

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ В РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ЗПР НА УРОКАХ ИСТОРИИ

*Неманова Марина Руслановна,
учитель истории
МБОУ «Школа № 35» г. о. Самара*

Проблемная ситуация – это интеллектуальное затруднение человека, возникающее в случае, когда он не знает, как объяснить возникшее явление, факт, процесс действительности, не может достичь цели известным ему способом действия.

А. М. Матюшкин¹

Актуальность обращения к проблемному методу обучения в инклюзивной школе определяется не только требованиями Федерального закона № 273-ФЗ, но и реальными трудностями, которые испытывают дети с задержкой психического развития (ЗПР) при изучении истории. Как показывают исследования М. И. Матайс и Л. А. Хачатрян, число детей с ОВЗ в России устойчиво растёт, при этом именно в общеобразовательных классах они сталкиваются с необходимостью понимать причинно-следственные связи, анализировать события и формулировать выводы – то есть с теми операциями, которые при ЗПР развиты слабее всего [5]. Традиционное репродуктивное обучение, основанное на запоминании дат и имён, как правило, не даёт устойчивого результата, тогда как проблемная ситуация, по определению А. М. Матюшкина, запускает внутренний механизм поиска. Однако массовая практика, по данным О. А. Боковой и В. Е. Волынкиной, демонстрирует низкую психологическую готовность педагогов – особенно студентов – к работе с «особыми» детьми именно в эвристическом ключе [1]. Цель данной статьи – не только обосновать возможность применения проблемного метода на уроках истории для обучающихся с ЗПР, но и предложить конкретные, проверенные на практике приёмы его адаптации.

Переход от теории к методике требует ответа на ключевой вопрос: как превратить абстрактное историческое противоречие в доступную и при этом развивающую задачу для ребёнка, чьё мышление отличается инертностью, быстрой истощаемостью и потребностью в наглядных опорах? Ответ лежит в последовательной редукции сложности без потери самой проблемности. Возьмём для примера тему «Батыево нашествие на Русь», традиционно изучаемую в 6-м классе. Вместо глобального и заведомо непосильного для ученика с ЗПР вопроса «Почему Русь пала?» учитель создаёт проблемную ситуацию через зрительный ряд и элементарное противоречие между ожидаемым и действительным.

На одной иллюстрации – мощные русские дружинники в доспехах, каменные стены крепостей, на другой – монгольская конница. Формулировка проблемы звучит максимально конкретно: «Русские князья умели воевать, у них были крепости и войско. Но они проиграли. Чего они не знали или не сделали?» Такая постановка, предложенная в работе Ю. О. Мурзиной, А. А. Юровой и Ю. П. Шелякиной, позволяет ребёнку с ЗПР удержать в памяти два противоположных факта и начать поиск причины, не погружаясь в многозначные абстракции [6].

Следующий шаг – расчленение большой проблемы на серию микровопросов, каждый из которых решается с помощью наглядного материала или короткого текста. Учитель последовательно предъявляет: «Посмотрите на карту – сколько отдельных княжеств? Назовите их. Действовали ли они вместе? Почему нет? А теперь прочитайте два предложения об устройстве монгольского войска: что в нём было особенного?» Такой пошаговый алгоритм, как подчёркивает Ю. А. Соколова, соответствует деятельностному компоненту готовности педагога к работе с детьми с ОВЗ и компенсирует слабость произвольного внимания и логического переноса [7]. Результатом становится не абстрактное рассуждение, а заполненная схема-опора: в столбце «Причины поражения» фиксируются «раздробленность», «отсутствие общего войска», «подвижность и дисциплина монголов». Важно, что выводы не транслируются учителем в готовом виде – они добываются самими учащимися, пусть и с направляющей помощью.

¹ Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972.

Особую роль при работе с детьми с ЗПР играют игровые и ролевые формы, которые снижают тревожность и переводят проблему в практическую плоскость. Как справедливо отмечают Е. А. Карталова и Е. Д. Ефимова, театрализованная деятельность позволяет ребёнку «примерять» чужие мотивы и тем самым осознавать причины исторических событий через собственное переживание [4]. В рамках той же темы «Батыево нашествие» может быть организована мини-игра «Совет князей». Каждый ученик с ЗПР получает карточку с именем реального князя (Юрий Владимирович, Даниил Галицкий, рязанский князь) и краткой характеристикой его позиции. Задача – ответить на проблемный вопрос, сформулированный не как абстрактный, а как личный: «Почему я, князь, не спешу на помощь соседу? Что меня останавливает?»

В ходе коллективного обсуждения дети с помощью учителя приходят к выводу о том, что личные интересы и раздробленность стали главной причиной поражения. Такой приём, в отличие от фронтального опроса, даёт возможность каждому высказаться, не боясь ошибки, и закрепляет понимание через действие.

Методология предлагаемого подхода базируется на системно-деятельностной и личностно-ориентированной парадигмах, дополненных принципами коррекционной педагогики: индивидуализации, наглядности, поэтапного формирования умственных действий. Исследование проводилось в течение 2023/24 учебного года на базе одной из общеобразовательных школ с участием 12 обучающихся 6-х классов, имеющих заключение ПМПК о задержке психического развития (IQ 70–85). Использовались методы теоретического анализа, включённого педагогического наблюдения, моделирования проблемных ситуаций и качественного анализа продуктов учебной деятельности (схем, кластеров, устных ответов). Наблюдение показало, что при использовании описанных выше приёмов у детей с ЗПР возрастает доля самостоятельных высказываний, снижается количество отказов от ответа и улучшается запоминание причинно-следственных связей по сравнению с контрольными темами, изучаемыми традиционно.

Эффективность проблемного обучения для данной категории детей обеспечивается выполнением нескольких условий, выявленных в ходе работы. Первое – обязательная визуализация проблемы: она должна быть представлена не только в вербальной, но и в предметно-практической форме (карта, иллюстрация, ролевая ситуация). Второе – дозированная помощь: полная самостоятельность при ЗПР недостижима и даже вредна, поэтому учитель предлагает наводящие вопросы, алгоритмы и опорные схемы, постепенно сокращая свою долю вмешательства. Третье – фиксация промежуточного и итогового результата в материальном виде (таблица, схема, короткая запись). По мнению И. М. Захаровой и С. И. Граховой, отсутствие такой фиксации ведёт к тому, что ученик с ЗПР теряет нить рассуждения уже через несколько минут [2]. Четвёртое – использование групповых и игровых форм, которые снижают эмоциональное напряжение и повышают мотивацию, что критически важно, поскольку, как показывают данные Боковой и Волынкиной, многие учителя ошибочно полагают, что проблемный метод для «особых» детей изначально не применим [1].

Таким образом, проблемное обучение на уроках истории для детей с задержкой психического развития не только возможно, но и необходимо – именно оно развивает мышление, которое без специальных педагогических воздействий развивается замедленно. Однако его внедрение требует от педагога не только знания предмета, но и особых методических умений: переформулировать абстрактное противоречие в конкретную задачу, разбить её на пошаговый алгоритм, предложить адекватные опоры и обеспечить эмоционально комфортную обстановку. Представленные в статье приёмы (визуализация проблемы, микровопросы, ролевая игра, схематизация вывода) могут быть использованы не только при изучении Батыева нашествия, но и при анализе других ключевых событий отечественной истории – от феодальной раздробленности до Смутного времени. Дальнейшая работа может быть связана с разработкой банка проблемных заданий, дифференцированных по уровням сложности для разных нозологических групп обучающихся с ОВЗ.

Литература

1. Бокова О. А. Некоторые результаты изучения готовности к реализации инклюзивного образования / О. А. Бокова, В. Е. Волынкина // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 6 (73). – С. 421–422.

2. Захарова И. М. Практика применения цифровых средств в подготовке будущих педагогов для работы с детьми с ОВЗ / И. М. Захарова, С. И. Грахова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-3. – С. 60–62.
3. Кайдалова Ю. Н. Проектная деятельность в начальной школе / Ю. Н. Кайдалова, Е. В. Емелина, И. Л. Григорова. – Волгоград: Учитель, 2020. – 131 с.
4. Карталова Е. А. Использование игровых технологий в обучении детей с ОВЗ / Е. А. Карталова, Е. Д. Ефимова // Инновационная наука. – 2020. – № 7. – С. 62–65.
5. Матайс М. И. Психолого-педагогическое сопровождение обучения детей с ОВЗ / М. И. Матайс, Л. А. Хачатрян // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2019. – Т. 11, № 6-1. – С. 45–49.
6. Мурзина Ю. О. Особенности работы с детьми ОВЗ в школе / Ю. О. Мурзина, А. А. Юрова, Ю. П. Шелякина // Символ науки. – 2023. – № 12-1-2. – С. 152–154.
7. Соколова Ю. А. Готовность будущего учителя к работе с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью // Символ науки. – 2023. – № 12-1-2. – С. 157–160.