».

Слово *метафора* буквально переводится как "перенос". Когда два предмета или явления похожи, то на одно из них можно перенести имя другого. Степень этой "похожести" бывает разной. Иногда она очевидна для всех: мы настолько привыкли к выражениям типа носик чайника, железнодорожная ветка, уронить достоинство или играть на нервах, что они уже не воспринимаются как образные. Такие метафоры называются соответственно: стёртые или бытовые.

Но в литературных произведениях мы чаще встречаемся с метафорами индивидуальными, необычными, яркими: поэт замечает сходство там, где его никто до сих пор не видел. Поэтому поэтическая метафора отличается от примелькавшейся бытовой метафоры своей свежестью и новизной.

Основная цель педагога: создание условий для усвоения детьми алгоритма составления метафор. Если ребенок усвоил модель составления метафоры, то он вполне может самостоятельно создавать фразу метафорического плана.

Сначала целесообразно использовать наиболее простой *алгоритм* составления метафоры.

Берется объект 1 (радуга). Про него и будет составлена метафора.

1. У него выявляется специфическое свойство (разноцветная).
2. Выбирается объект 2 с таким же свойством (цветочная поляна).
3. Определяется место расположения объекта 1 (небо после дождя).
4. Для метафорической фразы необходимо взять объект 2 и указать место расположения объекта 1 (Цветочная поляна – небо после дождя).
5. Составить предложение с этими словами (цветочная небесная поляна ярко засияла после дождя).

Приведем примеры занятия с детьми.

Детям предлагается взглянуть на картину зимнего пейзажа, где на заснеженных елях сидят снегири.

Задача: составить метафору относительно этих птиц.

Работу с детьми следует организовывать в форме обсуждения. В качестве пособия может быть использован лист бумаги, на котором учитель обозначает последовательность мыслительных операций.

- *Что за птицы изображены на заснеженных елях?*
- Снегири (учитель на листе бумаги пишет букву «С» и ставит стрелку вправо).
- *А какие они?*
- Круглые, пушистые, красные (учитель уточняет – «красногрудые», и ставит букву «К» на листе бумаги).
- *А что еще бывает с такими красными бочками или красной грудкой?*
- Вишня, яблоки... (учитель ставит стрелку вправо от буквы «К» и рисует яблоко).
- *Так что можно сказать про снегурей, какие они?*
- Снегири красногрудые, как яблоки.
- *А где снегири находятся?*
- На заснеженных елках (учитель ставит стрелочку вниз от буквы «С» и рисует схематично ель).
- *Давайте теперь объединим эти два слова (учитель обводит круговым движением руки изображения яблока и ели).*
- *Произнесите эти два слова подряд!*
- Яблоки заснеженных елей.
- *Кто составит предложение с этими словами?*
- В зимнем лесу появились яблоки на заснеженных елях. Яблоки зимнего леса радовали глаз лыжников.

Примеры последовательности составления метафор детьми.

1. Метафора про дождь. Дождь капает, как слезы (сравнение с объектом). Дождь идет из туч (находится место расположения объекта). Слова для метафорической фразы: «слезы туч».

Метафорические фразы: «Осенью тучи часто льют свои слезы», «Слезы туч были очень грустными и холодными».

2. Метафора про закат. Закат пылает как костер (сравнение с объектом). Закат находится на вечернем небе (место расположения объекта). Словосочетание: «костер вечернего неба».

Метафорическая фраза: «За лесом пылал костер вечернего неба».

Процесс обучения будет успешным, если учитель после составления фраз возвращается к модели и просит детей проговорить правила их составления. Не обязательно называть детям термин «метафора». Скорее всего, для детей это будут загадочные фразы или посланцы Королевы Красивой Речи.

Для успешного развития у детей выразительности речи педагогам рекомендуется проводить с ними игры и творческие задания.

«Цепочка». Цель: Учить детей выделять признаки объектов.

Педагог показывает ребенку картинку с изображением объекта, он называет его. Затем картинка передается другому ребенку. Он должен назвать один из признаков объекта и передать картинку следующему. Нужно назвать как можно больше признаков и не повториться.

«Угадай по описанию». Цель: Учить детей по описанию определять объект.

Педагог показывает картинку с изображенным объектом только одному из детей. Ребенок описывает объект (не называя его) так, чтобы остальные играющие догадались, о чем идет речь. Правило: ведущий описывает объект, следуя от общего к частному.

«Выбери признак, который есть у других объектов». Цель: Учить детей выделять характерные и специфичные значения признаков объекта.

Педагог называет объект. Играющие называют значения признаков этого объекта. Из перечисленного ряда выбирают одно характерное и одно специфичное значение (очки круглые, солнечные).

«Я назову признак, а вы перечислите его значения».

Цель: Учить детей подбирать разные значения одному признаку.

Педагог называет какой-либо признак (цвет). Дети должны назвать как можно больше значений этого признака (цвет бывает черный, радужный и т.д.). Учитель называет какое-либо значение признака, а дети угадывают признак (светящийся – светящимся бывает цвет; холодным бывает температура вещества).

Начальная школа не ставит перед собой цели дать учащимся теоретические сведения о средствах образной выразительности языка. Вся работа носит практический характер и подчиняется системе развития мышления и речи. Обобщая сказанное, назовем основные приемы работы над изобразительными средствами языка:

- обнаружение в тексте «образных» слов;
- объяснение функции, предназначения образного слова;
- объяснение значений слов и оборотов речи, найденных в тексте самими учащимися или указанных учителем;
- иллюстрирование, словесное рисование, воссоздание образа по вопросу учителя: какую картину ты представляешь себе?
- использование проанализированных и понятных образов в пересказе, в собственном рассказе, в письменном сочинении или изложении;
- отработка интонации, подготовка к выразительному чтению художественных текстов;
- специальные упражнения на подбор сравнений, эпитетов и т.д.

Язык художественных произведений служит прекрасным образцом для детей: на основе чтения, анализа, заучивания отрывков формируется речь учащихся, развивается их языковое чутье, вкус.

Нельзя, однако, забывать, что чрезмерное внимание к деталям языка может разрушить общее впечатление от художественного произведения. Поэтому анализ художественных средств языка при всем интересе к нему не должен превращаться в главный вид работы на уроке чтения. Следует стремиться к тому, чтобы работа учащихся над изобразительными средствами языка органически вплеталась в систему художественного анализа произведений.

Работа над изобразительными средствами языка воспитывает внимание к слову, чуткость, понимание оттенков его значения, его скрытого, иносказательного смысла, его эмоциональных окрасок. Школьник приобщается, таким образом, к стилистике художественной речи, сам овладевает простейшими изобразительно-выразительными средствами.

Этим же целям, в сущности, служат и другие направления в общей системе словарной работы: обращение внимания детей на синонимы, антонимы, крылатые слова, многозначность слов; упражнения на их употребление в речи.

Освоение языка трудно отделить от освоения мира, определенную интерпретацию которого он фиксирует. Усваиваясь в процессе образования, язык способствует выработке способов восприятия мира и окружающей деятельности. Немецкий ученый Людвиг Витгенштейн говорил, что границы мира определяются границами языка. А значит, можно утверждать, что границы нашего мира определяется нашим образованием. Применяя вышеуказанную методику работы по развитию языка посредством художественных образов, нам удалось достигнуть определённых результатов в работе. Ученики участвуют в различных конкурсах по языку и литературе, показывают высокую успеваемость по предметам языкового цикла.

Развитие выразительной речи младших школьников способствует становлению их самостоятельности и индивидуальности, раскрытию творческих способностей, а также развивает ум, воображение, эстетический вкус, помогает эмоционально понять собеседника, способствует правильному пониманию речи как главного элемента общения.

Литература

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – М., 1997.
2. Андриянова Т. Н., Гуткович И. Я., Самойлова О.Н. Учимся системно думать// Сборник игровых заданий по формированию системного мышления дошкольников. Под ред. Т. А. Сидорчук – Ульяновск, 2001.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. // Собр. соч. Т.2. М., 1983.
4. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М., 1988.
5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М.: Пед., 1981.
6. Львов М.Г. «Методика развития речи младших школьников» Москва «Просвещение», 1985.
7. Русский язык и культура речи". Учебник, под ред. В.Д.Черняк, М.:Высш.шк.;С.-Пб.:Изд-во РГПУ им А.И.Герцена, 2005.
8. Сидорчук Т.А., Кузнецова А.Б. Технология составления творческих текстов по картине. (Пособие для преподавателей и студентов педагогических учебных заведений). - Челябинск: ИИЦ «ТРИЗ – инфо». 2000.

Тугова С. В.

Система использования моделей артикуляции звуков на уроках произношения в специальной (коррекционной) школе V вида

На современном этапе развития специального образования острой является проблема преодоления и коррекции дисграфии.

Многими учеными (Левиной Р.Е., Чиркиной Т.В., Лалаевой Р.И, Садовниковой И.Н., Корневым А.Н.) в разные годы были разработаны методики по преодолению нарушений письма.

В настоящее время дети с тяжелыми нарушениями речи характеризуются низким уровнем познавательной активности, недостаточным уровнем сформированности всех речевых компонентов, что является причиной появления дисграфии. Следовательно, необходимо особым образом работать над предупреждением и коррекцией дисграфии у учащихся специальной (коррекционной) школы V вида. Но имеющихся средств недостаточно. Таким образом, приведенные обстоятельства вывели противоречие между необходимостью коррекции дисграфии и недостаточной разработанностью системы альтернативных средств коррекции. Данное противоречие актуализирует проблему работы по предупреждению и коррекции дисграфии у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Таким образом, актуальность проблемы, а также запросы практики послужили основанием для разработки «Системы использования моделей артикуляции звуков на уроках произношения в специальной (коррекционной) школе V вида».

Цель разработанной системы - предупреждение и коррекция дисграфии у детей с тяжелыми нарушениями речи. Данная система создана с учетом:

- теоретических положений о структуре и причинах нарушений письменной речи;
- факторов, влияющих на коррекцию нарушений письменной речи;
- соотношения тактильного и визуального образа звука;
- соотношения звука с образом буквы, его обозначающей;
- дифференциации звуков и букв, схожих по различным признакам.

Средствами, способствующими предупреждению и коррекции дисграфии у детей с тяжелыми нарушениями речи были избраны модели артикуляции звуков.

Каждая модель артикуляции звуков дает практически полную наглядную характеристику звука во всем его фонетическом разнообразии и соответствует положению органов артикуляции в момент произнесения звука.

Модели артикуляции представляют собой карточки трех цветов: красные, синие, зеленые, что применяется и в традиционном обучении грамоте. Так, гласные звуки обозначаются красным цветом, твердые согласные – синим, мягкие согласные – зеленым цветом. На моделях графически обозначается работа органов артикуляции в момент произнесения данного звука.

Работа по данной системе строится в 3 этапа.

Цель 1 этапа – *работа над соотношением изображения модели артикуляции звука с его произношением.*

Детям предъявляется модель артикуляции звука. Одновременно они соотносят произнесение звука с его визуальным образом на карточке. Дети должны понять, что для того, чтобы правильно произнести звук, необходимо округлить губы и вытянуть их «трубочкой» - на модели это круг (рис.1); растянуть губы в улыбке – на модели это прямоугольник (рис. 2). Большая стрелка вверх – язык поднят; большая стрелка вниз – язык опущен. Кончик языка за альвеолами – на модели точка сверху; кончик языка за нижними резцами – на модели точка внизу.

На модели отсутствует колокольчик - голосовые связки разомкнуты, голос не образуется. Если присутствует колокольчик, звук произносится с участием голоса. Произведя определенный уклад, подавая необходимую воздушную струю, дети произносят нужный звук.

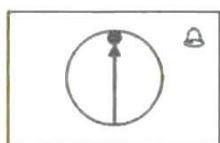


Рис.1

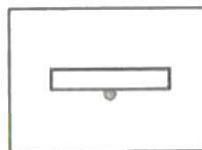


Рис. 2

Обязательно в коррекционную работу включаем упражнения по развитию фонематического слуха. Модель служит наглядной опорой, постоянно «напоминая» артикуляцию звука.

Цель 2 этапа - *установление связи между звуком и буквой, его обозначающей.*

Цель 3 этапа - *различение звуков, сходных по акустическим, фонематическим характеристикам, и букв, их обозначающих.*

Работа по дифференциации звуков у детей с тяжелыми нарушениями речи проводится особенно тщательно. Работа начинается с разъяснения детям отличий, которые имеются в не различаемых звуках. Роль зрительных ощущений выполняет модель, смотря на которую, ребенок сознательно пытается расположить губы, язык, включить в работу голосовые складки так, как указано на модели. Модель служит наглядной опорой. Сравнивая по моделям заменяемые звуки, ребенок находит отличия в их графике. Это различие и является зрительной опорой, помогающей развитию фонематического слуха.

После того, как дети научились распознавать не различаемые звуки по моделям артикуляции звуков, включаем следующие виды занятий:

- выделить не различаемые звуки из потока звуков (одновременно два звука, каждый звук в отдельности) показом соответствующих моделей;
- при произнесении слогов (слов), состоящих из заменяемых звуков, показывать соответствующую модель артикуляции;

- подобрать картинки, названия которых отличаются одним из дифференцируемых звуков. При назывании показывать соответствующую модель артикуляции;
- выделить из текста слова с дифференцируемыми звуками, показывая при этом соответствующую модель артикуляции и т.д.

С целью изучения определения результатов коррекционной работы на четвертом этапе проводится диагностическое исследование.

В течение двух лет эта система была апробирована в КОУ «НШДС № 292 V вида». В ходе работы выяснилось, что разработанная система является эффективной, т.к. в классе, где применялась данная методика, наблюдалось значительное снижение количества дисграфических ошибок, а также обучение чтению шло более быстрыми темпами.

Как показывает практика, систему использования моделей артикуляции звуков можно использовать не только на уроках произношения и обучения грамоте в специальной (коррекционной) школе V вида, но и в коррекционной работе логопедов общеобразовательных школ и при подготовке детей к школе.

Литература

1. Акименко В.М. Новые логопедические технологии: учебно-методическое пособие. - Ростов н/Д: Феникс, 2008.
2. Иншакова О.Б. Некоторые приемы коррекции специфических ошибок чтения и письма // Принципы и методы коррекции нарушений речи. СПб.: Образование, 1997.
3. Карпенко Н.П., Подольский А.И. Внимание и коррекция дисграфических ошибок у детей с недоразвитием речи // Вестн. Моск. Ун-та. 1980. Сер. 14, № 3.
4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: Речь, 2003.
5. Парамонова Л.Г. Предпосылки дисграфии у детей дошкольного возраста. //Новости оториноларингологии и логопатологии. Расстройства речи. Мультидисциплинарный подход к изучению, диагностике и коррекции. – СПб., 2000.
6. Спирина Л.Ф., Ястребова А.В. Дифференцированный подход к проявлениям нарушения письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ// Дефектология. – 1988. - № 5.- С.3-9.

Романовская С.Ю., Сербина В. В.

Информационно-коммуникативные технологии как средство повышения эффективности профессионально-трудового обучения в СКОШ VIII вида

Профессионально-трудовое обучение в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида ставит своей целью подготовку работников физического труда, способных самостоятельно и на профессиональном уровне выполнять несложные виды работ, решает задачу всестороннего развития учащихся, вносит существенный вклад в физическое, умственное, эстетическое и нравственное воспитание. Однако основная задача трудового обучения – вооружить школьников доступными техническими и технологическими знаниями, профессиональными навыками и умениями, которые необходимы для работы по определенной специальности. Именно такие знания вчерашнего выпускника помогут ему успешно адаптироваться в современной рабочей среде.

В настоящее время идет процесс технологизации образования. Становление новой системы образования сопровождается существенными инновационными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса.

Современные педагогические технологии немыслимы без широкого применения информационно-коммуникативных технологий. Это объясняется новыми условиями жизни: большими объемами информации, развитием современных средств коммуникации, возможностями процесса модернизации образования.

Разумеется, информационные технологии не способны избавить больного ребенка от его недостатка и снять все возникающие в связи с этим проблемы. Однако осознание того, что ему

становятся доступны неведомые ранее знания, умения, формы общения, игры, управление непосредственно окружающей его обстановкой, дает ему веру в свои силы.

Интересные и занимательные формы работы с использованием компьютерных технологий воспринимаются детьми сначала на уровне игры, затем учащиеся вовлекаются в серьёзную работу, в которой развивается их личность. Постепенно у школьников вырабатывается определённая культура поведения, формируется его мировоззрение.

Использование компьютеров в учебном процессе даёт возможность интенсифицировать учебный процесс, оптимизировать его, поднять интерес школьников к изучению предмета, реализовать идеи развивающего обучения, повысить темп урока, увеличить объём самостоятельной работы, а также оказывает существенное влияние на коррекцию эмоциональной сферы ученика.

Компьютер – это оперативное средство наглядности в обучении, помощник в отработке практических умений учащихся, в организации и проведении опроса и контроля школьников, в работе с таблицами, схемами и графиками.

Использование ИКТ позволяет активно вовлекать учащихся в учебный процесс, приобщать школьников к достижениям информационного общества, привлекает большое количество дидактического материала, повышает объём выполняемой работы на уроке, обеспечивает высокую степень дифференциации обучения. Применение информационных технологий на уроке позволяет сделать его интересным и познавательным.

Компьютер вызывает большой интерес как учащихся, так и педагогов, но полезен он будет только в том случае, если уметь правильно использовать его возможности. Применение информационных технологий требует наличия у педагога пользовательских умений и навыков, предполагает огромную подготовительную работу. Учителя профессионально-трудового обучения активно участвуют в работе школьной творческой «Внедрение ИКТ в коррекционную педагогику. Использование интерактивных методов обучения» (руководитель Жестовская О.Б.).

Помимо традиционной основной цели – повышение качества обучения, воспитания и развития интеллектуальных способностей детей с особыми образовательными потребностями средствами ИКТ, группа поставила цель – повысить компетентность педагогов при работе с персональным компьютером в разработке учебно-дидактического материала, расширить возможности информатизации учебного процесса. На протяжении всего времени работы в творческой группе педагоги совершенствуют свои навыки работы с ПК, составляют интерактивные программы, электронные приложения к урокам (презентации, учебные и игровые упражнения, задания, тесты, викторины, контрольные работы и др.). Безусловно, все знания и умения, приобретенные учителями ПТО, являются основой при подготовке занятия любого профиля трудового обучения.

Наиболее приемлемым способом использования компьютера на уроке ПТО является применение программы Microsoft Power Point.

Под электронной презентацией мы понимаем логически связанную последовательность слайдов, объединенную одной тематикой и общими принципами оформления, используемую на уроке учителем и требующую его комментариев и дополнений. Создание и использование на уроке электронных презентаций на сегодняшний день весьма актуально, т.к. именно здесь учитель имеет возможность учесть специфику конкретной группы и темы. Учебный материал в презентации может быть представлен в виде разнообразных носителей информации: тексты, иллюстрации, видеофрагменты, компьютерная анимация и т.д. За короткий промежуток времени передается такой объем сведений, который невозможно представить при словесном изложении с использованием каких-либо других средств обучения.

Применение мультимедийных презентаций целесообразно в тех случаях, когда необходимо:

- познакомить учащихся с теми процессами, объектами и явлениями, которые невозможно наблюдать непосредственно (работа деревообрабатывающего комбината или завода по изготовлению металлоконструкций, автоматизированной линии по изготовлению мужских сорочек и т.д.);
- продемонстрировать опыты, которые невозможно выполнить в условиях мастерской (опыты по определению прочности ткани, дерева и металла на истирание или на разрыв);

- провести дидактическую игру с целой группой;
- организовать тестовую проверку и т.д.

Когда учитель сам управляет сменой слайдов (мышь с дистанционным управлением), темп подачи информации устанавливается в соответствии с возможностями отдельного ребенка или группы в целом.

Мы можем включать в презентацию задания, тесты, вопросы, дидактические игры разных уровней сложности, что позволяет восстановить, закрепить, обобщить полученные в ходе занятия сведения.

При возникновении какого-либо затруднения есть возможность вернуться к предыдущему слайду, получить подсказку, определить правильный ответ.

При использовании электронного пособия с текстовым материалом, мы можем одновременно работать с тетрадью, словарем и иллюстрацией. Учащимся при работе с мультимедийной учебной презентацией должна быть отведена активная роль. Они учатся анализировать, сравнивать, выделять главное, делать обобщения. Учитель организует активный процесс мыслительной деятельности. Таким образом, мультимедийные учебные презентации – это один из наиболее доступных информационных средств обучения.

Безусловным плюсом презентации, создаваемой в программе Microsoft Power Point, является возможность варьировать объемом материала, используемыми методическими приемами в зависимости от целей урока и уровня подготовленности трудовой группы. В случае необходимости учитель может заменить текст, рисунок, диаграмму, или просто скрыть лишние слайды. Эти возможности позволяют максимально настраивать любую ранее разработанную презентацию под конкретное занятие.

Но поскольку электронная презентация на уроке применяется и как наглядное средство обучения, следует помнить одно из основных требований к наглядности в коррекционной школе: ее должно быть ни мало и ни много, а ровно столько, сколько требуется для достижения поставленных целей на занятии. Более того, слайды не должны быть перегружены лишними красочными вставками, особенно, если они не имеют отношения к данной теме. Даже те исторические справки, которые часто используются учителями ПТО при объяснении нового материала, не должны быть слишком обширными, т.к. учащиеся с проблемами в интеллектуальном развитии неспособны усваивать большой объем информации, тем более, если она подкрепляется различными рисунками, схемами или чертежами.

Одним словом, наглядность слайдов не должна сводиться к механической иллюстрации предметов и явлений. Она должна включаться в познавательную систему головного мозга, являясь «пищей для ума», и, в процессе обработки информации, давать содержательные знания об исследуемом объекте труда. Так, опираясь на словесное описание, а также на рисунок или чертеж швейного изделия или на эскиз и чертеж столярного, слесарного или картонажно-переплетного дела, учащиеся воссоздают в своем сознании полный и точный образ этого изделия, которым они будут руководствоваться при планировании и его изготовлении.

Приоритетным направлением образования в наши дни является использование интерактивных форм и методов обучения. Значение интерактивных форм и методов обучения состоит в обеспечении ряда важнейших образовательных целей:

- стимулирование мотивации и интереса к профилю ПТО;
- повышение уровня активности и самостоятельности обучаемых;
- развитие навыков анализа, критичности мышления, взаимодействия, коммуникации;
- изменение установок на сотрудничество и социальных ценностей;
- саморазвитие и развитие благодаря активизации мыследеятельности и диалогическому взаимодействию с преподавателем.

С целью стимулирования мотивации и активизации познавательного интереса школьников к профессионально-трудовому обучению, как к образовательному предмету, учителя труда решили отойти от привычной схемы сотрудничества с учащимися, когда их роль сводилась лишь к тому, чтобы запомнить предлагаемый педагогом материал и в нужный момент воспроизвести его. Теперь ученикам предлагаются иные *схемы взаимодействия с учителем*:

- 1) когда до ученика не доводятся промежуточные результаты, но известны начальные условия, что делать и конечный результат.

Для примера возьмем урок столярного дела по теме «Изготовление табурета». Ребятам предлагается текстовая технологическая карта по изготовлению данного изделия, готовый образец и детали-заготовки для табурета. *Учащиеся должны получить промежуточные узлы в процессе изготовления изделия.*

2) когда известны начальные условия, конечный результат, промежуточные результаты, но способ их получения не известен.

Например, на уроке швейного дела при изучении темы «Изготовление летнего платья» ученицам предлагаются детали платья, отдельные узлы и готовый образец платья, но *последовательность работы они должны выстроить сами.* Иными словами, они должны самостоятельно составить текстовую технологическую карту.

3) когда не известны и промежуточные результаты, и пути их достижения, но известны начальные условия и конечный результат.

В данном случае уместен пример о работе учащихся кулинарного дела по теме «Изготовление винегрета». Ребятам предлагаются необходимые для винегрета овощи и готовый продукт – винегрет. Они должны составить последовательность предстоящей работы, подготовить каждый овощ, а именно: выбрать необходимый способ нарезки, соединить нарезанные овощи и заправить винегрет растительным маслом).

Одним из способов активизации познавательной деятельности учащихся является тестирование. Тестовые задания, используемые учителями ПТО на своих занятиях, имеют самые различные формы: текстовые, с использованием чертежей, схем, рисунков, отдельных деталей изделия и т.д. Приведём несколько примеров.

1. Задания с выбором одного или нескольких правильных ответов

1.1. Выбор одного правильного ответа по принципу: один правильный, все остальные (один, два, три и т.д.) – неправильные.

Гладь – это...

- а) вышивка, при выполнении которой рисунок заполняется стебельчатыми стежками;
- б) вышивка, при выполнении которой рисунок заполняется стежками, прилегающими друг к другу;
- в) вышивка, при выполнении которой рисунок заполняется петельными стежками.

1.2. Выбор нескольких правильных ответов.

Гладь может быть...

- а) двусторонняя;
- б) белая;
- в) односторонняя;
- г) цветная;
- д) изнаночная.

1.3. Выбор одного, наиболее правильного ответа.

- а) пяльцы состоят из двух обручей и нужны для вышивки;
- б) пяльцы состоят из двух обручей, один из которых входит в другой; они нужны для натягивания ткани для вышивки;
- в) пяльцы - это приспособление для вышивания.

2. Задания открытой формы

Они сформулированы так, что готового ответа нет; нужно сформулировать и вписать ответ самому, в отведенном для этого месте.

Нитки для вышивания _____

3. Задания на установление соответствия, где элементам одного множества требуется поставить в соответствие элементы другого множества.

Найти соответствующие названия и подписать виды стежков (прямые, неполные, косые)

4. Задания на установление правильной последовательности (вычислений, действий, шагов, операций, терминов в определениях и т.д).

Расставьте цифры в порядке выполнения вышивки.

План выполнения вышивки:

- Выполнить вышивку.

- Натянуть ткань для вышивки на пяльцы.
- Подготовить ткань, инструменты и материалы для вышивки.
- Перевести рисунок для вышивки на ткань.
- Отутюжить вышивку с изнаночной стороны.

Перечисленные формы тестовых заданий успешно используются учителями профессионально-трудового обучения различных профилей труда как для индивидуальной работы с учащимися, так и для фронтальной работы в интерактивной форме.

Использование тестовых заданий на уроках труда позволяет учащимся не только сконцентрироваться на припоминании пройденного материала, но и научиться быть дисциплинированными и точными в выборе нужной профессиональной терминологии, определенной операции технологического процесса.

Работа с тестовыми заданиями предполагает и использование дифференцированного обучения в трудовой группе, когда учитываются типологические особенности учащихся, их индивидуальные возможности. Работая с интерактивом, учителя ПТО используют способы внутренней дифференциации:

- 1) содержание задания одинаково для всех, но для сильных учеников время выполнения работы уменьшается;
- 2) содержание задания одинаково для всех, но для сильных учеников предлагаются задания большего объема или более сложные;
- 3) задание общее для всех, а для слабых учеников дается вспомогательный материал, облегчающий выполнение задания;
- 4) использование на одном этапе урока задания различного содержания и сложности для сильных, средних и слабых учеников.

Так создаются щадящие условия для слабых учеников, реализуется желание сильных учащихся продвигаться вперед, а слабые получают возможность испытывать учебный успех, избавиться от комплекса неполноценности.

Использование ИКТ на уроках ПТО в специальной (коррекционной) школе позволяет:

- развивать познавательные процессы;
- использовать дидактический материал, видеофрагменты, анимации, иллюстрации для создания эмоционального фона;
- формировать четкие представления о явлениях, процессах или предметах труда;
- формировать навыки учебной деятельности, самостоятельность, самоконтроль и учебную мотивацию.

Таким образом, использование интерактивных форм и методов обучения стимулирует интерес учащихся к изучаемому предмету, повышает их активность и самостоятельность, формирует критичность мышления, учит взаимодействию и способствуют саморазвитию детей с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями.

О.В. Озерова

Коррекционная направленность уроков профессионально-трудового обучения по профилю швейное дело в образовательных учреждениях VIII вида

Проблема профессионально-трудового обучения и трудового воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в настоящее время приобретает особую актуальность. От её решения силами специалистов коррекционных образовательных учреждений во взаимодействии с родителями во многом зависит успешность формирования у ребёнка жизненной компетенции.

Одним из наиболее распространённых в школах VIII вида профилей профессионально-трудового обучения является швейное дело. Его содержание вполне доступно для освоения подросткам с нарушенным интеллектом при правильной организации педагогического процесса и позволяет подготовить этих учеников к выбору будущей профессии.

В процессе уроков швейного дела учащиеся приобретают технологические навыки. На этих же уроках происходит совершенствование знаний, которые дети осваивали в ходе других учебных дисциплин.

Несмотря на то, что урок ограничен временными рамками, он требует достижения поставленной цели. Цель любого урока швейного дела должна предусматривать овладение школьниками не только теоретическими сведениями, но и практическими умениями и навыками, необходимыми детям для самостоятельной жизнедеятельности.

Уроки швейного дела должны иметь ярко выраженную коррекционную направленность, способствуя преодолению имеющихся у школьников грубых нарушений познавательной сферы. Необходимо подчеркнуть, что в ходе названных уроков следует широко использовать задания, направленные на развитие у учеников фонематического слуха, цветовосприятия, пространственного восприятия, памяти, речи, мыслительных операций и т.д. Это становится возможным при раскрое, пошиве, ремонте изделий из различных тканей, при планировании предстоящей деятельности и оценке её результатов. Содержание уроков швейного дела позволяет создать все необходимые условия для коррекции у учащихся нарушений мыслительных операций (сравнения, анализа, обобщения и др.), воображения. Так, при решении трудовой задачи дети действуют в соответствии со своим желанием, а не только по заданию учителя. Этим же в значительной мере определяется эффективность нравственного, физического и эстетического воспитания школьников с нарушенным интеллектом в ходе уроков швейного дела.

Коррекционная направленность образовательного процесса является обязательным компонентом названных уроков. Благодаря такой направленности обеспечивается понимание школьниками учебного материала, непосредственная связь теоретических знаний с практической работой, развитие у учащихся самостоятельности, умений контролировать полученные результаты.

При реализации коррекционной работы на уроках профессионально-трудового обучения очень важно учитывать особенности состава учащихся класса (группы). Как правило, в каждой трудовой группе есть дети расторможенные. У них заметно снижена работоспособность: эти школьники быстро утомляются, отвлекаются, недостаточно выносливы при возрастании учебной нагрузки. Обычно учащиеся не способны проявить волевые усилия в тех случаях, когда это требуется.

Для таких детей очень полезны динамические паузы, включаемые в структуру уроков швейного дела.

Среди учащихся с нарушенным интеллектом велико число детей с недоразвитием моторной сферы. Движения этих школьников скованны, неточны. Ход работы осуществляется замедленно. Эти ученики нуждаются в упрощённых заданиях. Как правило, на уроках швейного дела это предполагает выполнение облегчённых вариантов изделий.

Если школьники успешно усваивают материал, то они вполне могут справляться с достаточно сложными заданиями, занимаясь пошивом вещей, требующих выполнения целого ряда трудовых операций.

Внимание к индивидуальным особенностям детей необходимо на разных этапах урока. Так, учитель профессионально-трудового обучения должен хорошо представлять, какой инструктаж требуется каждому ученику: одного можно отослать к учебнику или инструкционной карте; другой нуждается в устном объяснении; третьему необходим показ, причём неоднократный.

Как показывает опыт нашей работы, школьники с лёгкой степенью умственной отсталости при выполнении практических заданий не обладают запасом терпения и часто не могут объективно проанализировать результаты своей деятельности. Например: ученица выполнила кривую строчку и спрашивает: «Хорошо я сделала или нет?». Соответственно, требуется направляющая помощь учителя, чтобы дети могли обнаружить допущенные ошибки и исправить их.

Учитывая характер трудностей, которые испытывают подростки на уроках швейного дела, мы начали использовать инструкционные карты. В них последовательно раскрываются все этапы деятельности, отражены трудовые операции, ориентируясь на которые ученики могут осуществлять работу самостоятельно. Чтобы школьник научился ориентироваться в инструкционной карте, она подкрепляется образцами завершённых изделий либо отдельных деталей.

Отметим, что благодаря инструкционным картам и образцам ученики могут предвидеть результаты выполнения той или иной трудовой операции.

Большого внимания требует заключительная часть урока профессионально-трудового обучения, в ходе которой осуществляется выставление отметок. Здесь также необходим дифференцированный подход к учащимся. Отдельных школьников можно попросить выступить в функции учителя.

В целом, осуществляя обучение школьников с лёгкой степенью умственной отсталости, мы стремимся к тому, чтобы знания и навыки, приобретённые этими детьми на уроках швейного дела, применялись для решения бытовых проблем, способствовали адекватному выбору будущей профессии.

В своей работе мы используем операционную систему обучения труду (Д.К. Советкин, В.П. Марков), которая включает две фазы. Первая направлена на овладение учениками навыками выполнения отдельных операций (используются инструкционные карты). Вторая фаза предусматривает непосредственный пошив изделий (применяется план пошива), имеющих товарное значение.

Для более эффективного обучения детей швейному делу, мы посчитали необходимым внести незначительные изменения в содержание школьной программы. Так, в рабочие учебные планы указанных уроков были введены вышивка, аппликация, вязание, пошив мягкой игрушки, лоскутная пластика. Всё это обеспечило разнообразие деятельности, явилось стимулом к активизации познавательной активности учащихся.

Нами было принято во внимание, что в ходе уроков профессионально-трудового обучения следует осуществлять не только коррекцию имеющихся у детей нарушений психических процессов, но и двигательной сферы, социально-эмоционального развития. Для этого школьникам предлагается ремонт одежды, выполнение заданий, способствующих формированию у учеников умений одеваться со вкусом.

В ходе уроков швейного дела мы стремимся использовать такие методические приёмы, которые способствуют коррекции недостатков внимания, развитию у детей его концентрации.

Наиболее простым способом поддержания у учащихся внимания при изложении нового материала является *переход от одной формы предъявления информации к другой*. Например, устное изложение информации заменяется на предъявление зрительного ряда. Затем визуальная информация заменяется тактильной и т. д. Примером может служить работа с видами швов (демонстрация образцов различных машинных швов, их определение).

Внимание на информации успешно акцентируется при *повышении интенсивности сигнала*. Так, часть излагаемой информации (как правило, самая значимая) тем или иным способом выделяется из общего контекста. Форма выделения информации может быть разной: усиление голоса в нужном месте (или, наоборот, произнесение текста шёпотом), запись важной составляющей на доске, подчёркивание информации в готовом тексте либо её выделение другим цветом и т. п. При этом не следует слишком часто использовать повышение голоса.

Ещё одним способом управления вниманием является *свёртывание учебного процесса во времени*. Важный материал (в рамках того или иного курса либо раздела) может быть дан за более короткое время, чем то, которое отведено на уроке профессионально-трудового обучения.

При изложении материала, расстановке содержательных акцентов очень важно *учитывать индивидуальные способности и потребности учеников*. Учёт потребностей является средством управления вниманием. Отсюда следует вывод, что для поддержания внимания желательно давать актуальную для умственно отсталых детей информацию.

При длительном изложении трудного материала привлечение внимания может быть достигнуто *использованием юмора*. Весёлая и даже смешная форма подачи той или иной части материала концентрирует на нём внимание учащихся, имеющих нарушение интеллектуальной сферы.

Для концентрации внимания на учебном материале может быть использован *способ контрастной вставки*. Этот способ заключается в том, что продолжительное изложение предметного материала прерывается коротким рассказом о каком-либо интересном эпизоде, относящемся или даже не относящемся к изучаемой теме. По окончании рассказа внимание учащихся, которое до этого было рассеянно, вновь концентрируется на учебном материале.

В целом опыт нашей работы, базирующийся на усилении коррекционной составляющей уроков швейного дела, позволяет отметить следующее. При рациональном распределении

времени, использовании разноуровневых заданий с точки зрения их сложности, чередовании видов деятельности школьники с лёгкой степенью умственной отсталости успешнее усваивают программный материал. Дети осваивают специфику применения инструкционных карт, что позволяет им овладевать умениями планировать трудовые операции и осуществлять контроль за их выполнением. Положительные изменения во многом объясняются успехом коррекционной работы по преодолению у детей нарушений речи, неречевых психических процессов, моторной сферы, а также недостатков социального взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

Дрога Е. Ю.

Развитие общетрудовых умений у школьников с нарушением интеллекта с помощью алгоритмов на уроках швейного дела

Социально-экономические изменения в жизни общества, развитие экономики, рост конкуренции, изменения в сфере занятости диктуют потребность в повышении уровня трудового обучения в специальных (коррекционных) школах VIII вида.

Рассматривая содержание минимальных требований к уровню профессиональной подготовленности выпускников коррекционной школы VIII вида, необходимо отметить, что приоритетной должна быть оценка состояния общетрудовых умений (ориентировка в задании, планирование, самоконтроль), так как именно они обеспечивают рабочему высокий уровень самостоятельности в труде [6].

Формирование у учащихся общетрудовых умений – одно из основных требований программы по профессионально-трудовому обучению специальной (коррекционной) школы VIII вида. При этом у учащихся с нарушением интеллекта развитие общетрудовых умений имеет свои специфические особенности, связанные, прежде всего с нарушением познавательных процессов.

Непосредственному началу работы учащихся над изделием предшествуют ориентировочные действия. Внешне они проявляются как осмотры образца, чертежа изделия, в выслушивании сообщений учителя, в различного рода пробах и т.п. Эти действия составляют ориентировочный этап работы [5]. В процессе предварительной ориентировки у школьников формируется план работы и образ объекта труда.

Для учащихся с нарушением интеллекта характерна слабость дробного, детального анализа предметов и отставание развития специального анализа (выделения особых и индивидуальных признаков предмета). Эта недостаточность процесса анализа обнаруживается у учащихся не только младших, но и старших классов коррекционной школы [3].

В ориентировочных действиях учащиеся мало используют речь, что затрудняет формирование зрительного образа предмета при его рассматривании. Ученики не производят предварительного отбора необходимых инструментов. Они не всегда могут представить, каким инструментом надо пользоваться при выполнении очередной операции [2].

Таким образом, этап ориентировки в трудовом задании учащихся коррекционной школы характеризуется бедностью своего содержания.

При низком уровне коррекционной направленности обучения школьники не овладевают приемами умственной деятельности, позволяющими сформировать отчетливый образ будущего результата работы и учесть все условия предстоящей деятельности. Осмотр образца изделия перед началом работы нередко сводится к пассивному рассматриванию [4].

Этап планирования заключается в определении порядка и содержания действий для достижения цели с учётом имеющихся условий.

Нарушения мышления у детей с интеллектуальной недостаточностью оказывают негативное влияние на определение последовательности действий, выбор наиболее эффективных способов выполнения трудового задания, т.е. на процесс планирования. Сложным для учащихся оказывается выполнение изделия по плану, представленному в виде словесной инструкции, а также составление плана предстоящей трудовой деятельности. Недостатки планирования подростков объясняются низкой способностью действовать «во внутреннем плане», отсутствием потребности в развёрнутом планировании, недостаточным умением учащихся действовать рационально, отрицательным отношением к процессу инструктирования. Трудности, которые

испытывают учащиеся коррекционной школы в отношении планирования своей работы, а также недостатки обучения этому умению, способствуют формированию привычки составлять план работы по ходу выполнения задания, а не перед работой [4].

В числе таких же малоразвитых компонентов в труде у учащихся коррекционных школ оказались и контрольно-оценочные действия, которые в трудовой деятельности занимают очень важное место. В работе учащихся с недостатками умственного развития нередко встречаются ошибки, непосредственно связанные с недостатками самоконтроля. У таких учащихся обычно не выработано должное отношение к своим контрольным действиям. Они не считают эти действия необходимыми в труде и нередко работают без остановки до тех пор, пока не заметят, что их изделие значительно отличается от образца или сталкиваются с моментом, когда работу продолжать невозможно [2].

Таким образом, у детей наблюдаются значительные трудности формирования общетрудовых умений даже в условиях коррекционной школы. Это необходимо учитывать при организации обучения и подбирать специальные дидактические средства для их развития.

Одним из таких средств являются алгоритмы.

Алгоритм – средство обучения, показывающее какие действия и в каком порядке должны выполнять учащиеся, чтобы усвоить знания [7].

Схема алгоритма – это его графическое наглядное представление. Включение алгоритмов может проводиться на разных этапах урока и изучаемого материала, в соответствии с учебными целями, с учетом возрастных и умственных особенностей детей по следующей схеме:

- ознакомление учащихся с работой по алгоритму;
- реализация последовательных действий учителя одновременно с учащимися в процессе работы по алгоритму;
- развёртывание алгоритмов согласно теории П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий [1];
- систематическое применение алгоритмов в практической деятельности.

Основным условием успешного формирования действий является ориентировочная основа действия (ООД) – система ориентиров и указаний, пользуясь которой школьники выполняют усваиваемое действие. Обучающий алгоритм выполняет функции ООД и служит основой для формирования внешнеречевого действия. Существенным для реализации обучения с помощью алгоритмов являются общие характеристики действий: материальное, внешнеречевое, речь «про себя», умственное.

Для развития общетрудовых умений на уроках швейного дела у рассматриваемой категории школьников нами были разработаны и апробированы алгоритмы по трём направлениям:

Первое направление – развитие ориентировочных умений

Основными задачами данного направления стали:

- развитие умения анализировать представленный образец изделия по предложенному алгоритму;
- развитие умения использовать свою речь в ориентировочных действиях;
- развитие умения опираться в работе на имеющиеся знания и представления, привлекать словесно-логическую память.

Цель использования алгоритма ориентировки в задании – научить полно и точно выполнять анализ образца изделия, фиксировать в памяти образ будущего изделия и учитывать все условия необходимые для предстоящей деятельности.

Работа с алгоритмом ориентировки в задании строилась следующим образом. Сначала школьников познакомили с данным алгоритмом представленным в виде схемы (Приложение 1). Затем предлагалось проанализировать представленный натуральный образец изделия по предложенному алгоритму. Вначале дети выполняли эту работу фронтально под руководством учителя. По мере усвоения данного алгоритма учащимся предлагалось выполнить ориентировку в задании самостоятельно. Затем результаты работы обсуждались в групповой беседе.

У детей с нарушением интеллекта речевая недостаточность затрудняет формирование зрительного образа, поэтому все этапы алгоритма должны сопровождаться речью учащегося. Т.е. ориентировочная деятельность происходит на речевом уровне.

В итоге у учащихся сохраняется в памяти образ будущего результата (представления и знания о предмете, который следует изготовить). В нём должны отражаться все свойства, которые приобретёт изделие: форма, материал, прочность, эстетические качества и т. п. Полнота и точность предметных свойств, отраженных в образе будущего изделия – первое условие правильного выполнения работы.

Приведем примеры использования алгоритма ориентировки в задании на уроке швейного дела в 5 классе по теме: «Головной платок».

Учащимся демонстрируется образец головного платка и предлагается проанализировать имеющийся образец с опорой на алгоритм ориентировки в задании (рис. 1).

Работа проходит в групповой беседе. Учитель стимулирует умственную деятельность детей вопросами:

- Что мы будем изготавливать?
- Из чего мы будем шить платок?
- Какую форму имеет платок?
- Какое изделие, имеющее форму квадрата, вы уже изготавливали? и т.д.

1	2	3	4	5	6
Рассмотреть объект, определить его назначение	Выделить известные свойства объекта	Определить форму и количество деталей объекта	Рассмотреть устройство объекта в целом	Усвоить цели работы	Отобрать инструменты
<i>изделие: назначение:</i>	<i>материал:</i>	<i>форма: количество деталей:</i>	<i>виды швов: способы обработки:</i>	<i>конечный результат работы:</i>	<i>инструменты:</i>

Рис.1. Алгоритм ориентировки в задании

Учитель добивается от учащихся полных ответов, привлекая предыдущий опыт, полученный при изготовлении салфетки в 4 классе, и контролирует, чтобы у каждого учащегося сформировался образ результата предстоящей работы. На следующем уроке, на этапе повторения учащимся предлагается выполнить анализ образца головного платка в письменной форме с опорой на алгоритм ориентировки в задании. Результаты работы обсуждаются в групповой беседе. Данный алгоритм в дальнейшем используется на итоговом уроке по теме «Головной платок» для контроля усвоенных знаний и для развития навыков переноса в теме практического повторения «Носовой платок». По предложенной схеме алгоритм ориентировки в задании использовался и при изучении остальных тем.

Второе направление – совершенствование планирующих умений.

Основными задачами данного направления стали:

- развитие умений понимать и запоминать предстоящий план работы используя алгоритм планирования работы;
- развитие умения устанавливать причинно-следственные связи, как между отдельными действиями, так и между действиями и их результатами;
- согласованность практической и речевой деятельности;
- перевод действий «во внутренний план».

Цель использования алгоритмов в данном направлении – научить осознанному планированию предстоящей работы, развить способность удерживать план в ходе работы над изделием.

После анализа образца учащиеся переходят к этапу планирования, который заключается в определении порядка и содержания действий для достижения цели с учётом имеющихся условий. Этот процесс представлен в виде алгоритма планирования (Рис. 2).

1	2	3	4
Ознакомиться с планом работы	Определить порядок и содержание всех этапов работы	Выделить в плане опорные слова	Воспроизвести план работы самостоятельно

Рис.2. Алгоритм планирования работы

Следует отметить, что в начале обучения учащимся 5 класса даётся готовый текстовый план работы, который в дальнейшем детям предлагается составлять самим. Но в любом случае текстовый план должен присутствовать на занятии.

Представим пример применения алгоритма планирования работы при изучении темы: «Головной платок».

Учитель объясняет план пошива головного платка, одновременно выполняя показ отдельных операций:

1. Определяем поперечные срезы платка и обрабатываем их швом вподгибку с закрытым срезом.
2. Определяем долевые срезы платка и обрабатываем их швом вподгибку с закрытым срезом.
3. Обрабатываем углы платка косыми стежками.
4. Выполняем отделку изделия.
5. Отутюживаем и складываем готовое изделие.

На доске вывешивается словесный и предметно-операционный план. Затем проводится работа по усвоению содержания всех этапов работы и установлению причинно-следственных связей плана. При этом активно развивается речь учащихся. Школьники отвечают на вопросы типа:

- Что будем делать сначала?
- Почему вначале необходимо определить поперечные срезы платка?
- Каким швом обрабатывают поперечные срезы платка? и т.д.

Таким образом, учащимся составляется развёрнутый словесный отчёт о предстоящих действиях и их последовательности. Затем с целью запоминания последовательности плана и уяснения его структуры из словесного плана учащиеся выделяют опорные слова (Например: обработать поперечные срезы, обработать долевые срезы, обработать углы, отутюжить и сложить изделие.). На следующем этапе учащимся предлагается воспроизвести план работы в виде различных упражнений: назвать первую операцию плана, вставить в план пропущенную операцию (карточку или образец), разместить в плане пропущенный пункт (образец), составить план по карточкам (образцам). Уровень сложности данного задания определяется с учётом учебных возможностей конкретного ребёнка.

Данный алгоритм планирования работы может быть использован перед выполнением любого практического задания.

Третье направление – формирование контрольно-оценочных умений.

Основными задачами данного направления стали:

- формирование умения определять требования к качеству работы;
- развитие умения осуществлять текущий самоконтроль, выделяя в плане этапы промежуточного контроля;
- развитие умения давать словесный отчет о выполненной работе и производить оценку качества готового изделия.

Цель использования алгоритма контроля – приучить учащихся выполнять текущий и заключительный контроль, научить сравнивать выполненную работу с эталоном.

Алгоритм контроля использует знания, полученные в ходе решения алгоритмов анализа образца и планирования, и может быть представлен в виде схемы (Рис. 3).

1	2	3	4
Рассмотреть образец, определить требования к качеству работы	Определить этапы промежуточного контроля и выделить их в плане работы	Подобрать приёмы контрольных действий и выполнить их по инструкции плана	Сравнить выполненную работу с образцом

Рис.3. Алгоритм контроля

В практической работе при изучении темы «Обработка поперечных срезов платка швом вподгибку с закрытым срезом» алгоритм контроля может быть реализован в следующей последовательности:

1. Рассмотреть образец (технический рисунок), определить требования к качеству готового шва (Ширина шва по всей длине одинакова и равна 10мм, строчка ровная, закрепки выполнены в начале и в конце работы, шов хорошо приутюжен).

2. Обсудить в групповой беседе требования к качеству работы в каждом пункте плана и целесообразность выполнения данных требований.
3. Выделить этапы промежуточного контроля в ходе работы.
4. Сравнить выполненную работу с эталоном, дать словесный отчет о качестве выполненной работы на основании требований к качеству готового шва.

Аналогично алгоритм контроля может быть применён в ходе выполнения любого практического задания.

В результате систематического применения алгоритмов в обучении у учащихся с умственной отсталостью вырабатывается умение осуществлять свои действия на основе предварительной ориентировки в задании, предусмотренного выбора способов действия и адекватного привлечения прошлого опыта. Это означает, что у учащихся формируются обобщенные интеллектуальные умения применять ранее усвоенные знания, выбирать адекватные и рациональные способы действия при выполнении учебных заданий.

Проведенное педагогическое исследование позволило зафиксировать у учащихся с интеллектуальной недостаточностью наличие последовательности в ориентировочных действиях, осознанности – в планирующих действиях, целенаправленности – в контрольно-оценочных действиях, что подтверждает эффективность применения алгоритмов качества дидактического средства в коррекционной работе для развития общетрудовых умений у учащихся с нарушением интеллекта на уроках швейного дела.

Литература:

1. Гальперин П.Я. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий: сборник статей / Под. ред. П.Я.Гальперина, Н.Ф.Талызиной. – М.: Моск. ун-т, 1968. – 135 с.
2. Дульнев Г.М. Усвоение трудовых операций умственно отсталыми школьниками / Г.М.Дульнев // Специальная школа – 1967. – № 4. – С.74–80.
3. Липкина А. И. Самооценка школьника /А.И.Липкина. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
4. Мирский С.Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе: пособие для учителей / С.Л.Мирский. – М.: Просвещение, 1980. – 183 с.
5. Мирский С.Л. Сравнение способов ориентировки умственно отсталых школьников в трудовом задании /С.Л.Мирский // Специальная школа – 1967. – №4. – С.80–84.
6. Программы специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида: 5–9 кл.: В 2 сб. /Под ред.В.В.Воронковой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 240 с.
7. Ткаченко В. Г. Алгоритмы в процессе трудового обучения учащихся специальных коррекционных школ VIII вида /В.Г.Ткаченко // Коррекционная педагогика. – 2009. – №2 – С.36–45.
8. Чебышева В.В. Психология трудового обучения: метод. пособие для средн. проф.-техн. уч-щ / В.В.Чебышева. – М.: Высш. Шк., 1983. – 239 с.

Заливина С.А.

Система формирования основных профессиональных приемов переплетно-картонажного дела у пятиклассников с легкой степенью умственной отсталости

Специальное образование направлено на подготовку к трудовой деятельности, достижение социального комфорта и равноправия в обществе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Создание оптимальных условий для формирования основных профессиональных приемов у таких обучающихся является важной составляющей педагогической работы в школе VIII вида. В психолого-педагогических исследованиях по данной проблеме (Г.М.Дульнев, С.Л.Мирский, Б.И.Пинский) отмечается, что правильно организованное трудовое обучение является мощным средством коррекции недостатков развития обучающихся с ОВЗ.

Трудовое обучение в 5 классе коррекционной школы VIII вида предполагает:

- формирование основных профессиональных приемов – отработка правильных рабочих действий с постепенным наращиванием темпа работы;

- усвоение теоретических знаний по профилю, расширение активного, пассивного словаря за счет включения в речь специальной технической терминологии, первичное обучение планированию предстоящих операций.

Но процесс формирования рабочих действий по переплетно-картонажному делу осложняется тем, что в эту группу обучающихся как правило, попадают дети, имеющие психофизические особенности, не позволяющие им обучаться по другим профилям. У многих детей наблюдается вялость, заторможенность, медлительность, повышенная склонность к охранительному торможению, осложняющие процесс формирования рабочих движений. Большую часть контингента обучающихся 5-х классов можно отнести к III, IV группам по возможностям обучения (усвоение программного материала на низком уровне).

К основным недостаткам сформированности практических действий обучающихся 5 класса можно отнести:

- слабые знания и представления о результатах приема работы;
- неумение контролировать правильность выполнения рабочего движения по ряду параметров: величине усилия, положению и траектории движения инструмента, скорости его перемещения (недостаточное усвоение двигательной программы).

Решению данной проблемы способствует отбор минимально достаточного объема учебного материала из всего содержания учебной программы и разработка определенной системы работы, которая будет способствовать наиболее полному усвоению практической деятельности обучающихся с ОВЗ (с допустимыми погрешностями в зависимости от уровня развития) в обучении трудовому профилю. Особенно это относится к школьникам с легкой степенью умственной отсталости, усваивающим программный материал на самом низком уровне, нуждающимся в специальной организации обучения. В настоящее время проблема отбора учебного материала и разработки обучающих систем ложится на плечи учителя профессионально-трудового обучения, поскольку нет достаточного количества методической, дидактической литературы, помогающей это сделать.

Созданная нами система работы, разрабатывалась на основе программы по переплетно-картонажному делу для профессиональной организации учащихся вспомогательных школ VIII вида Г.В.Васенкова, с использованием методик трудового обучения Г.М. Дульнева, С.Л.Мирского, Г.В.Васенкова.

Структура нашей работы включает 3 периода обучения, предполагающих:

- освоение, закрепление правильных рабочих движений и действий;
- усвоение теоретических знаний, способствующих формированию представлений о результате практических действий;
- первичное формирование навыка выполнения простых трудовых действий.

На каждом периоде работы с детьми решались определённые задачи, проводилась коррекционно-развивающая работа, а полученный результат позволял перейти к следующему этапу обучения.

1-й период обучения строился с целью освоения рабочих движений и действий при работе с ручными инструментами.

Задачи 1-го периода:

- научить основным приемам работы с измерительными, режущими и колющими инструментами, соблюдая правила техники безопасности труда;
- корригировать моторную неловкость, двигательную координацию, развивать активность восприятия учебного материала, предметно-наглядное мышление, пополнять словарный запас за счет постепенного введения в речь специальной технической терминологии;
- воспитывать настойчивость, стремление к преодолению трудностей обучения.

Чтобы повысить эффективность данного периода обучения мы проводили коррекционно-развивающую работу, которая включала упражнения на развитие двигательной координации, на умение согласовывать движения различных частей тела.

На данном этапе обучение было направлено на осознание детьми цели трудовых действий, а объектом осознания являлись правильные рабочие движения и действия. В качестве форм и методов работы использовались:

- демонстрация приемов работы учителем с подробным объяснением выполняемых трудовых действий (а с обучающимися III, IV группы – совместное выполнение трудовых движений, действий);
- просмотр обучающих видеороликов, демонстрирующих выполнение трудовых приемов высококвалифицированным рабочим в замедленном и нормальном темпе;
- освоение правильных трудовых приемов, отработка рабочих движений (правильный хват инструмента, положение тела и инструмента в пространстве);
- ознакомление с первичными представлениями о результате практических действий и приемами самоконтроля за правильностью выполнения трудовых действий. Усвоив результат трудового приема, обучающиеся получают представление о правильности выполнения рабочего движения.

На 2-м периоде обучения происходило закрепление рабочих движений и действий, формирование профессиональных приемов, осуществление контроля за правильностью рабочих действий, формирование точного представления образа результата трудовой деятельности.

В этом периоде работы учителем решаются следующие задачи:

- научить детей контролировать правильность рабочих движений по ряду параметров - величине усилия, положению и траектории движения инструмента, скорости его перемещения;
- обучить приемам частичного планирования последовательности выполнения трудовых действий;
- корректировать плавность профессиональных движений, темповых показателей;
- развивать предметно-практическое мышление, внимание, речь;
- воспитывать уважительное отношение к труду.

Коррекционно-развивающая работа в этом периоде включает выполнение упражнений на развитие двигательной координации, правильное распределение мышечного контроля над двигательным актом.

Данный период обучения, предполагает закрепление правильных рабочих движений (с допустимыми для данного класса погрешностями). В процессе работы происходит:

- многократное повторение рабочих движений, действий, операций (для выработки осознанной регуляции и правильного выполнения рабочих движений по ряду параметров);
- объединение ряда отработанных ранее движений в прием, установление определенного рабочего темпа;
- обучение критическому оцениванию результатов труда (с опорой на оценочный алгоритм).

Основной целью 3-го периода обучения картонажно-переплетному делу пятиклассников с лёгкой степенью умственной отсталости является – формирование основных профессиональных приемов.

Педагогические задачи этого периода:

- обучить детей распределению внимания на соблюдение ряда требований по качеству, технике безопасности при выполнении профессионального приема, определении порядка операций;
- корректировать аналитическую деятельность учащихся при сопоставлении выполненной работы с образцом;
- воспитывать адекватное реагирование на критику.

Повысить результативность процесса по формированию основных профессиональных приемов у пятиклассников позволяет коррекционно-развивающая работа: выполнение упражнений на развитие двигательной координации и линейного глазомера, на правильное распределение мышечного контроля над двигательным актом, регуляцию темпа работы.

В целом, третий этап обучения был направлен на формирование профессиональных приемов (первичное формирование навыка выполнения простых трудовых действий):

- осознание цели трудовых действий;
- регуляцию темпа работы, рациональное использование рабочего времени;
- закрепление приемов критического оценивания результатов труда (с опорой на эталон – образец).

В течение всех трех периодов нашей работы по данной системе происходило постепенное усложнение видов практических работ, переход от освоения правильных отдельных рабочих

движений, действий до формирования профессиональных приемов выполнения простых ручных и машинных операций.

После проведенной нами работы в прошлом учебном году с группой обучающихся 5 класса, было выявлено не только улучшение индивидуальных количественных показателей сформированности основных профессиональных приемов работы, но и общая положительная динамика в сравнении с предыдущими группами 5-х классов, обучавшихся по традиционным методикам. Это является подтверждением эффективности разработанной нами системы по формированию основных профессиональных приемов на уроках переплетно-картонажного дела у пятиклассников с легкой степенью умственной отсталости.

Фадина В.Б.

Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении кулинарии учащихся с лёгкой степенью умственной отсталости

Одним из приоритетных направлений обучения детей с отклонениями в развитии наряду с общим образованием является обеспечение для них реальной возможности получения трудовой подготовки.

Отличия трудовой подготовки детей с ОВЗ вызваны необходимостью ее усиления в целях их подготовки к полноценному участию в трудовой жизни в современных условиях экономического развития общества.

Задачами трудовой подготовки учащихся с лёгкой степенью умственной отсталости являются:

- воспитание жизненно-заинтересованного отношения к труду и формирование таких качеств личности, как умение работать в коллективе, самостоятельность, ответственность;
- коррекция и компенсация средствами трудового обучения недостатков физического и умственного развития;
- профессиональная подготовка к производительному труду, которая позволяет выпускникам работать на производстве.

В настоящее время с особой остротой ощущается несоответствие между уровнем обученности значительной части выпускников коррекционных школ и растущими требованиями к подготовленности рабочих. Повышение темпа и качества производительного труда, неуклонное сокращение несложных видов работы в общественном производстве, переход предприятий на новые пути хозяйствования создают определённые трудности в социальной адаптации лиц, окончивших коррекционные образовательные учреждения VIII вида.

Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью значительно отстают от своих сверстников по уровню развития всех видов мышления, в частности, наглядного, поэтому на всех уроках трудового обучения при изучении любого материала необходимо организовать правильное наблюдение за предметом.

К основным средствам наглядности относится натуральный образец (изделие, которое по всем своим качествам соответствует требованиям к результату труда) и образцы выполнения отдельных операций. Перед нами встала задача - сделать так, чтобы учащиеся могли реально видеть то блюдо, которое они должны приготовить, как оно должно выглядеть, как его можно оформить, украсить. Так возникла идея использования информационно-компьютерных технологий.

Современное состояние общества характеризуется интенсивным проникновением компьютерной техники во все сферы человеческой деятельности. Научно-обоснованное применение компьютерной техники в сфере образования позволяет качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения, что, в свою очередь, создаёт реальные предпосылки для максимальной интенсификации и индивидуализации процесса обучения. Компьютер выступает не просто ускорителем передачи информации в образовательном процессе, а открывает принципиально новые возможности в области образования, в учебной деятельности учащегося.

На уроках кулинарии мы используем компьютер, цифровую видеокамеру, видеопроектор, телевизор, интернет, интерактивную доску.

I этап обучения, 5 класс. Здесь закладывается фундамент знаний и умений по трудовому обучению, который в дальнейшем будет работать на успешность обучения. Самое главное на данном этапе обучения сформировать у учащихся интерес к предмету. Ведь наряду с приготовлением блюд, на уроках изучается и теория, которая не всегда бывает интересной для детей 12-13 лет. Поэтому уроки именно в 5 классе продумываются особенно тщательно.

Для каждого урока создаются различного вида презентации, чаще всего это анимированные или интерактивные. Начиная с этого учебного года, на уроках используется интерактивная доска Smart Board 600 и программа для интерактивной доски Notebook 11.

Перед приготовлением любого блюда, учащиеся должны в первую очередь увидеть результат предстоящей работы, поэтому им показывается весь процесс приготовления. Используются материалы и из Интернета и авторское видео приготовления блюда, снятое на уроках.

Затем подробно разбирается процесс приготовления блюда с использованием пошаговой технологической карты (ТК) выполненной в фотографиях. Пошаговая ТК представлена в виде слайдов Power Point или в программе Smart Notebook.

При этом у учащихся есть возможность при необходимости повторно просматривать видео приготовления блюда. Каждый шаг тщательно разбирается, комментируется учителем, подробно объясняются более сложные моменты или новые виды работ, правила и способы нарезки продуктов, повторяют правила техники безопасности.

При изучении ТК учащимся задаются вопросы: можно ли поменять порядок приготовления? Почему? Можно поменять местами несколько фотографий и попросить найти ошибку и т.д. Варианты зависят от возраста детей, их умственных возможностей и сложности предстоящей работы.

По ходу изучения порядка приготовления блюда по слайдам, учащиеся приклеивают в свои тетради уменьшенные фотографии пошаговых операций и напротив фотографий записывают порядок приготовлений, сверяя с записью на компьютере. Пошаговую ТК в фотографиях можно применять на этапе закрепления материала, а также на этапе повторения на следующем уроке.

С огромным удовольствием учащиеся находят ошибки в порядке приготовления прямо на компьютере, перетаскивая слайды пошаговых операций мышкой. Учащиеся правильно расставляют порядок приготовления, при этом компьютер выдаёт правильность ответа и выставляет оценку.

Сегодня на уроке всё чаще применяется мультимедийные и интерактивные методы проверки знаний: это различные компьютерные тесты, созданные учителем в различных программах. Можно создавать тесты в программе PowerPoint, IRENE, HotPotatoes, MyTest, а также интерактивные презентации с помощью языка программирования VBA.

На II этапе обучения – 6-7 класс, учащимся предоставляется больше самостоятельности как при использовании в своей работе ТК при приготовлении блюда, так и в принятии решений.

Учащиеся учатся применять ТК в своей работе, определять, какую они выполняют операцию, какую уже выполнили и что предстоит делать дальше. Здесь очень уместно использование «ключевых» слов, из которых дети должны составить предложение. После того как учащиеся составят предложение, на экране компьютера высвечивается правильный ответ.

III этап обучения – 8-9 классы. Цель данного этапа - научить детей самостоятельно составлять ТК и использовать её в работе. А в 9 классе учащиеся должны ещё и написать краткий рецепт приготовления на основе пошаговой ТК, для того чтобы в самостоятельной жизни учащиеся могли по рецепту приготовить блюдо.

И вновь без SmartNotebook сегодня не обойтись, ведь в этой программе учащиеся сами могут составлять ТК. Уже в 8 классе можно вместе с учащимися найти видео блюда, готовую пошаговую ТК или просто рецепт.

Чаще всего в 9 классе в конце урока, после закрепления и подведения итогов, с ребятами планируется следующий урок. Сообщается тема предстоящего урока, и все вместе в Интернете через поисковую строку ищем видео того блюда, которое будем готовить на следующем уроке,

конвертируем видео в нужный формат, учимся создавать папку, сохранять материал, по мере необходимости монтируем и делаем стоп-кадры для создания ТК из этих фотографий.

В связи с использованием на уроках информационно-компьютерных технологий возникла необходимость переработать программу по кулинарии.

Наша программа предусматривает приготовление блюд уже с 1 четверти 5 класса. В ней больше уделяется внимания истории появления в России овощных растений и других продуктов питания. В каждой четверти каждого класса есть тема «Приготовление национальных блюд разных народов» и предусмотрено приготовление национальных блюд по теме четверти.

Например, если в 5 классе 3 четверти предусмотрено приготовление блюд из картофеля, то вначале изучается история появления в России этой культуры, затем изучается строение растения, разнообразие клубнеплодов, технология выращивания картофеля, разнообразие блюд из картофеля, питательная ценность картофеля и блюд из него. После всего изученного приступаем к приготовлению блюд из картофеля, а в заключении готовим национальные блюда из картофеля разных народов.

Большое внимание уделяется на уроках и формированию правильной самооценки учащихся. Для этого используются различные методы и приёмы: перфокарты, тесты, тренажёры, кроссворды, анаграммы, взаимопроверка и пр.

В феврале этого года была приобретена программа «Редактор 2-5-2», с помощью которой создаётся электронный учебник. Преимущества электронного учебника в том, что в нём можно разместить текст, теоретические сведения по теме, презентации и видео. Теоретический материал по необходимости можно распечатать.

Такое разнообразие наглядности, тестов, различных технологических карт, перфокарт, презентаций, видео, использование на уроке интернета, конечно же, применяется на уроках в зависимости от возраста учащихся, приобретённых знаний, умений и навыков. Сложность использования данных материалов возрастает к старшим классам.

Во время практической работы учащимся значительно проще выполнять работу, т.к. вся наглядность максимально близка к реальности и, помимо всего прочего, при возникновении каких-либо затруднений у учащихся учитель оказывает помощь, проводя показ операции или какого-то конкретного действия, движения, корректируя и исправляя неточности учащихся. Во время работы дети сопровождают речью свои действия. В итоге на протяжении всего урока происходит сочетание трёх моментов: образ, слово и практическое действие. Всё это отражается на желании учащихся трудиться, появляется интерес к занятиям.

Ежегодно проводится мониторинг по усвоению программного материала с применением информационно-компьютерных технологий. За основу взята классификация учащихся по учебным возможностям. Учащиеся разделены на 3 группы:

1 группа: дети успешно овладевают программным материалом. Задания выполняют самостоятельно. Правильно используют имеющийся опыт, умеют объяснить свои действия словами, хорошо понимают содержание прочитанного текста, составляют простейший план, используют в своей работе технологическую карту, могут найти свою ошибку, умеют пользоваться компьютером.

2 группа: дети достаточно хорошо обучаются, но испытывают определённые трудности. Хорошо понимают объяснения учителя, запоминают, но сделать элементарные выводы и обобщения затрудняются. Они менее самостоятельны, свои действия объясняют недостаточно, расплывчато. Не могут правильно ответить на вопросы, а при пересказе могут пропустить целые смысловые звенья. Недостаточно уверенно владеют компьютером, требуется помощь учителя.

3 группа: эти дети с трудом усваивают программный материал, у них низкая самостоятельность, медленный темп усвоения материала. Они трудно определяют главное в изучаемом. Они не умеют отделять существенное от второстепенного, трудно усваивают материал фронтально. Затрудняются использовать технологическую карту в работе, компьютером пользуются только с помощью учителя.

Динамика перехода учащихся по группам

Уч. год	2008-2009 5 класс			2009-2010 6 класс			2010-2011 7 класс			2011-2012 8 класс			2012-2013 9 класс		
	III	II	I	III	II	I	III	II	I	III	II	I	III	II	I
Количество учащихся	3	2	1	2	2	2	1	3	2	1	2	3	1	2	3

Работая по данной методике с 2006 года с учащимися с 5 по 9 класс, мы можем с уверенностью сказать о положительных результатах (см. таблицу 1).

Дети больше проявляют интерес к предмету, на уроке стали более активны, быстрее ориентируются в трудовом задании и овладевают словесным отчётом. Улучшилось восприятие, понимание и запоминание учебного материала.

Учащиеся 9 класса на уроках практического повторения могли предложить в рецепте заменить один продукт на другой или что-то добавить в рецепт. То есть появилась потребность в экспериментировании, проявлении творчества к происходящему на уроке.

Конечно же, возможности для воплощения многих задумок с появлением интерактивной доски, различных сопутствующих компьютерных программ увеличились, но и подготовка учителя к уроку усложнилась значительно. Но эти все усилия и затраты того стоят. Работать в таких условиях очень интересно. А если учитель работает с интересом и вдохновением, то дети это видят и просто не могут учиться плохо.