Троицкое государственное областное специальное

( коррекционное) образовательное учреждение школа

- интернат III -IV вида .

**Квалификационная работа**

«Дидактическое и методическое обеспечение

образовательного процесса в рамках перцептивного

обучения в условиях коррекционной школы III-IV вида»

Выполнил: Сайфутдинова Гузалия Нурулловна

Челябинск 2014

# Введение.

Изменения, происходящие в образовательной системе, в последние годы выявили ряд серьезных социальных проблем, которые связаны с состоянием здоровья детей. Массовое ухудшение здоровья школьников потребовало открытия разнообразных типов коррекционных образовательных учреждений. Создание таких учреждений направлены не только на укрепление здоровья детей, но и на успешность их социализации, способствующей готовности учащихся, выпускников к активной жизненной позиции и полноценному участию в разных видах деятельности. Эта установка соответствует положениям закона РФ «Об образовании», в которых содержание образования ориентировано на создание условий для самосовершенствования, самореализации личности.

Специальная коррекционная общеобразовательная школа - интернат для детей с нарушением зрения г. Троицка является общеобразовательным, учебно-воспитательным, лечебно-восстановительным, социально- адаптационным учреждением и работает по программам общеобразовательной школы с учетом специфики.

Контингент учащихся школы с глубокой патологией зрения:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Заболевания | Количество учащихся | В % отношении |
| Осложненная миопия высокой степени | 21 | 14 |
| Аномалия рефлексии (гипермстропия. афакия. астигматизм, амблиопия) | 90 | 60 |
| Альбинизм | 5 | 3.3 |
| Глаукома | 2 | 1.3 |
| Врожденные аномалии (синдром Морфана. недоразвитие зрительного анализатора) | 25 | 16.6 |
| Врожденная дистрофия сетчатки | 6 | 4 |

Задача данного образовательного учреждения - подготовить детей для полноценной жизни.

У детей со зрительной деривацией отмечается фрагментарность и замедленность восприятия, искаженность предметных представлений; выраженное снижение двигательной активности, поэтому имеющаяся программа по технологии для общеобразовательных школ не обеспечивает получения умений и навыков на уровне стандарта, предусмотренного предмета «Технология» и не в состоянии подготовить детей к полноценной жизни в данных экономических условиях.

# Системная модель развития зрительного восприятия.

В предшествующих исследованиях было показано, что компенсация нарушений зрительного восприятия может быть достигнута только в результате обучения в соответствии со специальными методами (А. И. Каплан, 1981., СВ. Ставшевский, 1990, и др.)

Наша системная модель основывается на концепции Л.С. Выготского (1960) о системном формировании восприятия в онтогенезе. В соответствии с этой концепции восприятия рассматривается как многоуровневый системный процесс, включающий ощущения, компоненты внимания, памяти, мышления, эмоций и т.д. в связи с этим мы попытались разработать систему активного перцептивного обучения. Гипотеза состоит в том, что у детей с грубым сенсорно-перцептивным дефицитом надлежит формировать зрительное восприятие как активную, исследовательскую деятельность, основанную на конкретной предметной деятельности. Проверка гипотезы осуществляется в рамках системной модели включающей следующие факторы.

Медико-коррекционный фактор состоит в проведении поддерживающего медикаментозного лечения в соответствии с использованием оптических средств.

Психофизиологический фактор направлен на активизацию механизмов эластичного мозга. Предполагается, что активизация сенсорных процессов может снизить степень деривации и заметно улучшить структурно-функциональную организацию нейронных сетей в зрительной проекционной области церебральной коры. Однако визуальная стимуляция только частичная улучшает сенсорную основу восприятия. Остающиеся не обратимые органические повреждения зрительного пути обуславливают ограниченные возможности опознания объектов с опорой только на редуцированный набор признаков. Опознание может быть облегчено в условиях максимального влечения в анализ зрительной информации ассоциативных областей коры мозга.

В ходе перцептивного обучения особо важным является формирование мотивированной потребности видеть лучше. В условиях мотивированной активности мобилизуются соответствующие активационные системы мозга, что улучшает состояние нервных сетей ответственных за механизмы формирование и опознание зрительных образов.

В процессе компенсации нарушения и развития восприятия психофизиологический фактор тесно связан психологическим. Известно, что набор перцептивно-когнитивных операций составляет операциональную часть зрительного восприятия как многоуровневого системного процесса. Мнемическая функция обеспечивает формирование зрительного образа. Опознание объекта возможно только на основе следа памяти и зависит от его точности и стабильности. Анализ-синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизация играют существенную роль в опознании сложных объектов. Интенсификация когнитивных операций обеспечивает активную обработку визуальной информации и реконструкцию целого образа объекта на основе ограниченного набора сенсорных признаков.

Системное развитие зрительного восприятия слабовидящих осуществляется в тесной связи с формированием речи и вербального мышления. Слово соединяется с формирующимся зрительным образом. Это способствует закреплению за словом определенного образного содержания и позволяет предупредить формализм мышления и речи. Системное развитие зрительного восприятия для формирования функций речи-общения, обозначения, обобщения и абстрагирования.

Итак, системная модель обеспечивает формирование системных зрительных образов соединяющих сенсорные и семантические компоненты. Это послужит основой для создания семантической сети, наполненной сенсорным содержанием.

# Методы обучения слабовидящих школьников технологии и их коррекционная направленность.

СЛАБОВИДЯЩИЕ - дети, у которых вследствие аномальных рефракций, заболеваний сред глаза сетчатки и зрительного нерва острота зрения (с коррекцией) понижена до 0,05-0,2-0,3. Наряду со снижением остроты зрения наблюдаются также разные по степени нарушения других зрительных функций и контрастной чувствительности, временно разрешающей способности, цвета различия, поля зрения и т.д.

Говоря о методах обучения слабовидящих детей, о проблемах коррекционной работы применительно к изучению технологии в специальных школах, следует определиться в том многообразии методов обучения, которые существуют в педагогике, выяснить специфику использования методического арсенала в работе с аномальными детьми.

С понятийных позиций метод можно определить как способ достижения поставленной цели, решения конкретной задачи, совокупность приемов и способов познания реальной действительности. Нельзя метод рассматривать как субъективное явление, как порождение сознание личности (индивида). Да, это способ практического и теоретического действия человека, направленный на овладение объектом, но диалектический метод характеризует эту деятельность не в рамках абсолютизации закономерностей отдельных форм движения материи и распространения их на все другие формы движения, а с позиций знания всеобщих законов всякого развития (природой, общества, человеческого мышления). И только диалектика представляет метод объяснения для происходящих в природе и обществе процессов развития, для истолкования всеобщих связей на пути этого развития, поскольку только диалектика является для современного естествознания наиболее важной формой мышления. Но она не отражает значения специальных методов, которые используются в различных областях науки. Некоторые из них применимы для всех областей знаний и становятся общенаучными, другие находят более узкое применение и рассчитаны на изучение строго определенного предмета.

Процесс познания является диалектическим процессом, т.е. методом познания является диалектика как единственный и научный метод. Данный процесс лежит в основе развития знаний всего человечества, но, кроме того, имеет свое отражение и в развитии знаний каждого отдельного человека, в его движении от незнания к знанию, от неполного знания к более полному. Процесс обучения учащихся в школе сводится к ацалогичному движению ступени познания, во многом присущи и процессу обучения. Однако эти два процесса при общности многих положений имеют и существенное различие. При идентичности содержания (приобретение знаний об окружающей нас действительности) задача обучения сводится к усвоению уже накопленного человеческого опыта, ученику не надо при изучении того или иного материала повторять весь тот сложный путь познания, который прошло человечество. Смешение процессов познания и обучения может привести к неверному пониманию роли и значения педагога, к недооценке учебного материала и роли слова в обучении, к поверхностному пониманию роли личного и опосредованного опыта как критерии истины.

Применительно к сегодняшнему дню расширяются задачи школы, они включают в себя не только усвоение накопленного человеческого опыта, но и всестороннее развитие личности ученика.

Современный социальный заказ общества, новые требования, предъявляемые к школе определяют необходимость разработки соответствующих способов обучения детей. Вследствие этого дидакты выделяют целевую сторону метода (субъективную) и содержательную (объективную).

Еще со времен Г. Гегеля (1816г.) и с его подачи мы метод обучения рассматриваем как форму движения содержания. В этой связи проясняется и структура метода обучения, которая должна состоять из двух взаимосвязанных частей. Применительно к технологии первой составной части содержатся целевые установки обучения, во второй - содержательная сторона- информация по предмету.

По форме и содержанию учебная информация будет иметь и некоторую специфику соотносительно методу обучения. Так, при использовании учителем практического метода на уроке технологии, учащиеся будут получать информацию непосредственно о технической обработке. При использовании схем информацию будет давать учитель, используя словесные методы. В качестве источника знаний могут быть использованы учебник технологии и другая учебная литература. Здесь специфичность метода связана с источником учебной информации, содержанием программного материала по технологии и характером познавательной деятельности учащихся.

Если учитель ограничивается сообщением учащихся знаний по предмету, то это будет однобокий поверхностный подход к обучению, педагог обязан включить в структуру методов когнитивные операции и логические приемы:

анализ и синтез, сравнение и обобщение, абстракцию и конкретизацию, индукцию и дедукцию и т. п.

Поскольку мы методы обучения относим к категории целенаправленной деятельности со всем многообразием приемов и способов действий, необходимо остановиться на роли учителя и ученика, который непосредственно связаны с этой деятельностью. В педагогического науки роль учителя определена как ведущая и руководящая, но ее нельзя рассматривать в изоляции от деятельности ученика. Способы деятельности учителя и учащийся в учебном процессе взаимосвязаны, это упорядоченная система, действующая закономерно. Отход от этой закономерности или одностороннее ее рассматривание может привести к обеднению педагогического процесса, снижению методической ценности используемых приемов и способов обучения школьников.

Методы обучения нельзя рассматривать в отрыве от средств обучения, которые во многом определяют новые направления в совершенствовании и обновлении методов (программированное обучение, компьютеризация и др.). средство и способы познавательной деятельности в какой-то степени взаимосвязаны, разнообразие и обновление средств ведет к коррекции учебной деятельности части приемов и способов обучения.

Совершенствование содержания образования в школе, изменение целевых установок, обогащение технического и методического арсенала и других ведет к обновлению методов, к появлению новых приемов и способов обучения. Непрерывно развивающаяся система методов - это необходимая методологическая основа в педагогической науке, которая обеспечивает непрерывность познавательного процесса, его развитие и совершенствование. Это условие создает определенные трудности в классификации методов обучения, но, в тоже время, и развивает системообразующую теорию по этой проблеме, подчеркивая многоаспектность и многогранность ее.

Внешняя форма методов выступает как способ взаимодействия педагога и ученика с использованием слова, объекта изучения и действия. Но кроме внешней стороны процесса имеется и внутренняя, управленческая функция этого способа взаимодействия: направление познавательного процесса, организация и осуществления логических и мыслительных операций, мотивация, стимулирование, контроль и т.п. Сочетание перцептивных методов обучения (словесные, наглядные, практические), охватывающих внешнюю сторону процесса, с логико-психологическими и управленческими методами, характеризующими внутреннюю мыслительную деятельность учителя и ученика, обеспечивает реализацию всех процессуальных функций. Тем не менее, это функционирование внутри метода осуществляется целенаправленно с различной степенью участия в познавательной деятельности учащихся.

Комплексный многофункциональный подход к методам обучения и обеспечивает оптимальную реализацию целей обучения воспитания и развития личности ученика. Эта триединая задача содержится в определении методов обучения, которая даётся в исследованиях большинства дидактов с той или иной интерпретацией (Ю. К. Бабанский, 1985; И. Д. Зверев, 1985; Д. М. Кирюшкин, 1970; И. Я. Лернер, 1981; Н. М. Скаткин, 1971; и др.).

Таким образом, мы формируем методы обучения как систему способов взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленной на достижение целей обучения, воспитания и развития личности школьника. Многообразие методов обучения требует какой-то и классификации, т.е. группировки их на каком-то общем основании.

История дидактики прослеживает эту проблему со времён Я. А. Коменского, И. Г. Пестолоцци и А. В. Дистервига, когда начинают зарождаться критерии оценки методов обучения и формируются первые попытки их разделения.

Наиболее старая, традиционно сложившаяся классификация методов обучения возникла на основе приёмов и способов чувственного восприятия учебной информации. Раньше для обобщения методов шли от методик. В основу классификации были положены источники знаний и характер усвоения их учащимися. В зависимости от этого методы обучения делились на словесные, наглядные и практические. Эти пути сложились последовательно на протяжении XIX века (по исследованиям Б. Е. Райкова, 1947г.).

Аналогичные данные три группы обучения выделяют в своих исследованиях Е. И. Перовский (1956), Е. Я. Голанд (1957).

По мере развития дидактики в основу классификации закладываются различные характеристики, отражающие как внешние, так и внутренние стороны методов обучения.

В нашей стране в 40-50 годах прошлого столетия разворачивается большая дискуссия по проблемам методов, преобладают подходы творческие уход от универсализации методов, признание различных сочетающихся характеристик при классификации методов обучения.

Многоаспектность проблемы методов обучения осложняется ещё больше при анализе поднятых вопросов с позиций специальной дидактики.

Принцип коррекционной направленности обучения аномальных детей предполагает определённое содержание коррекционной работы. На это определяющее положение указывают в своих исследованиях Т. А. Власова, 1972; Л. С. Выготский, 1983; А. П. Гозова, 1965, В. П. Ермаков, 1990; Л. И. Солнцева, 1990; В. А. Феактистова, 1983 и др.

Формы движения специфического содержания должен выступать метод, следовательно, коррекционная работа должна иметь свои методы, которые во многом определяют пути и направления обучения слабовидящих школьников.

Теоретически анализ специфики обучения детей с нарушением зрения технологии требует рассмотрения проблемы взаимоотношения общедидактических методов обучения с методами коррекционной работы.

Если мы говорим о праве на существование методов коррекционной работы, то не обходимо показать уровень существования и реализации этих методов, возможность их научной классификации и условия использования в специальной школе.

И. Я. Лернер (1981) на основе исторического подхода к проблеме методов обучения выделяет четыре уровня рассмотрения и существования методов:

1. Уровень приемов. Первоначальная фиксация внешних приёмов, осуществляемых учителем и учеником.

2. Частично предметный уровень рассмотрения методов (методы на уровне методик).

Этот уровень формировался по мере разработок методик обучения отдельным предметам, отличающихся как приёмами обучения, так и их сочетаниями.

3. Частно дидактический уровень.

Этот уровень формируется в результате выявления общих закономерностей для отдельных этапов обучения (повторение, закрепление, проверка...).

4. Общий дидактический уровень.

Всякому обучению и соответственно методам на всех уровнях рассмотрения свойственны общие признаки, которые характеризуют концептуальные положения методов и их классификаций.

Методы коррекционной работы также должны пройти указанные этапы и, кроме этого, определиться в системе общедидактичкских методов.

В дефектологической науке (Т. А. Власова, 1970; В. П. Ермаков, 1990; Н.Ф. Засенко, 1989; М. И. Земцова, 1979; К. В. Комаров, 1989; Б. И. Коваленко, 1962; В. А. Феоктистова. 1977 и др.) методы обучения аномальных детей в основном подразделяются на общие и специальные методы. А классификация последних методов либо отсутствует, либо представлена на уровне приёмов и методик.

Тифлопедагогика (особенно, что касается обучения и воспитания слабовидящих детей)- наука очень молодая, по сути дела она стала оформляться как раздел специальной дидактики на рубеже 30-40-х годов XX века.

В настоящее время наработанный объём номенклатуры приёмов коррекционной работы, и бедность специальных средств коррекции не позволяет рассматривать в широком аспекте объединение их в специальные методы. Метод мы можем представить себе как совокупность методических приёмов, каждый из которых не имеет своей чёткой педагогической цели, а подчиняется целевой установке метода. К примеру, приём самостоятельного поэтапного обследования учебного материала с помощью неполноценного зрения будет относиться к практическому методу обучения слабовидящих школьников.

Таким образом, по специальной классификации коррекционных методов обучения (в широком понимании) говорить преждевременно, Особенно применительно к изучению технологии в специальной школе. Более того, изучение технологии с детьми, имеющими нарушения зрения, следует организовывать таким образом, чтобы содержание коррекционной работы органично переплеталось с содержанием материала по технологии. Это будет правильный методологический подход обучения детей с аномалиями зрения.

Целостность процесса обучения в специальной школе требует не разделения уроков коррекции и уроков изучения программного материала по технологии, а целенаправленного единого процесса. Автономные коррекционные занятия, направленные на выработку специальных умений и навыков были отвергнуты и передовой педагогической практикой, хотя отдельные элементы этого утилитарного направления встречаются и сегодня в работе учителя технологии (упражнения по механизмам определения устройства швейной машины и др.).

Соединяя содержание технологии с содержанием коррекционной работы по этому предмету, мы, тем самым, должны найти и общность в формах движения этого содержания, т.е. в методах. Не создавая специфическую классификацию методов коррекционного обучения и искусственно не углубляясь в специфику проблемы, необходимо в структуре общих методов обучения, в наборе методических приёмов предусмотреть специфические способы коррекционной работы, которые определяют тифлопедагогическую направленность учебного процесса.

На уровне специальных приёмов, используемых при обучении детей с нарушениями зрения технологии, имеется возможность их систематизации по функциональным особенностям, и выделить четыре группы.

**1. Приёмы, обеспечивающие доступность учебной информации для детей с нарушениями зрения.**

Эта группа специальных приёмов обучения призвана обеспечить, прежде всего, процесс чувственного познания детей со зрительной депривацией путем использования компенсирующих возможностей их сохранных анализаторов. При утрате или нарушениях зрения в получении достоверной чувственной информации используется слух, осязание, обоняние, двигательный анализатор и др.

Слабовидящие дети используют в работе и неполноценное зрение, существуют специальные приёмы его использования, в ряде случаев в сочетании с другими сохранными видами чувствительности (бисенсорный тип восприятия - с помощью сохранных функций зрения и осязания).

Ограничение потока афферентации в связи с выпадением из системного комплекса или сужением деятельности зрительного анализатора восполняется за счет взаимосвязанной деятельности сохранившихся анализаторов и воспроизведения следовых реакций в центральной нервной системе под влиянием внешних раздражителей

Приёмы обучения данной категории учащихся обеспечивают определённую изменчивость (перестройку нейродинамической деятельности включение в неё новых компонентов, затормаживание и перемещение на задний план старых) в зависимости от условий восприятия учебной информации.

Учение И. П. Павлова о динамической системности в деятельности анализаторов открывает большие возможности человеческого организма и намечает возможные пути использования этих возможностей, создаёт основу для разработки приёмов учебной работы, обеспечивает доступность информации при нарушении зрения.

Для слабовидящих школьников применяется цветовая унификация, снижение сложностей и детализации изображений, контрастность иллюстративного материала, масштабные модификации и т.д., которые позволяют решить проблему доступности учебного материала по технологии при использовании не полноценного зрения.

**2. Специальные приёмы организации обучения технологии.**

В ходе коррекционного обучения детей с аномалиями зрения в первую очередь используются те приёмы, которые направлены на организацию деятельности учащихся. Очень важно выработать у школьника собственное отношение к учебной ситуации, упражнению, самостоятельной работе, самоподготовке и т.д. Для этого используются различные приёмы с привлечением раздаточного дидактического материала по технологии. В процессе обучения целесообразно давать различные инструкционные карты о порядке, последовательности, этапности деятельности слабовидящих учащихся. При нарушении и резком ограничении использования функций зрения вводится приёмы алгоритмизации деятельности школьников с учётом структуры и клинической картины нарушения зрения.

В ряде случаев, когда имеются нарушения в развитии поля зрения и страдает целостность восприятия технологического объекта, необходимо расчленить изобразительную информацию на отдельные части, узлы, фрагменты.

Специальные приёмы этого направления лежат в основе структурного построения уроков, экскурсионных занятий, индивидуальных и групповых консультаций. При организации занятий используются приёмы сочетания зрительной и слуховой, письменной и устной работы в зависимости от состояния зрения учащихся и офтальмологических рекомендаций.

В организации занятий по технологии предусматривается зрительная гимнастика для снятия утомляемости глаз и повышения работоспособности учащихся; в структуру уроков по технологии включаются пропедевтические периоды для уяснения специальной символики и унификации изобразительных пособий, для конкретизации технологических процессов перед их изучением.

Специальные организационные приёмы необходимы при решении вопросов замены демонстрационных показов лабораторными методами, что связано с обеспечением оптимального использования накопляемого сенсорного опыта восприятия технологических объектов и доступности учебного материала.

Очень много разнообразных приёмов организации обучения детей с нарушениями зрения используется при проведении лабораторных и практических работ, которые связаны с подбором объекта труда, с выбором инструментов технологической последовательности, результатами репродуктивной деятельности учащихся. создания условий для целенаправленного восприятия перекодированной информации.

**3. Логические приёмы переработки учебной информации по технологии.**

В процессе познавательной деятельности технологические объекты труда воспринимаются слабовидящими школьниками во множестве внешних признаков и свойств, но с помощью неполноценного зрения воспринимаются лишь некоторые из них полно. Для формирования адекватных характеристик и образов в специальной школе используются логические приёмы переработки учебной информации.

При обеднённости образного мышления у слабовидящих логические приемы облегчают вычленение существенных признаков, характеризующих тот или иной обследуемый объект, они помогают привести в систему имеющиеся у учащихся разрозненные представления об объектах труда, осуществлять процессы сопоставления, сравнения, обобщения.

Как отмечено в исследованиях М. И. Земцовой (1956) у детей с нарушениями зрения при сравнительной оценке различных объектов лучше реализуются логические операции по схожести объектов, по выделению общих признаков, чем способы выделения различий между ними. В этих случаях помогают приёмы работы, которые осуществляют определённый акцент на различительные операции.

Широко используются приёмы работы по установлению аналогии по образцам, особенно при формировании представлений о тех объектах труда, с которыми они в жизни не встречались, знакомство с которыми затруднено в силу ослабленного зрения.

Практически на каждом занятии используются логические приёмы конкретизации при формировании понятий, Они органически включаются в словесные методы, применяемые в целях коррекции психических недостатков развития слабовидящих школьников.

**4. Приёмы использования тифлотехники, специальных приборов и оборудования.**

В эту группу объединяются приёмы, которые связаны с использованием различных технических эргономических средств, позволяющих детям с нарушениями зрения проводить практические и лабораторные занятия по технологии, делать измерения и осуществлять собственные наблюдения, использовать учебные пособия, предназначенные для зрячих детей.

Тифлотехнические средства обучения, специальные приборы рассчитаны на перекодирование сигналов, характеризующих технологический процесс, на осуществление доступности восприятия их с помощью сохранных, сенсорных систем.

Каждый прибор имеет свои конструктивные особенности, свою сигнальную систему, область функционирования, корригирующую направленность и т. п., что необходимо учитывать и что входит в специфику использования приема обучения с этим прибором.

Использование тифлотехники в учебном процессе в специальной школе дает ощутимый эффект в формировании правильных адекватных представлений об изучаемых объектах и процессах.

Приемы и способы работы со специальной техникой подробно изложены в исследованиях О.Л. Алексеева. 1987; В.П. Ермакова, 1990; Р.С. Муратова, 1968; И.Б. Лесина, 1981 и др.

В последнее время в публикациях по специальной педагогике в работах тифлопедагогов специальных школ предлагается много приемов, позволяющих корригировать координацию движений, ориентировку в пространстве и на рабочем столе ученика, нарушенные функции зрения с помощью специального оборудования, т.е. зарождается тифлоэргономика, которую необходимо учитывать в методическом построении занятий по технологии.

Представленная группировка приемов по функциональным особенностям проведения коррекциониой работы представляет собой подсистему, причем специальную, которая лежит в основе формирования систем методов обучения. Диалектичность понятий «прием» и «метод» обучения объясняет то положение, что в ряде случаев трудно разграничить один прием от другого внутри метода. Это осложняется и тем, что они взаимно проникают один в другой, обеспечивая целостность учебного процесса.

Из приведенной классификации коррекционной работы видно, что один и тот же прием может входить в различные методы обучения, как общие, так и специальные, что они могут быть использованы в различных сочетаниях в зависимости от целей обучения и содержания материала по технологии.

Специальные приемы обучения детей с нарушениями зрения необходимо соотнести с одной из группировок общедидактических методов обучения с тем, чтобы показать коррекционную направленность последних в специально организованном обучении слабовидящих школьников технологии.

Специальные приемы обучения могут сочетаться внутри метода с общими педагогическими приемами, что методологически правильно и диктуется принципами общности специальной и общей дидактики. Не создавая на сегодняшний день классификацию коррекционных методов обучения (на дидактическом уровне) и искусственно не уходя в специфику обучения слабовидящих учащихся, мы стремимся идти другим путем, в направлении тесного соединения общей и специальной педагогики, диалектического понимания части и целого, специального и общего. В связи с этим мы должны выйти на понятие «коррекционная направленность методов обучения».

На схеме 1 мы попытались представить соотношение общих и специальных приемов обучения, которые обуславливают коррекционную направленность метода. Здесь показана взаимосвязь и взаимозависимость составляющих частей, детерминированность общего и специального.

Коррекционная направленность метода обучения определяется набором специальных приемов (может быть всего лишь один прием) и сочетанием их с общими педагогическими приемами обучения учащихся.

Метод обучения, его коррекционная направленность

Общие приемы обучения

Специальные приемы обучения

Схема 1.

Это сочетание определяет степень направленности коррекционной работой с помощью того или иного метода. Она может быть меньше или больше в зависимости от сложности объекта труда, его размеров, доступности изучения с помощью неполноценного зрения, частоты встречаемости, сформированности образа и степени обобщения понятия.

Набор общих педагогических приемов при коррекционной направленности метода также может быть различен. Это зависит, прежде всего от доступности того или иного приема для слабовидящих школьников, от состояния их зрения. Эти показатели определяют степень насыщенности метода приемами общей и специальной групп.

Метод может состоять только из общих, или только из специальных приемов, и тогда он сам становится соответственно общим или специальным.

Признавая наиболее прогрессивные подходы к классификации общедидактических приемов обучения Ю.К. Бабанского (1985) и И.Я. Лернера (1981), мы хотим остановиться на некоторых общих группировках, которые в той или иной степени пронизывают эти классификационные построения. Речь идет о словесных, наглядных и практических методах обучения, которые давно, сложились и традиционно вошли в практику работы учителей технологии не только массовых, но и специальных школ для детей с нарушениями зрения.

Ю.К. Бабанский называл их «материальными носителями всех других методов обучения. Наше внимание к этим перцептивным методам не случайно, они состоят в основном из приемов передачи и восприятия учебной информации посредством чувств. Выпадения из чувственной системы полноценного зрения, ограниченное использование этого анализатора приводит к сокращению и обеднению учебной информации. При изучении технологии, где более 90% сведений поступает визуально особенно важно рассмотреть возможность коррекционной работы. Чувственный этап познания ученика представляет наибольшие трудности, успешно решив проблему доступности на этом участке, мы значительно облегчим этап логического познания.

Любой из указанных общедидактических методов (перцептивных) с включением в него специальных приемов обучения приобретает коррекционную направленность, но это не значит, что, выбрав необходимый метод можно успешно решать задачи усвоения программного материала по технологии.

На уроках технологии очень редко используется какой- то один метод. Как правило, успех коррекционного обучения зависит от удачно выбранной комбинации методов и приемов работы. Ниже мы рассмотрим словесные, наглядные и практические метода обучения в свете их коррекционной направленности и с неизбежными проникновениями одного метода в сферу метода другого.

**Словесные методы обучения.**

Формирование представлений и понятий у слабовидящих школьников при обучении их технологии осуществляется в основном не путем предъявления объектов и процессов, а путём изложения учебного материала с помощью слов, которые обозначают эти объекты и процессы. Слово педагога является стержнем всего учебно-воспитательною процесса Никакие средства наглядности, приборы, учебное оборудование не смогут заменить живого общения между учителем и учеником. Роль слова в учебном процессе трудно переоценить оно во многом определяет направления познавательной деятельности школьников, лежит в основе и активизирует обучение, воспитание, развитие учащихся; выполняет организующие и управленческие функции, задачи коррекции и компенсации нарушенного зрения.

Слову учителя, как источнику получения новой информации для учащихся, в настоящее время принадлежит ведущая роль, оно значительно чаще выступает в этой роли, чем объекты, процессы, средства наглядности, однако на практике мы сталкиваемся с недооценкой словесных методов обучения.

Б. И. Коваленко (1934), обосновывая предметные методики и технику обучения слепых, писал: «Слово в работе со слепыми - мощный рычаг, требующий точки опоры на конкретности. Изложение и беседа должны сопровождаться конкретизацией гораздо шире и глубже, чем со зрячими школьниками. Это подчеркивает использование слова для усвоения при его помощи знания и опыта других, в частности зрячих. Без этого усвоение систематических знаний и навыков было бы крайне затруднено, а в некоторых случаях и исключено. Велика и эмоциональная роль слова. Слово должно быть использовано во всех его многообразных проявлениях как устной, так и письменной речи».

Слуховое восприятие слабовидящими детьми технологической информации считается пассивным видом деятельности, усвоением программного материала «в готовом виде».

Многие тифлопедагоги утверждают, что словесные методы обучения не содействуют в должной степени развитию ребёнка, коррекции вторичных отклонений в его развитии. Для усвоения программного материала по технологии, в особенности наиболее сложных разделов, необходимо развитие ученика, а оно возможно при условии выполнения определенных заданий, упражнений, практических работ.

Все приемы, способы и методы обучения обязательно сопровождается словом, которое содействует развитию учащихся и играет неотъемлемую роль в любом методическом арсенале, при любых сочетаниях и любом подборе приемов и способов обучения.

В системе восприятия различных раздражителей и ответных реакциях на них наиболее сложными являются процессы восприятия слова и речевых сигналов. Определение технических объектов груда и процессов связано у учащихся с воспроизведением следовых впечатлений не только при непосредственном воздействии на органы чувств этих объектов и процессов, но и, главным образам, слов их обозначающих. Это последнее воздействие является основным в ходе обобщения. Как правило, процессы обобщения при помощи слова осуществляются на основе непосредственно чувственного восприятия предъявляемых предметов программного курса технологии. Как доказано исследованиями М. И. Земцовой. Л. И. Солнцевой, В. А. Фиактистовой и др. своеобразие психического развития детей с нарушениями зрения обусловлено способом восприятия ими объектов окружающего мира. Неполноценное зрение негативно сказывается на процессах обобщения у детей, они протекают в условиях обедненного опыта по сравнению с аналогичными процессами, происходящими у их зрячих сверстников. Расстройства зрительного анализатора приводят к нарушениям в развитии пространственных представлений, целостности восприятия объектов и явлений, в формировании конкретных образов по технологии.

Речевая деятельность и мышление слабовидящих школьников формируются при ограниченной зрительной информации об окружающем мире они приходят к усвоению конкретных значений многих слов преимущественно опосредованно, логическим путем. Н. С. Коспочек (1967), Н. А. Крылова (1990) в своих исследованиях показали, что у детей с нарушениями зрения наблюдается диспропорция между запасом слов и образам объектов. Это затрудняет нормальный процесс познания. По нашим наблюдениям слабовидящие школьники допускают ошибки б определении технологических процессов, испытывают затруднения в терминологии, в их сравнительной оценке, в обобщении и систематизации материала.

Зрительная недостаточность школьников в значительной мере затрудняет процессы письма и чтения, у них по сравнению со зрячими школьниками страдают различительные процессы, быстрей наступает зрительное утомление, что приводит к ошибочности восприятия учебною материала и последующего его воспроизведения. Для правильного использования словесных методов обучения необходимо определять условия и возможности, которые позволят оптимально применить все сохранные функции зрительного анализатора и поднять эффективность коррекционной работы.

Согласно исследованиям отечественных и зарубежных специалистов качественные и количественные показания эффективности письма и чтения слабовидящих зависят от клинических характеристик органа зрения (В. И. Белецкая. А. Н. Гнеушева, 1982; II. В. Шубина, 1967; Э. Лоуэс, 1931; X. Хедлей, 1933), от свойств нервной системы ученика, ого возрастных и индивидуальных возможностей (М. И. Земцова, 1956; А. И. Зотов. 1970; Н. А. Крылова, 1990) и других факторов, которые напрямую или косвенно связаны с аномалиями зрения.

Эти исследования позволяют определить некоторые рекомендации относительно режима зрительной работы, величины шрифта для чтения, способов письма и др.

Большинство авторов сходятся на том, чтобы зрительная нагрузка для слабовидящих школьников планировалась в пределах 10-20 минут при чтении или письме. Эти усредненные данные не всегда оправдываются. Многое зависит от сложности изучаемою материала, индивидуальных особенностей школьников, состава и структуры нарушенных зрительных функций и др.

Н. В. Шубина (1967, 203), изучая проблему зрительного утомления у слабовидящих школьников в зависимости от заболевания, установила, что наибольшее утомление испытывают учащиеся с атрофией зрительного нерва и помутнения роговицы. Средние данные по зрительному утомлению получены в эксперименте с теми слабовидящими, у которых отмечались близорукость и альбинизм, а наименьшее утомление испытывали школьники с амблиопией.

По данным Н. П, Монич (1970, 44} и Е. М. Украинской (1970, 72), которые исследовали влияние 20-минутного непрерывного чтения на устойчивость ясного видения, скорость восприятия и критическую частоту мелькания, мы можем заключить, что 20-минутная зрительная нагрузка не всегда приводит к негативным результатам.

'Гак, устойчивость ясного видения у 29% учащихся повышалась у 43% слабовидящих она оставалась неизменной, а у 28% школьников - понижалась.

На утомляемость и качество усвоения учебного материала учащимися оказывает влияние и накопленный чувственный опыт слабовидящих, детей. При изучении нового материала происходит оживление временных связей в коре головною мозга под действием слова учителя или книжного текста, и чем богаче эта восстановительная работа и накопленный сенсорный опыт, тем легче идет процесс усвоения материала, учащиеся меньше утомляются.

Более бедная обеспеченность чувственными образами (особенно зрительными) процесса логического познания, меньшая обобщенность представлений, приводит к более напряженной умственной работе. А это, в свою очередь, сказывается на общем утомлении школьников.

При формировании щадящих режимов словесных методов обучения необходимо индивидуально подходить к каждому ученику., учитывая характер заболевания, структурно-функциональные нарушения зрения, условия работы учащихся и степень сложности программного материала предмета технология для слабовидящих учащихся.

Очень многое зависит от характера изложения учебного материала самим учителем, насколько он умело, эмоционально, интересно преподносит учебную информацию и учитывает недостаток зрения учеников.

Очень важно для детей с нарушенным зрением, чтобы рассказ сопровождался наглядным оформлением (образцы, опыты, пособия и др.). Недостаток зрения, обедненный сенсорный опыт требуют, чтобы слово учителя сопровождалось наглядностью, причем доступной для слабовидящих школьников.

В школе для слабовидящих детей возрастает значимость коммуникативной и управленческих характеристик изложения нового материала. Учащиеся более требовательно подходят к личности учителя, к его отношению к своему труду и предмету. Такое положение объясняется лучшим контактом между педагогом и учащимися в специальной школе, где средняя наполняемость класса 12 человек. Важность этого контакта легче прослеживается слабовидящими, чем зрячими, в специальной школе на предметных занятиях не стоит так остро, как в массовой школе, вопрос дисциплины в классе.

В школе традиционно установилось мнение, что изложение учебного материала учителем должно охватывать не только ту информацию, которая содержится в учебнике, но и дополнительные сведения, хрестоматийный материал и др.Дети с нарушениями зрения больше ценят характер изложения материала, его доступность и коммуникативно-управленческие характеристики процессе объяснения нового материала, чем совпадение или несовпадение информации учителя с учебником.

Таким образом, слабовидящие ученики по сравнению со своими зрячими сверстниками больше внимания уделяют слову и языку учителя, характеру изложения материала, коммуникативно-управленческим процессам на уроке и личности педагога.

Требования к слову, к характеру изложения учебной информации пронизывают весь арсенал методов (рассказ, беседа, объяснение, лекция, работа с инструкционными картами, с другими текстовыми материалами).

Классификация словесных методов обучения технологии нам представляется идентичной с той группировкой, которая дается в массовой школе. Однако реализация этих методов в специальной школе для слабовидящих детей будет иметь свои специфические стороны.

Искусство владения словом, речью в педагогическом аспекте предполагает большой труд, специальную подготовку, обучение педагога, его ориентацию на состав класса, возраст учащихся, их физическое и умственное развитие и др.

Как правили, слово связано со всеми проявлениями психических процессов школьников. Речь, структура языка влияют на пороги чувствительности, на структуру восприятия, поскольку определяют условия прохождения стимула и задачи восприятия.

Представление также определяется и вызванным словом, оно тесно связано с мышлением. Сама мысль выражается словом и непосредственно присутствует в нем.

Следовательно, с помощью речи мы можем воздействовать на чувственное и логическое познание, осуществлять их коррекцию, исправлять недостатки, связанные с неполным или ошибочным восприятием слабовидящих школьников.

Различные виды изложения материала учителем специальной школы для слабовидящих детей с помощью слова должны удовлетворять следующим основным педагогическим требованиям:

I. Обязательный учет источников и полноты представлений слабовидящих учащихся об объектах труда и технологических процессах.

Логически последовательное и аргументированное объяснение, основанное на доступном для слабовидящих учащихся сенсорном опыте.

3. Точное, образное и доходчивое изложение информации, создание необходимой основы для адекватных обобщений и выводов.

4. Подбор конкретизирующих вопросов для слабовидящих школьников, комментированные обобщения учебного материала.

5. Включение в словесное изложение упражнений по различию и узнаванию объектов труда, технологических процессов, восприятие их по памяти (словесные, изобразительные).

Используя корригированный сенсорный опыт слабовидящих учащихся, учитель предельно последовательно, логично, Аргументировано ведет объяснение материала. Оно должно быть точное лаконичное, доступное, образное и выразительное по изложению, включать в себя примеры, хрестоматийный материал.

По ходу рассказа, беседы, лекции, работы с инструкционными картами педагог задает школьникам конкретизирующие вопросы для тою, чтобы убедиться в правильном формировании понятий об изучаемых объектах труда и технологических процессах в курсе технологии. С этой целью необходимо применять комментированные обобщения учебного материала с привлечением школьников.

В словесные методы изложения следует включать практические приемы и способы работы, упражнения по различению и узнаванию, по воспроизведению их по памяти. С этой целью можно предложить слабовидящим детям представить словесно объекты труда, технологические процессы, нарисовать их, если можно вылепить и т.д.

В результатах и эффективности коррекционной работы можно убедиться лишь с помощью воспроизводительной деятельности детей с нарушениями зрения. Результаты этой деятельности определят дальнейший ход и направление коррекционного обучения, наметятся условия и возможности соединения словесных методов с практическими методами.

В перечисленных требованиях не отмечены общепедагогические подходы к словесному изложению материала, поскольку они одинаковы с массовой школой и, естественно, должны быть реализованы и в спецшколе для слабовидящих детей (научность и подборе материала, систематичность, учет возрастных особенностей детей и др.).

При использовании словесных методов обучения слабовидящих детей предметам технологического цикла всегда надо исходить из запаса чувственных образов учащихся и. в зависимости от этого, применять методы, приемы и способы работы. При бедном сенсорном опыте школьников необходимо использовать индуктивное изложение учебного материала, здесь приходится подробно знакомить учеников с различными процессами, а затем вести их к наиболее полному обобщению.

Когда же исходный материал хорошо известен учащимся и накоплен определенный сенсорный опыт, когда нет возможности и потребности детально и подробно изучать наглядный материал, тогда учитель берет на вооружение дедуктивное изложение учебного материала.

При применении словесных методов обучения очень часто приходится переходить от беседы к рассказу, к объяснению и обратно. Такое чередование педагогически обосновано и необходимо, переход от беседы к рассказу осуществляется обычно тогда, когда учитель технологии убедился, что у слабовидящих детей сложились определенные чувственные образы, адекватные реалиям.

Обедненность зрительного восприятия детей с нарушениями зрения требует более детальной обработки первичного материала, осуществление коррекционной работы при формировании правильных представлений и понятий, а это при лекционном изложении материала сделать очень трудно. Специфика обучения слабовидящих школьников выдвигает на ведущие роли при использовании словесных методов такие их разновидности, как беседа, использование изученных материалов («говорящая книга», фонозаписи), которые позволяют лучше организовать охрану зрения и рациональное использование его сохранных функции.

# 2.Наглядные методы обучения.

Обучение слабовидящих учащихся технологии, коррекционная направленность этого процесса во многом зависит от успешной реализации дидактического принципа наглядности.

Значение наглядности, её эффективность заключается, прежде всего, в живом, действенном и непосредственном знакомстве учащихся объектами окружающего мира. Это чувственное восприятие реальной действительности лежит в основе познавательной деятельности школьника. Наглядность присуща человеческому познанию, она заключается в отражении предметов действительности в форме чувственных образов, характеризует взаимосвязь субъекта с познаваемым объектом.

Закономерности обучения учащихся технологии предполагает единство живого созерцания и абстрактного мышления, т.е. соединения принципа наглядности с принципом сознательности обучения с выходом в практику для подкрепления достоверности познанного.

Большое значение наглядности и наглядному методу обучения придавали Я.А Коменский, И.Г.Пестолоцци, А.В.Дистервег. В их работах значительное место отводится чувственному восприятию.

«Если мы намерены насадить в учащихся истинное и достоверное знание, то мы вообще должны стараться обучать всему при помощи личного наблюдения и чувственной наглядности»- писал автор «Великой дидактики» более 300 лет назад (1939), наглядное обучение он называл «золотым правилом» для учащихся.

Великий русский педагог К.Д. Ушинский делает первые шаги в направлении соединения наглядного метода обучения с развитием мышления и речи (1939).

Основное значение наглядности в процессе обучения заключается в том, что она содействует формированию и выработке соответствующих понятий, которые отражают сущность явлений.

При нарушении зрения у учащихся возникают определённые трудности в восприятии наглядного материала ,но учитывая полисенсорность этого процесс ( М.И. Земцова, 1956) мы вправе рассчитывать на компенсаторные преобразования, которые помогут довести до ученика необходимую информацию об изучаемом объекте. Объекты труда, технологический процесс воспринимаются не только с помощью ослабленного зрения, в работу вовлекается целая группа взаимосвязанных между собой анализаторов. Образ объекта возникает не только за счет элементарных процессов анализа и синтеза на уровне воспринимающих систем, а в основном за счет сложного функционального синтеза межанализаторных связей в коре больших полушарий головного мозга. Большую роль в формировании образов объектов труда у слабовидящих играют новые межсистемные образования, которые возникают в результате изменений нейрофизиологических механизмов прохождения потока афферентации, а, следовательно, его анализа и синтеза. Чувственный образ, который формируется у детей с нарушением зрения в результате коррекционно-компенсаторной деятельности, будет в какой-то степени сходен с теми объектами труда, которые он отражает. Это сходство не будет тождественным, образ не может полностью совпадать с объектом (даже у зрячих детей). Будет ощутимое различие, степень которого зависит от эффективности коррекционного обучения. Это различие, хотя и будет являться определенным недостатком представлений, в то же время явится и определенным стимулом для логического мышления, для организации коррекционной работы по более глубокому изучению объекта. Т.е. при обучении слабовидящих учащихся ещё недостаточно преподнести материал по технологии наглядно, необходимо решить проблему доступности его восприятия сходными сенсорными системами и скоррегировать переход от чувственного образа к логическому познанию.

Нередко отмечается путаница в понимании принципа наглядности и наглядных методов обучения.

Принцип наглядности - это основное исходное положение дидактики, определяющее направления работы с наглядным материалом, предусматривающее обязательность его использования в учебном процессе. Метод характеризуется как способ реализации этого исходного положения, заключающийся в построении системы обучения учащихся с использованием средств наглядности.

Коррекционная направленность наглядных методов обучения должна опираться на целый ряд факторов, учитывающих состояние зрения слабовидящих школьников и целевые установки по овладению системой знаний по технологии, особенно познавательной деятельности детей с нарушениями зрения. При реализации наглядных методов обучения и формировании адекватных представлений об объектах труда и технологических процессах необходимо учитывать следующие факторы:

1.Состав и структура нарушенных зрительных функций у учащихся.

2.Целевые установки на восприятие и последующее восприятие объектов труда и технологических процессов.

3.Характерные признаки объектов труда и технологических процессов, доступные для восприятия с помощью сохранной сенсорной системы.

4.Полнота первоначального восприятия, глубина анализа и синтеза признаков и свойств.

5.Частота восприятия и воспроизведения изучаемых объектов и процессов в ходе познавательной деятельности слабовидящих учащихся при изучении технологии.

6.Включение формируемых представлений в систему уже имеющихся представлений и понятий.

Основным исходным положением, которое необходимо учитывать при использовании наглядных методов обучения при использовании наглядных методов обучения, является состояние зрения учащихся. Основные клинические формы зрительной патологии определяют целый ряд требований к наглядному материалу: специальные размеры, форма, степень контрастности и окрашенность пособий, условия воспроизводительной деятельности, последовательность и режим предъявления дидактического материала и т.д. Если, например, у ученика отмечено сужение поля зрения, то для него подбирается соответствующий по размеру наглядный материал, и в методику работы с ним включаются приёмы последовательного поэтапного обследования объектов труда или их изображений.

При некоторых видах частичной атрофии зрительного нерва отмечается расстройство цветоощущения у школьников, с такой патологией лучше воспринимают контрастные по цветообеспечению наглядные пособия, для них большое значение имеет использование фоновых экранов, средств подсвечивания, а при низких показателях остроты зрения - тифлотехнических средств снятия аналитических показателей технологических процессов (фоноскоп, фотофон и др.).

Учащиеся с атрофией зрительного нерва в большинстве своём имеют низкую зрительную работоспособность, у них быстро развивается зрительное и общее утомление

Исходя из состава и структуры нарушенных зрительных функций учащихся, определяется целевые установки на восприятие и последующее воспроизведение объектов труда и технологических процессов по технологии. В этом положении заключается направленность метода обучения. Зрительная депривация школьников отрицательно сказывается на формировании у них образных представлений об элементах труда. Средства наглядности позволяют повысить качество восприятия учащихся при выполнении определенных специфических требований к пособиям, образцам, содействуют пополнению конкретно - образного дефицита.

Зрительная депривация школьников отрицательно сказывается на формировании у них представлений. Средства наглядности позволяют повысить качество восприятия учащихся при выполнении определённых специфических требований к пособиям, содействуют выполнению конкретно-образного дефицита .С помощью специальных упражнений и приёмов работы с дидактическим материалом мы можем повысить эффективность восприятия и репродуктивной деятельности слабовидящих, скоррегировать вторичные отклонения у детей.

Так, например, учащиеся, имеющие различные виды амблиопии нуждаются в направленных упражнениях по тренировке амблиопичного глаза. На уроках технологии мы с успехом используем работу по различению мелких деталей с использованием натуральных объектов и изображений. Обследование начинаем с более крупных деталей, а затем переходим к более мелким деталям. По мере тренировки зрения задания все больше усложняются, степень детализации увеличивается, уменьшаются размеры деталей и шрифт текстовых вставок. Работа с наглядным материалом сопровождается заданием на воспроизведение объектов различной величины и раскрашиванием мелких деталей, также с постепенным усложнением.

Избыточная количественная наглядность без достаточной специальной дифференциации применительно к программному материалу по технологии и возможностям слабовидящих школьников качественно обедняют наглядные методы «заземляют» их на формирование большого количества конкретных представлений без должного осмысления и глубокого анализа. «Поэтому применение наглядности в обучении слепых и слабовидящих детей должно не только и не столько создавать конкретно-образную базу, сколько обеспечивать возможности и служить средством формирования перцептивных действий учащихся», - отмечает в своих исследованиях И.С. Моргулис (1991), разбирая основные правила использования средств наглядности в специальной школе. При отборе наглядного материала к уроку важно предложить слабовидящим школьникам для обследования и изучения такие объекты, которые содержат достаточный набор характерных признаков, доступных для восприятия не только с помощью ослабленного зрения, но и с помощью других сохранных анализаторов. Ещё К.Д. Ушинский (1939) указывал на большое значение использования всех органов чувств в акте запоминания учебного материала. Это положение эффективно реализуется в массовой школе, а в специальной -приобретает особое коррекционно-компесаторное значение.

Для ребёнка с нарушением зрения очень важно, к примеру, подобрать такой объект для изучения, который имеет характерную форму, яркую насыщенную окраску, отличительный характер поверхности, соответствующий запах, вкус и т.д.

Очень важно методически грамотно организовать первое знакомство с наглядным материалом. От качества первоначального восприятия, глубины анализа и синтеза признаков и свойств зависит адекватность и обобщенность представлений, их перевод в понятийное русло мыслительного процесса. Полнота и точность восприятия объектов зависит от накопления опыта учащихся, знаний о признаках и свойствах объектов труда. В своей познавательной деятельности ученик приобретает знания, уточняет их, расширяет, сверяет с теми, которые были накоплены человечеством. Как правило, наглядные методы обучения большинством дидактов условно подразделяются либо на демонстрационные (Н.М.Верзилин, 1983; Д.М.Кирюшкин, 1970 и др. либо на демонстрационные и иллюстративные (Ю.К.Бабанский, 1981; Е.Я.Голант, 1957 и др.).

В тифлопедагогике следует принятии последнюю группировку, поскольку между двумя указанными группами имеется существенное различие, обусловленное особенностями обучения учащихся с нарушением зрения. Метод демонстраций связан с показом учащимся натуральных объектов, объемных изобразительных пособий, опытов и др.

Метод иллюстраций включает в себя показ учащимся плоскостных изобразительных пособий (рисунки, иллюстрации, фотографии, инструкционные карты...)

В специальной школе для детей с нарушением зрения, применяя методы иллюстрации и демонстрации, важно правильно организовать обследование наглядного материала с позиций последовательности объектов труда и их изображений. Естественно, что весь этот поэтапный разбор и исследование сопровождается воспроизведением следовых впечатлений при направляющем значении слова тифлопедагога. Словесное руководство и объяснение помогают слабовидящим детям вычленить существенные признаки, характеризующие объект исследования, привести в систему фрагментарные и разрозненные представления об объектах труда, технологических процессах, сделать сопоставления, обобщения и выводы.

Последовательная и поэтапная подача средств наглядности вносит свои коррективы, содействует коррекции восприятия при нарушении зрения, что в большей мере отражается на уроках технологии.

**Практические методы обучения**

Практические методы обучения слабовидящих школьников наиболее трудно реализуются при обучении технологии. Эти методы предполагают применение действий учащихся при выполнении того или иного задания. Система движений, направленных на объект с целью его изучения или преобразования выражается действием. Знания и действия переплетены, формируясь в деятельности, знания в ней и проявляются. Действия с объектами труда дают ученику одновременно знания об их строении, свойствах, о возможных изменениях и превращениях.

В исследованиях Л.С.Выгодского, Н.Ф.Толызиной и др. убедительно показано, что умственные действия формируются первоначально как внешние (предметные) и, далее, они постепенно переводятся во внутренний план, т. е. происходит процесс интериоризации. Формирование умственного потенциала идет на уровне достигнутого человеческого опыта и в этих рамках обеспечивается умственная деятельность школьника.

Овладев приемами умственной деятельности, ученик, прежде чем приступить к внешним, моторным действиям, направленным на достижение поставленной цели, планирует определенный алгоритм действий в уме, оперируя образами и понятиями. Таким образом, внешняя деятельность направляется и конкретизуется сознанием школьника, внутренним планом действий.

Выполняя практическое задание, ученик постоянно сравнивает полученные результаты с запланированным эффектом и имеет возможность регулировать моторику, корректировать и корригировать производимые действия в соответствии с умственным планом.

Деятельность закрепляет знания, поднимает их на более высокий уровень, который в свою очередь, определяет более сложный характер производимых действий, выработку более квалифицированных умений и навыков. При нарушении зрения у школьников в первую очередь страдают их физические действия, ослабление зрительного контроля затрудняет констатацию необходимых признаков объектов труда, нарушают координацию движений при выполнении практикума, а это, в свою очередь, сказывается на совершенстве внутренних психических действий. Необходима коррекция при формировании двигательных умений и навыков, а этот процесс должен быть заключен в систему коррекционной работы по исправлению психических и физических недостатков в развитии слабовидящего школьника.

Выработанные коррекционные умения и навыки к ориентировке в микро - и макропространстве, позволяют перестроить структуру деятельности. Произойдут изменения в соотношении систем анализаторов и их компонентов, которые контролируют выполнение действия. До выработки подобных навыков точность и правильность предметных действий контролируется совместной работой зрительного и двигательного анализаторов. Причем у слабовидящих детей сохраняется в этом контроле ведущая роль зрения.

Одним из направлений коррекционной работы при выполнении практических заданий является формирование и закрепление двигательных навыков, снятие зрительного контроля (по мере возможности) за движениями, создание специальных эргономических условий для снятия показателей прохождения технических процессов при минимальном и эффективном использовании зрительного анализатора. Зрительно-двигательный контроль по возможности заменяется двигательным.

Для слабовидящих учащихся очень важно, чтобы не одна лишь кинестезическая система осуществляла контроль над правильностью действий. При использовании практических методов обучения мы не отходим от принципа полисенсорности восприятия, поэтому очень важно подключить к оперативной работе, к констатации и определению объектов труда и технологических процессов слух, обоняние и, особенно, тактильную чувствительность.

Особенностью формирования навыков у слабовидящих учащихся является их постепенная автоматизация и снижение доли участия в контроле ослабленного зрения и сознания вплоть до полного их отключения. Но это не значит, что выработанные навыки являются бессознательно регулируемыми действиями. Сознанию подконтролен весь процесс действия в целом.

При выполнении любой практической работы очень важно ввести ученика в проблемную ситуацию с тем, чтобы он осознал необходимость действий, показать ему сам процесс зарождения знаний, их динамику и изменчивость. Активному участию в практикуме способствует самостоятельное открытие того, что наука это не просто обучение учащихся знающими педагогами, а нечто большее.

В школе для слабовидящих детей весь этот показ. Всю практическую деятельность школьников надо ещё и организовать доступно и убедительно. Практические методы обучения учащихся технологии должны учитывать все отмеченные особенности, они должны иметь характерную коррекционную направленность.

К практическим методам обучения технологии относятся: методы самостоятельного выполнения различных упражнений, проведение опытов, практических работ, выполнение трудовых заданий и др.

В ходе выполнения практической работы необходимо выделить определённые этапы действий, в ходе которых используется тот или иной приём коррекции, применяются компенсаторные возможности сохранных у слабовидящих органов чувств и т. д. При этом все должно быть увязано с содержанием и целевыми установками.

Коррекционный навык у слабовидящего ученика нельзя выработать в один приём. Необходим определённый пропедевтический период, постепенная тренировка, распределение по времени с тем. Чтобы этот навык достиг определенной степени автоматизации или совершенства. В ходе подготовки к практической работе по технологии намеченные этапы и коррекционные действия должны отрабатываться и совершенствоваться как на сенсорном уровне, так и на уровне умственных действий. Вся эта работа оценивается, корректируется, совершенствуется и сводится в единую систему выполнения конкретного практикума. В ходе выполнения практической работы также осуществляется коррекционная направленность с промежуточными коррекционно-оценочными характеристиками, коррективами действий, с поэтапной последовательностью выполнения практического задания Каждый этап практической деятельности ученика при выполнении задания нуждается в коррекционной направленности, его действия не только направляются, но и оцениваются, комментируются, доводятся до сознания и осмысления, до умений и навыков самоконтроля. Успех формирования коррекционных умений и навыков во многом зависит от положительной оценки действий слабовидящего школьника, это вызывает желание совершенствовать приобретённые умения и навыки.

При подготовке к выполнению любой практической работы по технологии необходимо её расчленить на отдельные этапы, которые должны быть отработаны со слабовидящими учащимися.

Таким образом, формирование и коррекцию действий школьников с нарушениями зрения при подготовке и выполнении практических работ можно представить в следующей последовательности:

1.Объяснение и показ учащимся необходимых действий по каждому этапу практической работы.

2.Самостоятельное выполнение учениками отдельного этапа практикума, его осмысление.

3.Коррекция действий учащихся на данном этапе.

4.Оценка коррекционных действий и их результатов.

5.Упражнение и совершенствование этапных действий, выработка коррекционных умений и навыков.6.Самостоятельное выполнение программного задания.

7.Контроль и оценка всей системы действий при выполнении практической работы.

Успех обучения состоит не только в отработке двигательных навыков при выполнении практической работы, но и в их осмыслении, в образовании устойчивых условно-рефлекторных межанализаторных связей. И чем богаче поток информации, чем разнообразнее его источники, тем прочней и глубже эти связи.

Рассмотрим дидактическое и методическое оснащение урока технологии на примере планов уроков по теме «Лоскутная пластика» в 6 классе специальной коррекционной школы города Троицка Челябинской области.

Тип урока - комбинированный. Комбинированным он называется потому, что в нём комбинируются различные дидактические цели разные этапы, а именно: передача знаний и развитие умений и навыков, с одной стороны, и повторение, усвоение нового материала, закрепление и применение - с другой. На уроке решаются несколько целей: образовательная, развивающая, воспитательная, коррекционная. Цели определяются в зависимости от программного содержания, образовательного стандарта. Для определения методов и приемов работы необходимо изучить офтальмологические и терапевтические рекомендации. Нам необходима информация: диагноз заболеваний учащихся, острота зрения, рекомендованные приборы для улучшения зрения, № парты и ее место в классе, режим зрительной нагрузки.

Все эти рекомендации помогают учителю организовать индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся, определить время и порядок смены видов деятельности на уроке, создать правильные условия для учебно - познавательной деятельности ребёнка и тем самым повысить эффективность работоспособности школьников. В большинстве случаев при разработке наглядного и раздаточного материала мы опираемся на данные об остроте зрения. Предельно минимальные размере объектов различия составляют:

при остроте зрения 0,01 - 0,03 - 15 мм;

при остроте зрения 0,04 - 0,08 - 5 мм;

при остроте зрения 0,09 - 0,2 - 3 мм. Ученику с трубчатым зрением не требуется значительного увеличения изображений, более того оно мешает при обследовании и изучении объекта или процесса.

Если у ученика анизометрия (неодинаковая рефракция обоих глаз), то хуже видящий глаз не упражняется в работе со временем может перестать функционировать вследствие бездействия. Со стороны учителя необходим контроль, распределение зрительной нагрузки, подбор упражнений для амблиопичного зрения, разработка методических приемов коррекции на период окклюзии. При дефектном зрении у школьников часто отмечаются нарушения в цветовосприятии: снижена чувствительность к основным цветам - синему, зеленому, красному. В случае нарушения цветоразличия педагог обращает внимание на обязательное контрастное изображение объектов и процессов в раздаточном дидактическом материале, особенно на контрастную деталировку сигнальных признаков объектов, их строение.

Аномалии цветоразличия зависят от характера заболеваний, особенно это сказывается при атрофии зрительного нерва и поражениях сетчатки глаза.

Многие частично видящие дети с дефектами радужной оболочки и некоторыми видами атрофии зрительного нерва являются фотофобами, т.е. испытывают дискомфорт при прямом попадании солнечного или электрического света на поверхность рабочего стола. Таким детям для работы необходимы рассеянный свет и невысокая освещенность (около 250 лк). Поэтому для них подбирается парта или рабочий стол вдали от источника электрического света или от окна.

Использование неполноценного зрения должно регулироваться в двух аспектах: продолжительность и отдых. Для слабовидящих школьников зрительная нагрузка на уроке не должна составлять более 15 -20 мин без перерыва. Отдых между периодами должен составлять не менее 5 мин.

Для тифлопедагога очень важно иметь данные о физических нагрузках для учащихся. Под особый контроль берутся школьники, страдающие глаукомой, и в первую очередь те, у кого диагностирована такая её разновидность, как гидрофтальм. Учащихся с таким заболеванием всегда легко отличить: у них сильно увеличены размеры глазного яблока («бычий глаз»), и если эти учащиеся не будут соблюдать режим физических нагрузок, то это может привести к резкому повышению внутриглазного давления, характерному изменению в тканях глаза и даже к разрыву склеры. Ограничение физических нагрузок необходимо даже таким учащимся, у которых зафиксированы такие патологические состояния глаза, как микрофтальм, отслойка сетчатки, некоторые виды атрофии зрительного нерва и заболевания хрусталика. Всем этим ученикам запрещается подъём тяжестей, резкие наклоны головы и туловища.

Таким образом, знание и учет офтольмологических рекомендаций помогают тифлопедагогу, учителю технологии грамотно и целенаправленно построить учебную деятельность школьника, организовать коррекционно-педагогическую работу с учетом принципа индивидуальною и дифференцированного подхода к ученику со зрительной депривацией.

Методы обучения на уроке должны соответствовать:

- задачам урока;

- характеру и содержанию учебного материала;

- уровню знаний, умений и навыков учащихся;

- материальному обеспечению урока;

- личным качествам учителя, его подготовленности и уровню методического мастерства;

- индивидуальным особенностям, возможностям и подготовленности учащихся;

- бюджету времени.

МЕТОДЫ ПЕРЕДАЧИ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ

С этой целью при обучении технологии используются рассказ, объяснение, инструктаж.

Применение словесных методов предполагает соблюдение нескольких непременных условий.

Хорошая дикция, доступный темп и четкость речи очень важны для восприятия учебного материала учащимися с нарушением зрения. Ясно произносимые термины, сопровождающиеся паузами для их осмысления, описания, даваемые в таком темпе, что они понимаются и запоминаются, отказ от бытовых названий - всё это обязательное требование применения словесных методов.

Успех словесного изложения во многом зависит от его эмоциональности. Когда учащиеся видят и понимают, как неравнодушен сам учитель, как он искренне хочет, чтобы излагаемый материал был ими воспринят, они откликаются на его усилия.

В трудовом обучении часто используется разновидность словесного метода объяснения, когда рассуждения и доказательства сопровождаются обычно учебной демонстрацией. Этот метод используется во время вводного и текущего инструктажей при раскрытии вопросов подготовки работы, приемов выполнения и т.д.

Более совершенным словесным методом является беседа, в ходе которой учитель, используя имеющиеся у учащихся знания и опыт, с помощью вопросов и полученных ответов подводит их к пониманию нового материала, осуществляет повторение и проверку пройденного. Во время проведения беседы учащиеся учатся пользоваться словарём, применяются приемы развития образной речи, которая нередко страдает у детей при нарушении зрения.

Вопросы в беседе должны отличаться краткой, ясной, логически чёткой и доступной формулировкой. Нельзя задавать расплывчатые вопросы, на которые можно дать несколько ответов. Сложные вопросы следует расчленить на простые вопросы. К числу наиболее типичных вопросов можно отнести следующие вопросы:

- активизирующие в памяти прежние знания и практический опыт. (Какие ткани можно использовать для выполнения изделий в технике лоскутного шитья?)

- облегчающие формирование понятий, установление связей между фактами, процессами («Перечислите инструменты, необходимые для выполнения работ в лоскутной технике»).

Особенно эффективно проявляется в беседе проблемная постановка вопросов. Такая беседа называется эврической. Она способствует активизации мышления, развивает самостоятельность и инициативу школьников.

Особое место среди словесных методов занимает инструктаж, под которым понимают пояснение способов трудовых действий с их наглядным показом, предупреждением возможных ошибок, ознакомление с правилами безопасной работы. Выделяют вводное, текущее и заключительное инструктирование учащихся. Первый вид инструктажа служит для подготовки учащихся к конкретной работе, второй для анализа её хода, а третий для подведения итогов.

С инструктажем тесно связаны демонстрации. Так принято называть совокупность действий учителя, которая состоит в показе учащимся самих переметов или их моделей, а также в представлении им процессов с соответствующим объяснением их существенных признаков. При демонстрации (показе) у учащихся формируется конкретный образец трудовых приёмов, которому они подражают и с которым сравнивают свои действия. Схематически это выглядит так:

Комплекс действия в процессе использования демонстрации как метода наглядного обучения (по И.Макиенко)

**Демонстрация (показ)**



Вот несколько правил, которыми следует руководствоваться при демонстрации.

1. Нужно информировать учащихся, что они будут наблюдать и с какой целью.

2. Учащиеся наблюдают на близком расстоянии, рядом с демонстрационным столом.

3. Необходимо демонстрировать объекты в разных вариациях: в статическом положении, динамическом, в соотношении части с целым.

4. Демонстрация должна позволять учащимся воспринимать предмет по возможности разными органами чувств, а не только с помощью остаточного зрения.

В показе трудовых приемов применяют следующую методику:

• показ трудового процесса в рабочем темпе;

• показ его в замедленном темпе;

• показ его в замедленном темпе с остановками после каждого приема, при необходимости изолированный показ отдельных сложных движений;

• заключительный показ трудового процесса в рабочем режиме;

• Проверка (пробное выполнение) уяснения учащимися показанного трудового процесса.

Экскурсии, как метод трудового обучения, имееют важное значение. Они обогащают представление слабовидящих учащихся о технологических процессах, расширяют знание о профессиях.

До проведения экскурсии необходимо:

• сообщить цель и порядок наблюдений;

• выделить основные моменты, которые ученики должны усвоить;

• перечислить вопросы, на которые при подведении итогов наблюдения должны быть подготовлены ответы;

• предупредить о возможных трудностях для детей со зрительной деривацией.

Завершается наблюдение групповой беседой.

Основное место в освоении учащимися знаний и умений по технологии обработки ткани отводится практическим методам. Они направлены, прежде всего, на непосредственное познание действительности. Так, на первоначальном этапе обучения учащимся предлагают выполнить тренировочные упражнения по выработки правильной рабочей силы, по координации движений. При выполнении учениками упражнений учитель технологии должен предотвратить торопливость, побуждать их внимательно следить за своими действиями и оценивать результаты. Рекомендуется немедленно исправлять каждое намечающее отклонение или ошибку. Однако по мере углубления учащиеся в работу следует приучать их самостоятельно анализировать ее ход, своевременно подмечать все отклонения.

Проектный метод связан с планированием и осуществлением определенной практической деятельности. В технологии - это чаще всего связано с работой над избранным самим учащимся изделием. Для этого потребуются значительные затраты учебного времени, поскольку предполагается максимум самостоятельности и активности самого ученика. Но зато приобретаемые при этом знания и умения носят боле, осознанный характер.

**Методы контроля и самоконтроля знаний, умений, навыков.**

Отдельную специфическую группу составляют методы проверки знаний, умений и навыков у школьников с нарушением зрения. Очень важно, чтобы учитель мог реально оценивать результаты своего труда. В эту группу методов входят: текущее наблюдения, устный и письменный опрос, выполнение и анализ проверочных практических заданий, проектов, самоконтроль учащихся.

Текущие наблюдения позволяют учителю, верно, оценивать и при необходимости скорректировать, пополнить уровень необходимых знаний, умений и навыков учащихся. Преимуществом этого вида контроля является его систематичность.

Устный контроль включает методы индивидуального и фронтального опроса, устные зачеты. Эти виды контроля учитель может использовать как на каждом занятии, так и периодически.

Таким образом, нарушение зрения оказывает влияние на психическое и физическое развитие ребенка, которое протекает своеобразно. Следовательно, овладение методами работы с детьми, у которых нарушено зрение, должно предваряться глубоким учением этих детей. Потому, наряду с методами, общими для массовых школ и коррекционных школ для детей с нарушением зрения, в последних применяются перцептивные ( наглядные, словесные, практические) методы, направленные на коррекцию и компенсацию дефекта.

В коррекционных школах для детей с нарушением зрения возрастает роль перцептивных методов обучения, ( наглядных, словесных, практических) активно влияющих на развитие двигательной сферы и становления личности в целом.