



Московский
педагогический
государственный
университет

Е. Г. Речицкая

**ФОРМИРОВАНИЕ
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

Москва
2017

Екатерина Григорьевна Речицкая
Формирование универсальных
учебных действий у
младших школьников с
нарушением слуха. 2-е издание

Издательский текст

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=28506396

Формирование универсальных учебных действий у младших школьников с нарушением слуха: МПГУ; М.; 2017

ISBN 978-5-4263-0454-3

Аннотация

В монографии рассматриваются особенности развития у младших школьников с нарушением слуха таких универсальных учебных действий, как регулятивные (самоконтроль, самооценка, рефлексия), познавательные (общеучебные, логические, знаково-символические) и коммуникативные в сопоставлении с нормально слышащими детьми. Даются психолого-педагогические рекомендации по их целенаправленному формированию в процессе учебной деятельности в контексте становления ее как ведущей с позиций системно-деятельностного подхода.

Книга предназначена для специалистов в области специальной педагогики и психологии, студентов дефектологических факультетов.

Содержание

Предисловие	7
Глава 1. Формирование регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с нарушением слуха	15
1.1. Проблема формирования регулятивных учебных действий	15
1.2. Некоторые особенности действий самоконтроля у детей с нарушением слуха	40
1.3. Технология формирования действий контроля и самоконтроля	65
1.3.1. Использование предметных карт для формирования действий самоконтроля у детей с нарушением слуха в системе универсальных учебных действий	69
1.3.2. Формирование действий самоконтроля при проверке текстов	91
1.4. Особенности оценочной деятельности младших школьников с нарушением слуха	130
1.5. Технология формирования оценочной деятельности младших школьников с нарушением слуха	144
Глава 2. Формирование познавательных универсальных учебных действий у младших	158

школьников с нарушением слуха	
2.1. Технология обучения детей с нарушениями слуха действиям моделирования	158
2.1.1. Технология обучения моделированию на уроках развития речи при формировании системы понятий	158
2.1.2. Технология обучения моделированию на уроках чтения	176
2.2. Стратегия развития познавательных способностей детей с нарушением слуха	199
2.3. Технология обучения детей с нарушением слуха рассуждению	209
2.4. Развитие мышления в процессе логических игр	230
Глава 3. Формирование отношений сотрудничества у младших школьников с нарушением слуха в процессе совместной деятельности	251
3.1. Особенности формирования отношений сотрудничества у глухих школьников	251
3.2. Технология обучения сотрудничеству младших школьников с нарушением слуха	261
Литература	274

**Екатерина
Григорьевна Речицкая
Формирование
универсальных
учебных действий у
младших школьников
с нарушением слуха**

© МПГУ, 2017

© Речицкая Е. Г., 2017

Предисловие

Важнейшей задачей современной системы обучения является формирование у школьников универсальных учебных действий, обеспечивающих умение учиться, способность к саморазвитию, самосовершенствованию. Это задача в равной степени относится к образованию лиц с нарушением слуха.

Концепция развития универсальных учебных действий разработана на основе системно-деятельностного подхода (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов).

Системно-деятельностный подход раскрывает основные психологические условия и механизмы процесса усвоения знаний, формирования картины мира, общую структуру учебной деятельности учащихся. Созданная на основе этого подхода концепция развития универсальных учебных действий (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, Н. Г. Салмина) позволяет выделить главные результаты обучения и воспитания, выраженные в терминах универсальных учебных действий, которые выступают как показатели гармоничного развития личности, обеспечивающие учащимся с нарушением слуха возможности для овладения соответствующими компетентностями (академической и жизненной), способностью и готовностью к познанию мира, обу-

чению, сотрудничеству, самообразованию и саморазвитию.

Термин «универсальные учебные действия» в широком смысле означает умение учиться, способность к саморегуляции, самосовершенствованию посредством активного присвоения академических знаний и социального опыта, компетентность в разных областях знаний и современной жизни в социуме. В более узком значении – это совокупность способов действий учащихся, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, приобретение новых компетенций.

Универсальный характер учебных действий в широком значении проявляется в **том**, что они носят надпредметный, метапредметный характер; обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности; обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от ее предметного содержания. Универсальные учебные действия обеспечивают поэтапность в усвоении учебного материала, социального опыта, формировании творческих способностей учащихся.

В составе основных видов универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования, выделяют четыре блока: 1) *личностный*; 2) *регулятивный* (включающий также действия *саморегуляции*); 3) *познавательный*; 4) *коммуникативный* (А. Г. Асмолов и др., 2010).

Личностные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (знание моральных норм, умение соотносить поступки и события с принятыми этическими нормами, умение выделять нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Применительно к учебной деятельности выделены три вида личностных действий:

– личностное, профессиональное, жизненное *самоопределение*;

– *смыслообразование*, то есть установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом, другими словами, между результатом учения и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется. Ученик должен уметь задаваться вопросом: какое значение и какой смысл имеет для меня учение, данная тема, данный урок в системе обучения – и уметь на него отвечать;

– *нравственно-этическая ориентация*, в том числе и оценивание усваиваемого содержания (исходя из социальных и личностных ценностей), обеспечивающее личностный выбор.

Эти вопросы рассматривались нами ранее (Е. Г. Речицкая, 2009).

Регулятивные действия обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности. К ним относятся:

– *целеполагание* как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и

того, что еще неизвестно (см. Е. Г. Речицкая, 2009);

– *планирование* — определение последовательности промежуточных действий с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;

– *прогнозирование* — предвосхищение результата и уровня усвоения знаний;

– *контроль* в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;

– *коррекция* — внесение дополнений и корректив в план и способы действия в случае расхождения заданного эталона с реальным действием и его результатом;

– *оценка* — выделение и осознание учащимся того, что выполнено, усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения;

– *саморегуляция* как способность к выбору, изменению способов действий в случае необходимости и к преодолению препятствий.

Познавательные универсальные действия включают: общеучебные, логические, знаково-символические, а также постановку и решение проблемы.

К общеучебным действиям можно отнести:

– самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;

– поиск и выделение необходимой информации, в том числе с применением компьютерных средств;

– осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной, письменной, устно-дактильной форме (в обучении детей с нарушением слуха);

– выбор наиболее эффективных способов решения задач;
– рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса (процессуальный контроль) и результатов деятельности (итоговый, заключительный контроль);

– знаково-символическое моделирование – преобразование объекта из чувственной формы в модель (пространственно-графическую или знаково-символическую модель), в которой представлены существенные характеристики объекта;

– постановка и формулирование проблемы, создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера;

– преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область.

Для успешного обучения в начальной школе должны быть сформированы следующие знаковые символические универсальные учебные действия:

– кодирование/замещение – использование знаков и символов как условных заместителей реальных объектов и предметов;

– декодирование информации;

– умение использовать наглядные модели (например, круги Эйлера, схемы, чертежи, планы) для решения познава-

тельных и учебных задач;

– умение строить модели, схемы, что делает обозримыми связи и отношения, скрытые в тексте, и тем самым способствует поиску и нахождение решению;

– умение работать с моделями, преобразовывать их.

К логическим универсальным действиям относят:

– анализ объектов с целью выделения признаков (существенных и несущественных);

– синтез – составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание модели с восполнением недостающих компонентов;

– выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;

– подведение под понятие, выведение следствий;

– установление причинно-следственных связей;

– построение логической цепи рассуждений;

– доказательство;

– выдвижение гипотез и их обоснование.

Постановка и решение проблемы включает:

– формулирование проблемы задачи;

– самостоятельное создание способов решения проблем (задач) творческого и поискового характера.

Усвоение общих приемов решения задач является одним из важнейших познавательных универсальных действий. Усвоение общих приемов имеет сложный системный характер и основывается на сформированности логических опера-

ций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, сериация, логическая мультипликация). Работа по усвоению важнейших познавательных действий должна целенаправленно осуществляться в работе с детьми, имеющими нарушения слуха.

Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество с неслышащими и слышащими сверстниками и взрослыми.

К коммуникативным действиям относятся:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия;
- постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка его действий;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение диалогической (прежде всего) и монологической

гической формами речи;

В данной работе мы сделали акцент на формировании регулятивных компонентов учебной деятельности, рассмотрели некоторые возможности развития знаково-символических действий (моделирования, в частности), обучения рассуждению в процессе коммуникативной деятельности, формирования умений взаимодействовать со сверстниками в процессе учебного сотрудничества.

Глава 1. Формирование регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с нарушением слуха

1.1. Проблема формирования регулятивных учебных действий

Особое место в структуре учебной деятельности (УД) занимают действия контроля и оценки, имеющие специфические функции: они направлены на саму деятельность, фиксируют отношения учащегося к себе как субъекту, вследствие чего их направленность на решение учебной задачи носит опосредованный характер.

Функция контроля учебной деятельности, как указывает Д. Б. Эльконин (1974), состоит в определении правильности понятий, входящих в состав действий, операций, выполненных учащимися.

Функция оценки – констатация уровня освоения учащимися способов действия, направленных на решение учебной задачи.

Превращение учащегося в подлинного субъекта учебной

деятельности связано с овладением им действиями контроля и оценки, с умением осуществлять их самостоятельно, без помощи со стороны учителя.

В проблеме контроля и оценки знаний концентрируются многочисленные педагогические и психологические проблемы, сущность которых отражена в исследованиях следующих наиболее важных направлений.

Первое направление исследований включает работы, посвященные определению сущности контроля и оценки, ее основных функций, разграничению оценки и отметки (Ю. К. Бабанский, М. И. Иванов, Э. И. Монозон, В. Оконь, Е. И. Перовский, М. Н. Скаткин и другие). В работах указанного направления находят отражение требования к формируемым знаниям, умениям, навыкам, а также методы контроля, виды учета знаний в традиционной системе обучения, дидактические условия совершенствования анализа, контроля и оценки знаний. В ряде работ педагогов (В. В. Краевский, В. Оконь, В. А. Сухомлинский) определены условия, при которых оценка влияет на результаты работы. В последнее время акцент делается на критериальных показателях в оценке знаний учащихся (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и другие, 2010; в сурдопедагогике – Т. С. Зыкова, 1999).

В работах второго направления (Б. Г. Ананьев, Ш. А. Амонашвили, Л. И. Божович, Н. Г. Морозова, Л. И. Славина, Н. А. Менчинская, П. М. Якобсон и другие) вскры-

ты механизмы воздействия педагогической оценки на ученика как субъекта учебной деятельности, непосредственное и косвенное влияние оценки на отношение школьников к учению, формирование качеств личности. Изучались также особенности отношения учащихся разного возраста и успеваемости к отметкам и изменение в процессе обучения смысла отметки как мотива, побуждающего к учению. Показано, как внешние педагогические воздействия превращаются из субъективных условий в субъективный психологический регулятор учения.

Самостоятельным направлением можно считать работы, выполненные в русле теории учебной деятельности (В. В. Давыдов, Л. В. Берцфай, А. В. Захарова, А. К. Маркова, Д. Б. Эльконин и другие), в которых действия контроля и оценки рассматриваются с точки зрения их места и роли в структуре УД и значения овладения ими для формирования учащихся как субъектов осуществляемой деятельности. Дидактические и методические вопросы организации контроля и оценки довольно полно отражены в современной педагогической литературе, и поэтому останавливаться на них подробно нет необходимости. Кроме того, эти вопросы рассматривались нами ранее (Е. Г. Речицкая, 1978).

В настоящее время сложилась ситуация, когда эмпирически установленные способы организации контроля не имеют должного психологического обоснования в школьной практике. Вопрос образовательной и воспитательной функции

оценки в обучении глухих и слабослышащих детей не получил достаточного освещения в сурдопедагогической литературе (см. Т. С. Зыкова, 1999, Е. Г. Речицкая, 1990). Вместе с тем совершенно очевидно, что изучение этого вопроса является значимым и будет иметь свою специфику в сравнении с нормой в целях формирования саморегуляции личности.

В связи со сказанным остановимся более подробно на анализе психологических проблем педагогической оценки и действий контроля.

Оценка как особое умственное действие рассматривается исследователями в разных контекстах. Впервые и наиболее полно проблема педагогической оценки (в психологическом плане) была разработана Б. Г. Ананьевым, который подчеркнул, что педагогическая оценка является «фактом непосредственного руководства учеником» и что «знание школьниками их собственных возможностей и результатов учения есть обязательное условие их дальнейшего психологического развития» (1980, Т. 2, с. 130).

Согласно Б. Г. Ананьеву (1980), педагогическая оценка выполняет две главные функции: ориентировочную и стимулирующую. В своей первой функции педагогическая оценка выступает как индикатор определенных результатов и уровня достижений, которых добился тот или иной учащийся в учебной работе. Оценка должна установить правильность и адекватность применяемой человеком информации (Дж. Гильфорд, 1965). Стимулирующая функция педагогической

оценки связана с побудительным воздействием на аффективно-волевую сферу личности школьника, изменения в которой вызывают существенные сдвиги в само-оценке человека, в уровне его притязаний, в области мотивации поведения, в способах учебной работы, в системе отношений между всеми участниками учебного процесса. Под влиянием этих сдвигов ускоряются или замедляются темпы психического развития, происходят качественные преобразования в структуре интеллекта, личности и познавательной деятельности.

Вот почему в педагогической оценке важна именно стимулирующая, побудительная, а следовательно, и воспитательная ее функция.

Исследователи подчеркивают особую роль оценки в формировании человека, определяют ее как особый показатель движения субъекта в процессе освоения объекта деятельности.

Дж. Брунер (1962) считает оценку составной частью структуры УД. Ее функцию он видит в проверке адекватности способов действий поставленным задачам с одной стороны, и в проверке правомерности и адекватности их экстраполяции с другой.

Й. Лингарт (1970) видит функцию оценивающего органа в обеспечении возможности управления деятельностью в зависимости от достигнутых результатов.

В процессе обучения педагогическая оценка проявляет-

ся в разнообразных формах и модификациях, различаясь по уровню обобщенности, способам предъявления и оценочного воздействия. По уровню обобщенности педагогическая оценка подразделяется на парциальную (относится к частному знанию, умению, навыку, поведению, выражается в словесной оценочной форме суждения), фиксированную (носит более обобщенный характер, выражается количественно в одном из ранговых значений пятибалльной шкалы: от 1 до 5 в российской школе) и интегральную (в качестве интегральной формы педагогической оценки выступает педагогическая характеристика).

Разнообразие оценочных воздействий, используемых на практике, создает насыщенный эмоциональный, мотивационный и социально-психологический контекст, которым определяется ситуация не только опроса, но и в целом всего процесса обучения. Поэтому чрезвычайно важно, чтобы оценка педагога, соответственно и взаимооценка учащихся протекала и осуществлялась в интересах развития учащихся, и для этого необходимо, чтобы педагогическая оценка была адекватной, справедливой и объективной. Объективность и обоснованность оценки, по мнению Н. Ф. Талызиной (1989, с. 132), возможны при следующих условиях:

1. Указание всех характеристик и умений, которые предусмотрены в ходе обучения и которые должны контролироваться. Естественно поэтому наличие соответствующих контрольных заданий, строго отвечающих этим характери-

кам, а не другим.

2. При контроле той или иной характеристики усвоения (она может формироваться вначале на среднем уровне), при одних и тех целях обучения и одних и тех же результатах (например, при равном количестве правильных решений задач) выставляется одно и то же количество баллов.

Однако на практике и то и другое условие объективности и обоснованности оценки не соблюдается. У каждого преподавателя свои нормы выставления оценок. В оценке зачастую проявляется ряд типичных субъективных тенденций. К основным типичным субъективным ошибкам оценивания относят ошибки великодушия, ореола, центральной тенденции, контраста, близости и логические ошибки (А. А. Бодалев, 1983; Е. С. Кузьмин, 1967; Н. В. Кузьмина, 1980).

Ошибки великодушия или снисходительности, особенно часто наблюдаемые в педагогической практике в последние годы, проявляются в вынесении учителем завышенных оценок. Ошибки «центральной тенденции» проявляются в стремлении избежать крайних оценок. Ошибки ореола, связанные с известной предвзятостью учителей, проявляются в тенденции оценивать только положительно или только отрицательно тех или иных учащихся. Ошибки контраста заключаются в том, что знания, качества личности и поведения оцениваются выше или ниже в зависимости от того, выше или ниже выражены те же характеристики у самого учителя. Ошибка близости находит свое выражение в тенденции

выносить сходные по времени и месту оценки. Логические ошибки проявляются в вынесении сходных оценок разным психологическим свойствам и характеристикам, которые кажутся логически связанными.

Перечисленные субъективные тенденции оценивания в социальной психологии часто называют ошибками. Однако, по мнению В. А. Якунина (1988), подобная трактовка применима лишь к тем случаям, когда названные субъективные тенденции людьми не осознаются. Вероятно, по-иному следует рассматривать те же субъективные оценочные тенденции, когда они по каким-либо соображениям выражаются людьми преднамеренно. За каждым намеренным завышением педагогической оценки может стоять разный психологический или социальный смысл. Например, выставление положительной оценки слабому ученику может восприниматься как фактор психологической поддержки в его учебных достижениях, а выставление незаслуженной пятерки ради золотой медали выступает уже как факт формализма и преднамеренного обмана.

Существует точка зрения, согласно которой в субъективных ошибках оценивания проявляются индивидуальные оценочные стили (С. П. Безносков, 1982).

В педагогической практике эти различия в индивидуальных оценочных стилях оборачиваются тем, что за один и тот же ответ учащихся ожидают разные оценки. Вместе с тем абсолютная объективность педагогической оценки не всегда

целесообразна, прежде всего, с точки зрения обеспечения индивидуального подхода в обучении и воспитании. Реализуя воспитательные функции контроля, преподаватель должен иногда отступать от требования абсолютной объективности, следования принятым нормам (Н. Ф. Талызина, 1989; В. Я. Якунин, 1988). Это замечание Н. Ф. Талызиной предупреждает преподавателя от прямолинейности и абсолютизма действий, поскольку важно иметь в виду, что при оценке достижений учащихся мы всегда имеем дело с конкретной человеческой личностью.

Это особенно важно иметь в виду по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), особенно в контексте инклюзивного обучения, которые легко могут попасть в разряд неуспевающих по целому ряду причин объективного и субъективного характера. Исследования, проведенные под руководством Н. А. Менчинской, показали, что адекватно отражая уровень учебной деятельности ребенка, оценки учителя вместе с тем оказывают отрицательное воздействие на формирование личности неуспевающего школьника, воспитывая у него чувство собственной неполноценности.

Авторы не призывают вовсе отказаться от оценок слабых учащихся, но ставят перед педагогами задачу работать над более дифференцированными формами использования системы оценивания. Исследования психологических проблем неуспеваемости школьников показали, что под влиянием по-

стоянных неудач в учебе они становятся пассивными, равнодушными, с ярко выраженной мотивацией избегания наказания и с заниженной самооценкой (А. К. Маркова, 1983; М. В. Матюхина, 1984; В. С. Цейтлин, 1977).

Вопрос о значении отметки как мотива учебной деятельности школьников просматривается также в работе А. И. Божович, Н. Г. Морозовой, Л. С. Славиной (1951). Авторы отмечают, что среди многочисленных и разнообразных мотивов, побуждающих учебную деятельность школьников, существенным является оценка учителем уровня знаний. А. К. Маркова (1984) отмечает, что оценка является внешним стимулом для процесса учения, она же является внутренним стимулом для самого ученика, что было выявлено и в наших исследованиях по изучению особенностей мотивации учебной деятельности младших школьников с нарушением слуха (Е. Г. Речицкая 1990, 2009).

В связи с описанным важно указать психологические особенности отношения к отметке школьников разных возрастов. За педагогической оценкой остается ведущая роль в управлении психическим развитием учащихся, поскольку присущая ей субъективность психологически оправдана и индивидуально направлена. При этом не исключается и применение психологических и дидактических тестов как способов коррекции субъективных оценочных тенденций.

К числу параметров, формирующих индивидуально-оценочный стиль, относятся педагогически и психологически

целесообразная частота контроля и оценки учащихся в обучении. С одной стороны, отсутствие оценок или наибольшее их количество ведет к деформации личности и нарушению отношений между школьниками и учителями, с другой стороны, чрезвычайно большое количество парциальных оценок и систематический внешний контроль сдерживает развитие самостоятельности, инициативы, ответственности и самоконтроля, вызывает чувство неудовлетворенности из-за строгости и ограничения потребностей в самовыражении и самореализации личности (Ш. А. Амонашвили, 1984; К. Музлыбаев, 1983).

Увлечение только положительными, отрицательными или неопределенными оценками может привести в отдельных случаях к формированию завышенных или заниженных самооценки и уровня притязаний школьников, что сразу сказывается на учебных достижениях, а также на психологическом климате в учебном коллективе. В этой связи могут представлять интерес данные, показывающие кому, сколько и какие парциальные оценки адресует учитель. По частоте опроса и количеству получаемых парциальных оценок ученики размещаются в линейном порядке от самых сильных к слабым, причем сильные школьники оцениваются в три раза чаще, чем слабоуспевающие. Однако данные, отражающие отношение учащихся к педагогической оценке, свидетельствуют об обратном: потребность в оценке учителя наиболее велика у средних и слабоуспевающих учеников, имен-

но у них повышена чувствительность к оценочной стимуляции (В. А. Якунин, 1988).

Довольно своеобразно распределяются различные формы парциальных оценок между учениками. У сильных школьников преобладает положительная стимуляция, у слабых и средних соответственно отрицательная и неопределенная. Таким образом, система оценочных воздействий на учащихся с разной учебной успешностью существенно различается. По имеющимся в литературе данным, в оценке учителями различных интеллектуальных и моральных качеств учащихся наблюдается отчетливая дифференциация школьников в зависимости от уровня учебной успешности: сильным ученикам приписывается высокое развитие всех качеств, средним – среднее, слабым – самое низкое. Общая тенденция определения личности школьников с разной успеваемостью находит отражение в их самооценке умственных способностей.

В отличие от сильных учеников средние и слабые очень редко отмечают у себя высокие и средние способности; причем чем ниже успеваемость, тем ниже адекватность самооценки школьников. Практически все средние и слабоуспевающие учащиеся оценивают свои способности (уровень учебных интересов, учебную активность) выше, чем их оценивают учителя. Учащиеся, получающие постоянно негативные оценки, нередко становятся изолированными и отвергнутыми, что мы нередко наблюдаем на практике и в школах I и

II вида. Лишение социальной поддержки, групповой защиты ведет к снижению у слабоуспевающих учеников учебной мотивации, активности и влечет их к поиску референтных лиц и групп за пределами учебного коллектива.

Лишь применение адекватных средств контроля за деятельностью и педагогической оценки может изменять положение того или другого ученика в группе, обеспечить ему оптимальный психологический комфорт, способствовать положительному влиянию нормального общения на учебную успешность школьника.

При совершенствовании оценки деятельности школы предлагается, не отказываясь от количественных измерений и способов их использования, научиться видеть реальные явления обучения и воспитания во всей их сложности и своеобразии.

За последние десятилетия было высказано много различных предложений по изменению системы контроля и оценки учебной работы учащихся. Так, в 60-х гг. XX в. с критикой традиционной формы комбинированного урока выступили учителя Липецкой области. Суть их опыта состоит в том, что, отказавшись от традиционной формы комбинированного урока, они объединили работу по формированию новых знаний с совершенствованием и проверкой ранее усвоенных, используя для этого различные по форме и содержанию виды самостоятельной работы учащихся на уроке. В таких условиях для оценки знаний учащихся стали при-

менять так называемый поурочный балл. Он выставлялся в конце урока за проявленные знания, умения, за учебную активность школьника на протяжении всего урока. Ученик, таким образом, побуждался к активному участию на уроке в выполнении всех заданий. В этом случае процесс оценивания частично менял свою форму, становясь более гибким, заставлял всех учащихся быть внимательными и активными. Поурочный балл как один из путей активизации учащихся в классе впоследствии стал применяться многими учителями. Можно отметить также, что этот опыт получил признание и в школе для детей с нарушением слуха. Думается, что его использование в младших классах школы глухих и слабослышащих вполне оправдывает себя.

Предлагались и другие пути усовершенствования оценочной системы, например, не выделять специального времени для проверки знаний учащихся, а осуществлять ее по мере необходимости, после изучения темы, в конце четверти, года (Ф. Никашин, 1963). Вероятно, подобная постановка вопроса может обсуждаться только по отношению к старшему школьному возрасту.

Было еще много попыток отказаться от двойки с тем, чтобы снять карающую функцию отметок, избавить учащихся от страха за оценку, сделать учение «победным», по выражению В. Ф. Шаталова (1988). Но в опыте самого В. Ф. Шаталова это привело к девальвации учительской оценки, когда отметка «пять» выставляется за ответ на любой простейший

вопрос.

Наиболее радикальные изменения сделаны в системе контроля и оценки, реализованной Ш. А. Амонашвили (1984), в которой совсем отказались от отметок, заменив их оценочными характеристиками. Традиционную систему обучения Ш. А. Амонашвили называет императивной, поскольку в ней практически сохраняется единоначалие педагога. Для детей, как считает Ш. А. Амонашвили, учение в средней школе оборачивается в десятилетнее молчание на уроках, безукоснительное исполнение различных требований со стороны педагога. Реализуя обучение без отметок на содержательно-оценочной основе, он отмечает: «Отметки сохранили силу давления и запугивания... они подменяют настоящие мотивы учения... не способствуют укреплению дружбы и чуткого отношения учащихся друг к другу...» (1984, с. 112).

Однако многолетний эксперимент показал, что эта система не может быть распространена, несмотря на все свои положительные стороны, на всю среднюю школу и после начальной школы, где в основном проходил этот эксперимент, в старших классах, как правило, переходят на обычную систему контроля и оценки.

Опыт безотметочной мотивации на протяжении всего периода обучения в школе имеет место только в Штайнеровских школах. Таким образом, ни опыты В. Ф. Шаталова и других учителей по либерализации отметок, ни эксперимент

Ш. А. Амонашвили по «безотметочной» системе не решили полностью проблемы контроля и оценки, хотя они, безусловно, содержат разумные и полезные идеи.

Укажем еще на один опыт экспериментального обучения. Ряд исследователей (Л. М. Фридман и К. Н. Волков, 1985; М. В. Матюхина, 1986) предлагают в целях контроля за занятиями учащихся для каждой учебной темы составлять лист учета (экран) изучения темы, где перечисляются основные ее элементы и навыки, которыми должны овладеть учащиеся в результате изучения этой темы. Результаты овладения учеником тем или иным знанием, компетенцией отмечаются в листе учета условным знаком, что четко показывает всем учащимся, кто и как отстает в выполнении программы. Авторы отмечают, что при такой системе слова «неуспевающий ученик», «неуспеваемость» не употребляются вовсе, взамен используются такие слова «полностью выполнивший программу» и «неполностью выполнивший программу». Такая терминология по утверждению авторов, сдвигает оценку с личности ученика («неуспевающий – неспособный») на оценку его работы («выполнил работу – не выполнил – не полностью выполнил»), что существенно меняет характер самой оценки. Меняется мотивация учения: доминирующими становятся учебно-познавательная и широкие социальные мотивы, оттесняя на задний план мотивы оценки, благополучия и личного престижа.

В рамках теории УД, обращаясь к изучению действия

оценки, исследователи подчеркивают ее особую роль в формировании деятельности человека, определяют ее как особый показатель движения субъекта в процессе освоения объекта. В ряде работ (Т. Ю. Андрущенко, 1978; Л. В. Берцфаи, А. В. Захарова, 1975; В. В. Давыдов, 1982 и другие) подчеркивается тесная связь контроля и оценки. Интегрируя результаты контрольных действий, оценка способствует определению учащимся меры освоенности способов действия и своих возможностей. По мнению этих исследователей, в качестве наиболее объективного основания оценки выступает анализ учащимися операциональной стороны деятельности, то есть обращенность к способам работы, их вычленению, обсуждению, соотнесению с условиями задачи. Такое рассмотрение собственных действий, называемое рефлексией, служит существенным условием правильности их построения и изменения. Являясь основой теоретического мышления, рефлексия служит и основным средством осуществления действия оценки. Поэтому сама оценка может быть рассмотрена как одно из условий развития теоретического мышления (В. В. Давыдов, 1972; А. В. Захарова, 1984).

Деятельность формирования оценки связана с обобщением информации двух планов: информации, получаемой субъектом в процессе исследования условий задачи, и информации, отражающей ход и результаты решения задачи. Это диктует необходимость выделения двух аспектов оценки – прогностического и ретроспективного.

Общий вопрос, на который должен ответить учащийся при ретроспективной оценке результатов своей деятельности: как совершены отдельные действия или деятельность в целом. Объективный ответ можно дать лишь при опоре на контрольные действия. В основе такого ответа должно лежать соотнесение результатов с условиями и целями учебной задачи. Контроль в этом случае выступает в роли психологической детерминанты оценки. Умение проанализировать ошибки в решении задачи или обосновать их отсутствие является показателем сформированности у учащихся как контроля, так и ретроспективного аспекта оценки (А.В. Захарова).

Прогностический аспект оценки детерминируется перспективным контролем, дающим учащемуся необходимый запас знаний для определения своих возможностей. Чтобы ответить на вопрос: справится ли он с поставленной задачей, ученик должен понять характер задачи, соотнести ее требования с известными ему способами действия.

Исследования показывают, что формирование у учащихся учебной деятельности на основе содержательного обобщения способствует развитию у них одной из главных черт теоретического мышления – рефлексии, понимаемой как умение выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные способы деятельности (В. В. Давыдов, 1972).

Психологические механизмы оценки как компонента

учебной деятельности еще недостаточно изучены. Не подвергался специальному изучению и вопрос о связи оценки как компонента учебной деятельности с самооценкой как некоторым интегральным личностным образованием. Вместе с тем такие довольно часто употребляемые учащимися утверждения, как «знаю», «умею», «научился», ставят вопрос о том, какова их содержательная сторона, мера адекватности, каков характер их связи с отдельными проявлениями самооценки учащихся в других видах деятельности.

«Теоретический анализ данной проблемы дает возможность, – как считает А. В. Захарова, – выдвинуть гипотезу о том, что самооценка как некоторое интегральное, устойчивое личностное образование может приобрести позитивные характеристики лишь в условиях, когда учащийся овладевает средствами объективного анализа и оценки предмета деятельности и самого себя как ее субъекта» (А. В. Захарова, 1982, с. 111). Исследование психологических особенностей и условий формирования оценки как компонента учебной деятельности дало возможность выделить такие ее характеристики, как адекватность, надежность, полнота (Л. В. Берцфаи, А. В. Захарова, 1975).

Адекватность определяется соответствием (несоответствием) самооценочных суждений учащихся реально выполненной деятельности (решению учебной задачи). Надежность оценки связана с теми основаниями, которые учащийся выбирает (использует) как ее средства. В качестве наибо-

лее объективного основания оценки выступает анализ учащимися операциональной стороны деятельности, то есть обращенность к способам работы: их вычленению, обсуждению и соотнесению с условиями задачи. Полнота оценки (прежде всего, это определение относится к ретроспективной оценке) характеризуется представленностью в содержании оценки различных сторон и компонентов деятельности.

Оценка может характеризоваться также разной модальностью: носить либо категоричную, либо проблематичную форму (А. В. Захарова, Б. Ж. Раимбекова, 1974).

В результате исследований получены факты, свидетельствующие, что оптимальному решению учащимися учебной задачи способствует проблематичная прогностическая оценка, обоснованная обращением к анализу способа действия. Именно эта оценка соответствует мысленной деятельности, в которой представлены механизмы антиципации: предстоящая деятельность по решению задачи как бы мысленно проигрывается учащимся в свернутом виде. Предпочтение проблематичным оценкам, как правило, отдают учащиеся с более высоким уровнем сформированности учебной деятельности. Учащиеся с менее высоким уровнем сформированности учебной деятельности предпочитают категоричные оценки, их позитивные и негативные варианты.

Особенности ретроспективной оценки также оказываются достаточно тесно связанными с уровнем сформированности у учащихся учебной деятельности. Осознание и адекват-

ное определение содержания усваиваемого материала, выделение в нем наиболее трудных моментов, умение самостоятельно проверить результаты усвоения, осознать и описать собственные способы действия более свойственны учащимся с высоким уровнем сформированности учебной деятельности (А. В. Захарова, 1984).

Понятие «оценка» употребляется в психологической литературе в двух значениях: как определенный результат некоторого процесса (высокая, положительная и т. д.); как особый процесс, позволяющий квалифицировать то или иное явление на основе заданных критериев (А. И. Липкина, Л. А. Рыбак, 1968, А. И. Липкина, 1974, 1976).

Можно предположить, что если оценка как действие не сформирована, то оценка как результат будет неадекватной.

Исследования (Б. Г. Ананьев, 1980, А. И. Липкина, 1974) показывают, что усвоение учащимися требований, которым должна удовлетворять их деятельность, осуществляется опосредованно, через оценку результатов этой деятельности учителем. Однако оценка учителя может обладать эффективностью и оказывать влияние на деятельность учащихся только в том случае, если они понимают критерии, на которых эта оценка основана и внутренне с ней согласны. Исходя из этого авторы предполагают, что адекватная оценка ребенком выполненной им работы, осознание требований, которым она удовлетворяет, могут быть достигнуты только путем включения самого ученика в оценочный процесс, путем

организации его деятельности над практическим анализом и оценкой своей работы (самооценкой) (А. И. Липкина, Л. А. Рыбак, 1968). Как показывают исследования, очень важный факт заключается в том, что выработка рациональных приемов касается как познавательной, так и оценочной деятельности (Г. Е. Залесский, 1965). В ходе обучения учащийся должен овладеть содержанием знания, усвоить его правильную оценку, причем эта оценка должна стать его личной оценкой (Н. А. Менчинская).

Таким образом, на основании анализа литературных материалов можно сказать, что действия контроля и оценки позволяют определить, усвоен или не усвоен (и в какой степени) общий способ решения данной учебной задачи, соответствует или нет (и в какой мере) результат учебных действий их конечной цели. Но оценка состоит не в формальной констатации этих моментов, а в содержательном качественном рассмотрении результата усвоения (общего способа действия и соответствующего ему понятия) в его сопоставлении с целью (В. В. Давыдов, 1982).

Существует тесная связь между действиями оценки и контроля: контроль в своей итоговой части всегда есть частичная парциальная оценка. Со своей стороны, оценка, формируясь на основе контроля, мотивирует последний – контроль может быть только там, где есть оценка.

При определенных условиях, когда учащийся овладевает средствами объективного анализа и оценки предмета де-

тельности и самого себя как ее субъекта, оценка может перейти в самооценку.

Кроме того, высокий уровень сформированности у учащихся как прогностического, так и ретроспективного аспекта оценки, их взаимосвязь и взаимообусловленность свидетельствуют о наличии полноценной учебной деятельности. Так разносторонне и порой противоречиво решается проблема педагогической оценки в общей педагогике и психологии.

В специальной педагогике данная проблема исследована недостаточно. Использование педагогической оценки в работе с детьми, имеющими нарушение интеллекта, рассматривается в работах Е. Х. Билевича, Т. В. Жук, Л. В. Занкова, Т. Д. Ильяшенко, В. И. Липатовой, Б. И. Пинского, В. А. Синева, Н. М. Стадненко, И. П. Ушаковой, Ж. И. Шиф и т. д.

Ими изучался ряд вопросов, связанных с ролью отметки во вспомогательной школе, понимания и отношения детей с нарушением интеллекта к отметке, а также эффективностью ее воздействия на учащихся в зависимости от определенных условий. Обнаружена зависимость отношения к оцениванию от индивидуально-психологических особенностей детей, связанных с различной глубиной и формами интеллектуального нарушения. Дети с незначительным снижением интеллекта обнаруживают преимущественно осознанно положительное отношение к оценке, у них чаще, чем у других, проявляется понимание ситуации оценивания, досто-

инств каждой оценки, элементов критического отношения к своей работе и к своим возможностям. Дети с нарушением баланса между основными нервными процессами возбуждения и торможения и более выраженным нарушением интеллекта обнаруживают либо неосознанно положительное, либо неосознанно отрицательное отношение к оценке. Исследование Т. В. Жук (1985) показало, что оценка педагога выполняет свою стимулирующую функцию только для испытуемых с правильной, адекватной реакцией на все отметки и осознанно положительным отношением к ним. Одновременно обнаружено, что процент таких учащихся может быть значительно увеличен во всех классах, начиная с третьего, при условии, если оценка, как и другие формы познавательной деятельности, целенаправленно формируется у учащихся.

Изучение самооценки и уровня притязаний у отстающих в учении школьников (Н. А. Жулидова, 1986) показало, что если в условиях обычного класса самооценка результатов учебного труда при переходе из класса в класс понижается, то в специальных классах под влиянием успехов она повышается, приближаясь к адекватной оценке учителя. Отмечается большое значение индивидуального подхода к детям с ЗПР в условиях как специальной, так и массовой школы.

Результаты исследования действий самоконтроля и оценки у детей с церебральным параличом в процессе трудовой деятельности (Г. В. Титорская, 1987) позволили констатировать наличие у школьников 4–7 классов трех уровней

контрольно-оценочного действия. Выяснилось, что только 8 % четвероклассников, 11 % шестиклассников и 30 % семиклассников владеют способами пооперационного контроля, итоговый контроль по собственной инициативе они осуществляли не всегда. Вместе с тем этих школьников характеризует достаточное овладение специальными трудовыми и контрольно-измерительными действиями. Для них типична также мотивированная, адекватная, но еще неполная оценка. Для остальных же учащихся (в среднем 82 %) характерна либо низкая, либо недостаточно дифференцированная предварительная ориентировка в задании, глобально-нерасчлененный или односторонний пооперационный и итоговый контроль, неполная, не всегда адекватная, недостаточно мотивированная оценка своей работы. В процессе экспериментального обучения при реализации метода планомерного управления ходом формирования действий планирования, самоконтроля и оценки были достигнуты положительные результаты в формировании у детей с церебральным параличом основных аспектов саморегуляции.

Остановимся на особенностях контрольной и оценочной деятельности глухих и слабослышащих школьников.

1.2. Некоторые особенности действий самоконтроля у детей с нарушением слуха

Как отмечалось нами ранее (Е. Г. Речицкая, 2009) структура учебной деятельности учащихся, а также основные психологические условия и механизмы процесса усвоения на сегодняшний день наиболее полно представлены в системно-деятельностном подходе, базирующемся на теоретических положениях Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова и их последователей. Базовым положением при этом является тезис о том, что развитие личности в процессе обучения обеспечивается формированием универсальных учебных действий, выступающих в качестве основы образовательного и воспитательного процесса (А. Г. Асмолов, Н. Г. Салмина и др., 2008). Концепция универсальных учебных действий учитывает также положения компетентностного подхода, в частности его правомерный акцент на достижение учащимися способности эффективно использовать полученные знания и навыки на практике.

Использование теории системно-деятельностного подхода в практике обучения лиц с нарушением слуха способствует созданию адаптивной образовательной среды, так как

предполагает учет возрастных и индивидуальных (с учетом структуры нарушения) психологических особенностей учащихся, ведущей деятельности (учебной – в младшем школьном возрасте), различных видов учебного сотрудничества, выделение универсальных учебных действий, порождающих соответствующие компетенции, знания, умения и навыки.

Процесс формирования УД начинается с самого начала школьного обучения и даже несколько раньше, в детском саду. Согласно периодизации психического развития (Д. Б. Эльконин, 1971) сензитивным периодом для формирования УД является младший школьный возраст, для которого эта деятельность является ведущей. Нередко в обучении процесс формирования УД осуществляется стихийно, без целенаправленного воздействия учителя, а поэтому в конечном итоге УД формируется далеко не у всех учащихся. Обучение же, организованное в соответствии с принципами концепции УД, означает в первую очередь целенаправленное, управляемое формирование учебной деятельности у всех учащихся младшего школьного возраста.

Полноценная учебная деятельность состоит из следующих взаимосвязанных частей: ориентировочно-мотивационной, операционно-познавательной (исполнительной) и контрольно-оценочной. Отсутствие первой и третьей части превращает ее в случайную, нерегулируемую совокупность действий. Важнейшая задача обучения состоит в том, чтобы научить ученика строить свою деятельность как полноценную,

в которой все части сбалансированы, развернуты, осознаны и полностью осуществлены и которая осуществляется им самим. Возможности осуществления этой задачи показаны нами (Е. Г. Речицкая, 1990, 2009) при использовании метода личностно-ролевого моделирования, создающего для этого адекватную образовательную среду, о чем свидетельствуют результаты опытно-экспериментальной работы. Сформированность саморегуляции является наиболее общей характеристикой не только интеллекта, но и личности в целом. Она обеспечивает успешность протекания любой деятельности, в том числе учебной.

Умение ребенка осознанно подходить к поставленным задачам, объективно оценивать результат, а также методы и способы работы, контролировать сам процесс ее выполнения, сопоставлять результат собственной деятельности с образцом и на этой основе произвольно управлять своей деятельностью является важным показателем развития самосознания личности, рефлексии.

В исследованиях, посвященных проблеме самоконтроля (Л. И. Берцфаи, П. Я. Гальперин, А. В. Захарова, С. Л. Кабыльницкая, А. К. Маркова, З. А. Решетова и другие), рассматриваются различные его формы, закономерности развития в онтогенезе, особенности функционирования, взаимосвязь с другими компонентами деятельности. В специальной педагогике и психологии указывается на влияние ведущего нарушения на развитие самоконтроля, подчеркивается роль

речи при его формировании (В. А. Влодавец, А. П. Гозова, Г. М. Дульнев, Т. В. Розанова, Н. В. Яшкова). Ряд авторов (Т. С. Зыкова, Е. Г. Речицкая, Г. И. Жаренкова, С. Л. Мирский, Т. В. Титорская и другие) справедливо указывают на тот факт, что овладение детьми с особыми образовательными потребностями умением предварительно спланировать свою деятельность, проконтролировать и оценить ее результаты является важным средством коррекции недостатков их общего и речевого развития и способствует тому, что деятельность ребенка становится более осознанной, целенаправленной и самостоятельной. В литературе (А. В. Владимирова, 1968; А. П. Гозова, 1971; Б. М. Зайцев, 1974, А. В. Гоголева, 1981) имеются данные об особенностях развития объема внимания и работоспособности глухих учащихся, об устойчивости и переключении внимания.

Одной из целей нашего многолетнего исследования было рассмотрение особенностей формирования действий самоконтроля у детей с нарушениями слуха дошкольного и младшего школьного возраста.

В качестве испытуемых привлекались старшие глухие дошкольники (детский сад № 669 компенсирующего вида г. Москвы) и учащиеся подготовительного – 1–3 классов специальных (коррекционных) образовательных школ I и II вида гг. Москвы, Рыбинска, Белгорода, Орла, Минусинска и других городов.

Поскольку уровень сформированности саморегуляции

находится в прямой зависимости от степени сформированности действий самоконтроля на всех основных этапах деятельности, то выявлялись характерные особенности действий самоконтроля на этапах:

- ориентировки в задании – принятие общей цели и конкретной программы деятельности;
- операционно-познавательном – выполнение программы деятельности;
- контрольно-оценочном – сравнение полученных данных по всем параметрам с требуемыми и установление наличия или отсутствия ошибок, оценка успешности своей работы.

Для изучения состояния действий самоконтроля использовалось несколько методик, базирующихся на принципе моделирования учебной деятельности. Первая методика представляла собой модификацию методики У. В. Ульенковой (1982), в структуре которой на первый план выдвинут регулятивный компонент.

На тетрадном листе надо было в течение 15 минут писать простым карандашом системы геометрических знаков, соблюдая следующие правила: писать систему знаков в определенной последовательности; не писать на полях; правильно переносить системы знаков с одной строчки на другую; писать не на каждой строчке, а через одну. Наша модификация методики У. В. Ульенковой состояла в расширении вариативности заданий с учетом возраста и особенностей развития глухих детей. Детям старшего дошкольного возраста

предлагалось воспроизвести систему двух знаков (палочек и черточек: $/// - /// - ///$) – собственно методика У. В. Ульенковой; в подготовительном классе нами применялись система из трех геометрических фигур: $\square \triangle \square$ $\square \triangle \square$ и т. д., а в 1–2 классах использовались эти же фигуры, но их последовательность менялась через строчку (например, на второй строчке последовательность была: $\square \triangle \square$ $\square \triangle \square$ и т. д.).

Для анализа полученных результатов использовались оценочные критерии, предложенные У. В. Ульенковой при изучении особенностей саморегуляции детей с задержкой психического развития.

В соответствии с данными критериями выделяются пять уровней сформированности саморегуляции, служащие целям количественной и качественной оценки степени сформированности саморегуляции.

I уровень. Ребенок принимает задание полностью; сохраняет его до конца занятия; работает сосредоточенно, не отвлекаясь; работает четко, аккуратно, самостоятельно замечает и устраняет ошибки; по сигналу об окончании работы проверяет написанное; при необходимости вносит поправки.

II уровень. Ребенок принимает задание полностью и сохраняет его полностью до конца занятия, по ходу работы допускает немногочисленные ошибки и не замечает их; не устраняет ошибки и в специально отведенное для проверки время, ограничившись лишь беглым просмотром написанного; общее стремление получить хороший результат

есть.

III уровень. Ребенок принимает лишь часть инструкции, но до конца занятия ее может и не сохранить; в результате пишет систему знаков в беспорядке; допускает ошибки не только по невнимательности, но и потому, что не запомнил правила; ошибок не замечает, не исправляет их ни по ходу деятельности, ни по ее окончании; после сигнала об окончании работы не проявляет желания улучшить ее качество; к полученному результату равнодушен.

IV уровень. Ребенок принимает лишь небольшую часть инструкции, но почти сразу ее теряет; пишет знаки в случайном порядке; ошибок не замечает; не использует и время для проверки в конце занятия; после сигнала об окончании сразу же оставляет работу без внимания; к качеству работы, выполненной им, индифферентен.

V уровень. Ребенок совсем не принимает задания, не понимает, что перед ним поставлена какая-то задача; ориентируясь на действия других детей, также пытается манипулировать карандашом и бумагой, не признавая ни полей, ни строчек. Саморегуляция отсутствует.

Анализируя задания, выполненные глухими дошкольниками, можно отметить, что дети выполняли работу по-разному. 30 % детей ответственно подошли к выполнению задания (I уровень). На протяжении всего времени работы они старательно высчитывали количество палочек и черточек, старались выполнить все правильно и аккуратно. Вместе с тем

контроль носил поверхностный характер. 40 % детей хорошо усвоили правила, но не были точны в их выполнении: заходили на поля, писали на каждой строчке, неправильно переносили знаки с одной строки на другую, нарушая заданную систему (II уровень). В 10 % случаев принималась только часть задания, то есть писались палочки и черточки. Но задание выполнялось не в системе заданного. Задание выполнялось медленно, неохотно, с частым отвлечением (III уровень). И последняя группа детей (20 %) были отнесены к IV уровню. В эту группу входили дети со сложной структурой нарушения. При объяснении задания дети отвлекались, слушали рассеянно. Приступили к выполнению задания не сразу, работали вяло. В процессе работы часто прекращали писать, отодвигали листок. К концу занятия у них резко сокращалась ориентировка на заданную систему требований. Работы этих детей выглядели неряшливо. После сигнала об окончании работы, они ее сразу отставляли. Работ V уровня у глухих дошкольников не отмечалось.

Сравнение полученных результатов с показателями по массовому детскому саду позволяет отметить, что большинство (70 %) детей так же, как в норме (69 %), успешно справилось с решением задачи на сенсомоторном уровне, что свидетельствует о сформированности у этой группы глухих дошкольников к моменту поступления в школу определенных учебных умений и элементарных мыслительных операций. В то же время дошкольники с задержкой психического

развития не показали достаточной сформированности уровня готовности к школьному обучению. Около 20 % детей выполняли задания на довольно низком уровне, в то время как в норме этот показатель составляет лишь 8 %.

В подготовительном классе школы глухих доля работ низкого уровня снижается. Усложнение поставленной задачи в 1–2 классах привело к тому, что спектр ошибок расширился: появился неправильный перенос с одной строки на другую, несоблюдение заданного порядка в расположении фигур. Учащиеся стремились написать как можно больше, некоторые из них придумали новый способ написания: не в строчку, а в столбик, что, кстати, облегчило им выполнение задания (последний факт не отмечался другими исследователями).

На основе сравнения результатов экспериментов по разным возрастным группам можно сделать вывод о том, что под влиянием педагогического воздействия в целом уровень самоконтроля возрастает. Но малая доля работ высокого уровня (I) и наличие низкого (IV) уровня даже во втором классе свидетельствуют о том, что в процессе учебной деятельности навыки самоконтроля у детей с нарушением слуха спонтанно не формируются. Степень полноты принятия задания зависит, в первую очередь, от уровня речевого развития детей. В большинстве случаев каждую новую инструкцию, новое задание приходилось расчленять, использовать показ действия педагога для их адекватного воспри-

ятия. Учащиеся 2-го класса быстро воспринимали инструкцию и действовали сразу адекватно.

Во всех классах были учащиеся, которые совсем не усваивали самых простых правил. Например, не понимали, что нужно писать не на каждой строчке, а через одну. Такие ошибки допускали дети с низким уровнем общего и речевого развития.

Если говорить о степени сохранения задания, то здесь выявились следующие особенности: дети не соблюдали системы в расположении знаков, то есть через некоторое время воспроизводили палочки и черточки, геометрические фигуры в случайных комбинациях, особенно если порядок знаков периодически менялся (1–2 классы). И хотя работа, на первый взгляд, выглядела аккуратно, оказывалось, что главный компонент задания – написание элементов в системе – не соблюдался.

В следующем эксперименте нами использовался метод корректурной пробы. Глухим учащимся 1–3 классов (60 человек) предлагалось исключить из таблицы, состоящей из 140 геометрических фигур, семь форм путем вычеркивания фигуры определенной формы. В таблице в среднем имелось 18–20 фигур каждой формы. Время просмотра – 2 минуты. Все испытуемые быстро справились с заданием, просмотрев все строки таблицы по горизонтали слева направо в течение 35–90 секунд. Однако никто из учащихся не проявлял самостоятельного желания проверить выполненную работу, что

подтвердило наши предположения о низком уровне навыков самоконтроля у младших глухих школьников. Тот факт, что испытуемые оперировали только фигурами заданной конфигурации (другие формы не зачеркивали), свидетельствует об определенном умении ориентироваться на заданные требования. Однако только 35 % учащихся справились с заданием без ошибок.

При оценке качества самоконтроля по ходу выполнения задания можно отметить, что лучше дети осознавали и принимали те из правил, которые запечатлевались у них на сенсорном уровне: нельзя писать на полях, писать нужно не на каждой строчке, а через одну. Правила, требующие установления определенных отношений внутри системы знаков и между знаками, они запоминали хуже, и с этих позиций контроль почти не осуществлялся, ошибок дети не видели и не старались проверить работы и исправить ошибки. Глухих детей захватывал сам процесс деятельности. Исправление ошибок происходило редко и носило случайных характер. Когда время, отведенное на задание, кончалось, и учащимся предлагалось еще раз проверить работы, то они, как правило, сразу работ не сдавали, иногда показывали их друг другу (как много они написали) или старались дописать еще, но не стремились проверить работу. Выяснилось, что глухие дети чаще всего оценивают внешний вид, количество написанного, редко проводят качественную оценку результатов и, как правило, не замечают и не исправляют ошибок. Ошибки

при самоконтроле были связаны с тем, что дети не владели способом контроля, не знали, что и как надо проверять.

В дальнейшем предметом нашего исследования было изучение особенностей формирования действий самоконтроля у глухих учащихся 2–3 классов на примере проверки письменных текстов, поскольку учебная деятельность младших глухих школьников строится преимущественно на основе вербального общения, а в письменном тексте реализуются две функции – обозначения и общения в их единстве.

Перед началом эксперимента были изучены письменные работы учащихся и выявлены наиболее часто встречающиеся лексико-фразеологические ошибки. Будучи систематизированными, они оказались в той или иной мере соотносимыми с характерными ошибками, допускаемыми детьми в норме. Это искажение звукового состава слова (удвоение, подмена, пропуски, перестановки букв, слогов) и ошибки в сочетании слов в предложении, пропуски, подмены слов в предложении. Все эти ошибки допускались не только в самостоятельных письменных работах, но и при списывании текстов с доски, из учебника. Подобные ошибки обычно квалифицируются как ошибки «по невниманию». Вместе с тем наличие их в письменных работах глухих детей обусловлено и ограниченностью их лексического запаса, слабым усвоением звукобуквенного состава слов, недостаточной сформированностью умений в формообразовании (Р. М. Боскис, А. М. Гольдберг, Л. М. Быкова, К. В. Комаров, Н. Г. Морозова, А.

Ф. Понгильская, Ж. И. Шиф и другие).

В констатирующем эксперименте учащимся I–III классов были предложены для проверки тексты, состоящие из 10–12 предложений, в каждом из которых были сделаны 1–3 ошибки определенного типа.

Основной массе испытуемых (80 человек) было предложено проверить текст и исправить ошибки. Другие учащиеся (50 человек) проверяли три разных текста тремя различными способами: первый текст проверяли чтением «про себя», второй текст проверялся чтением вслух, третий – прочтением вслух при наличии правильно написанного образца. Данные по одной из групп учащихся представлены ниже в табл. 2.

Таблица 2

Частота пропусков испытуемых (3 класс – 25 человек) отдельных типов ошибок при различных видах проверок

(% пропущенных ошибок данного типа испытуемыми ко всему количеству ошибок данного типа в тексте)

Тип ошибок	Нестроительные ошибки в %								В среднем
	Буквы			Слоги	Слова, словосочетания в предложениях				
	Повторение	Помешка	Пропуск	Перестановка	Повторение	Помешка	Пропуск	Составление слов	
I (чтение про себя)	67	64	70	63	55	91	73	86	71
II (чтение вслух)	55	50	45	60	45	82	75	80	61
III (при выполнении образца)	40	45	50	55	33	60	66	60	51
В среднем	54	53	55	59	44	77	71	75	61

Для оценки уровня сформированности самоконтроля использовались такие показатели, как количество и качество исправленных и неисправленных ошибок в процессе проверки текста.

При проверке первого текста чтением про себя (проанализировано 1200 случаев неправильного написания) ученики исправили менее половины всех ошибок. Для каждого типа ошибок (пропуски букв, перестановка слогов и т. д.) подсчитывалась средняя частота неисправленных ошибок по формуле:

$$\frac{\sum_{i=1}^n X_i}{nZ} \times 100(\%) \pm \frac{\sqrt{Z^2 \sum_{i=1}^n X_i - 2Z \sum_{i=1}^n X_i^2 + \sum_{i=1}^n X_i^3}}{n^2 Z^2} \times 100(\%),$$

где x – число неисправленных ошибок данного типа из i испытуемого, Z – общее число ошибок данного типа в текстах, n – число испытуемых.

Результаты свидетельствуют о том, что глухие учащиеся плохо замечают ошибки буквенного состава слова, особенно перестановки букв, практически не замечают подмены слов, перестановки слов, не обращают внимания на то, что предложение должно начинаться с заглавной буквы, а также на согласование слов в предложениях. Исправление ошибок в самом слове встретило меньше трудностей, чем исправление ошибок на уровне связного высказывания, каким является

предложение.

Этот факт отмечался как характерный для детей с нарушениями слуха рядом исследователей (Р. М. Боскис, А. Г. Зикеев, К. Г. Коровин). Глухие дети в силу речевого недоразвития часто затрудняются в понимании смысла текста, предложения. Поэтому и при письме и при проверке написанного они больше внимания уделяют слову, а не организации всего предложения как выразителю определенной мысли. При этом можно выделить ряд характерных особенностей. Удвоение букв или исправлялось сразу, или совсем не замечалось детьми. Заметим, что эти ошибки не влияют на смысл написанного. А вот подмена, пропуск необходимой, добавление не той буквы подчас свидетельствует о непонимании смыслового значения слова в контексте высказывания, о низком уровне синтеза слов в предложении. Так, например, слово «сосной» (в тексте с пропущенной буквой «н» – «сосой») исправляется детьми на «свой» и в тексте звучит так: «На большом пне под высокой **свой** рассыпались желтые пяточки опята». Слово «слышно» (в тексте с подменой букв «н» на «л» – «слышло») исправляется на «солнышко» и в предложении звучит таким образом: «В лесу не **солнышко** кузнечиков». В слове «вдруг» (в тексте с подменой «в» на «ф») выпадает буква «ф» и получается: «Друг она вспомнила...». Другой пример на подмену букв. В тексте слово «конфеты» было представлено как «конветы»: помимо замены «в» на «ф», детьми добавлялась буква «р». В результате предложе-

ние звучит так: «На новый год Вера повесила на елку игрушки, орехи и конверты». Причем в следующем предложении имеются два слова из предыдущего, которые выступают в качестве лексических повторов для обеспечения связности текста, в том числе и слово «конфета»: «Орехи и конфеты были завернуты в серебряные бумажки».

Приведенные примеры убедительно свидетельствуют о том, что в момент восприятия речевых единиц у глухих детей превалирует аналитическая деятельность над синтетической – каждое слово в словосочетании, предложении не связывается по смыслу друг с другом, а воспринимается как некоторая отдельность. В результате имело место уподобление одних слов другим: вместо «слышно» писалось «солнышко», вместо «сосной» – «свой», вместо «вдруг» – «друг», вместо «конфеты» – «конверты», основанное на звукобуквенном сходстве.

Пропуск необходимого слова в предложениях детьми часто не замечался. Например, в предложении «Коробочка с крышкой, аккуратная, прочная, из картона, а сверху белой (бумагой) оклеена» пропущенное слово «бумагой» в 100 % случаев не было вставлено при чтении текста способом про себя. Для выявления значения образца для глухих детей в качестве опоры при проверке мы предложили проверить этот же текст (после исправления ошибок при чтении про себя) при помощи образца. В этом случае уже 50 % учащихся заметили ошибку, из них один ученик заменил слово «бе-

лый» на слово «бумагу».

Можно отметить, что многие ученики пытались перестроить предложения, не вводя недостающего слова. Например, предложение «Это гуси, журавли, лебеди (начали) улетать на юг» исправлялось следующим образом: «Это гуси, журавли, лебеди улетали**сь** на юги». Или предложение «Листья старого могучего дуба стали (желтого) цвета» было исправлено так: «Листья старого могут дуба стали цвета». В последнем предложении прилагательное «старый» ученики согласовали с подлежащим, стоящим на первой позиции; слово «могучий» заменили на более знакомое «могут». Такие исправления приводят к деформации и искажению смысла всего предложения.

Подмена слова в предложении, как правило, не замечалась и не исправлялась. Эти случаи говорят о невнимательности при прочтении предложений в одних случаях и непонимании смысловой нагрузки слова в других. Так, в рассказе «Календарь» были допущены ошибки в следующих предложениях: «Прошел день, отрываете листок, потом **третий, второй...**»; «Прошел январь, февраль – зима кончилась, наступает весна, за ней **зима**, потом осень и снова зима». Процент неисправленных ошибок в этих случаях составил 87 %. Обе ошибки были исправлены только в одной работе сильного по учебной успеваемости ученика, второклассника Руслана П.

Характерная особенность связной речи глухих детей –

ошибки в структуре словосочетания (в согласовании, управлении). Эти ошибки часто встречаются как в устной, так и в письменной речи глухих школьников. В тексте много ошибок этого типа остались неисправленными или были исправлены неверно. Кроме того, глухими детьми исправлялись правильно выраженные связи. Например, они писали: «У Нина день рождения», «...теряет резинка» (в тексте «резинки»); «Красивая лес осенью!», «На большой пне под высокой сосны рассыпались желтыми пятачками опята».

При проверке второго текста способом прочтения вслух по слогам количество неисправленных ошибок уменьшилось в основном за счет исправления ошибок в словах (подмена, пропуск букв) и при повторе или перестановке слов в предложении. Несколько снизился процент неисправленных ошибок при согласовании слов в структуре словосочетаний. Но трудности по-прежнему испытывали многие учащиеся. Так предложение «Они (парты) чистые (в тексте чистая)», «новые и очень удобные» было исправлено так: «Она чистая, новая и очень удобные». Как видно в этом случае имело место грамматическое уподобление по смежности. Этот вид нарушений, как отмечает Ж. И. Шиф (1971, с. 280), встречается у глухих детей на начальных этапах усвоения норм согласования и управления главных и второстепенных членов предложения.

Один ученик в предложении «Посередине класса находится учительский (в тексте «учительская») стол» вместо то-

го, чтобы согласовать прилагательное с существительным, заменил прилагательное на глагол «учиться». Возможно, в этом случае имело место неразграничение однокоренных слов и замена осуществлена по принципу ситуационно-частотного употребления этих слов в практике общения. Аналогичные случаи: В предложении «Вот и прошел целый год...» слово «прошел» исправляется на «пришел»; словосочетание «семь листков календаря» исправляется на «семь листов» (по аналогии «раздай семь листов бумаги»). Результаты многих исследований указанных выше авторов показывают, что наиболее трудно для глухих детей избежать замен слов словами, близкими по значению и одновременно сходными по буквенному составу, что наблюдалось и в нашем эксперименте.

В работах учащихся встречалось значительное количество неисправленных ошибок типа подмен или пропуска слов и связанные с ними искажения смысла предложений. Так, предложение «Позади стола на стене висит (в тексте вместо «висит» – «лежит») доска» было исправлено следующим образом: «Позади стол на стене лежина доска». Предложение «Над (доской) висит картина» было исправлено так: «Нас (вероятно, имелось в виду «у нас») висит картина».

Наблюдались случаи своеобразной координации подлежащего и сказуемого: по принципу семантического согласования типа «неделя прошли» (вероятно, мыслилось: неделя – несколько дней); по принципу установления связей от сказу-

емого к подлежащему, в роли которого выступает прилагательное. Так в предложении «Они (парты) чистая, новые и очень удобные» местоимение «они» исправляется на «она» и окончание «ые» в слове «новые» на «ая», а словосочетание «очень удобные», написанное на другой строчке, остается без изменения.

Имело место слитное написание предлога и знаменательной части речи: подподушку, наулку, всеподарки и другое.

Способ послогового чтения спровоцировал появление новых ошибок. Так, читая по слогам, ученик, ориентируясь на первый слог, в слове «портрет», исправляет его на более часто употребляемое «портфель». Читая по слогам слова в предложении «Часто мы работаем все вместе в школе, во дворе, в огороде», один ученик в последнем слове, написанном слитно с предлогом («вогороде») зачеркивает «во», оставляя «городе»; другой – вместо «во» пишет «бел», конструируя тем самым новое слово «Белгород» (работа учеников Белгородской школы). Подобные замены, являясь ситуационными, обусловлены, как уже отмечалось выше, частотой употребления тех или иных слов или моделей в речевой практике. В этих случаях ребенок, используя свой прошлый опыт, действует по догадке, но догадка, как отмечает В. В. Егоров (1953), являясь важным и положительным фактором при овладении навыками чтения, в ряде случаев ведет к ошибочному прочтению.

В ошибочном конструировании слов проявляются не

только слабые, но и сильные стороны развития мышления глухих детей. Последнее проявляется, в частности, в определенной степени мотивированной возможности самостоятельного оперирования речевыми единицами, использования их в новых условиях, конструирования новых из имеющихся единиц и т. д. Глухие школьники допускают неточности в исправлении ошибок, но все же смещение названий не всегда было случайным, а подчас происходило в пределах конкретных семантических групп (например, пришел, вошел, нашел, прошел) или сходных ситуаций. Наблюдавшиеся случаи замены слов по ситуационной близости отражают, по мнению Т. В. Розановой, некоторую структуру формирующихся у глухих значений слов, отличающихся недостаточной расчлененностью. «Ряд слов связывается в опыте глухого ребенка с разными предметами, явлениями, признаками из одной ситуации. Затем доминирующими оказываются связи слов с ситуацией в целом и особенно с теми ее элементами, которые в силу тех или иных причин более отчетливо выделились для ребенка в этой ситуации» (1971, с. 109).

При проверке текстов способом сравнения с правильно написанным образцом неисправленных ошибок также оказалось сравнительно много – в среднем около 50 % (от 28,5 % до 78,5 % у отдельных учащихся). Этот факт говорит о том, что учащиеся не вооружены способом планомерной проверки текста. Наблюдения показали, что одни ученики беспоп-

рядочно просматривали текст, не зная, на какие компоненты следует обратить внимание; другие механически сличали каждое слово, констатируя лишь его наличие в предложении, но не осуществляя при этом аналитической деятельности: они не членили слово на слоги. Поэтому в последнем случае, как правило, наблюдалось устранение неправильного порядка слов в предложении, но сохранялся пропуск букв в словах /по/д/арки/, реб/я/та, на кры/ш/ке, замена букв («подирить», «вспотнила»). По-прежнему много ошибок осталось в структуре словосочетаний («Дня стала короткая, а ночи длинная»), в словообразовании (вместо «метели» в тексте: «темели» – переставленные слоги, воспроизводится «тенмели» – вероятно, от «темно» – «темнело»).

Учащиеся, как правило, не обращали внимания на слитное написание слов с предлогом и союзом «и». В 90 % работ имя собственное так и осталось написанным с маленькой буквы. Недочеты в синтаксическом оформлении связной речи определяются трудностями в овладении синтаксическими средствами: формами слов, служебными словами, порядком слов. С синтаксическими недочетами, а также с невнимательностью связаны многочисленные ошибки в употреблении точки в конце предложения и заглавной буквы в начале предложения.

Полученные работы мы сочли возможным разделить на 3 группы. В первую группу вошли работы, в которых процент неисправленных ошибок составил от 10 % до 50 %, во вто-

рую – от 50 % до 70 % и в третью – свыше 70 %. Средние показатели по частоте пропусков ошибок и количеству работ данного типа представлены в табл. 3. Как видно из таблицы, в свыше 60 % работ не было исправлено 50 и более процентов всех ошибок, допущенных в текстах. Вместе с тем введение в процесс проверки некоторых средств материализации (проговаривание вслух, членение слов на слоги, наличие правильно написанного образца текста) стимулировало деятельность учащихся и повысило эффективность осуществления действий контроля.

Таблица 3

Частота пропусков ошибок (в %) по группам работ

Группы работ Виды проверок	1		2		3	
	Частота пропусков ошибок: (в среднем)	Количество работ данного вида	Частота пропуска ошибок: (в среднем)	Количество работ данного вида	Частота пропусков ошибок: (в среднем)	Количество работ данного вида
I	35,5	19,6	59,0	36,5	79,6	43,9
II	34,3	24,1	58,0	41,7	75,8	34,2
III	33,3	30,2	54,4	36,5	73,8	33,3

В заключение следует отметить, что данные констатирующих экспериментов свидетельствуют о том, что контрольно-оценочные действия не приобрели еще значения ведущей функции в общей структуре учебной деятельности младших глухих школьников. Главными причинами их несформированности можно считать несовершенство ориентировки глухого ребенка в предметных условиях деятельности и в ней самой как объективном процессе, а также несовершенство процесса сличения, непонимание важности действий самоконтроля и оценки и, безусловно, своеобразие речевого развития детей, что ярко проявилось при проверке текстов.

Вместе с тем экспериментальные данные позволяют говорить о наличии потенциальных возможностей у младших глухих школьников в отношении формирования регулятивных компонентов деятельности и о необходимости осуществления соответствующих обучающих программ в условиях адаптивной образовательной среды на основе единства познавательного и личностного развития, обеспечивающих эффективность решения жизненных задач и саморазвития учащихся с нарушением слуха, формирование у учащихся с нарушением действий самоконтроля способности к саморегуляции и произвольности поведения, нормального возрастного развития в младшем школьном возрасте.

1.3. Технология формирования действий контроля и самоконтроля

Формирование учебной деятельности предполагает, прежде всего, отработку каждого из компонентов УД. Важными универсальными компонентами УД являются действия самоконтроля и самооценки, на основе которых формируется особая оценочная деятельность школьников – умение оценивать полученные результаты с точки зрения общественно выработанных эталонов, преобразовывать и совершенствовать качество усвоения.

При усвоении учебного материала имеют место два типа контрольных действий: учебные действия в функции контрольных и специфически контрольные действия. В первом случае предметом усвоения является структура объекта, а во втором – структура собственной деятельности по анализу объекта (А. К. Маркова, 1974).

Основная цель экспериментального обучения, предпринятого нами, состояла в формировании у глухих детей собственно контрольных действий.

Актуальность поставленных задач исследования определяется тем, что, как известно из сурдопсихологии, глухие учащиеся часто затрудняются в соотнесении стоящей перед ними цели действий, условий и рациональных способов их осуществления. Они недостаточно анализируют условия и

требования задач и начинают действовать без нужной ориентировки в ситуации, в предметных условиях деятельности; для них характерна недостаточная сформированность контрольно-оценочных действий и непонимание важности их осуществления (В. А. Влодавец, 1967; Е. Г. Речицкая, 1990).

Согласно теории поэтапного формирования умственных действий полноценный контроль обеспечивается построением полной ориентировочной основы действия, определяющей понимание учащимися задач и условий выполняемой деятельности. Поэтому деятельность учащихся с самого начала организовывалась с помощью программированных учебных пособий – инструктивных карт, представляющих собой фиксированную программу деятельности учащихся по выполнению учебного задания и вместе с тем программу организации ориентировочной деятельности. Это активизировало деятельность учащихся, поскольку она приобретала организованную форму, направляемую схемой, которая выражала общий метод анализа. Использование инструктивных карт, в которых представлен алгоритм действия, позволял ученикам в каждой операции ориентироваться на четкие критерии и с их помощью контролировать правильность действия.

Как показано в исследованиях Н. Ф. Талызиной (1975), на начальных этапах усвоения предпочтительны систематический контроль в виде пооперационного, а на заключительных этапах – эпизодический контроль. Поэтому в процессе

экспериментального обучения контроль проводился сначала после каждого выполняемого действия с опорой на алгоритм деятельности, зафиксированный в учебной карте. Лишь постепенно необходимость обращаться к внешней записи ориентировочной основы отпадала. При этом контроль все более сближался с основным действием и практически выполнялся как бы одновременно с ним, то есть приобретал интериоризованную форму. Далее отметим, что если вначале функция регуляции (планирования и контроля) принадлежала педагогу (этап внешней регуляции), то затем она переходила к учащимся.

О наличии специфических контрольных действий можно говорить тогда, когда ребенок может корректировать себя на основе соотнесения всех компонентов УД. Поскольку генетически исходной формой самоконтроля является взаимоконтроль (Д. Б. Эльконин, 1974; З. А. Решетова, 1985), мы использовали в работе функционально-ролевой подход к организации учебной деятельности глухих школьников, то есть в процессе обучения выделялись специальные роли – сначала «контролера», а затем и «руководителя», обеспечивающие внешний контроль и руководство последовательностью выполнения действий учащихся по решению учебных задач. Использование метода ролевого моделирования позволило создать условия для раскрытия смысловой стороны контроля, сделать его предметом освоения и способствовало в дальнейшем переходу к самостоятельному выполнению правил

контроля (Е. Г. Речицкая, 1990, 2009)

Использование представленной технологии направлено в итоге на формирование функциональной структуры учебной деятельности в единстве мотивационно-познавательных, регулятивных, коммуникативных и исполнительных компонентов. Ее применение способствует постепенному превращению внешней регуляции в саморегуляцию.

В сурдопедагогике и сурдопсихологии подчеркивается (С. А. Зыков, И. М. Соловьев, Т. В. Розанова, Н. В. Яшкова и другие ученые) значение использования предметной основы для формирования умственных действий у детей с недостатками слуха.

Самоконтроль, будучи интеллектуальным умением, первоначально должен отрабатываться у глухих детей при изготовлении несложных изделий по образцу, когда все мыслительные операции совершаются ребенком на наглядной основе. По ходу работы следует побуждать детей многократно анализировать как образец, так и промежуточные результаты своих действий. Именно таким путем будет постепенно освоена первая практическая форма самоконтроля, к которой глухие учащиеся впоследствии смогут прибегать в случае затруднений при мысленном осуществлении этой операции (Н. В. Яшкова, 1988). Эту работу следует начинать с первых дней обучения детей в школе.

В качестве адекватной модели для формирования действий самоконтроля на первых этапах обучения возможно

использовать учебные карты, методику работы с которыми рассмотрим ниже.

1.3.1. Использование предметных карт для формирования действий самоконтроля у детей с нарушением слуха в системе универсальных учебных действий

Учебные (рабочие, ориентировочные) карты, которые применяются в качестве внешних опор в процессе обучения и содержат схему ориентировочной основы действий, рассматриваются учеными как одно из средств материализации действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, З. А. Решетова, Н. Г. Салмина и другие).

В настоящем параграфе изучается вопрос использования учебных (предметных) карт на уроках предметно-практического обучения (ППО) в младших классах школы для глухих детей в качестве средства повышения эффективности учебного процесса. Конкретная задача исследования заключалась в том, чтобы научить глухих детей, опираясь на предметные карты, осознанно осуществлять пооперационный и планирующий контроль и адекватно отражать в речи содержание деятельности.

В исследовании принимали участие дети подготовитель-

ных классов, которые прошли обучение в специальном детском саду (Москва) или дошкольном отделении при школе (Белгород, Орел), а также пришедшие из семьи, без дошкольной подготовки (Минусинск).

По содержанию учебные карты подразделяются (Н. Г. Салмина, Г. П. Мажура, 1977) на такие, в которых отражены признаки объектов (1), последовательность операций (алгоритм) по выполнению действий (2) и признаки понятия и алгоритм действия, то есть смешанные (3).

Учебные карты, используемые на уроках ППО, можно отнести в большей мере к алгоритмическим, поскольку их основным содержанием является логика действий, приводящая к заданному результату. Работа с такими картами обеспечивает организацию и управление практическими действиями учащихся.

С помощью карт указывается последовательность изготовления объекта вплоть до получения конечного результата. На первой карте (см. рис. 1а), как правило, представлен образец изделия (модель объекта, по П. Я. Гальперину), а последующие карты соответствуют основным этапам работы над поделкой, то есть отражают модель действия. Каждый образец является результатом выполнения одного (рис. 1а; 2а) или нескольких (рис. 2б; 3) приемов, составляющих операцию. Кроме того, к карте могут быть даны письменные указания, как выполнять ту или иную операцию, какие материалы и инструменты необходимы для работы.

Форма представления содержания в учебных картах может быть различной: в виде письменного текста, рисунков, схем, знаковой символики и т. д. или в сочетании, например, словесной и изобразительной форм. Экспериментальные данные (Н. Г. Салмина, 1981 и другие) свидетельствуют о том, что форма учебной карты определяется характером формируемого действия, содержанием материала, этапом процесса формирования и возрастом учащихся. Учебные карты, используемые на уроках ППО, отражают пооперационную последовательность изготовления объекта с помощью реальных образцов изделия или графических средств (отсюда – предметные или предметно-наглядные инструкционные карты); они могут также сочетаться со словесным текстом и условными обозначениями.

Можно полагать, что предметные карты являются адекватными по форме представления материала при формировании умений и навыков на уроках ППО. Кроме того, как показывает наша экспериментальная работа, они вполне доступны для восприятия глухим учащимся подготовительного класса.

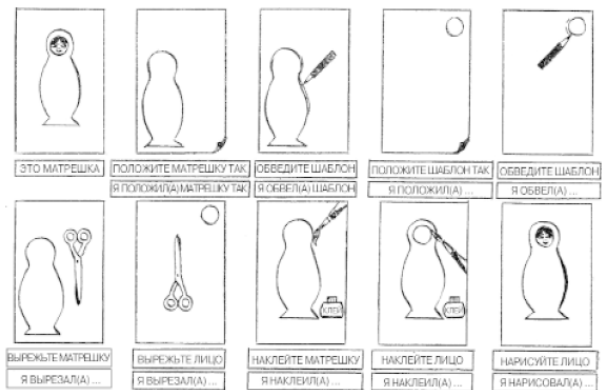


Рис. 1а. Аппликация. Тема «Матрешка»

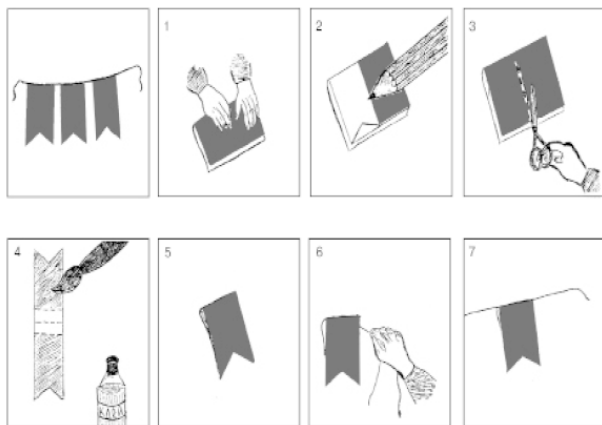


Рис. 1б. Моделирование из бумаги. Тема «Флажки»

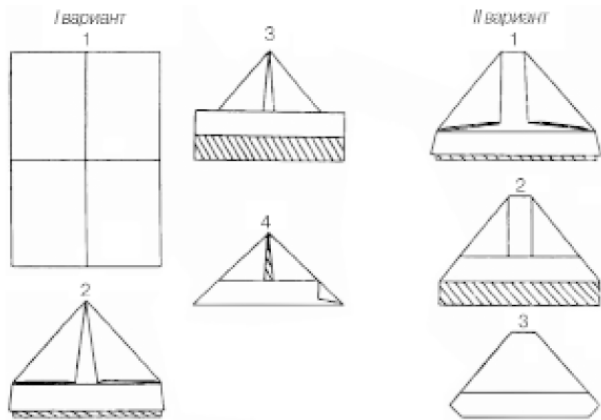


Рис. 2а. Моделирование из бумаги. Тема «Пилотка»

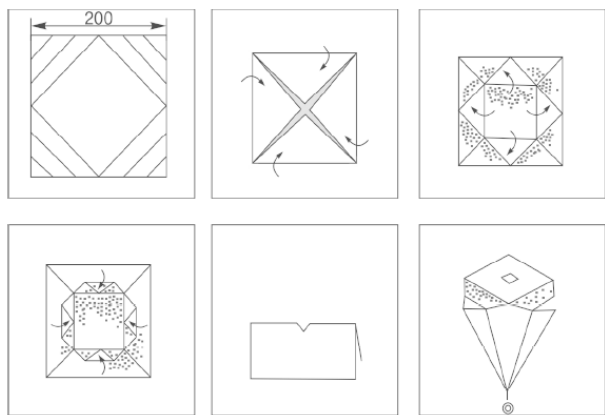


Рис. 2б. Моделирование из бумаги. Тема «Модель парашюта»

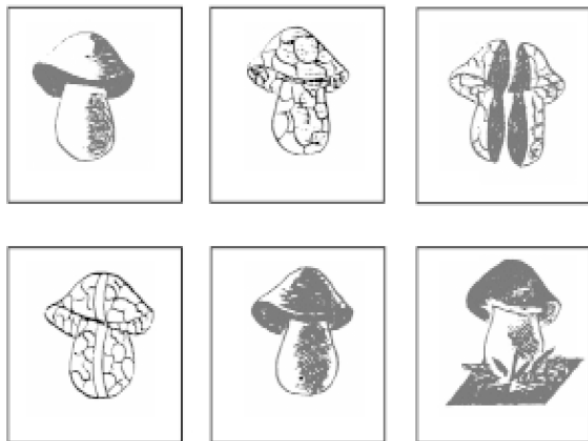


Рис. 3а. Работа с папье-маше. Тема «Гриб»

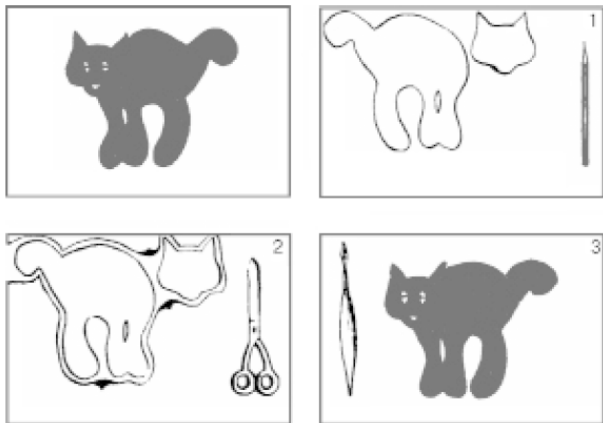


Рис. 3б. Аппликация. Тема «Кот»

Предметные карты, как и другие виды учебных карт, выполняют три функции: познавательную (в плане ознакомления с объектом деятельности и некоторыми его свойствами), планирующую и контрольную. Значение использования предметных карт в соответствии с этим состоит в том, что они – позволяют познакомить учащихся с объектом деятельности, его строением, формой, величиной, цветом и т. д.;

– помогают проследить ход изготовления изделия в логической последовательности, то есть формируют действия планирования; учат отбирать необходимые для работы материалы и инструменты;

– позволяют осуществлять пошаговый, пооперационный и заключительный контроль за изготовлением объекта;

– могут быть использованы в качестве опоры при формировании речевой деятельности учащихся.

Усвоение пооперационного, а затем и планирующего контроля способствует формированию действий самоконтроля, с которым связано становление ребенка как субъекта деятельности (А. К. Маркова, 1974, с. 101).

По мере усвоения содержания деятельности во внутреннем плане необходимость использования материализованных средств для фиксации ориентировочной основы действий отпадает. Таким образом, использование предметных карт в первоначальный период ППО создает благоприятные

условия для формирования планирующих и контрольных действий, начиная с предметных, внешних до внутренних, умственных. Рассмотрим последовательность работы с предметными картами. Заметим прежде всего, что на начальном (мотивационном) этапе мы принимали меры к тому, чтобы ученики поняли основное содержание и цель будущей деятельности, представили, что они будут делать и чему научатся в ходе работы. Сначала эта ориентировка осуществлялась применительно к отдельным этапам работы, а затем постепенно к заданию в целом.

Работа по изготовлению объекта начинается с анализа образца. При первоначальном анализе дети учатся определять вид деятельности, название объекта, его назначение (к какой группе предметов может быть отнесен), форму, цвет, размер, материал, из которого он сделан, выделять его основные части и способ их соединения.

Прежде чем учащиеся приступят к работе, педагог устно объяснял назначение карт, порядок их использования. Формирование умений работать с картой происходило в организованной предметно-практической деятельности.

Под каждой картой, предлагаемой вниманию детей, вывешивалась табличка с инструкцией типа «Положите шаблон матрешки так» (см. рис. 1а), которую дети читали хором, а затем приступали к анализу изображенного на карте. При первоначальном обучении тем или иным операциям, приемам (например, технике использования ножниц) после чте-

ния инструкции и анализа карты следовал показ действия педагогом. Использование показа с самого начала способствует освоению орудийных действий, рациональных приемов работы, формированию обобщенных представлений о свойствах объектов и способах изображения.

Необходимо заметить, что выполнению каждой операции, отраженной на предметной карте, предшествовал ряд действий, которые выполнялись на основе словесных инструкций учителя типа «Возьмите шаблоны, попросите ножницы» и т. д.

После выполнения операции следовал вопрос учителя: «Что ты (вы) сделал(и)?». Ученик(и) прочитывал(и) табличку-ответ: «Я (мы) положил(и) шаблон матрешки так». Затем педагог предлагал соотнести результат выполненного действия с картой и после самостоятельной оценки детьми правильности выполненной операции, сличения результата отдельной операции с предметной картой проверял и оценивал сделанное и в случае необходимости опять обращал внимание детей на карту. Пошаговый контроль имел место и в процессе самой работы, к чему побуждали учащихся такие вопросы, как: «Что ты рисуешь? Как?», «Посмотри па карту. Верно?» и т. д.

Если вначале карты давались поочередно, то после освоения детьми практических и речевые действий, карты, отражающие процесс работы, предлагались для восприятия одновременно, и ученики работали с ними последовательно,

переходя от одной к другой.

На первом этапе работы с картами внимание учащихся фиксируется, прежде всего, на связи действия, изображенного на карте, с собственным практическим и, что особенно важно, с речевыми действиям. Словесные высказывания детей поощрялись фишками, жетонами и т. д. На этом этапе дети также учились определять необходимые для работы материалы и инструменты. Учитель обращал их внимание на каждую из карт (при одновременном предъявлении) и говорил: «Что нужно для работы? Посмотрите» (показывается карта). – «Шаблон матрешки». – «Посмотрите, что еще нужно?» (показывается следующая карта). – «Карандаш» и т. д. В конце следует обобщение: «Для работы нам нужны белая и красная бумага, карандаш, ножницы и клей».

Подобная организация работы исключает такие ошибки, как пропуск учащимися того или иного материала или инструмента, называние лишнего. Научить детей правильно определять все необходимое для работы особенно важно на первом этапе обучения.

Следует подчеркнуть, что уже на начальном этапе работы значительно активизируется речевая деятельность детей в сравнении с тем, как это происходит в работе только по словесным инструкциям учителя. Речевые высказывания детей отражают необходимые моменты организации их деятельности; они становятся осознанными благодаря тому, что общая картина деятельности вырисовывается нагляднее и ста-

новится понятнее детям.

Обобщая изложенное, можно отметить, что на первом этапе дети учатся работать с картой; синхронно сочетать речевые высказывания с действиями на карте и с собственными практическими действиями; определять материалы и инструменты, необходимые для работы; анализировать образец; отчитываться о каждой операции с опорой на карты и письменные таблички и контролировать себя в процессе работы; последовательно выполнять работу.

На этом этапе еще не происходит предварительного осмысления действий, они лишь констатируются. Но в дальнейшем наблюдается постепенный переход в развитии анализирующей функции речи от «функции сопровождения» к «функции планирования» (по А. В. Запорожцу).

Сличая выполняемые действия с предметной картой в процессе работы и после каждого этапа работы, учащиеся осваивают способы действий контроля, что чрезвычайно важно для организации их самоконтроля. Систематически проводимый пооперационный контроль служит предпосылкой формирования контроля более высокого порядка – планирующего.

Когда карта используется длительное время для решения различного рода задач при формировании понятий или действий, она претерпевает изменения, становясь более сокращенной и оперативной. Это связано с тем, что «материализация постепенно снимается при переходе к громкоречево-

му этапу» (Н. Г. Салмина, Г. П. Мажура, 1977, с. 38). Поэтому по мере усвоения глухими детьми действий и перехода их ориентировочной части в умственный план (исполнительная часть – изготовление изделий остается до конца материальной) в предметных картах менялась форма презентации материала. Если на первом этапе использовались подробные пооперационные предметные карты (рис. 1а, 1б), то на втором – менее подробные, с объединением ряда операций (рис. 2а, 2б), а далее – еще более обобщенные карты (рис. 3а, 3б). Постепенно исключались изображения приемов, затем таблички-отчеты, однотипные операции объединялись в одной карте (рис. 3б). Первоначально объект, изображенный на карте, по размеру точно соответствовал изготавливаемой вещи, в дальнейшем конкретное изображение заменялось чертежом, схемой, появлялись условно-символические обозначения (рис. 4), обобщенные карты.

На втором этапе работы дети учились давать пооперационный отчет самостоятельно или с опорой на таблички-инструкции; словесно обозначать каждую предстоящую операцию, используя карты (частичное или короткое планирование, по Л. В. Занкову, которое предшествует перспективному планированию). Так, в коллективной работе класса с предметными картами намечалась лишь одна операция (выбиралась нужная карта из данных попеременно и соответствующая табличка с инструкцией), которая выполнялась детьми, после чего определялась вторая и следовало ее вы-

полнение и т. д.

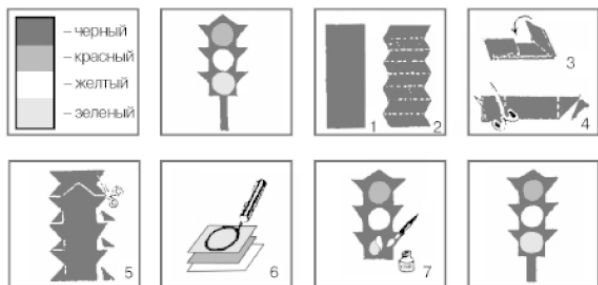


Рис. 4. Моделирование из бумаги. Тема «Светофор»

Рассмотрим фрагмент урока, на котором дети изготавливают аппликацию «Кот» (рис. 3б).

Учитель. Посмотрите на карты. Что вы будете делать сначала? Покажите первую карту. Скажите.

Ученики. Обводить туловище. Сначала будем обводить шаблон туловища кота.

Учитель. Обведите шаблон туловища. (Ученики выполняют.) Что ты (вы) сделал(и)?

Ученики. Я (мы) обвел (и) шаблон туловища кота.

Учитель. Что будем делать дальше? И т. д.

После приобретения определенного опыта в кратком планировании учащиеся начинали прогнозировать с опорой на карты две-три операции, как правило, однотипные, например: «Сначала надо приклеить туловище, после этого голову,

затем лапы и хвост» и т. д.

На этом этапе дети учились составлению заявки на материалы и инструменты, вводилось новое слово – «заявка». Первые заявки составлялись коллективно (в дальнейшем, постепенно, самостоятельно), причем каждый ученик составлял заявку с помощью перфокарты, которая имела следующий вид:

ЗАЯВКА

Для _____ *работы* _____ *мне*
нужны _____

В окошко-прорезь дети вставляли таблички с названиями материалов и инструментов.

Проверка самостоятельно составленных заявок проводилась коллективно, парами, при работе бригадами. Одна бригада по заявке проверяла или выдавала требуемые предметы другой бригаде, вводилась и специальная роль контролера.

На третьем этапе дети учились составлять рассказ о будущей деятельности, используя расставленные по порядку пооперационные карты и таблички с краткими инструкциями, в которых в качестве опорных слов давалась глаголы «обведи» (обводить), «раскрась» (раскрашивать) и т. д. В дальнейшем таблички с краткими инструкциями учитель вывешивал не под картами, но в стороне и беспорядочно, для того чтобы дети учились самостоятельно ориентироваться в ре-

чевом материале, тренировались в его запоминании, выполняя те или иные поручения. По мере усвоения речевого материала таблички убирались.

На этом же этапе практиковалась самостоятельная расстановка учащимися карт, данных в произвольном порядке. Учитель предлагал детям внимательно посмотреть на карты и сказать, что надо делать сначала, а что затем. Ученики расставляли карты и называли каждое действие, а затем составляли связный рассказ о будущей деятельности: «Сначала мы будем обводить голову кота, затем туловище, потом лапы, после чего хвост, дальше мы будем раскрашивать кота» и т. п.

Для усвоения школьниками последовательности действий применялись также предметные карты с недостающей информацией. Учащиеся, расставляя карты по порядку, определяли, какая операция пропущена, что нужно изобразить на карте (рис. 5). Созданная таким образом проблемная ситуация способствовала активизации мыслительной деятельности учащихся и поддержанию познавательного интереса.

В руководство деятельностью постепенно вводился ученик, выступающий в роли учителя – «маленький учитель», который, используя предметные карты, давал одноклассникам пооперационные поручения по изготовлению изделия, и те, выполняя их, отчитывались перед ним. Предметные карты находились на доске, либо после определения последовательности будущей работы передавались «маленькому учи-

телю».

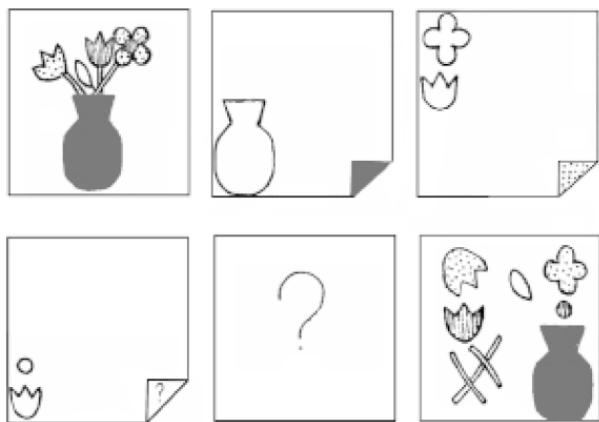


Рис. 5. Аппликационные работы. Тема «Ваза с цветами»

Следующий этап работы включал новые требования. Дети приступали к составлению плана работы. Учитель обращал их внимание на то, что описываемую последовательность работы можно изобразить графически, столбиком (под нумерацией 1, 2, 3 и т. д.) и, обобщая схему, вводил слово «план». Навыки коллективного пооперационного планирования закреплялись в различных видах деятельности (аппликация, рисование, лепка) при использовании разных методических приемов, обычно применяемых на уроках ППО. Так, например, после того, как план был коллективно составлен на доске, он закрывался, а учащимся предлагалось достать свои

конверты и теперь уже самостоятельно составить план работы над изделием, используя таблички к пунктам плана. Другой пример. На доске в произвольном порядке располагались таблички с пунктами плана. «Правильно составлен план?» – спрашивал учитель. «Нет, неправильно», – отвечали дети и, переставляя таблички в соответствии с предметными картами, составляли его заново.

Навыки коллективного, а затем самостоятельного планирования формировались постепенно, с использованием сначала развернутых, пооперационных предметных карт. Затем от карт, отражающих каждую операцию (приклеить туловище – 1, голову – 2, лапы – 3, хвост – 4), дети переходят к картам, отражающим основные операции (обвести, вырезать, наклеить, раскрасить).

К концу первого полугодия осуществлялся переход к самостоятельному планированию детьми деятельности на основе кратких предметных карт при выполнении однотипных работ и освоенных видов деятельности.

При обучении самостоятельному планированию весьма эффективным приемом является составление самими детьми предметных карт при работе парами, бригадами. При недостаточном развитии у семилетних глухих детей графических способностей можно использовать аппликацию – готовые части изготавливаемого объекта.

Необходимо подчеркнуть, что на каждом этапе в активную работу мы включали как сильных, так и слабых уче-

ников. Сильные ученики осуществляли контрольно-обучающие, оценочные функции, выступая в роли «контролера», «оценщика», «бригадира», «маленького учителя», а также работая в паре с более слабым учеником. Одна из особенностей работы со слабыми учащимися заключалась в том, что при усвоении новых понятий они дольше оперировали табличками с речевым материалом, образцами речевых моделей высказываний, при планировании работы и изготовлении изделий больше опирались на предметные карты, им в большей мере требовался контроль со стороны педагога. К примеру, сильные учащиеся уже могли рассказать, что нужно сделать сначала, потом, а слабые еще должны были расставить карты по порядку и только после этого приступить к рассказу.

Для того чтобы оценить проведенную экспериментальную работу, в конце второй четверти была организована серия контрольных экспериментов, включающих беседы с учащимися, изучение их знаний и навыков, просмотр уроков по одной и той же программной теме в контрольном и экспериментальном классах.

Результаты показали, что в классах, где проводился эксперимент, в отличие от контрольных, дети различали понятия о виде и объекте деятельности («Мы будем делать аппликацию «слон»); соблюдали определенную последовательность при анализе объекта деятельности; осознанно и без ошибок проводили отбор материалов и инструментов, самостоятель-

но составляли заявку с помощью перфокарты (в контрольных классах отбор материалов и инструментов осуществлялся коллективно).

При определении последовательности и способов выполнения операций дети в экспериментальных классах не испытывали затруднений, действовали сознательно, в контрольных же классах – методом проб и ошибок, так как вся работа в 1 и 2-й четвертях подготовительного класса ведется в основном по инструкции учителя. Вместе с тем учащиеся контрольных классов обнаружили определенный уровень обучаемости при показе принципа работы с предметными картами. Школьники экспериментальных классов научились составлять пооперационный план работы, самостоятельно и безошибочно давали полную формулировку отчета о выполненной операции («Я наклеил красный большой круг»). В целом можно отметить в экспериментальных классах наличие более обширного, чем это определено программой, активного словаря (дети самостоятельно называли все операции, действия, материалы и инструменты). Можно сказать, что у учащихся в определенной мере было сформировано умение адекватно отражать в речевых высказываниях необходимые характеристики изделий и действий с предметами.

В целом результаты свидетельствовали о более высоком уровне знаний и умений детей в экспериментальных классах. Учащиеся подготовительных классов с дошкольной подготовкой при использовании разработанной методики ра-

боты с предметными картами могут переходить к самостоятельному планированию своей деятельности раньше, чем это предусмотрено программой. В процессе работы наблюдалось положительное отношение учащихся к тем заданиям, которые им предлагались. Это можно объяснить тем, что ребенок с нарушением слуха получал в виде предметных карт средство организации деятельности, обеспечивающее ее успешное выполнение. Если на первых этапах обучения активно использовались всякого рода поощрения учащихся в целях активизации речевой деятельности, то в дальнейшем необходимость в них отпала. Работа с предметными картами носит моделирующий характер.

У учащихся формируется умение работать с графическими моделями, начиная с подготовительного – первого класса в школе.

Варианты предметных карт усложняются. В качестве дополнительной информации в предметные карты могут включаться и указания на определенные познавательные и практические обобщенные действия, а также на взаимо- и самоконтроль, на развитие творческого потенциала детей (см. табл. 1, 2).

В предметных картах активно используется знаковая символика. Предлагаем следующие варианты знаковых обозначений.

Таблица 1

























ОБЩИЕ				
				
Будь внимателен	Спроси у учителя	Спроси у товарища	Будь аккуратен	Соблюдай технику безопасности
СПЕЦИАЛЬНЫЕ				
				
Сравни с образцом	Обведи шаблон	Вырезай деталь	Наклей деталь	Экономь бумагу
				
Пришей деталь	Пользуйся наперском	Нарисуй	Раскрась	
				
Скрепи детали	Разрезай пластилин	Используй природный материал		
РОЛЕВЫЕ				
				
Хозяиственный	Контролер	Капитан	Маленький учитель	Санитар

Таблица 2

Условные знаки



переведи выкройку или обведи трафарет



внимательно рассмотри, как это сделано



будь внимателен при работе с режущим и колющим инструментом



сделай эскиз самостоятельно



соверши открытие
догадайся, как это выполнить
раскрой секрет мастерства и поделись с друзьями



подумай, чем можно заменить предлагаемые материалы или формы



творческое задание для самостоятельного использования приобретенных знаний и навыков



возможные варианты этого вида работы. Работу можно упростить или усложнить



вырежь



наклей



умница



экономь материал

В заключение отметим, что использованные в процессе экспериментального обучения предметные карты различались по степени обобщенности и формам репрезентации материала, последовательно преобразуясь от подробных, развернутых изобразительно-словесных учебных карт к кратким, в которых представлены в обобщенном виде основные операции.

Учащиеся подготовительного класса научились под руководством педагога производить простейший анализ объектов, составлять заявку на материалы и инструменты, осу-

ществлять поэтапный контроль за изготовлением объектов, делать отчет (пооперационный и в целом) о проделанной работе, планировать последовательность операций по изготовлению изделия. У учащихся сформировалось умение адекватно отражать в речевых высказываниях основные характеристики объекта. Важно заметить, что на любом этапе работы с предметными картами практической деятельности детей предшествовала речевая. Практическая деятельность осуществлялась достаточно осознанно, точно и целенаправленно.

Необходимо упомянуть, что работа проводилась на программном материале подготовительного класса, она не требовала дополнительного времени на формирование новых умений и навыков.

Проведенная работа показала, что использование предметных карт в первоначальный период способствует эффективному усвоению детьми планирующих и контрольных действий со значительным опережением программных требований и успешному переводу их в дальнейшем в умственный план.

1.3.2. Формирование действий самоконтроля при проверке текстов

В задачи экспериментальной работы, представленной в настоящем параграфе, входила разработка и апробация про-

граммы управления процессом усвоения действий самоконтроля на вербальном материале при проверке ошибок в текстах.

Исследование проводилось с учащимися 2–3 классов школ глухих (110 человек). Привлекать к участию в экспериментальной работе учеников 1 классов мы не сочли целесообразным, исходя из понимания процессов чтения и письма как сложных видов речевой деятельности. Аналитико-синтетическая деятельность глухих школьников при выполнении актов чтения и письма не является на этой возрастной ступени достаточно сформированной.

В экспериментальном обучении при определении стратегии формирования действий самоконтроля (проверка текстов) существенными составляющими явились следующие:

- выделение основных характеристик формируемого действия;
- создание мотивации, позволяющей глухому школьнику принять учебную задачу;
- представление схемы ориентировочной основы действия и организация регламентированной ориентировки в процессе усвоения;
- поэтапная отработка действия;
- обеспечение пооперационного контроля за ходом формирования действия и его коррекция;
- реализация функционального личностно-ролевого подхода в процессе обучения действиям самоконтроля.

Остановимся на содержании регулятивных компонентов действия проверки текста. В настоящем эксперименте суть их сводилась к следующему: 1) ознакомление учащихся с порядком выполнения проверки; 2) выделение проверяемых частей текста: предложения, слова, слоги, буквы; 3) анализ проверяемых частей и поиск возможных типов ошибок: пропуск, перестановка, замена, повторение слов и букв.

Для того чтобы учащиеся с самого начала четко и последовательно выполняли предлагаемые операции, было предусмотрено использование инструктивной карты, на которой были зафиксированы «правила работы».

При составлении алгоритма деятельности – «правил проверки» – можно ориентироваться на один из двух вариантов: начало проверки а) с предложений (выяснения смысла сообщения) – методика П. Я. Гальперина, С. Л. Кабыльницкой (1974) применялась при работе с детьми в норме; б) с проверки слов – методика Н. Р. Осиповой (1977) применялась для умственно отсталых детей. Учитывая, что по данным констатирующего эксперимента, глухие учащиеся больше всего затрудняются в нахождении ошибок, касающихся смысловой стороны текста (77,1 % ошибочных решений не было исправлено учениками) и предложения в целом (75 % ошибок не исправлялось), в то время как на уровне слова число неисправленных ошибок составило 64 %, мы сочли целесообразным начинать проверку текста с предложения, с выяснения смысла целого высказывания, а затем перехо-

дить к анализу слов в составе предложения и, наконец, слогов и букв в словах. Использование предлагаемой последовательности основывается на аналитико-синтетическом подходе, который используется в настоящее время при обучении чтению глухих детей (С. А. Зыков, 1977).

«Правило» для проверки текста первоначально выглядело следующим образом.

1. Прочитай весь текст. Тебе все понятно?
2. Прочитай первое (второе) предложение вслух. Тебе все понятно?
3. О чем говорится в предложении? Так бывает?
4. Отчеркни каждое слово в предложении. Проверь, все ли слова подходят друг к другу.
5. Найди повторения слов.
6. Найди замены слов.
7. Найди пропуски слов.
8. Найди перестановки слов.
9. Читай каждое слово вслух по слогам. Выделяй каждый слог. Проверь, все ли буквы подходят друг к другу?
10. Найди повторения букв.
11. Найди замены букв.
12. Найди пропуски букв.
13. Найди перестановки букв.
14. Прочитай текст еще раз. Прочитай внимательно каждое предложение.
15. Расскажи товарищу, какие ошибки ты нашел.

Таким образом, работа над ошибками была организована в следующей последовательности: от восприятия всего текста, затем каждого предложения и далее по шагам – к анализу отдельных элементов (слов), выделяемых в предложении, затем слогов и букв в словах. Следует подчеркнуть, что части воспринимались на фоне целого, а целое образовывалось из элементов.

Поскольку важным опознавательным признаком слова является его слоговая структура, мы рассматривали как важную составную часть работы выделение слогов в словах. Последний пункт правила предполагал возвращение к предложению в целом.

В составленной нами учебной карте, по сравнению с предлагаемой П. Я. Гальпериным и С. Л. Кабыльницкой, усилен момент развертывания действия во внешнем плане.

Так, используется чтение вслух, рассказ товарищу о проделанной работе. Для выяснения понимания прочитанного введен специальный пункт: «О чем говорится в предложении?». А для облегчения деятельности учащихся в нахождении смысловых ошибок он усилен вопросом: «Так бывает?». Введение этого вопроса ставило перед учениками задачу не просто прочесть, но и отыскать смысл предложения и оценить его. Последующая организация деятельности была направлена на поиск ошибок в предложении в виде повторений, пропуска, замены и перестановки слов, а затем и букв в словах. Материализация действия предполагала предвари-

тельное отчеркивание каждого слова, а затем и слогов в словах.

Таким образом, дополнения касались более жесткого выполнения проверки по отдельным звеньям.

Работа начиналась с вводной беседы: «Чтобы писать правильно, грамотно, – спрашивал учитель, – что надо делать?» – «Работать внимательно. Без ошибок». – «А как узнать, есть ли ошибки или нет?» – «Надо проверить работу». В результате учащиеся подводились к пониманию необходимости осуществления действий самоконтроля. При этом указывалось, что в тексте допущены как грамматические, так и смысловые ошибки и, чтобы найти и исправить **все** ошибки, нужно работать по правилу. Включение проблемной ситуации («как научиться исправлять **все** ошибки») активизировало познавательные потребности ребенка.

Для повышения мотивации в ряде случаев предлагалось проверить и оценить работы, выполненные якобы учащимися других школ. В таких случаях отмечалась значительная активизация деятельности школьников и более целенаправленное осуществление действий проверки текста, сопровождаемое повышением их интереса. При этом результативность проверки улучшалась более, чем на 10 %. Дети с готовностью каждый раз откликались на подобные просьбы. Они бывали польщены тем, что учитель доверяет им, надеется на их знания и умения. Но в этих случаях одновременно проявлялись некоторые характерные особенности лично-

сти младших школьников с нарушением слуха: недостаточно критичная, завышенная самооценка своих учебных возможностей, что отмечалась нами ранее. При проверке дети удрученно кивали головой, показывали найденные ошибки друг другу, весь вид их говорил о том, что они удивляются, как можно допустить столько ошибок, так неграмотно писать, и что сами они ни за что подобные ошибки не допустили бы. (Заметим, что результаты проверки их письменных работ, конечно, оставляли желать лучшего.)

Как известно, эмоции выступают непосредственными регуляторами деятельности ребенка. Мотивы, не сопровождающиеся адекватными эмоциями, оказываются, по терминологии А. Н. Леонтьева (1981), только понимаемыми, а не действующими реально.

При ознакомлении с «правилами» проверки текста, которые были оформлены в виде таблицы, каждый пункт был прочитан вслух, было выяснено понимание его значения на примере осуществления действий проверки одного предложения. Педагог представил, таким образом, учащимся модель деятельности, которую намеревался у них сформировать. Первый текст, который дети учились проверять, был написан на доске, и действие проверки осуществлялось в условиях коллективной работы.

При этом выяснилось, что глухие школьники 2–3 классов не умеют делить слова на слоги, хотя обучение этому начинается уже в 1 классе. В связи с этим на ряде последующих

занятий их пришлось специально обучать этому умению, подчеркивая каждый слог вертикальной чертой.

Итак, на первом занятии несколько предложений проверяемого текста разбирались на доске, сначала это делал сам учитель, затем по очереди ученики. После чего дети получали листочки с написанным текстом и «правилом проверки», и деятельность осуществлялась одновременно на доске одним учеником и индивидуально каждым на листочках.

Приведем примерные тексты, которые предлагались детям для исправления ошибок.

Для 2 класса:

1. Однажды Люба с мамой пришли гости Жене. У жени была была красивая собака. Мама и Луба поздоровались с Женей.

2. Вчера мы мы ездили в зоопарк. Погода была Солнечная, теплая. Сначала мы ехали аитобусом, а шли пешком потом.

3. Осенью осенью дует володный ветер. Часто идт дождь. Осенью совируют овощи.

Для 3-го класса:

Зима

Зиима. Солнце сетит лало. Дни стали короткая, а ночи длинные ночи. Снег глубоким покрыл землю. Толстый лед

летит на реках и озерах. Часто бывают морозы и темели. Люди надени теплая одежду. Дети весело играют в снежки играют, летят снеговиков, на лажах, санках, на коньках.

Календарь

На стене висит отрывной календарь. Пришел день, отрываешь листок, потом третий, второй... Отрвал семь листков – значит неделеля прошли. Так листок за листком и месяц пройдет, пройдет.

Пронес январь и февраль – зима кончилась, весна. за ней – зима потом осень и снова зима.

Вот и прошел год и календарь конец. нужно покупать новый.

Как видно, тексты, предлагаемые для анализа глухим второклассникам, первоначально включают 3–5 предложений и достаточно просты по содержанию. Тексты, подготовленные для третьеклассников, более объемны и сложны в лексическом и грамматическом отношении. Все тексты, которые предлагались детям для анализа, были вполне доступны им по содержанию, связаны с конкретными ситуациями уроков и их жизненным опытом. Часть текстов бралась из учебников по развитию речи.

Самостоятельное осуществление учащимися действий

контроля показало, что они, не осознавая значимости ориентировочной части, спешили перейти к исполнительной. В результате, не усвоив правил контроля, ученики приступали к беглому, хаотическому просмотру работ. Некоторые из них сначала ставили себе плюс в табл. 3 (о ней и работе с ней скажем ниже), а затем начинали искать ошибки, не пользуясь правилом; в результате много ошибок пропускалось. Использование возникшей ситуации – привлечение внимания к таблице с правилом, организация деятельности в соответствии с этим правилом и как следствие этого исправление всех ошибок – помогло повысить мотивацию, показать учащимся необходимость работать в точном соответствии с предложенным алгоритмом.

Учитывая, что правильное осуществление именно ориентировочной части обеспечивает успех действия (Н. Ф. Талызина, З. А. Решетова и другие), для достижения полной ориентировки и поэтапной ее отработки мы создали для учащихся условия материализации основных регулятивных компонентов деятельности, заложив в алгоритм деятельности в учебной карте.

На первом этапе каждому ученику вручалась подробная учебная карта с правилом проверки. На листе плотной бумаги (картона) с левой стороны были написаны правила проверки, правая часть листа оставалась свободной. После выполнения каждого пункта «правила» учащимся предлагалось устно отчитаться о выполненной операции. Кроме то-

го, на листе с «Правилom» с правой стороны против каждого пункта делались отметки (+) простым карандашом, что позволило использовать карту многократно. В ряде случаев «Правила» на листке картона были написаны самими детьми (3 классы).

Кроме того, в целях успешного формирования действия контроля был использован прием, рекомендуемый Н. Р. Осиповой (1977): построчно слева направо каждое слово открывалось постепенно по слогам непрозрачной линейкой. Таким образом достигалась наибольшая концентрация внимания на определенном участке текста и обеспечивалось выполнение действий контроля в материализованной форме.

Если учащиеся затруднялись в выполнении проверки и пропускали ошибки, им в качестве образца давались правильно написанные тексты. (Отметим, что в этом случае работа по сличению текста, данного ученику, с образцом также требовала специальной организации – выяснения последовательности действий).

Подобная работа с правилом способствовала тому, что действия контроля осуществлялись замедленно и развернуто, чтобы отчетливо выступили для них связи между отдельными действиями и операциями, что особенно важно на первом этапе обучения для детей с нарушением слуха.

По мере усвоения подробного пооперационного плана деятельности переходили ко второму этапу. Учащиеся под руководством учителя анализировали план работы над ошиб-

лице «План проверки текста», как более структурированной, нравится детям больше. Она более схематична, учитывает наглядный характер мышления глухих детей младшего возраста, и главное конкретизирует работу. Объемные таблицы типа «Правила» оказались сложны для самостоятельного восприятия учащихся 2–3 классов. Как только дети начинают усваивать содержание и последовательность работы, работая по первому правилу, целесообразно сразу переходить к «Плану проверки текста».

Работа с «Планом» приводит ребенка к проговариванию слов по слогам без отчеркивания, то есть в данном случае наблюдается постепенный переход с материализованного этапа на внешнеречевой.

На третьем этапе по мере усвоения поэтапного плана вводилось сокращенное правило, которое составлялось с участием самих детей. В беседе выяснялось, что каждый раз мы начинаем проверку с выяснения смысла текста предложения, затем проверяем слова в предложении (подходят они или нет по смыслу), затем делим их на слоги и проверяем буквы. Правило выглядело следующим образом.




Прочитай текст, а потом предложения вслух или про себя.

Проверь, подходят ли слова друг к другу в каждом предложении.

Найди ошибки в словах. Проверь по слогам: подходят ли буквы друг к другу.

Одновременно для контроля предлагалось следующая (сокращенная) опорная таблица-схема.

Таблица 4

Что проверяем \ Ошибки	Слова в предложении 	Слоги 	Буквы 
Повторение	+	+	
Замена	+		
Пропуск			
Перестановка			

На данном этапе уже сокращенная карта регулировала ориентировочную деятельность испытуемых и служила средством контроля за формирующимся действием проверки и опорой для речевых высказываний.

Постепенное свертывание средств материализации готовило учащихся к переходу на громкоречевой этап.

Использование различных вариантов опорных схем, которые имелись у каждого ученика, способствовало реализации индивидуального подхода. Если ученик еще не был готов к переходу на громкоречевой этап, то есть к работе без опоры на схему, он работал с инструктивной картой.

При усвоении новых действий материализация должна быть по возможности полной (Н. Ф. Талызина, 1988; Н. Г. Салмина, Л. С. Колмогорова, 1980). Это положение приобретает особую значимость по отношению к глухим детям

младшего школьного возраста в связи с особенностями развития их мыслительной деятельности. Как известно, уровень сформированности наглядного мышления глухих детей к моменту поступления в школу зачастую еще довольно низок, он отстает от уровня развития слышащего ребенка. По данным Н. В. Яшковой, у некоторых глухих детей «устойчиво сохраняется низкий уровень функционирования наглядного мышления не только в младшем, но и в среднем школьном возрасте» (1988, с. 134). В связи со сказанным отметим, что недостаточность материализации часто приводит к снижению успешности работы учащихся, к трудностям в усвоении новых знаний, в формировании компетенций.

В процессе проведения экспериментальной работы материализация расширялась за счет использования условных обозначений (см. табл. 3, 4) для каждого пункта правила. Условные обозначения использовались в двух функциях. В первой функции они применялись в качестве опоры для детей, которые затруднялись в назывании предстоящей операции, не могли отчитаться, хотя знали, что нужно делать. При показе значка с условным обозначением операции дети вспоминали, что нужно делать, и формулировали речевое высказывание. Например, рисуя прямоугольник, ребенок говорил: «Буду делить слова на слоги». Вторая функция значков с условным обозначением операций так же, как и табл. 4, при сокращении средств материализации, выступала при переводе действия на громкоречевой этап. В этом случае, когда

правило было закрыто, ученик, взглянув на значок, вспоминал операцию и проговаривал, что он будет делать, какую операцию выполнять.

Для того чтобы обеспечить усвоение смысла основных регулятивных компонентов деятельности и их последовательности в общей картине деятельности, а также стимулировать проговаривание выполняемых действий и тем самым готовить учащихся к громкоречевому этапу, представляется эффективным использование в учебном процессе функционального личностно-ролевого подхода. В этом случае ученики работают парами или тройками, при этом их роли распределяются таким образом, что один (или два при работе тройками) ученик выступает в роли исполнителя, он получает задание на выполнение формируемой деятельности, а второй («контролер») получает задание по контролю за деятельностью первого. Для исполнителей всех ролей изготавливались специальные значки.

Учитель составляет пары таким образом, чтобы в каждой паре был сильный и более слабый ученик по уровню учебной успеваемости (гетерогенная группа). На пару раздавались 2 листка: один – с текстом, в котором следовало найти ошибки, а другой – с алгоритмом проверки. Слабый ученик был на первых порах исполнителем, он проверял текст в соответствии с правилом, а сильный – контролером, он проверял, как работает первый. «Контролеру» предлагалось оценить содержание, полноту и точность действий, осуществляемых

исполнителем при проверке текста, а также правильность его речевых высказываний. Результаты наблюдений фиксировались им в таблице. Речевую деятельность своего партнера «контролер» активизировал с помощью вопросов: «Что ты делаешь?», «Что ты сделал?», «Что будешь делать?», «Как ты будешь проверять?», «Ты пропустил ошибку», «Прочитай внимательно слово», «Раздели слова на слоги» и т. д.

Использование парной формы контроля при функциональном личностно-ролевом подходе позволяет не только обеспечить контроль за ходом процесса усвоения, сформировать умения анализировать текст, но и решать еще одну важную задачу: учащиеся с нарушением слуха, контролируя друг друга, постепенно учатся контролировать и себя, становятся более внимательными. Нет необходимости доказывать, что умение быть внимательным важно для успешного обучения в целом и для осуществления всех видов деятельности как в школе, так и в повседневной жизни. Внимание, являясь внутренним контролем, формируется на базе контроля внешнего. «В силу этого, – подчеркивает Н. Ф. Талызина, – выполнение функций контролера по отношению к другому ученику есть одновременно этап формирования внимания, внимания как внутреннего контроля, контроля уже за самим собой» (1988, с. 120).

Таким образом, постепенно действие анализа текста переводилось с материализованного этапа на внешнеречевой. В процессе усвоения этой формы действия учащиеся должны

ориентироваться на предметное содержание действия и его словесное выражение. Как известно, при нарушении единства этих двух сторон речевого действия оно оказывается неполноценным. Если ребенок будет ориентироваться только на предметное содержание, не отражая его в речи, то формирование обобщенного способа действия задерживается. В этом случае не формируется умение всесторонне анализировать предмет, рассуждать, обосновывать свое решение. Вместе с тем совершенно очевидно, что речевая форма действия должна готовиться при усвоении материальной или материализованной формы.

При постепенном переходе с материализованного этапа учащиеся перед выполнением каждой следующей операции называли ее с опорой на значок с условным обозначением операции, а затем и без него и, выполнив операцию, отчитывались самостоятельно без опоры на образец. Проверяемые слова и слоги на этом этапе не отчеркивались, а выделялись зрительно. На внешнеречевом этапе был введен рассказ о предстоящей деятельности (планирование работы) товарищу при работе парами или всему классу. Здесь также важна работа парами, поскольку требуется рассуждение вслух, сообщение о предстоящем, выполняемом и выполненном действии. Выполнение этих речевых действий будет мотивированным только в условиях общения друг с другом, в условиях направленности сообщения определенному адресату, который оценивает речевые и практические действия исполни-

теля. Можно еще раз отметить, что переход к внешнеречевой форме действия активно готовился уже на предыдущем этапе, так как все практические действия ребенка сочетались с речевыми, с их проговариванием вслух.

Работа в парах была организована следующим образом. учащийся-исполнитель излагал контролеру программу действия, затем проверял текст, искал ошибки в соответствии с усвоенным алгоритмом, отчитывался о работе и давал текст на проверку контролеру. Контролер по ходу деятельности отмечал в таблице, какие этапы проверки осуществляются в каждый данный момент, ставя знак «+». На этом этапе контроль пооперационный превращался в контроль эпизодический. То есть контролер требовал отчета в том случае, если исполнитель допускал ошибки (или пропускал то или иное действие) или контроль осуществлялся по просьбе обучаемого.

Таким образом, в ходе экспериментального обучения была осуществлена поэтапная отработка действия вплоть до ее выполнения молча.

Поскольку необходимо обеспечить обобщение формируемого действия контроля, в процессе обучения, начиная с внешнеречевого этапа, мы широко использовали взаимную проверку учащимися домашних заданий, самостоятельных классных работ.

Для того чтобы показать значимость применения парного контроля при обучении детей с нарушением слуха, остано-

вимся на данных, полученных нами при установлении уровня сформированности контрольных действий у глухих второклассников (СКОШ № 65 I вида, г. Москва).

Использовался экспериментально-методический прием, получивший название «методика поправок» (Л. С. Выготский, 1956; Н. И. Жинкин, 1956; А. К. Маркова, 1974). Нами применялась его модификация (Т. А. Матис, А. К. Маркова, 1975), позволяющая различать все исправления, сделанные школьниками при выполнении учебной работы.

Мы предлагали учащимся проверить свою работу (заявка, отчет о проделанной работе – уроки предметно-практического обучения, упражнения и тексты – уроки развития речи), внося поправки в нее в процессе работы (пооперационный контроль) фиолетовыми чернилами, а по окончании работы (итоговый контроль) – черными чернилами. Потом дети обменивались текстами и, проверяя правильность выполнения работы товарищем, вносили исправления чернилами зеленого цвета. Наконец, текст возвращался к автору, который снова проверял свою работу. При этом он вносил в свою работу новые исправления, добавления и уточнения, соглашаясь или нет с поправками, который сделал другой ученик. Эти исправления автор делал чернилами красного цвета. Кроме того, в дополнение к этой методике мы предложили детям оценивать свою выполненную работу и работу товарища.

Таким образом, цвет позволял различать, кем и когда сде-

ланы те или иные исправления, и дать этим исправлениям качественную характеристику. По исправлениям фиолетового цвета можно судить о сформированности действий пооперационного самоконтроля, черного цвета – о сформированности итогового самоконтроля, зеленого цвета – о сформированности взаимоконтроля и оценки. Исправления, сделанные красным цветом, позволяли определить зависимость между взаимоконтролем и самоконтролем, оценкой и самооценкой в учебной деятельности школьников.

Остановимся на данных, полученных в одной из экспериментальной групп. Эксперимент показал, что при первой самопроверке (после проведения трех занятий формирующего эксперимента) дети почти не находили ошибок в своих работах как при пошаговом контроле, так и итоговом. Только 22 % учащихся сделали незначительные исправления, которые касались неправильной каллиграфии, и отметили пометки и исправления в текстах.

При взаимопроверке (исправления, сделанные зеленым цветом) деятельность учащихся значительно активизировалась. Исправления сделали все ученики во всех работах, хотя в ряде работ ошибок фактически не было допущено. Только 11 % учащихся оценивали работу товарища адекватно. При взаимоконтроле ученики правильно делали следующие исправления в текстах (заявках на материалы и инструменты): ставили в конце предложения точку, исправляли неправильно написанные слова («обведила» на «обвела»), буквы (вме-

сто «щ» – «ш»), зачеркивали лишнюю букву (в слове «простой» вместо «простой»), большую букву в середине предложения исправляли на маленькую (Я Обвела туловище. – Я обвела...). Исправляли также мелкие недостатки: каллиграфически неправильные буквы, неверное соединение букв и т. д., хотя в процессе обучающих занятий на это внимания не обращалось.

Оценивая работу товарищей, они ставили в основном хорошие отметки: 67 % школьников поставили товарищам отметку «4», 22 % – отметку «5» и только 11 % – «3».

При вторичной самопроверке выяснилось, что учащиеся не просто соглашались с исправлениями товарища, но и сами начинали проверять свою работу более внимательно, чего не наблюдалось при первой самопроверке. Некоторые дети (23 %) находили у себя ошибки, которые не нашел работающий с ним в паре. Так, некоторые учащиеся обнаружили в своих работах неправильно написанную букву (вместо «щ» – «ц»), часть ребят ставили в конце предложения точку, которая у многих отсутствовала. Выяснилось также, что все ученики, как правило, соглашаясь с исправлениями товарища, не были согласны с выставленной отметкой.

Другой задачей, стоящей перед учащимися, было выставление отметок друг другу. При этом выявлялись отношения товарища к этой оценке. В основном все учащиеся сами оценивали свои работы на «5», редко на «4», что свидетельствует о завышенной самооценке своих учебных возможностей

глухими второклассниками и третьеклассниками.

На основании проведенного эксперимента можно было сделать вывод о том, что действия взаимоконтроля у глухих младших школьников развиты в большей степени, чем самоконтроля и использование функционального личностно-ролевого подхода может рассматриваться в качестве важного этапа в становлении действий самоконтроля.

Результаты контрольного эксперимента

В целях целенаправленного формирования действий самоконтроля у глухих детей нами было проведено в среднем не менее 20 обучающих занятий с каждой из трех групп испытуемых.

После обучения всем испытуемым была предложена контрольная серия заданий на нахождение ошибок в тексте. Целью контрольного эксперимента была проверка сформированности действия по таким показателям, как правильность выполнения задания, уровень сформированности саморегуляции, время выполнения, форма действия, доступная учащимся, сознательность, обобщенность, разумность действия. Наблюдения за ходом обучения, беседы с учащимися позволили получить также некоторые сведения о мотивации деятельности.

Приведем примеры текстов, которые предлагались для анализа.

Рыжик

У Веры бельчонок. Бельчока звали Рыжик. На новый год вера повесила не еку игружки, орехи и коветы. Орехи иконфеты были завернуты в серебряные. Вера вышла из команты. Рыжик прынул наелку. Он схватил орех и спрятатал в ботинок. Второй орех Рыжик положил под полушкуу. Третий орех он ста грызть. Вера вила в комнату, а наелка рехов нет. одни серебряные бумажка валяются на полу полу .

Дружные ребята

В нашем классе б человек. Мы живем оочень дружно. Любить друг друга. староста у нас витя Мы погаем друг другу учичить уроки Часто мы работаем вместе в школа, воого-роде, во дворе. мы убираем наши каждый день, день В нашем классе есть много интересных книжсек, кровать, книжсек.

Летом

Летом володя отдыхал в у бабушка деревне. Он нарири-совал картинка о летенем отдыхе. Он написать, сто дела леотм потом. «Летом я отхал у бабушки в деревье. Я ходили на речку за грибами и ягоды. Я купасля в реке, загоал. Я

помогаю. мы с бабушкой в огороде огурцы собирали, машины, марков. Я кормил цыплят, волка, цыплята. я хорошо отдохнул у бабушка

Это тексты содержат ошибки на пропуск, перестановку, подмену, повторение слогов и букв, написание маленькой букв в именах собственных и в начале предложения, ошибки на согласование, повторение слов, их подмену, на слитное написание знаменательных слов с предлогами, пропуск слов, отсутствие точки в конце предложения.

Данные, полученные после проверки работ учащимися и при наблюдении за учащимися в процессе выполнения заданий, были подвергнуты качественному и количественному анализу.

В целом результаты свидетельствуют о достаточно высоких показателях по всем регистрируемым характеристикам. О сформированности действий самоконтроля свидетельствует тот факт, что учащиеся, приняв задачу, выполняли ее целенаправленно, действуя в соответствии с усвоенными правилами проверки, не пропуская операции и выполняя их последовательно; работали четко и сосредоточенно, не отвлекаясь; время выполнения задания значительно сократилось; особенно в тех группах, где использовались дополнительные приемы повышения мотивации (помочь учителю в проверке работ, проверить работы учащихся других классов). У 80 % учащихся действия контроля осуществлялись в

умственном плане способом прочтения про себя, без опоры на таблицы и схемы. Неисправленные ошибки носили случайный характер. Грубых смысловых искажений предложений не наблюдалось. Больше число исправленных ошибок отмечалось у слабых учащихся, у двух самых слабых до 60 %.

Результаты свидетельствуют о том, что под влиянием проведенного обучения частота исправления ошибок в целом возросла в 2,6 раза при высокой статистической значимости. Это свидетельствует об эффективности примененной методики обучения действиям контроля.

Отметим, что хотя при проверке целостных единиц (слов и предложений) частота исправленных ошибок значительно возросла (в 2,2 раза), более высокая обучаемость достигнута при проверке отдельных элементов слов (слогов и букв) (в 3,7 раза). Полученные данные подтверждают выводы, полученные в констатирующем эксперименте: исправления ошибок в самом слове встречаются у глухих детей меньше трудностей, чем исправление ошибок на уровне связного высказывания, каким является предложение.

При дифференцированном сравнении результатов, полученных на различных элементах текста, отмечается наибольший рост показателей на уровне слогового анализа (в 4,6 раза). Ошибки на уровне слогов замечались и исправлялись детьми в 89,5 % случаев, в то время как исправление аналогичных ошибок на уровне побуквенного анализа происходи-

ло в 75,4 %, а на уровне слов и предложений в целом – в 65 % случаев. По-видимому, оперирование небольшим количеством связанных между собой элементов – 2–3 в слове (слог), является более наглядной и простой задачей для младших глухих школьников. К тому же введение дополнительной материализации – деление слов на слоги путем отчеркивания последних вертикальной чертой – позволяет добиться большей расчлененности графических образов с сохранением их целостности при восприятии (слоги легко охватываются взглядом), что способствует более успешному осуществлению действий анализа.

Таблица 5

**Частота пропуска испытуемыми
отдельных типов ошибок (в % к общему
количеству ошибок данного типа в тексте)**

Тип ошибок Вид экспери- мента	Буквы					Слоги				
	повто- рение	под- мена	про- пуск	пере- станов- ка	в сред- нем	повто- рение	под- мена	про- пуск	пере- станов- ка	в сред- нем
Констати- рующий	58,0	73,0	71,2	80,6	68,6	28,9	90,0	60,0	65,0	48,5
Контрольный	15,6	31,0	19,7	40,0	24,6	5,9	29,2	16,7	13,3	10,5
Относитель- ное улучшение (раз)	3,7	2,3	3,6	2,0	2,8	4,9	3,1	3,6	4,9	4,6

Тип ошибок Вид экспери- мента	Слова							в сред- нем по всему матери- алу
	повто- рение	под- мена	про- пуск	пере- станов- ка	согла- сова- ние	начало предложения с маленькой буквы	в сред- нем	
Констати- рующий	48,6	71,3	77,3	86,3	96,1	91,4	78,0	69,5
Контрольный	9,1	15,9	47,1	60,0	48,2	50,0	34,9	26,8
Относитель- ное улучшение (раз)	5,3	4,5	1,6	1,4	2,0	1,8	2,2	2,6

При сравнении частоты нахождения ошибок разного типа можно отметить, что больше всего возрос уровень исправления ошибок на повторение: для букв – в 3,7, для слогов – в 4,9 и для слов – в 5,3 раза. После проведенного обучения учащимися экспериментальных классов исправлено большинство повторений, допущенных в текстах на уровне слов, слогов и букв – соответственно в 91 %, 94 % и 84 % случаев. Можно полагать, что достижение высоких положительных результатов здесь связано с тем, что для выявления указан-

ного типа ошибок оказывается весьма эффективной организацией четкой пооперационной зрительно-пространственной ориентировки в пределах данного предложения, слова. Глухие учащиеся, участвовавшие в опытном обучении, вполне успешно осуществляли эти операции. Результаты свидетельствуют о высокой эффективности использования методики поэтапного формирования умственных действий для устранения и предупреждения подобного типа ошибок в текстах.

При выявлении других типов ошибок глухие учащиеся испытывали большие затруднения. Думается, что частый пропуск таких ошибок, как замены и перестановки букв в слове, определяется сложностью действий мысленного сопоставления, возможно, неправильно написанного со «скрытыми следами» (И. М. Сеченов) воспринятого ранее, что имеет место в этом случае. Кроме того, как установила Т. В. Розанова, изучая особенности словесной памяти детей, для глухих детей «с того момента, как они начинают дактилировать, а затем писать и читать, слово долго выступает не как единое целое, а как сложное образование, составленное из ряда элементов, последовательность которых должна **произвольно фиксироваться**» (1971, с. 109) (выделено нами – Е. Р.). Использование дактилологии на первоначальном этапе усвоения слов должно способствовать усвоению звукобуквенной структуры слова. Как известно, у глухих детей в процессе обучения устанавливаются прочные условно-рефлекторные связи между определенными артикулемами и дактилемами.

Однако это наблюдалось лишь у части детей, хорошо владеющих техникой дактилирования, – в 28 % случаев (Е. Н. Марциновская, 1960). Вместе с тем, по данным лаборатории обучения и воспитания глухих детей НИИ коррекционной педагогики (А. Г. Зикеев, 1986), 45 % детей, поступающих в 1 класс, не владеют или плохо владеют дактилологией. Это создает дополнительные трудности в овладении звукословным составом слова, отсюда неизбежные пропуски ошибок на подмену или перестановку букв при проверке слов.

По данным контрольного эксперимента, наблюдались недостаточно высокие показатели точности осуществления действий контроля при исправлении таких ошибок, как пропуски, перестановки и согласование слов в предложении. Попробуем кратко осветить причины этого.

Для правильного восприятия текста важно овладение лексическим значением слов, их грамматическими значениями и пониманием смысла речи. Вместе с тем усвоение словесных значений, даже первой их предметной отнесенности, затрудняет глухих детей больше, чем слышащих (Р. М. Боскис, Н. Г. Морозова, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф и другие). К этому добавляется еще вопрос овладения грамматическими значениями, то есть накопление опыта в связывании слов и понимание грамматических связей. Как известно, благодаря исследованиям Р. М. Боскис, К. В. Комарова, Л. П. Носковой, Ж. И. Шиф, для глухих детей овладение грамматической структурой предложения еще более сложная задача,

чем усвоение значений слов. Еще большие сложности испытывают глухие дети при овладении смысловой, мотивационной стороной речи (Н. Г. Морозова, 1982).

Для устранения указанных типов ошибок необходимы, таким образом, определенные языковые (умение распознавать члены предложения, находить главные и второстепенные), речевые и интеллектуальные умения. В числе последних немаловажное значение имеют смысловые умения понимать содержание предложений, логический смысл предложений разных типов, добавочные смысловые оттенки, которые еще не сформированы в достаточной степени у глухих детей в младших классах. Для формирования этих разнообразных умений, являющихся, кстати, показателями развития лингвистического мышления (М. Я. Микулинская, 1989), должна быть осуществлена своя программа обучения, что не являлось целью настоящего исследования.

Безусловно, на имеющие место недостатки оказывает влияние замедленно формирующийся словесно-речевой опыт глухих детей. Поэтому, чем точнее в процессе обучения, как отмечает Т. В. Розанова (1971, 1978), будут формироваться у глухих детей значения слов, чем многостороннее педагоги раскроют отношения данного слова с другими словами, чем в более разнообразные речевые контексты будут включаться слова, тем многообразнее и дифференцированное будут формироваться у глухих детей системы словесных связей, тем прочнее будет запоминание и продуктивнее после-

дующее воспроизведение.

И наконец, недостаточное осознание предложения как самостоятельной единицы речи, неумение находить границы предложения обуславливает низкие показатели по такому параметру, как написание начала предложения с большой буквы и постановка точки в конце предложения. Заметим, кстати, что неумение находить границы предложения – одна из самых типичных речевых ошибок и слышащих учащихся 1–3 классов (М. Р. Львов, 1985).

На примере двух групп испытуемых (2–3 классы) проследим возможности формирования действий самоконтроля у разных детей, условно отнесенных к средне сильным – 1 группа (58 %), средним – 2 группа (25 %) и слабым – 3 группа (17 %) по уровню учебной успеваемости.

Результаты по данным контрольного эксперимента в сопоставлении с констатирующим представлены в табл. 6.

Таблица 6

Частота пропуска ошибок (в %) разными группами испытуемых

Группы испытуемых \ Вид эксперимента	Контрольный	Констатирующий	Относительное улучшение (во сколько раз)
I	22,4	54,8	2,4
II	32,0	75,0	2,3
III	47,0	62,2	1,5
в среднем	29,0	68,5	2,1

Как видно, у сильных учащихся отмечаются не только самые высокие показатели – наименьшее количество пропусков ошибок в констатирующем и контрольном экспериментах, но и самый высокий показатель обучаемости. Число ошибок в контрольном эксперименте по сравнению с констатирующим уменьшилось в 2,4 раза в 1 группе, в то время как у учащихся, отнесенных к 3 группе, – в 1,5 раза. Вероятно, для слабых учащихся на данном этапе требуются еще дополнительные опоры для проверки в виде образцов правильно написанных текстов, проговаривания вслух и т. д.

Через три месяца с одной из групп испытуемых (2 классы, 25 человек) был проведен эксперимент с целью проверки того, насколько прочно оказались сформированными у учащихся навыки самоконтроля. «Правила» мы вывесили на доску, но специально внимание второклассников на них не акцентировали.

В целом результаты свидетельствуют о достаточной прочности сформированных навыков в результате эксперимен-

тального обучения (хотя имело место снижение на 10–18 % показателей успешности контрольных действий), а следовательно, об эффективности предложенной стратегии обучения.

Полученные данные позволили выявить типы ошибок, которые носят устойчивый характер. Данные, полученные при отсроченной проверке, в целом подтвердили основные тенденции в исправлении/неисправлении ошибок различного типа, которые обсуждались выше. С большей точностью, как и по данным первого контрольного эксперимента, дети осуществляют проверку слогов в слове: в 2,5 раза лучше, чем до начала специального обучения. Лучшие результаты также зафиксированы при исправлении ошибок на повторение элементов предложения (слова, слоги, буквы). Фактически эти показатели остались на уровне контрольного эксперимента. Наблюдалось улучшение результатов по исправлению ошибок на подмену слов в предложении. Вероятно, учащиеся более внимательно стали относиться к анализу лексического и смыслового значения слов. Ухудшение результатов произошло по параметрам: согласование слов (усвоение значений слов глухими детьми, как известно, опережает осмысление особенностей строения слов и норм их грамматического изменения), написание начала предложения с большой буквы, а также подмена букв.

Предложенная методика может найти широкое применение при работе над ошибками, при проверке письменных

текстов, в том числе заявок, отчетов и планов на уроках предметно-практического обучения. Благодаря использованию ее в практике обучения глухих детей создаются благоприятные условия для предупреждения возможных ошибок в письменных работах учащихся (упреждающий, или прогнозирующий, контроль).

Вместе с тем подчеркнем, что для обобщения действий контроля важно обучать учащихся умению осуществлять перенос сформированных умений на другие виды учебной деятельности и внеурочной деятельности.

Приведем примеры заданий, которые использовались нами на уроках предметно-практического обучения, где также возможно обучение детей поэлементному сравнению работ, изготовленных самими детьми, с работами, которые давались в качестве образца:

- проверить, правильно ли нарисован узор или сложен из мозаики;
- найти работу, в которой только одна или несколько ошибок;
- найти работу с определенной ошибкой (в величине, в цвете, в расположении деталей, в соединении частей поделки и т. п.);
- найти работу, наиболее похожую или наиболее непохожую на образец;
- найти незаконченную работу;
- найти работу, в которой проявляется творчество (наи-

более удачное цветовое решение, композиция и т. д.);

Кроме того, при использовании учебно-игровых заданий на уроках математики, родного языка, во внеурочное время дети с удовольствием выполняли задачи типа:

- найти такую же картинку, такие же слова, числа;
- найти такую же деталь, такую же букву, цифру;
- взять столько же деталей (такие же кнопки мозаики);
- найти одинаковые картинки, предложения, примеры, задачи;
- сделать такое же изделие по образцу (по схеме, по словесному описанию, по рассказу, по отчету);
- определить «Что похоже на данную фигуру?» (игра в лото);
- найти недостающее изображение (логическая игра «Десятая фигура»).

При этом важно, чтобы учащиеся, приступая к контролю нового типа материала, сами составляли «правило действия». Выполнение действий контроля на новом материале не требует больших затрат времени, так как его основное содержание уже усвоено. Общая логика движения остается той же. Однако содержание отдельных операций изменяется. Так, при решении задач логического типа (на поиск недостающей фигуры), при сопоставлении узоров и т. д. мы вместе с учащимися определили «маршрут движения», направление действия анализа: по горизонтали (строкам) или по вертикали (столбцам) будем проводить сравнение фигур (объектов,

узоров). Проверка текста не требовала решения такой задачи, так как последовательность проверки задавалась порядком слов в предложении, букв и слогов в словах.

После того как действие контроля приобретает умственную форму, должную меру обобщения, сокращения и автоматизации, учащийся, владеющий таким действием, станет внимательным, отмечает Н. Ф. Талызина (1988). А это, в свою очередь, существенно повысит продуктивность его УД, что мы и отмечали в экспериментальной работе.

Естественно, что материал, на котором будет формироваться действие контроля, должен соответствовать возможностям детей с нарушением слуха, и вместе с тем он должен быть ориентирован на зону их ближайшего развития. При этом следует продумать способы подачи «правила действия»: в виде сплошного текста с иллюстрациями, текста, структурированного посредством предметных карт, абзацев, цифр, букв, в виде текста, структурированного посредством таблиц, в виде «дерева». Как показали исследования Н. Н. Нечаева, Ф. Ш. Терегулова, структурирование текста посредством «дерева» и таблицы оказалось более эффективным, чем посредством абзацев. Для детей с нарушением слуха представляется также значимой структурирование посредством иллюстративного материала (изображений реальных объектов, явлений, предметных карт), а также условно-символических изображений, в частности кругов Эйлера, графических схем и т. д. Изобразить «правило» нагляд-

но, используя доступные детям и вместе с тем эффективные способы, – одна из задач, стоящих перед учителем.

В нашей работе мы также использовали различные способы структурирования материала, один из которых представлен в описанном эксперименте при формировании действий самоконтроля на материале проверки текстов.

В заключение отметим, что в письменных работах школьников с нарушением слуха допускаются большое количество ошибок, связанных с недостаточным развитием у младших школьников с нарушением слуха аналитико-синтетической деятельности, речевой деятельности, несформированностью действий самоконтроля.

Целенаправленное формирование действий самоконтроля при использовании методики поэтапного формирования умственных действий позволило достигнуть более высокого уровня сформированности основных компонентов саморегуляции при проверке текстов. Итоги контрольных срезов (улучшение результатов происходило в среднем в 2,6 раза) позволяют говорить об эффективности выбранной стратегии обучения. Наиболее высокие результаты были достигнуты при проверке ошибок на уровне слова, и в частности на уровне слогового анализа. Наибольшая эффективность методики при исправлении различных типов ошибок наблюдалась при исправлении повторения слов, слогов, букв. Проведенный анализ результатов в разных по уровню учебной успеваемости группах обнаружил наибольшее возраста-

ние показателей у детей, отнесенных к среднесильной группе – в 2,4 раза, в то время как у слабых учащихся рост показателей ниже – в 1,5 раза. Вероятно, для слабых учащихся необходимо более длительное время использовать таблицу с правилом и парный контроль.

Важным, на наш взгляд, представляется не только перенос сформированных умений на другие виды деятельности, учебной и внеучебной, но и обучение учащихся самостоятельному составлению простых правил контроля.

Для достижения положительных результатов в обучении детей с нарушением слуха, в сравнении со слышащими, большое значение приобретает развернутая материализация действий на первом этапе формирования и постепенное ее свертывание путем преобразования правила проверки в своеобразную пространственно организованную модель с включением элементов графической схематизации. Представление содержания схемы ориентировочной основы действия («правила» действия) в виде текста, структурированного посредством таблицы с элементами графического моделирования, оказалось вполне доступным для глухих детей и, как показывают результаты, достаточно эффективным.

1.4. Особенности оценочной деятельности младших школьников с нарушением слуха

Педагогическая оценка выполнит свое основное, развивающее и воспитательное назначение в том случае, если будет строиться исходя из интересов и перспектив развития учащихся, на основе гуманистического принципа и оптимистической стратегии обучения, а условиях полного, в том числе и оценочного, сотрудничества учителя и учащихся.

Нарушение указанных принципов окажется болезненным для детей с нарушениями слуха, которые нуждаются в специальном коррекционно-развивающем педагогическом воздействии.

Действенность педагогической оценки предполагает, прежде всего, адекватное ее понимание, что и стало предметом нашего исследования в русле изучения проблем формирования учебной деятельности школьников с нарушением слуха.

В основу исследования был положен психолого-педагогический эксперимент. Предусматривалось:

- изучение уровней понимания оценки;
- выявление типов отношения глухих (слабослышащих) детей к оценке педагога;

– изучение практики проверочно-оценочной деятельности в школах для детей с нарушением слуха.

Экспериментом было охвачено 150 глухих и 58 слабослышащих учащихся младших классов и для сравнения 18 девятиклассников школы глухих.

Изучение осуществлялось с помощью следующих методов и приемов: беседы с учащимися по поводу критериев каждой отметки, их понимания оценки, отношения к ней; оценка учащимися своих работ, предварительно проверенных учителями и оцененных (неоцененных) в баллах; самооценка и взаимооценка письменных работ; наблюдения за учащимися в процессе их учебной деятельности и фиксация их оценочных суждений и проявленных отношений к отметке.

Эксперимент проходил следующим образом. Вначале испытуемые отвечали на вопросы о том, что такое отметка, рассказывали о содержании каждой отметки и критериях оценивания без опоры на конкретные работы, затем они получили задание оценить свою работу, которая была уже проверена и оценена учителем. При этом учащихся предупреждали, что они могут оценить работу без учета поставленной отметки. После самооценки детям предлагалось мотивировать свои оценочные действия. Вслед за этим каждый из них оценивал одну свою и одну-две работы своих товарищей, предварительно проверенных, но не оцененных учителем, и объяснял свои оценки.

В результате эксперимента были выявлены различные уровни понимания оценки у детей с нарушениями слуха, критериями которых являлись следующие показатели: понимание содержания каждой отметки, умение выделить несколько критериев оценивания (количество ошибок, аккуратность письма, выразительность чтения, содержательность высказывания, полнота, связность, логичность, темп работы и другие), умение соотносить качество работы с результатами ее оценивания, адекватность само- и взаимооценки. С учетом указанных критериев было выделено **три уровня сформированности понятия оценки**:

I уровень – «правильное понимание» – предполагает знание критериев оценивания, понимание оценочных суждений педагога, осознанное и адекватное использование отметок, мотивированное объяснение оценочных действий.

II уровень – «недостаточное понимание» – характеризуется неполным или неточным определением критериев оценивания и достоинств отметок, недостаточным умением мотивировать оценочные действия.

III уровень – «диффузное понимание» – отмечается поверхностное понимание каждой оценки, неумение соотносить качество выполнения работы с оценкой, неумение адекватно оценивать качество работы, неадекватность само- и взаимооценки, основывающейся на использовании привычной оценки, независимо от качества работы, немотивированность оценочных действий.

Как видно из табл. 1, у 55,1 % глухих (48,6 % слабослышащих) школьников отмечается недостаточный уровень сформированности оценочной деятельности. Вместе с тем от класса к классу наблюдается рост уровня понимания оценки.

Таблица 1

Распределение глухих (в скобках – слабослышащих) учащихся разных классов по уровням понимания оценки (в %)

Классы	Уровни понимания		
	I правильное	II недостаточное	III диффузное
2	36,0 (43,7)	56,0 (50,0)	8,0 (6,8)
3	43,5 (50,0)	52,2 (45,8)	4,3 (4,2)
4	57,2 (66,6)	42,8 (33,3)	– (–)
В среднем	44,9 (53,4)	50,7 (43,1)	4,4 (3,5)

Остановимся на качественной характеристике ответов учащихся. Школьники, отнесенные к I уровню (44,9 % глухих детей и 53,4 % слабослышащих), самостоятельно адекватно оценивали и свои работы и работы товарищей, правильно соотносили качество отметок с результатами учебной работы, хотя критерии оценок выделяли недостаточно полно. Наблюдалось также называние разных критериев по отношению к различным отметкам, что свидетельствует о

неустойчивости имеющихся навыков.

Так, характеризуя отметку «5» или «4», дети оценивали качество работы («хорошо, красиво написал»; «верно решил задачу»; «хорошо работал»), а по отношению к отметке «3» или «2» указывали на количество допущенных ошибок («много ошибок»), что особенно показательно для учащихся второго класса.

Ответы учащихся одного возраста, но обучающихся у разных учителей, свидетельствуют также и о том, что на практике существуют разные подходы к оцениванию, зачастую и субъективные, что нашло отражение в таких ответах: «пишет как курица», «много ошибок, как ворона» и другие.

Для учащихся, отнесенных ко 2 группе (50,7% глухих и 43,1 % слабослышащих), характерно неполное и неточное определение критериев оценивание, недостаточное умение мотивировать оценочное действия. Такие учащиеся проявили более полные знания о полярных оценках, чем о других. Недостаточная осознанность оценки у детей, отнесенных к данному уровню, проявилась в произвольном оценивании работ. Если работа была оценена учителем, то испытуемый повторял оценку педагога, если оценка не ставилась, то свою работу он, как правило, оценивал выше, чем качественно равноценную работу своего товарища.

К диффузному уровню понимания оценки был отнесен небольшой процент учащихся (см. табл. 1). Заметим, что у глухих девятиклассников этого уровня оценивания нами не

отмечалось, но вместе с тем 25 % учащихся 9 классов проявили недостаточно полное знание критериев оценивания.

Одна из выявленных особенностей касалась оценки «1». Довольно часто дети не заполняли этой графы, либо писали аналогично оценку «2». В ряде случаев использовались эмоциональные критерии типа: «ужас», «очень плохо», «пусто». Действительно, если обратиться к практике, то легко убедиться, что эта отметка мало или вообще не используется при оценке знаний. Встает, таким образом, вопрос о целесообразности включения отметки «1» в педагогическую систему оценивания, учитывая в целом и ее отрицательное воздействие на эмоциональную сферу детей младшего школьного возраста.

Для учащихся, обнаруживших 2 и 3 уровни понимания оценки (второклассники – 64,0 %, третьеклассники – 56,5 %, четвероклассники – 42,8 %), оценка не приобрела того значения, которое в нее вкладывает учитель. Свою ориентирующую функцию она выполняет для детей, которые обнаруживают правильное ее понимание (36,0 % – 2 класс, 43,5 % – 3 класс, 57,2 % – 4 класс). Несовершенство понимания оценки является одной из причин недостаточной ее эффективности в специальной (коррекционной) школе.

Во второй части эксперимента мы изучали отношение глухих и слабослышащих детей к отметке. Для изучения понимания педагогической оценки проводилась беседа с учащимися. При анализе ответов на вопрос «Что такое отмет-

ка?» выяснялись, что большинство учащихся младших классов расценивают результаты УД субъективно, то есть с точки зрения затраченных усилий, старания, энергии. (Заметим попутно, что подобный, субъективный подход наблюдался нами при оценке качества своей речи глухими детьми – Е. Г. Речицкая, 1966) Только четвероклассники начинают осознавать и самостоятельно актуализировать объективное значение оценки (35 % ответов). Например, «оценка – я думаю, плохо учиться или хорошо» (Оля С.).

Проведенные на уроках наблюдения за реакциями детей на оценку сурдопедагогов, создание специальных экспериментальных ситуаций позволили распределить испытуемых в три группы в соответствии с проявленными типами отношений к оцениванию. Количественные данные представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Динамика отношения к оценке
глухих (слабослышащих – в скобках)
учащихся разных классов (в %)**

Классы	Типы отношения к оценке		
	I осознанно положительное	II неосознанно положительное	III неосознанно отрицательное
2	56,0 (56,2)	36,0 (37,5)	8,0 (6,2)
3	60,8 (62,5)	34,8 (33,3)	4,4 (4,2)
4	66,6 (72,2)	28,6 (27,8)	4,8 (-)
В среднем	60,9 (63,8)	33,3 (32,7)	5,8 (3,4)

Для учащихся, отнесенных к I типу отношения – осознанно положительному – характерно желание получать хорошие и отличные отметки, активное стремление улучшить свою успеваемость, адекватные реакции на оценку. Для II типа, неосознанно положительного, характерно предпочтение хороших отметок и положительных оценочных суждений без активного стремления их получить. Для III типа, неосознанно отрицательного, характерно отсутствие стремления к получению отметок и реакций на них. Ученики, как правило, реагировали только на оценочные суждения, сопровождающие отметки. Отметим, что отношение к оцениванию находится в прямой зависимости от понимания оценки. Однако будучи взаимосвязаны, они не совпадают. Отношение не ограничивается пониманием, так как его составной частью являются эмоции. Количественное соотношение названных типов отношений меняется от класса к классу в пользу осознанно положительного.

Качественный анализ типов отношений к оцениванию испытуемых разного возраста показал, что некоторые изменения в отношении происходит только внутри первого типа

отношений. У испытуемых с осознанно положительным отношением с возрастом формируются более мотивированные суждения о необходимости оценивания в школе, более полное понимание содержания каждой оценки, а также более содержательное и адекватное отношение к ним. Хотя под влиянием обучения отношение к оценке у детей становится все более осознанным, вместе с тем оно не достигает того уровня осознанности, который обеспечивает ее эффективное использование как одного из важных компонентов УД.

Дополнительные беседы с учащимися, в ходе которых предлагались вопросы: «Какие отметки ты любишь получать? Почему? Нужны ли отметки? Зачем? Хотел бы ты учиться без отметок? Почему?», выявили их положительное отношение к отметкам. Фактически все испытуемые (1–4 классы) хотят получать только «4» и «5».

Полученные данные подтверждают высокую мотивирующую роль оценки для младших глухих и слабослышащих школьников, которая была выявлена при работе детей с готовым перечнем мотивов (Е. Г. Речицкая, 1990, 2009). Мотив получения хорошей отметки занимает 1 ранговое место (82 % указаний у глухих первоклассников, 47 % – в 3–4 классах) в структуре мотивов учебной деятельности на протяжении младшего школьного возраста.

У слышащих же детей он перемещается с 1 места на 4 от 1 класса к 3 классу (у слабослышащих на 2 место). У глухих детей этот мотив доминирует до 4 класса включительно, хотя

постепенно число указаний на отметку снижается. Вероятно, отметочная мотивация, оставаясь реально действующей, как понимаемый мотив несколько теряет свою значимость.

Отметим, что уже у глухих первоклассников проявляется отчетливое стремление получать хорошие, а не вообще отметки, то есть учебная деятельность имеет для них дифференцированный характер, хотя объективные критерии оценки вырабатываются не сразу.

Остановимся на вопросе о том, почему же каждый ребенок с нарушением слуха младшего школьного возраста любит получать хорошие отметки.

На первом месте стоят непосредственные, эмоциональные мотивы. 71,4 % из числа опрошенных (2–4 классы) говорили: «Мне нравится» или «Я рада», «Маме приятно» или «Мама и папа будут рады». Причем число указаний на этот мотив у второклассников составило 96,6 %, в то время как у слышащих детей 1–2 классов – 62,6 %. Суждения глухих учащихся 3 классов более разнообразны. Хотя они в большой мере выделяют эмоциональные мотивы, но число их по сравнению с ответами второклассников уменьшается более, чем в два раза, и составляет 42 %. Другие ответы распределяются поровну между тремя группами мотивов: самосовершенствование («Я хочу быть умная», «Потому что я грамотная»), общественное и учебное содержание. В 4 классе на первое место выходят мотивы самосовершенствования (40 %), в остальных случаях поровну приходится на непо-

средственно эмоциональные и связанные с хорошей учебой.

Таким образом, объективная роль отметки осознается младшими школьниками с нарушением слуха недостаточно (в 14,2 % случаев во 2–4 классах), в норме этот процент также невысок (17,2 % – 1–3 классы), что позволяет говорить об общих тенденциях в развитии мотивов в УД вне условий ее целенаправленного формирования. Большинство указаний, как и в норме, связано с эмоциями, которые возникают в результате получения отметок. Хорошая отметка радует ребенка, позволяет ему получить одобрение со стороны родителей. Этот мотив (одобрения) практически не получил выбора при работе с готовым перечнем мотивов. Являясь реально действующим, он как бы отступает на второй план, когда работая с готовым перечнем мотивов, глухой (слабослышащий) ребенок начинает ранжировать мотивы, выстраивать их в системе (от наиболее значимых к наименее значимым) отдавая предпочтение тем, что прямо связаны с УД и положением в коллективе сверстников.

Вместе с тем необходимо отметить, что от 2 к 4 классу иерархия мотивов меняется – наблюдается рост мотивов самосовершенствования и учебно-познавательных.

При ответе на вопрос «Хотел бы ты учиться без отметок? Почему?» подавляющее большинство учащихся 1–4 классов (91,4 %) ответило отрицательно. Оценка для младших школьников – способ утверждения себя в новой позиции, позиции школьников. Показателен в этом плане ответ Рус-

лана П. (2 класс, школа № 26, г. Белгород): «Давно, в детском саду без отметок. На уроке хочу отметки».

Таким образом, как показывают результаты исследования, реально младшие глухие и слабослышащие школьники предпочитают работать за отметку. Этот вывод был подтвержден еще одним экспериментом, проведенным нами в 4 классе.

Детям предлагалось выбрать одну из девяти красочно написанных цифр. 60 % четвероклассников выбрали цифру «5», мотивируя тем, что любят получать пятерку. Из других ответов можно отметить выбор цифры «7» с мотивировкой, что она приносит удачу – «хорошая примета» (Оля С., со слов мамы).

Значимость оценочной мотивации для детей с нарушением слуха получила подтверждение и при использовании методики создания экспериментальных ситуаций. Суть эксперимента состояла в следующем. Учащимся раздавались бланки с несколькими примерами, в которых была указана сумма и число слагаемых, необходимо было определить эти слагаемые. Например, $20 = 15 + \dots$; $36 = \dots + \dots$; $85 = \dots + \dots$ и т. д. После решения пяти примеров ученикам предлагалось задать экспериментатору один из четырех вопросов:

1. А как решили примеры другие дети?
2. а) Можно ли решить эти примеры по-другому? б) Более простым способом?
3. Какую отметку я получу?

4. Правильно ли я решил?

Каждый из вопросов предлагал актуализацию определенных мотивов: стремление к результату (4 вопрос), к процессу учения, овладению способами решения (2 вопрос), престижные мотивы (1 вопрос), отметочная мотивация (3 вопрос). По вопросам детей можно судить о том, что их больше всего волнует, какими мотивами они руководствуются. Оказалось, что первое ранговое место у четвероклассников занимает отметка (43 % от числа всех указаний). Интерес к способу решения занимает 4 ранговое место (14,2 %). Вопросы 1, 4 получили равное число выборов (по 21,4 %).

Резюмируя вышеизложенное, подчеркнем, что отметка является для младших глухих (слабослышащих) школьников сильным реально действующим мотивом.

Однако изучение практики оценивания свидетельствует о том, что работе по формированию правильного понимания оценки не уделяется должного внимания. В школе для глухих и слабослышащих при оценивании так же, как в массовой, зачастую проявляется ряд типичных субъективных тенденций: ошибки великодушия, центральной тенденции, близости и логические ошибки (А. А. Бодалев, 1983, Е. С. Кузьмин, 1967 и другие). Среди других недостатков можно отметить следующие: произвольность критериев оценивания, недостаточность мотивировки выставляемых отметок, индивидуального подхода к учащимся, а самое главное – отстранение учащихся от процесса оценивания. Все эти недостат-

ки, на наш взгляд, связаны, с одной стороны, с непропорциональным игнорированием реальной потребности людей в социальной оценке, одной из форм которой является педагогическая оценка, а с другой стороны, с недостаточным пониманием роли контроля и оценки как важнейших факторов развития личности учащихся и способов управления их учебной работой.

Сложившаяся в школах практика оценивания приводит к тому, что педагогическая оценка не всегда оказывает действенное, стимулирующее и воспитательное воздействие на школьников с нарушением слуха. Оценочный компонент зачастую выносится учителями из целостной структуры учебной деятельности и на уроке мы слышим: «Послушайте отметки (дается за экраном): Таня – пятерка». Таня сообщает в ответ: «У меня пятерка». То есть внимание учителя направлено на развитие слухового восприятия, а не на формирование действия самооценки как учебного действия.

Таким образом, результаты экспериментального исследования свидетельствуют о необходимости проведения специальной коррекционной работы по формированию адекватных оценочных и рефлексивных действий глухих и слабослышающих школьников в аспекте формирования полноценной учебной деятельности.

1.5. Технология формирования оценочной деятельности младших школьников с нарушением слуха

Согласно концепции учебной деятельности (УД) функция оценки заключается в констатации уровня освоения учащимися способов действий, направленных на решение учебной задачи. Для того чтобы научить школьников правильной оценке, а значит и самооценке, необходимо специально обращать их внимание на содержание собственных действий, на выявление их соответствия требуемому задачей результату.

Общий вопрос, на который должны ответить учащиеся при ретроспективной оценке (то есть информации, отражающей ход и результаты решения задачи) результатов своей деятельности: как совершены отдельные действия, насколько они соответствуют заданному образцу и направлены на решение поставленной цели, – все это требует знания содержательных критериев оценивания. Зачастую это важнейшее требование не соблюдается в практике обучения, учителя дают общую оценку деятельности учащихся на уроке, без дополнительной конкретизации, используя такие оценочные суждения: «хорошо работал», «был внимателен», «хорошо говорил», «правильно решил задачу».

Такая практика оценивания в значительной мере выступает причиной недостаточного уровня понимания педагогической оценки. В таких условиях ребенок воспринимает отметку как знак, который радуется или огорчается, а не как показатель уровня знаний и умений, то есть педагогическая оценка не оказывает своего действенного, стимулирующего и воспитательного влияния на глухих и слабослышащих учащихся.

Оценка состоит не в простой констатации – усвоен или нет общий способ решения учебной задачи, соответствует или нет результат учебных действий их конечной цели, а в содержательном качественном рассмотрении результата усвоения (общего способа действия и соответствующего ему понятия), в его сопоставлении с целью. Именно оценка «сообщает» школьникам о том, решена или нет ими данная учебная задача (В. В. Давыдов, 1986, с. 157).

Проводя экспериментальное обучение, мы, опираясь на опыт Ш. А. Амонашвили, ориентировались на 3 основных этапа в организации обучения детей действиям самооценки: использование оценочной деятельности в качестве образца на основе объективации школьниками учебно-познавательной задачи и осознания применяемых для оценки эталонов (1); формирование содержательной оценки в коллективной учебно-познавательной деятельности (2); формирование оценочного компонента в самостоятельной учебно-познавательной деятельности школьников (3). Такая последовательность работы обеспечивает поэтапность формирова-

ния у детей оценочной деятельности, поскольку, овладев определенными эталонами, способами оперирования ими, присвоив образцы оценочных суждений и опыт содержательной оценки сначала в отношении работ партнеров по деятельности, школьники начинают активно включать оценочный компонент в свою собственную учебно-познавательную деятельность.

Вместе с тем знание эталонов или конечного результата, а также усвоение алгоритма деятельности не предполагает сведение всей учебно-познавательной деятельности к простому решению задач по аналогии. Творческий смысл учебно-познавательной деятельности предопределяется многими факторами, в том числе способами оперирования эталонами, их создания, принятия и присвоения. Школьник, как известно, может усвоить определенное понятие репродуктивно, путем восхождения от конкретного к общему. И другой путь присвоения – через поисковую организацию деятельности, «в тех случаях, когда школьники под руководством педагога или самостоятельно ведут поисковую деятельность, в сокращенном квазиисследовательском виде воспроизводящую ситуации и предметно-материальные условия происхождения изучаемых понятий» (В. В. Давыдов, 1972, с. 397). Ее внешний результат в то же самое время обретает глубинный познавательный смысл как раскрытая объективная реальность (новое знание о предметах и явлениях, обобщение, понятие, закономерность, частный слу-

чай, факт, способ действия с предметом и т. д.).

Далее мы имели в виду в качестве исходного момента осознание учащимися тех критериев, на которых основана оценка. Согласно современным подходам, она должна строиться на критериальной основе, адекватно отражающей основные требования стандарта на данной ступени обучения. Вместе с тем для того, чтобы сформировать у ученика адекватность оценки выполненной работы, осознание требований, которым она должна удовлетворять, его самого необходимо включить в оценочный процесс, организовать специально его деятельность по критическому анализу и оценке работы.

При поэтапном формировании оценочной деятельности необходимо иметь в виду, что усвоение учащимися требований, которые должны удовлетворять их деятельность, на первых этапах обучения осуществляется опосредованно – через оценку результатов этой деятельности учителем. При этом контролю и оценке необходимо подвергать все важнейшие действия ученика. Частота контроля зависит также от этапа усвоения. В начале материализованного и внешнеречевого этапов, когда учащиеся усваивают эти формы действия, им необходим систематический контроль. В конце этих этапов систематический контроль им не нужен (Н. Ф. Талызина, 1975, с. 111). Кроме того, нужно учитывать то обстоятельство, что систематический контроль оказывает положительное влияние только при пооперационном контроле. По

мнению Н. Ф. Талызиной (1975), отсутствие пооперационного контроля сильно ухудшает качество протекания процесса усвоения, не позволяя корректировать его ход. Отметим, кстати, что именно этот вид контроля ярко представлен на уроках предметно-практического обучения в подготовительном и 1 классах и игнорировать его нельзя.

Контроль учителя должен постепенно заменяться взаимоконтролем и самоконтролем. То есть на этапе внешнего контроля также должна быть обеспечена определенная последовательность контрольных действий, способствующая интериоризации этого действия, превращения его во внутренний контроль, во внимание. По данным исследования Эль-Ходари, проведенного под руководством Н. Ф. Талызиной (1975), новизна способа контроля (контроль со стороны другого ученика, условия соревнования при работе парами) повышает мотивацию учебной деятельности, что также необходимо иметь в виду при формировании оценочной деятельности глухих и слабослышащих детей.

При этом исходным принципом должен быть принцип сотрудничества как в учебной деятельности в целом, так и в оценочной деятельности в частности, который предполагает, что обучаемый становится соучастником совместной оценочной деятельности. Как свидетельствует наш опыт экспериментального обучения, в этих целях целесообразно использовать следующие виды работ, обеспечивающие в том числе и новизну способов взаимного контроля и оценки:

- ошибки указываются учителем, но не исправляются; ученики должны исправить их сами;
- учитель сообщает (письменно или устно) ошибки, ученики ставят отметки;
- учитель ставит отметку, а ученики ищут ошибки и недостатки;
- учитель (маленький учитель, контролер, оценщик) ставит отметку, а ученики обосновывают ее;
- учитель преднамеренно занижает отметку или завышает ее; ученики находят ошибки и выражают свое согласие или несогласие с оценкой, обосновывают свое мнение;
- учитель ставит отметку (письменные работы) и предлагает ученику поставить рядом свою отметку;
- отметки ставятся друг другу при взаимной проверке работ; ученик, чья работа проверялась, выражает свое согласие или несогласие с оценкой, обосновывая свое мнение;
- ученику предлагается самому оценить свою работу, а потом дать ее оценить товарищам; письменная работа может быть возвращена ученику для вторичной самопроверки;
- предлагается оценить работу за грамотность, за содержательность и т. д.

Названные и другие подобные виды работ способствуют развитию критичности и самокритичности, сознательности учения, самовоспитанию и в целом направлены на формирование оценочных умений УД.

Большое значение при формировании действий контроля

и оценки имеет использование личностно-ролевого функционального подхода, когда роли контролера, оценщика возлагаются на определенных учеников или на группу учеников (Е. Г. Речицкая, 1990, 2009), осуществляющих свои функции на разных этапах деятельности. Особенно в этом смысле показательна работа триадами, в которой роли распределяются таким образом:

- руководитель (ученик, который дает поручения, поэтапно организует деятельность своей команды),
- исполнитель (ученик, выполняющий эти команды, решает задачу, лепит, работает с мозаикой),
- контролер-оценщик (ученик, осуществляющий контроль как за правильностью поручений руководителя, так и за адекватностью действий исполнителя и в конце дающий оценку деятельности команды).

На заключительном этапе работы для развития творческих возможностей учащихся, их аналитических способностей можно рекомендовать и такие виды работ:

- выделить 2–3 лучшие работы и обосновать, почему они лучше других;
- найти работу наиболее похожую (наиболее непохожую) на образец;
- рассказать о своей работе (о понравившейся работе);
- предложить двум детям рассказать о работе друг друга и выделить творческие элементы, их целесообразность и т. д.

Таким образом, дети постепенно приучаются к взаимо- и

самоконтролю, к взаимно- и самооценке УД и к работе по самоорганизации своей деятельности в целом.

Этому способствует гласность учета результатов выполнения учебной работы. Результаты выполнения (усвоения) той или иной темы, того или иного действия целесообразно фиксировать в листах учета.

Этот лист учета (экран) составляется для каждой темы, туда заносится список класса и разработанный учителем перечень компетенций знаний и умений, которыми должны овладеть учащиеся в процессе изучения данной темы. По мере изучения темы и проведения контроля, который осуществляют бригадиры, контролеры и учитель, лист учета учебной работы постепенно начинает заполняться самими учащимися сначала под наблюдением контролеров, а затем и самостоятельно. Когда учащийся овладевает тем или иным умением, это фиксируется в листе учета (закрашивается клетка, полностью или частично, или становится крестик и т. д.).

Для маленьких глухих и слабослышащих школьников на первых этапах обучения листы учета знаний представляют собой облегченный вариант, в котором имеются такие графы, как «выполнение задания», «самостоятельная речь», «активность и старательность». Кроме того, нами использовались в качестве дополнительных критериев такие, как «развитие слухового восприятия» и «произношение звуков». На протяжении всего урока результаты деятельности

учащихся фиксировались на большом табло с помощью различного цвета фишек, то есть оценочные суждения педагога, а затем и самих учащихся, выступающих в роли «контролера» или «оценщика», подкреплялись наглядно.

Кроме того, мы апробировали возможность использования на первых этапах обучения оценочных значков или ленточек «достижений», заменив ими в отдельных случаях выставление отметок. В этом случае в начале урока при обсуждении происходило знакомство с каждым значком. (Например, показывался значок, на котором написано «Активный». «Как вы думаете, что обозначает этот значок?» – «Это когда ученик работает на уроке, все время отвечает на вопросы, сам задает вопросы».) В дальнейшем на протяжении всего урока учитель стимулировал деятельность учащихся с помощью этих значков.

В конце урока совместно с учащимися обсуждалось, кто и за что получил тот или иной значок, как он работал. Затем эту работу учащиеся выполняли самостоятельно. Значки могут быть предназначены как для всех уроков: самый внимательный, аккуратный, активный, сообразительный, так и для определенного урока: «хорошо считаешь», «хорошо решаешь примеры», «красиво пишешь», «аккуратно работаешь» («делаешь аппликацию»). Применение оценочных значков (как правило, положительных) в ходе экспериментальной работы выявило большую эффективность данного приема для глухих и слабослышащих детей. Даже в про-

шлом пассивные дети начинали активно и заинтересованно участвовать в учебном процессе. Использование в отдельных случаях значков с отрицательным смыслом: «медленно работаешь», «неаккуратно приклеиваешь», «мало говоришь» не снижало интереса учащихся к УД, а являлось как бы стимулом к совершенствованию своей деятельности, поскольку в этом случае действовал не эффект «ярлыка», а характеризовалась деятельность, которая нуждалась в коррекции, в улучшении, и ученик стремился к исправлению своих промахов и тем самым к реабилитации себя в глазах одноклассников. Интерес учащихся к такой организации оценки их деятельности связан с особенностями их познавательной деятельности в младшем школьном возрасте. По мнению Н. Г. Морозовой, на первых этапах обучения для глухих школьников большое значение имеет внешняя привлекательность используемого материала, а значки, красиво и интересно оформленные, неизменно привлекали внимание учащихся, и они с гордостью носили их и использовали даже в самостоятельной внеклассной деятельности.

Как известно, при оценивании должен соблюдаться принцип не только обоснованности, но и объективности, что получило название нормативного способа оценивания. Вместе с тем имея в виду такую важную функцию контроля, как воспитывающая, заметим, что ее реализация не всегда совпадает с требованиями, предъявляемыми к нему учебной функцией. В частности, реализуя воспитательные функции кон-

троля, сурдопедагог должен иногда отступать от требования абсолютной объективности, следования принятым нормам оценки. Речь идет о предостережении от прямолинейности и абсолютизации действий оценки преподавателя, который при оценке достижений учащихся всегда имеет дело с конкретной человеческой личностью. О важности использования личностного способа оценивания много говорится в литературе (Л. М. Фридман, К. Н. Волков, 1985), и в частности это обосновывается тем, что при оценивании, как и в обучении в целом, учитель должен исходить из главной задачи – формирования личности каждого школьника, развития его способностей, продвижения в развитии, в овладении общими способами действия, в формировании учебной самостоятельности. «Однако для того, чтобы ученики имели ясный ориентир в своей самостоятельности, нужно использовать и нормативный способ оценивания, давая для учащихся «зрительные наглядные образцы для их работы» (Там же, с. 162).

Эту же мысль развивает Ш. А. Амонашвили, утверждая что, лучше сказать школьнику, каким он может стать при затрате таких-то усилий, чем, пусть даже с большим сожалением, сообщить ему, каким он не стал, так как не проявил таких-то стараний. Важнее поставить ученику в пример не столь преуспевающего в учении товарища, сколько свои же пока отдельные достижения. Такая стратегия, по мнению Ш. А. Амонашвили, в наибольшей степени соответствовала бы теории перспективных линий развития ребенка (А. С. Ма-

каренко), обобщенному опыту В. А. Сухомлинского о приобщении ребенка к радости познания окружающего мира, гуманистической педагогике Я. Корчака, призывающего к развитию в ребенке самовоспитывающейся личности. Описанная стратегия совпадает с принципом перспективности в обучении и оценке деятельности учащихся, при котором утверждается важность посредством педагогической оценки показать ребенку перспективы его развития, возможности его продвижения вперед, будущего уровня достижений.

Одну из возрастных особенностей младших школьников составляет их привязанность к настоящему (это подтверждают экспериментальные данные М. В. Матюхиной (1984) по норме и наши данные по изучению жизненных перспектив глухих школьников (Е. Г. Речицкая, 1990, 2009)), тогда как цели обучения и воспитания обращены в будущее. Снять это противоречие с помощью разумных педагогических воздействий и оценок – одна из главных задач учителя-дефектолога, что сочетается и с мнением Д. Н. Узнадзе (1966).

Итоги проведенного нами экспериментального обучения в контексте формирования УД с использованием описанной стратегии свидетельствуют о повышении уровня понимания оценки глухими и слабослышащими детьми. Учащиеся в большей мере стали давать объективную оценку результатам своей учебной деятельности вне зависимости от затраченных усилий. Они вполне осознанно и адекватно осуществляли оценку степени успешности выполнения работы,

что не в последнюю очередь определялось наличием четких целей и формированием способов их достижения. Так, например, давая обоснование полученным отметкам, Витя К. (4 класс, г. Белгород) говорит, что он получил пятерку по развитию речи, потому что он «хорошо говорил, читал книгу, отвечал на вопросы, потом написал все правильно». Другой ученик (Руслан П.) отмечает, что он «сделал схему электрической цепи точно, работают лампочки, написал отчет правильно». На вопрос экспериментатора, а в каком случае он получил бы отметку «3» он ответил: «Сделал цепь, лампочки не работают, плохо сделал блок, потому что невнимательно читал книгу».

Учащиеся экспериментальных классов охотно давали оценку результатам учения. Оценочные операции были для них наполнены смыслом, поскольку последующая отметка фиксировала результаты этой оценочной деятельности, чего не наблюдалось в контрольных классах.

Итак, в заключение подчеркнем, что активное включение учащихся в процесс оценивания должно сопровождаться качественным разбором работы, выявлением ее сильных и слабых сторон, ее зависимости от способа учебного труда, творческим подходом к делу и сознательными волевыми усилиями. Раскрывая перед детьми педагогическую цель учебной задачи и пути ее успешного решения, учитель тем самым делает их активными соучастниками в достижении желаемого результата. При этом сурдопедагог должен организо-

вать учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы общение с учениками не ставилось в зависимость от достижений или неудач в учении, а отрицательные оценки и отметки не переносились на отношение к нему как к личности. В этом смысл гуманистического принципа педагогической оценки, который предполагает, прежде всего, уважение человеческого достоинства учащегося любого возраста.

Целенаправленная организация обучения, включение оценки наряду с контролем (взаимоконтролем и самоконтролем) в общий контекст совместной УД ведут к повышению учебной активности, формированию социально значимых качеств личности глухих и слабослышащих учащихся.

Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о необходимости осуществления соответствующих обучающих программ в условиях адаптивной образовательной среды на основе единства познавательного и личностного развития, обеспечивающих эффективность решения жизненных задач и саморазвития учащихся с нарушением слуха для формирования у них действий самоконтроля, способности к саморегуляции и произвольности поведения, нормативного возрастного развития в младшем школьном возрасте.

Глава 2. Формирование познавательных универсальных учебных действий у младших школьников с нарушением слуха

2.1. Технология обучения детей с нарушениями слуха действиям моделирования

2.1.1. Технология обучения моделированию на уроках развития речи при формировании системы понятий

Данные отечественных (П. Я. Гальперин, Н. А. Подгорецкая, Н. Г. Салмина и другие) и зарубежных психологов (Ж. Пиаже, Дж. Брунер) свидетельствуют о важном значении овладения логическими операциями в становлении интеллекта ребенка. В основе логической операции обобщения понятий, формирование которой является предметом внимания в настоящей главе, лежит установление соотноше-

ний понятий по содержанию (то есть по совокупности существенных признаков) и объему (то есть по совокупности объектов, относящихся к данному понятию). Полноценное логическое мышление предполагает одновременный учет обоих этих параметров.

Уровень развития обобщений у детей находится в прямой зависимости от организаций познавательной деятельности и сформированности других компонентов деятельности (контроль, оценка и другие).

В сурдопедагогической литературе неоднократно отмечалось своеобразие развития значений слов у глухих и слабослышащих детей (Р. М. Боскис, А. М. Гольдберг, Б. Д. Корсунская, Н. Г. Морозова, Т. В. Розанова, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф, Н. В. Яшкова и другие). В исследованиях выявлено, в частности, что на начальном этапе обучения и овладения речью дети с нарушением слуха пользуются словом в слишком широком значении, их обобщения конкретно-ситуативны. Лишь благодаря обучению, широкому использованию практической деятельности, общению с окружающими и накоплению личного опыта постепенно преодолевается ситуационный характер обобщения.

Однако система понятий формируется у детей с нарушением слуха труднее и медленнее, чем у слышащих даже в тех случаях, когда над этим ведется специальная работа. Так, учащиеся средних классов недостаточно пользуются обобщающими понятиями типа «растения», «животные» и заме-

няют их предметными («огурец», «яблоня», «рожь», «корова»); промежуточные обобщения («фрукты», «овоши», «деревья» и другие) употребляют редко (Ж. И. Шиф, А. П. Гозова, Л. И. Тигранова).

Трудность разноаспектного рассмотрения одного и того же объекта является своеобразной чертой мышления глухих и слабослышащих детей, обусловленной недостаточным развитием их речи, которой принадлежит существенная роль в выполнении анализа и обобщения объектов.

Преодоление этих недостатков возможно путем усиления сенсорной основы обобщений, которое может быть достигнуто за счет различных наглядных средств, в том числе таких, которые имеют известный элемент абстракции (В. И. Лубовский, 1987). Основное значение использования моделей в школе I и II вида состоит в том, что они помогают ребенку увидеть существенные стороны изучаемых объектов, явлений и сделать их содержанием познавательной деятельности. Применение моделей в обучении глухих детей служит своеобразным мостиком между наглядно-образным и понятийным мышлением, что особенно важно иметь ввиду по отношению к детям с отставанием в развитии словесно-логического мышления.

Раскрытие отношений между предметами и явлениями действительности с помощью наглядных пространственных моделей является вполне доступным уже для ребенка-дошкольника, так как соответствует характеру собственных

детских представлений об этих отношениях. Основу «модельной» формы опосредствованного познания у дошкольников составляет моделирующий характер их деятельности в игре, рисовании, лепке, конструировании (В. С. Мухина, Н. Н. Подъяков, Д. Б. Эльконин).

Под наглядным пространственным моделированием понимают построение и использование материальных моделей (предметных или графических), в которых элементы отображаемого обозначены предметными или графическими заместителями, а отношения этих элементов переданы пространственными расположением (Л. А. Венгер, 1986).

В исследованиях под руководством Л. А. Венгера по целенаправленному формированию знаково-символической деятельности у детей дошкольного возраста рассматривается возможность овладения тремя видами модельных представлений: конкретными, отображающими структуру отдельного объекта; обобщенными, отображающими структуру класса объектов; условно-символическими, передающими ненаглядные отношения.

Целью настоящего исследования является выяснение возможностей применения наглядных пространственных моделей для формирования обобщений у глухих и слабослышащих детей старшего дошкольного возраста (в целях установления преемственности с школьным обучением). В ходе эксперимента решались задачи:

– ознакомления детей с графическими моделями (круги

Эйлера);

– обучения пользованию готовыми моделями для понимания отношений между обобщенными понятиями разных степеней по объему и содержанию, их взаимнообратной зависимости;

– изучения возможностей обучения детей самостоятельному построению аналогичных моделей.

Исследование проводилось на протяжении ряда лет в школах-интернатах и детских садах для глухих и слабослышащих детей: школа № 26 г. Белгорода (дошкольные группы), детский сад для слабослышащих детей № 1860 г. Москвы. Возраст испытуемых 5–6 лет. По состоянию слуховой функции, уровню развития речи и познавательной деятельности это был типичный контингент практических учреждений для детей нарушениями слуха.

С учетом возраста испытуемых занятия носили игровой характер. Для поднятия интереса к предлагаемым занятиям мы использовали систему поощрений детей («Кто получит больше цветочков, звездочек?»), форму соревнований («Чья команда быстрее правильно выполнит задание?»), игровые задания («Помоги животным найти свой домик»), проблемные задания («Придумайте слова для модели»).

Материал, на котором проводилось моделирование родовых отношений, был взят из программы обучения и воспитания в специальных дошкольных учреждениях. Часть понятий была знакома детям ранее (домашние и дикие живот-

ные, домашние и дикие птицы), формирование других понятий было предусмотрено программой, некоторые понятия давались дополнительно к программе (человек, люди, растения). При формировании обобщений большое внимание уделялось созданию ориентировочной основы, выявлению совместно с детьми существенных признаков понятий. Например, при изучении понятий «дикие и домашние животные» были выделены в качестве существенных следующие признаки: условия обитания, способ добывания пищи, отношение к человеку. Ориентировка на существенные признаки понятий помогла детям правильно и осознанно осуществлять действия подведения под понятие и находить их место в соответствующих моделях.

В ходе занятий изменялась форма репрезентации моделируемого содержания. Если на первоначальных этапах обучения использовались модели, сохраняющие известное сходство с реальными предметами окружающего мира (домики из кубиков), то на последующем этапе модели носили наглядный графический (нарисованные домики), а затем условно символический характер (круги Эйлера). Заметим, что для детей младшего школьного возраста целесообразно сразу использовать круги Эйлера.

Круги Эйлера – наиболее распространенный в логике способ наглядного изображения отношений между объемами понятий: объем более общего, родового понятия изображается внешним кругом, а объемы менее общих, видовых по-

нятий, целиком входящих в объем родового понятия, изображаются меньшими кругами, расположенными внутри. То есть в кругах Эйлера отношения между понятиями по объему вычленены и представлены в непосредственной наглядной форме. Кроме того, мы использовали систему условных обозначений, отображающих соотношения между понятиями по содержанию. Чем более содержательно понятие (чем больше у него признаков), тем более подробно оно вырисовывается и тем больше количество цветных кругов, очерчивающих видовые понятия.

Обучающий эксперимент проводился в несколько этапов:

I этап (пропедевтический) – обучение сравнению понятий на двух уровнях обобщения с помощью реальных предметных и графических моделей.

II этап – обучение сравнению понятий разной степени обобщенности по объему.

III этап – обучение сравнению понятий разной степени обобщенности по содержанию.

VI этап – самостоятельное моделирование классификационных отношений – подбор понятий к данным моделям.

V этап – самостоятельное моделирование логических отношений – построение моделей по данному ряду понятий.

Формирование модельных представлений на II–V этапах осуществлялось с помощью кругов Эйлера.

Остановимся на технологии экспериментального обучения.

На первом занятии с детьми проводилась беседа с целью выяснения их знаний по теме «Дикие и домашние животные». В ходе беседы повторялись знакомые детям названия диких и домашних животных, демонстрировались картинки с их изображениями, перечислялись характеризующие их признаки. С помощью взрослого дети выделяли существенные признаки каждого понятия: для домашних животных – живут рядом с человеком, приносят ему пользу, жилище для них построил человек, пищу им дает тоже человек; для диких животных – живут на воле (в лесу, в степи), пищу добывают сами, охотятся на других зверей, собирают плоды деревьев, кустарников и т. д. Затем детям предлагалась игра «Помоги найти домик». Заранее были приготовлены два построенных из кубиков домика, куда дети должны были распределить картинки с изображениями диких (в первый домик) и домашних (во второй домик) животных. Образец давал педагог, положив в каждый домик по одной картинке.

По аналогии с действиями педагога дети без особого труда распределяли карточки с изображениями животных по домикам (корова, лошадь, кошка, собака – в первый домик, заяц, медведь, лиса, еж, белка, волк – во второй домик). В случаях незнания детьми названия животного детям давались таблички с названиями, выяснялось содержание понятия. После распределения каждой картинки педагог задавал детям вопрос: «Почему положили картинку в этот домик?» и помогал ответить правильно, обращая внимание детей на

существенные признаки животных данной группы: «Коза – домашнее животное, она живет рядом с человеком (в сарае, на ферме), дает молоко, приносит ему пользу, кормит ее человек». В конце игры над домиками были прикреплены таблички: «Дикие животные» (звери) и «Домашние животные».

После этого выясняли с детьми, что общего между двумя группами животных (тело покрыто шерстью, есть туловище, голова, четыре ноги, хвост, имеют общие повадки).

Детей спрашивали: «Как можно назвать всех вместе?» В случае затруднений помогали им: «Это животные». Затем сверху строили общий дом, в который входили два прежних домика. На большой домик прикреплялась табличка «Животные».

На втором занятии повторялась игра «Помоги найти домик», но уже без помощи педагога. После освоения темы эта игра проводилась на другом материале – дикие и домашние птицы.

Таким образом, на первых занятиях при осуществлении действий классификации дети опирались на предметные модели – домики из кубиков. Надо отметить, что эти модели были хорошо знакомы детям. Использование знакомых моделей не вызывало затруднений у детей и создавало благоприятные условия для перехода к более сложным видам моделей.

На следующем занятии осуществлялся переход от предметной модели дома к графической. Повторялась игра «По-

моги найти домик» на материале классификации диких и домашних птиц. Помощь педагога была минимальной. На вопрос «Почему положили картинку в этот домик?» дети отвечали с опорой на таблички, где был прописаны существенные признаки данных понятий. Затем детям предлагалось нарисовать домики (каждый ребенок рисовал у себя на листе бумаги, педагог – на доске). При этом обращалось внимание детей на то, что два домика должны быть одинаковыми по величине и находиться рядом, а третий домик должен включать в себя первые два.

После того как дети нарисовали домики, педагог предлагал на доске расположить карточки с изображениями птиц и соответствующие таблички в этих домиках. Если дети не справлялись с заданием, педагог обращал их внимание на предметную модель. После успешного выполнения этого задания детям предлагалось расположить аналогичным образом карточки с изображениями животных в графической модели.

Надо отметить, что переход от предметной модели к графической произошел без особых затруднений у слабослышащих детей, а у глухих детей были заметные трудности в соотношении домика из кубиков и домика на доске, что требовало почти буквального перенесения модели на доску.

На последующих занятиях детям раскрывался смысл моделей. С помощью вопросов: «Какой домик больше?», «В каком домике живет больше животных (птиц)?» детей подво-

дили к выводу о том, что чем больше домик, тем больший объем понятий в нем заключен, и наоборот, чем меньше домик, тем меньше заключенный в нем объем понятия.

В результате этих занятий дети могли дать правильный ответ на вопросы типа: «Кого больше: домашних животных или животных?», объясняя свой ответ путем обращения к модели, показом соответственно большого и маленького домиков.

На втором этапе детям предлагалось заменить в модели домики на круги (так называемые круги Эйлера). Не все сразу поняли этот переход, некоторые долго не могли понять, почему птицы живут в кругах.

Перейдя к кругам Эйлера, мы получили возможность изображать с помощью моделей соотношения других понятий, таких, например, как «растения», «травы», «цветы», «деревья». (Этих понятий нет в программе, но большинство детей были знакомы с ними на житейском уровне). На первом занятии по этой теме потребовалась помощь педагога в построении моделей, на следующих дети сами осуществляли классификацию. Модель выглядела таким образом:



Дети учились с опорой на модель отвечать на вопросы типа «Чего больше: цветов (деревьев) или растений?», отражая соотношение объемов понятий. Не все дети сразу поняли смысл вопроса, 30 % испытывали в этом затруднения. Для облегчения понимания задания мы ставили вопрос «Какой круг больше: где цветы или где растения?», при этом детям предлагалось самим обвести контуры кругов. Предметная форма представления задания помогла – все дети правильно ответили на вопрос. Отображение классификационных отношений кругами Эйлера позволило нам научить детей сравнению родовидовых понятий по объемам. 67 % глухих детей и 83 % слабослышащих научились правильно осуществлять с помощью модели понятийные связи: сравнивать объемы понятий двух уровней обобщения (например, стол, стул, диван, шкаф – мебель; деревья, кустарники, цветы – растения), а некоторые дети трех и более уровней обобщения (птицы – дикие птицы – перелетные и зимующие птицы – воробей, ласточка).

На третьем этапе в целях формирования представлений о содержании понятий разной степени обобщенности детям было предложено проследить нарастание признаков понятий в зависимости от уменьшения их объема при введении условных обозначений – кругов разного цвета в зависимости от цвета деталей.

Дети обучались строить модели для понятий: 1) «человек» – «мужчина» – «женщина»; 2) «ребята» – «девочки» – «мальчики». В первом случае большой круг («люди») изображался белым мелом, внутри него рисовались два круга: «женщины» – изображался белым и красным мелом (внутри круга – картинка с изображением женщины в красной юбке) и «мужчины» – белым и синим мелом (внутри круга – картинка с изображением мужчины в синих брюках). Во втором случае для «девочки» дополнительно был нарисован бантик желтого цвета, а для «мальчика» зеленая лопата. При этом давалось объяснение, что бантик и игрушечная лопата указывают на то, что это не взрослые люди, а дети. Внимание детей было обращено на то, что появился новый признак («деталь») – «маленькие» и соответственно на маленьких кругах модели дорисован еще один внутренний круг того же цвета, что и деталь.

Сурдопедагог совместно с детьми сравнивал понятия по объему и содержанию. Обсуждались вопросы: «Кого больше: мальчиков или ребят? О ком мы больше знаем? Как это видно на рисунке?»

Вначале сопоставление родового и видового понятий по количеству присущих им признаков было совершенно недоступно детям. По ходу занятий моделирование сравнительного богатства содержания понятий стало служить испытываемой опорой в проведении такого сопоставления. Дети таким образом постепенно подводились к выводу: чем меньше объем понятий, тем богаче оно по содержанию, тем более подробно оно вырисовывается на модели, то есть тем больше имеется разноцветных кругов, так как каждое обладает своими отличительными признаками.

Аналогичные рассуждения проводились и на материале геометрических фигур. При этом использовались круги, квадраты и треугольники трех цветов. Как и во всех подобных упражнениях перед детьми ставились вопросы: «Чего больше: кругов или синих кругов?», «Где больше признаков (деталей)?». На вопросы первого типа большинство детей (70 % слабослышащих и 60 % глухих) отвечали правильно; вопросы же второго типа вызывали у детей заметные трудности. Только 18 % детей смогли ответить верно и объяснить свой ответ показом на модели. Полученные результаты свидетельствуют о том, что осознание логического закона «обратного соотношения» содержания и объема понятий представляется трудным для детей. Возможно, усвоение этих сложных отношений превышает возможности дошкольников с нарушениями слуха, во всяком случае, этот вопрос требует дальнейшего изучения.

На четвертом этапе детям предлагалось придумать понятия, соотношения между которыми соответствовали бы отображенным на модели.

Всем детям при первом предъявлении задания потребовалось показать картинки с изображением изученных объектов: животных, деревьев – и таблички с обобщенными словами. Только в этом случае дети (40 % слабослышащих и 30 % глухих) располагали таблички в кругах. Остальные дети справились с заданием после действий практического расположения картинок в кругах. В дальнейшем уже около 80 % детей справлялись с аналогичными заданиями.

На пятом этапе детей обучали умению изображать отношения между обобщениями разной степени по данному ряду понятий. В результате 4 занятий, проведенных на этом этапе, самостоятельно справлялись с построением моделей отношения понятий двух уровней обобщения 83 % слабослышащих и 86 % глухих детей; а трех уровней обобщения – только 25 % слабослышащих, 18 % глухих детей, остальные испытывали в этом затруднения.

После окончания обучения с детьми был проведен контрольный эксперимент, направленный на выяснение уровня достигнутого испытуемыми в выполнении заданий на моделирование классификационных отношений. Первая серия контрольного эксперимента состояла из 2 заданий. Первое задание требовало от детей самостоятельного заполнения графической модели, при этом использовались знако-

мые понятия, но такие, которые не были предметом внимания в экспериментальном обучении: «транспорт» – «автотобус», «троллейбус», «метро»; «посуда» – «чашка», «чайник», «кастрюля» и т. д. Второе задание требовало самостоятельного моделирования системы отношений понятий двух уровней обобщения на новом материале с помощью кругов Эйлера. Успешность выполнения составила 80 % в первом задании и 60 % – во втором.

Во второй серии контрольного эксперимента в целях выяснения уровня сформированности обобщений у детей использовалась методика «четвертый лишний». В сравнении с данными, полученными в контрольной группе, у детей экспериментальной группы значительно (в 3 раза, с 15 % до 45 %) повысился уровень сформированности родовидовых обобщений; они научились лучше выделять существенные признаки понятий третьей (одежда, обувь; звери) и четвертой (растения, вещи) степени обобщения. В решениях сократилось количество ответов, основанных на выделении сенсорных (более чем в 1,5 раза) и нетипичных (в 3 раза, с 30 % до 10 %) признаков, на конкретно-ситуативных объединениях предметов (на 10 %).

В третьей серии контрольного эксперимента с целью выяснения уровня усвоения соотношений объемов родового и видового понятий детям предлагалось ответить на следующие вопросы:

Кого больше: птиц или домашних птиц?

Чего меньше: цветов или растений?

Кого больше: ребят или девочек?

Кого меньше: мужчин или людей?

Чего больше: кругов или красных кругов?

На 1, 3 и 5 вопросы большинство детей ответили правильно (92 % слабослышащих и 86 % глухих). На 2 и 4 вопросы правильно ответили 33 % слабослышащих и 29 % глухих детей. Причиной затруднений явились трудности в освоении взаимообратимости мыслительных операций.

В результате сопоставления данных обучающего эксперимента, проведенного с глухими и слабослышащими дошкольниками, можно отметить, что слабослышащие дошкольники быстрее понимали поставленные перед ними задачи и, как правило, лучше справлялись с их решением. Так, у слабослышащих детей легче, чем у глухих был осуществлен переход от использования предметных моделей к графическим и условно-символическим. Глухим детям потребовалось больше времени в целом (25 занятий против 20 у слабослышащих) для завершения всего эксперимента, а также на отдельных его этапах. Работа с глухими детьми осложнилась наличием у них меньшего, чем у слабослышащих словарного запаса. Это требовало дополнительного времени для введения в словарь новых понятий, необходимых для проведения эксперимента. Но несмотря на дополнительные трудности, имевшие место при обучении глухих детей, конечные результаты были одинаковыми: более 2/3 группы детей

успешно справились с заданиями контрольной серии. В заключение отметим, что в результате обучения испытуемые научились оперировать предложенными наглядными моделями; ориентироваться на существенные признаки понятий, сравнивать понятия разной степени обобщенности, устанавливать отношения подчиненности в элементарных понятийных структурах, хотя возможности формирования модельных представлений у глухих и слабослышащих детей в дошкольном возрасте ограничены и показатели ниже, чем в норме. Для глухих и слабослышащих дошкольников в сравнении с нормально слышащими требовалось расширение наглядной основы обобщения – введение дополнительных наглядных условных обозначений. Тем не менее проведение детей через описанные этапы подготавливает их к овладению понятийным способом обобщения, ведет к формированию возможностей мысленного наглядного оперирования логическими отношениями, что позволяет говорить об эффективности использования в обучении детей с нарушениями слуха элементов знаково-символической деятельности. Положительные результаты экспериментального обучения были учтены нами и в дальнейшем внедрены при изучении, закреплении и обобщении знаний на уроках ознакомления с окружающим миром, предметно-практического обучения, развития речи, математики и нашли отражение на страницах учебника «Солнечный Зайчик» по ознакомлению с окружа-

ющим миром (подгот. – 1 класс и для 2 классов)¹.

2.1.2. Технология обучения моделированию на уроках чтения

В качестве общеучебных универсальных учебных действий как особую группу рассматривают один из видов знаково-символической деятельности, а именно – моделирование (В. В. Давыдов, Н. Г. Салмина и другие). На самом деле речь должна идти не только об использовании моделирования, а о включении всех видов знаково-символических средств в учебный процесс.

Применение знаково-символических средств в обучении связано с формированием теоретического мышления, поскольку оно обязательно предполагает создание специфической знаковой наглядности.

Выбор того или иного средства определяется рядом причин. Одна из них – это возрастные особенности: у самых маленьких детей используется не моделирование, а замещение как самая элементарная форма. Однако основное, что определяет выбор, – это задачи деятельности. Если формулируется задача распознавания реальности, а не открытия нового, то применяется кодирование (декодирование). Если по-

¹ Речицкая Е.Г., Филоненко-Алексеева А.Л. «Солнечный Зайчик»: учебники по ознакомлению с окружающим миром для специальных (коррекционных) школ I–II вида (подгот. – 1 класс). – М.: Владос, 2000; 2 кл. – 2005.

ставлена задача открытия нового, то используется моделирование. Если необходим анализ действительности с применением схем, то употребляется схематизация. Таким образом, выбор знаково-символических действий определяется задачами, доминантной функцией знаково-символических средств в деятельности (коммуникативной, познавательной, замещающей). Вместе с тем кодирование является и одной из операций, входящих в моделирование. Но в моделировании кодируется не весь объект, а какая-то его сторона. Это направлено на выделение сущности, а не всего поля объекта, всей совокупности признаков, заключенных в нем.

На протяжении многих лет нами апробировались конкретные программы по обучению глухих и слабослышащих школьников младших классов пространственному моделированию логических (родовидовых) отношений и смысловой структуры художественных произведений.

При изучении возможностей целенаправленного формирования действий моделирования у детей с нарушением слуха младшего школьного возраста на материале уроков чтения в качестве отдельных операций, входящих в состав наглядного моделирования, формировались следующие действия:

- замещение элементов моделируемого содержания,
- построение модели путем установления соотношения между заместителями и моделируемым содержанием,
- использование моделей в качестве средства решения по-

знавательных задач.

Чтение – сложный аналитико-синтетический процесс, включающий зрительное восприятие и узнавание буквенных образов слов, перевод их в звуковой строй речи и осмысление прочитанного. На продвинутом этапе механизм чтения сливается с осмыслением и представляет одновременный акт.

Путь становления полноценного навыка чтения у глухих и слабослышащих детей более длителен и своеобразен, чем у слышащих. Он тесно связан с проблемой общего и речевого развития в сравнении со слышащими детьми. Дети с нарушением слуха приобщаются к чтению в условиях специально организованного педагогического процесса. Психолого-педагогические исследования выявили особенности формирования техники чтения и особенности понимания читаемого глухими и слабослышащими детьми. С. А. Зыков, А. Г. Зикеев, Н. Г. Морозова, А. Ф. Понгильская отмечают, что ученики при самостоятельном чтении зачастую ошибочно воспринимают читаемое либо воспринимают его неполно и фрагментарно. Для глухих и слабослышащих школьников остаются сложными для понимания причинно-следственные связи описанных событий, мотивы поведения героев, их характеры, главная мысль произведения. Следовательно, задачей учителя является помочь ребенку с нарушением слуха не только в овладении фактическим содержанием, но и контекстным значением слов, пониманием мысли, лежащей за

этими значениями, а затем и пониманием смысла описываемого события или поступка.

Поскольку показателем понимания текста является синтез, то есть объединение частей, определены следующие этапы понимания текста: понимание содержания предложения, представляющего собой в речи первичное смысловое целое, в котором конкретизируются значения отдельных, входящих в его состав слов; понимание содержания абзацев – более усложненного целого, объединяющего несколько предложений; понимание содержания всего связного текста, основанное на синтезировании содержания отдельных абзацев (А. Ф. Понгильская).

При работе над текстом произведения имеют место различные виды работ, направленные на обогащение развития глухих и слабослышащих детей, коррекцию познавательной деятельности. Широко представлены в книгах для чтения задания на сравнение героев, их поступков, установление причинно-следственных связей, умение рассуждать, доказывать, высказывать свое мнение, обобщать, делать выводы; на обогащение лексики. Специфические предметные умения формируются при выполнении заданий типа:

- деление текста на законченные смысловые части,
- составление плана к тексту,
- пересказ прочитанного (подробный, краткий, с изменением лица),
- рисование иллюстраций к тексту,

- инсценировки,
- написание изложений и т. д.

Большое внимание уделяется пересказу, что является показателем развития связной речи. Конечная цель работы по развитию связной речи в школе – научить связно выражать свои мысли, чувства в устной и письменной форме, то есть научить создавать текст, высказывание. Качество пересказа ребенка с нарушением слуха говорит о том, насколько осознанно и правильно он воспринял и переработал текст. Как отмечают исследователи (Л. М. Быкова, Н. Г. Морозова, А. М. Гольдберг), у детей часто наблюдается либо механическое воспроизведение отдельных эпизодов прочитанного, либо искаженная передача текста в целом, либо пропуск отдельных микротем.

Так, Л. М. Быкова (1989) отмечает частое отсутствие или неполноту раскрытия отдельных микротем; нарушения в соотношении между основными элементами текста; недостаточное умение выделять основные компоненты; нарушение логики (пропуски событий, нарушение их последовательности и т. д.). В связи с этим большое внимание в методике обучения чтению уделяется составлению плана рассказа, использованию серии иллюстраций, схематических зарисовок, которые способствуют устранению указанных ошибок, их предупреждению.

На наш взгляд, в качестве специфического плана такого вида речевой деятельности, как пересказ текста, может вы-

ступать графическая модель, фиксирующая последовательность основных частей текста. Отметим, что в работах ряда авторов (В. Я. Ляудис, 1975, и другие) подчеркивается, что важным условием избирательного воспроизведения является пространственная организация материала, представленная в модели (что было показано нами при обучении детей умению проверять текст).

Гипотезой нашей работы является:

1) графическая модель может рассматриваться в качестве адекватного средства при обучении детей умению составлять связные тексты, выделяя его начало, основу, конец, заглавие;

2) на продвинутом этапе школьники могут выразить замысел своего рассказа в самостоятельно созданной модели;

3) необходимым условием этого будет целенаправленная работа по обучению глухих и слабослышащих детей действиям моделирования, что, в свою очередь, обеспечивает развитие семиотического компонента УД.

Некоторые виды работы предлагаемого нами подхода к использованию знаково-символических средств в обучении глухих и слабослышащих школьников можно найти в наших учебниках по чтению (Е. Г. Речицкая, 1990, 1994) и ознакомлению с окружающим миром (Е. Г. Речицкая, А. Л. Филоненко-Алексеева «Солнечный Зайчик», 2000, 2003, 2005).

Остановимся на технологии обучения деятельности моделирования, которая апробирована нами на уроках чтения.

Важно подчеркнуть, что действия моделирования формируются в результате интериоризации внешних действий, их поэтапного превращения во внутренние.

До начала экспериментального обучения в констатирующем эксперименте с помощью методики «Пиктограмма» (А. Р. Лурия) выявлялся исходный уровень владения элементами знаково-символической деятельности (кодированием) школьниками с нарушением слуха (42 человека, 2–3 классы). Методика «Пиктограмма» строится на опосредованном запоминании – одной из классических моделей для изучения уровня развития символической функции.

Учащимся для запоминания был предложен ряд слов и словосочетаний: обманул, тяжелая работа, веселый праздник, вкусный ужин, трудный вопрос, прощание, грустно, болезнь, учение, опасно, полет. К каждому из них ребенок делал рисунок, который должен был потом напомнить ему слово (словосочетание). Через 3 минуты после окончания последнего рисунка проверялось воспроизведение слов по рисункам.

Анализ полученных работ (462 изображения) позволил выделить в зависимости от уровня владения знаково-символическими средствами 2 группы детей.

Для детей, отнесенных к 1 группе (33 %), характерно использование символа. Их рисунки содержали в себе элементы целостных изображений, которые представляли собой единый образ, символизирующий слово или выражение,

предложенное для запоминания, что помогало их правильному воспроизведению в последующем.

Так, к слову «полет» дети схематично рисовали летящих птиц или самолет, к выражению «трудный вопрос» знак вопроса.

В другой группе детей (67 %) символ фактически не использовался. У них преобладали сюжетные рисунки, которые скорее иллюстрировали значения слов. Так, к словосочетанию «веселый праздник» дети рисовали картинку, наполненную множеством деталей: елку, хоровод детей, игрушки, Деда Мороза и Снегурочку. Создавая такие изображения, многие дети увлекались самим процессом рисования, оно превращалось для них в самоцель.

Можно отметить известную корреляцию между уровнем развития символической функции и состоянием речи. У детей, отнесенных ко 2 группе, уровень речевого развития был значительно ниже, чем у детей 1 группы.

Таким образом, как показали результаты констатирующего эксперимента, можно сделать вывод, что символическая функция при традиционном обучении спонтанно формируется недостаточно. Только треть учащихся определенно использовали символические средства для решения поставленной задачи, в данном случае запоминания слов.

Экспериментальное обучение, проводившееся под нашим руководством с учащимися 2–3 классов школы-интерната для глухих детей № 101, состояло из двух частей. На 1 эта-

пе мы обучали детей собственно действиям наглядного моделирования при работе над содержанием художественных произведений (на материале сказок). Задача 2 этапа эксперимента состояла в обучении умению пользоваться моделью (двигательной и предметной) при пересказе сказок и сочинении собственных текстов.

На первом этапе прежде всего у детей формировалось умение осуществлять действия замещения персонажей сказки и отдельных предметов путем перемещения предметов-заместителей. Дети обучались подбирать заместители по определенному признаку. Затем они учились двигательному моделированию: воспроизводили основную сюжетную канву сказки. Этот вид моделирования тесно связан с ситуацией художественного произведения, но уже несколько отвлечен от ситуации текста за счет использования заместителей.

В дальнейшем (3 этап) мы обучали учащихся предметному наглядному моделированию, при котором отдельные эпизоды сказки передавались через определенное расположение заместителей, обозначающих и персонажей и основные атрибуты каждого эпизода через некоторую графическую схему-модель. Например, схема означала «кот пошел в лес дрова рубить». Вначале дети учились строить исходную ситуацию для разыгрывания сказки, располагая заместители персонажей и атрибуты таким образом, как этого требует содержание художественного произведения. Потом (4 этап) мы обучали учащихся использовать предметную наглядную мо-

дель при пересказе.

Наконец, школьники учились составлять собственную сказку или рассказ по заданной педагогом модели, которая выступала в качестве своеобразного замысла будущего текста (5 этап). На последнем – 6 этапе они самостоятельно выражали свой замысел в виде модели, то есть создавали первоначально своеобразный наглядный план, а потом, пользуясь таким планом, составляли связный рассказ.

Выбор жанра сказки для экспериментального обучения действиям моделирования обусловлен следующими обстоятельствами. Сказка – один из наиболее доступных жанров детской художественной литературы. Четкость членения сказки на смысловые части, которые носят характер эпизодов, отличающихся друг от друга составом персонажей и характером их действий, легче всего позволяет детям с нарушением слуха «строить» адекватную модель, передающую развитие содержания (временные отношения) через последовательность основных эпизодов (пространственная модель).

Остановимся на содержании экспериментального обучения более подробно. Прежде всего, на первом этапе дети обучались умению принимать замещение предметов по выделенному признаку. В качестве признаков вначале выступали внешние яркие характеристики. В одних случаях это была величина персонажей: большой, поменьше, самый маленький (сказка «Три медведя»), в других – характерная окраска

или основной тон: кот – серый, петух – красный, лиса – рыжая (сказка «Кот, петух и лиса»).

При чтении сказки ученики поднимали вверх, например, полоски бумаги разной величины, когда в сказке «Три медведя» шла речь о большом, среднем или маленьком медведе. Глухие школьники достаточно быстро и легко приняли принцип замещения, что было подтверждено в процессе последующей игры-драматизации, где использовались названные заместители, и при пересказе сказки по схематическому рисунку модели.

Основное содержание работы на следующем этапе заключалось в обучении детей двигательному моделированию, то есть перемещению заместителей на игровом поле в соответствии с сюжетом произведения. Например, в сказке «Кот, петух и лиса» учащиеся размещали на своих столиках не только схематические изображения героев, но и детали обстановки (лес – зеленый прямоугольник, домики – треугольники разного цвета) и передвигали, например, серый кружок к зеленому прямоугольнику («Кот ушел в лес дрова рубить»), потом оранжевый кружок (лису) от ее домика (оранжевый треугольник) к домику петуха (красный треугольник) (лиса пошла за петушком), затем красный и оранжевый кружки от домика петушка – к домику лисы (лиса уносит петушка). И так постепенно воспроизводили всю сюжетную основу сказки.

Использование предметов-заместителей усложнялось по-

степенно. Сначала после прочтения сказки они обозначали характер персонажа разным цветом (акварелью) на листах бумаги: например, красным цветом – они обозначали активного героя, желтым – доброго, веселого, хорошего; серым, черным – злого, вредного, плохого. Затем учились использовать разные геометрические фигуры, учитывая их качественные характеристики, соотнося их с характером персонажей: круг, овал – доброта, доброжелательность во взаимоотношении, справедливость; треугольник – активность; квадрат – трудолюбие; многоугольник – язвительность, злобность. Затем ученики подбирали заместители по двум признакам (цвету и форме геометрических фигур). Так, из знаков (красный овал, желтый круг, черный и красный пятиугольник и другие), дети, обозначая Бабу-Ягу (сказка «Гуси-лебеди»), выбирали черный пятиугольник, мотивируя свой выбор тем, что Баба-Яга «вредная», «плохая», «злая», «недобрая», «неприятная»; в качестве заместителя яблони дети предлагали желтый овал, потому что яблоня «добрая», «хорошая», «спасла девочку и брата».

Постепенно школьники с нарушением слуха обучались выражать свое отношение к персонажам через определенный выбор заместителей: к отрицательным персонажам дети подбирали многогранники холодных тонов (синий, фиолетовый, черный), к положительным – круги и овалы теплых тонов (красный, розовый, желтый, оранжевый). Выбор цвета и формы для заместителя оказывался в прямой зависимости

от отношения глухих школьников к персонажам сказок.

Отношение школьников к прочитанному тексту моделировалось через введение определенного фона для блоков (например, желтый – для выражения радости, серый – для выражения грусти), дополнительных деталей (например, для выражения радости – солнышко, для выражения грусти – капли дождя).

Полученные данные свидетельствуют о том, что на этом этапе формирования действий графического моделирования дети, отнесенные к 1 группе при использовании символов вкладывают в них и дополнительные «смысловые (внутренние)» характерные особенности персонажей, то есть им доступен принцип «смыслового замещения». Постепенно соответствующими умениями овладевают и остальные дети.

Как выяснилось, действия детей, отнесенных к разным группам, на первых этапах формирования действий двигательного моделирования отличались известным своеобразием. Быстро и достаточно легко двигательным моделированием овладели 40 % детей 1 группы и 20 % детей 2 группы. Так, Кирилл Г. (1 группа), быстро усвоив принцип замещения, успешно и сразу проиграл все эпизоды. 60 % детей из 1 группы и 40 % из 2 группы производили при пересказе действия манипулирования заместителями, но без перемещения их в соответствии с сюжетом, а 40 % от числа детей, отнесенных ко 2 группе, отказывались от использования заместителей. Последние группы детей нуждались в более развернутом со-

отнесении текста и выбранных заместителей и соответствующих действий с ними на игровом поле вначале с помощью учителя или одноклассников.

В дальнейшей работе мы вводили предметную модель, которая раскрывала основную смысловую структуру сказки. Модель состояла из ряда блоков-квадратов определенного содержания, соединенных стрелками. Каждый блок соответствовал одному из основных эпизодов сказки. В нем располагали заместителей тех персонажей, которые участвовали в данном эпизоде, а также схематически изображались основные элементы «декорации». Стрелки обозначали последовательность перехода от одного блока к другому.

На этом этапе дети обучались строить модель сказки и при этом самостоятельно подбирать нужные заместители, помещать их в соответствующие блоки и располагать последние в нужной последовательности. На основе построенной модели школьники пересказывали сказку. В этом случае модель выступала для детей своеобразным наглядным схематическим планом (см. рис. 1).

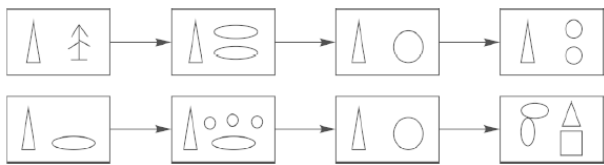


Рис. 1. Наглядная модель к сказке «Мешок яблок» по В.

Сначала, опираясь на представленную модель, дети учились «разворачивать» схему отдельного эпизода в повествование, при этом один ученик пересказывал первый эпизод, а другой – второй и. д.

В отдельных случаях педагог, перемещая заместители, изображал тот или иной эпизод сказки, а школьники по характеру перемещения персонажей определяли, какой эпизод знакомой сказки разыгрывается.

Таким образом, дети постепенно переходили от двигательного моделирования к действиям с моделью, воспроизводящей основную структуру сказки. При этом сама модель видоизменялась: от конкретной развернутой к обобщенной, содержащей только схематическое указание места действия и заместители.

Основным содержанием следующего большого этапа работы было придумывание сказки по модели, состоящей из 3–4 блоков.

Сочинение первых сказок проходило в коллективной работе.

В начале такой деятельности детям предлагались задания на дополнение схемы. Давались схематические изображения каких-либо объектов: человека, собаки, домика, деревьев, – детям говорили, что картинка не дорисована. Ребята придумывали все детали изображения, а учитель дорисовывал их

под диктовку школьников. После дорисовывания дети сочиняли истории по получившимся картинкам – блокам.

Собственные детские сочинения-миниатюры изначально по существу представляли собой видоизменения известных им сказок, хотя уровень связной письменной речи значительно повысился. Обнаружилось соответствие каждого блока определенной микротеме.

Правильное выделение микротем приводило к соблюдению логики высказываний и в конечном счете – раскрытию темы. После обучения мы наблюдали увеличение объема высказываний по каждой теме (до обучения школьники, как правило, микротемы лишь называли, но не раскрывали их).

На последнем этапе у детей формировались умения представлять замысел собственного сочинения в виде наглядной модели и разворачивать ее в небольшое сюжетное произведение.

Дети учились по одной модели давать разные варианты сочинений, что способствовало развитию их фантазии. Школьники включали в свои «произведения» личные наблюдения, впечатления, поэтому сочинения становились все более эмоционально насыщенными.

В целях проверки уровня овладения младшими глухими школьниками действиями наглядного моделирования детям были даны диагностические задания нескольких видов.

В первом случае дети должны были самостоятельно построить наглядную модель к рассказу Г. Циферова «Кот»

и использовать ее при пересказе.

Во втором случае мы предложили школьникам придумать истории про медвежат. Сначала школьники должны были придумать и нарисовать модель – замысел своей истории, а затем, пользуясь моделью, описать придуманное. При оценке результатов учитывалось умение детей использовать модель и разворачивать ее в последовательную и законченную историю. В основном детская модель-замысел представляла собой 4–5 блоков. Сочиненные истории в целом отражали созданную модель. В качестве примера можно привести модель истории, придуманной Алешей Б:



«Жили-были три медвежонка. Они были веселые, дружные, помогали друг другу. Звали Перышко, Ромашка и Колокольчик. Однажды они пошли в лес гулять. Была хорошая погода. Светит солнышко. Вдруг один Перышко убежал.

Колокольчик и Ромашка горько сильно говорили П-е-р-ы-ш-к-о. Ничего нет. Грустно. Пошли они дальше искать Перышко. Вдруг опять Колокольчик убежал. А Ромашка горько-горько-горько заплакала и пошла домой. Остался один медвежонок. Не стало у него друзей. Грустно».

Конец сказки.

Как видно из приведенного текста учащиеся не только излагают факты. Их изложение последовательно: идет от одного эпизода к другому с добавлением таких качественных характеристик, как взаимоотношения героев («Медвежата были веселые, дружные, помогали друг другу»).

Фактологическому представлению содержания сопутствует и эмоциональное отношение к этой маленькой истории-притче, основной смысл которой сводится к простой житейской истине: как хорошо иметь друзей и как плохо («грустно»), когда друзья уходят. И эта истина становится доступной детям через сочиненную ими самими и отраженную в модели историю. На картинках-блоках сначала светит яркое солнышко как символ благополучия и хорошего настроения, а на последних солнышко сменяют капли дождя (а возможно и слез), потому что стало скучно и грустно без друзей, без их поддержки, без их участия; не стало совместных игр, совместной деятельности.

Вполне закономерный вывод, который дети делают в конце вместе с учителем: «друзей нужно беречь, любить, относиться к ним с доверием, с уважением, не обижать», – имеет глубокий нравственный смысл.

В результате проведенного обучения школьники с нарушением слуха перешли от изобразительного замещения к смысловому, от двигательного моделирования к предметному. Они научились пользоваться наглядными моделями не только при пересказе сказки (рассказа), но, что особенно

важно отметить, при сочинении собственного текста. Модель в этих случаях в обобщенной форме фиксировала некоторое конкретное содержание, которое могло быть у каждого ребенка вполне индивидуальным.

По результатам обучающего и контрольного экспериментов мы выделили 3 уровня успешности выполнения действий моделирования: высокий, средний и низкий.

Дети, отнесенные к 1 уровню, легко принимали заместители разной степени условности. Без существенных трудностей они переходили от одного вида моделирования и другому, быстро и безошибочно овладели самостоятельным построением и использованием наглядных моделей. Все дети полно пересказывали текст, опираясь на построенные модели. Самостоятельно сочиненные ими сказки были довольно оригинальными, во всяком случае содержательными и развернутыми.

К 2 уровню были отнесены школьники, которые достаточно легко обучались построению планов-моделей, но испытывали трудности при соблюдении последовательности эпизодов и определении границ каждого из них. При самостоятельном построении моделей эти дети иногда соединяли несколько эпизодов в один или пропускали часть из них.

Дети, отнесенные к 3 уровню, испытывали существенные трудности при переходе к каждому новому этапу работы, от одного вида моделирования (двигательного) к другому (предметному) и т. д. Все задания, требующие обобщения

и отвлечения от реально воспринимаемых признаков, давались им с большим трудом. Их собственные сочинения нередко ограничивались описанием лишь некоторых эпизодов или имели шаблонный сюжет.

При использовании методики «Пиктограмма» было выявлено следующее. Среди рисунков глухих учащихся стали преобладать целостные изображения (68 %), которые помогали детям точно воспроизвести слова. Вместе с тем в 32 % случаев встречались сюжетные рисунки. Если в констатирующем эксперименте рисунки детей в своем большинстве (68 %) были лишены условности, не обобщены, детализированы, в контрольном – они носят более условный и лаконичный характер: количество воспроизведенных слов также увеличилось на 30 %.

Все сказанное выше свидетельствует об эффективности использованного подхода, в котором большая роль наряду с традиционными наглядными и вербальными средствами отводится применению знаково-символических средств.

В заключение отметим, что в процессе целенаправленного обучения учащихся с нарушением слуха младшего школьного возраста действиям графического (наглядного) моделирования было выявлено определенное своеобразие формирования этой деятельности. Ребенок при выполнении действия замещения устанавливал связь замещаемого объекта с определенным заместителем. Наблюдались три вида такой связи: изобразительная – связь по внешнему сходству, смыс-

ловая, при которой заместитель своими внешними свойствами передает внутреннее, не воспринимаемое внешне свойство замещаемого объекта (персонажа), и условная. Если слышащий ребенок в процессе обучения овладевает достаточно свободным использованием всех типов замещения и сочетает их в зависимости от характера моделируемого содержания, то глухие дети легче всего воспроизводили изобразительные замещения.

В процессе формирования деятельности моделирования школьники с нарушением слуха проходили путь от двигательного изобразительного моделирования к предметному и от конкретной развернутой предметной модели к обобщенной, содержащей только ключевые заместители, позволяющие выразить смысл каждого эпизода или родовидовых отношений.

Наглядная модель помогала школьнику с нарушением слуха создавать высказывания соответствующей композиционной формы, излагать последовательно содержание текста, фиксировать внимание на наиболее существенных частях произведения, понимать соотношение понятий по объему и содержанию. Таким образом, графическая модель может рассматриваться в качестве адекватного средства при обучении детей пересказыванию содержания художественных произведений, а также сочинению собственных рассказов.

Графические модели (в частности, круги Эйлера) использовались нами и при формировании родовидовых обобще-

ний.

Основное значение использования графического моделирования при ознакомлении школьников с нарушением слуха с логическими отношениями классификации состоит в том, что с помощью этого средства наглядности облегчается переход на уровень конкретно- и абстрактно-понятийного мышления. При использовании наглядного моделирования процесс обучения органически сливается с процессом коррекции психического развития детей с нарушениями слуха, способствует активному выявлению и расширению зоны ближайшего развития учащихся с нарушением слуха, переводу формирующихся психических новообразований на уровень их актуального развития.

Наглядность подобного вида способствует положительному разрешению противоречий между требованиями таких важнейших принципов развивающего обучения, как обеспечение, с одной стороны, достаточно высокого уровня трудностей и, с другой стороны – доступность содержания обучения (в том числе и формируемых способов осуществления учебно-познавательной деятельности).

Диагностические задания дали возможность установить не только возросший уровень владения знаково-символическими средствами, но и активизацию речевой и мыслительной деятельности учащихся. Последнее, на наш взгляд, определяется тем, что внешние модели выступают в качестве специфического средства опосредствования не только мысли-

тельной, но и речевой деятельности детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха.

Таким образом, результаты экспериментального обучения позволяют полагать, что овладение знаково-символической деятельностью способствует переходу ребенка на более высокий уровень интеллектуального и речевого развития, и целенаправленное ее формирование должно входить в содержание обучения глухих и слабослышащих детей.

2.2. Стратегия развития познавательных способностей детей с нарушением слуха

В настоящее время школьное образование детей с нарушениями слуха не в должной степени обеспечивает развитие познавательных способностей личности.

Если мы хотим, чтобы у учащихся сформировались какие-либо познавательные действия, нужно делать так, чтобы они, во-первых, эти действия совершали, а во-вторых, анализировали способы их выполнения.

На практике учащиеся, как правило, осваивают знания по предметам, но не изучают и не осваивают способы познавательной деятельности: постановку познавательных задач, выдвижение гипотез, построение экспериментов, анализ и обобщение различных познавательных задач.

В современной школе должен меняться стиль обучения. Дети, начиная с дошкольного возраста, работая в группах и индивидуально, должны учиться разрабатывать исследовательские проекты и оценивать их. При этом более значительное место, чем сейчас должны занимать активные диалогические формы обучения. Следует заметить, что в настоящее время, создание учащимися проектов имеет место во многих школах I–II вида. Но эта работа будет недостаточно

продуктивной, если детей не обучать способам алгоритмической деятельности и механизму решения познавательных задач.

Таким образом, принцип деятельностного подхода, характерный для специальной (коррекционной) образовательной школы I–II вида, выражается в этом случае через деятельностную структуру содержания образования: освоение способов художественно-эстетической, проектной деятельности; самопознания, оценки и принятия решений, способов общения и познания. При этом следует задавать как содержание операционального, так ценностного (смыслового) компонента.

Обозначенный подход следует реализовывать начиная с 1 класса при ознакомлении с окружающим миром, на уроках математики, предметно-практического обучения и других.

Покажем это на примере работы с учебником по ознакомлению с окружающим миром «Солнечный Зайчик» для подготовительного – 1 классов специальных (коррекционных) школ I–II вида (Е. Г. Речицкая, А. Л. Филоненко-Алексеева, 2000).

На стр. 20 представлены логические задачи.

Первое из заданий, предложенных на стр. 20, предполагает нахождение закономерностей в ряду. Мы анализируем рисунок вместе с детьми: треугольник, елочка, затем снова треугольник и елочка, треугольник ...

– Что нарисуем за треугольником? – спрашиваем детей.

– Елочку, – отвечают те.

Значит все в порядке: дети поняли суть задания и можно переходить к решению задач второго ряда, который удлинится, здесь уже мы называем с детьми 3 предмета, следующих друг за другом: флажок, круг, дом (домик), затем снова флажок, круг.

– А что нужно нарисовать за кругом? Флажок? (провоцирующий вопрос).

В случае затруднения еще раз возвращаемся к последовательности расположения первых трех фигур: флажок, шар, домик. Что же нужно нарисовать за шариком?

– Домик!

Примерно так мы рассуждаем с детьми, решая подобные задачи.

Второе задание направлено на развитие зрительных и, шире, зрительно-вербальных функций. Через зрительный канал ребенок получает максимум информации (он особенно важен для ребенка, имеющего нарушение слуха). От развития зрительного восприятия зависит становление функций внимания, речи, интеллекта.

Значимость этой задачи возрастает по отношению к детям, имеющим нарушения слуха, еще и потому, что у них зрительное восприятие отличается известным своеобразием. В частности, по данным сурдопсихологов, они затрудняются в восприятии предметов, представленных на рисунках, если предмет изображен в движении, если изменены про-

странственное расположение, цвет или величина, если он частично загорожен другими предметами.

При выполнении задания на стр. 20 процесс зрительного восприятия усложняется необходимостью узнать геометрическую фигуру по контуру при использовании различных приемов «зашумления», известных в психодиагностике.

В данном случае затруднения в поиске нужной фигуры обусловлены следующими моментами:

- необходимостью разделения контуров наложенных друг на друга геометрических фигур (распознаваемая фигура может находиться как вне, так и внутри аналогичной и других геометрических фигур или быть некоторой общей частью двух пересекающихся фигур);

- варьированием размера распознаваемых фигур (представлены большие, средние и маленькие фигуры);

- наличием фона в виде разнообразных цветовых пятен, имеющих сходные очертания с контурными изображениями геометрических фигур.

При решении подобных задач детям сначала предоставляется возможность самостоятельного опознавания фигур, а затем в коллективной деятельности определяется правильный вариант решения. При этом желательно зафиксировать индивидуальные подходы к выполнению задания и аргументацию, а также последовательность опознавания, количество найденных опознаваемых фигур каждым ребенком.

Для детей со слабостью в программировании и контроле

значимым будет являться обведение контура. Обычно сравнение результатов, полученных детьми до и после обведения фигуры, показывает, что предоставленная помощь способствует организации зрительного внимания. Это проявляется в сокращении числа перцептивных ошибок.

Итак, выполнение задания целесообразно начать с самостоятельного поиска. Однако если вы видите, что этот поиск хаотичен, нужно сказать детям о том, что смотреть фигуры нужно начинать сверху слева, то есть двигаться слева направо, как при письме и чтении, а затем – вниз. Такой прием позволяет сформировать у детей общую стратегию поиска фигур. Следовательно, начинаем слева.

– Где квадрат? Покажите, обведите пальчиком (счетной палочкой), назовите.

– А больше здесь нет квадрата?

Кто-нибудь из детей сможет на фоне зашумления его увидеть.

Возможен и другой вариант, когда поиск начинается с самой большой фигуры.

– Покажите самый большой квадрат!

– Вот самый большой квадрат!

– А внутри его вы не видите квадратов?

– Да, я вижу квадрат.

– Сколько?

– Я вижу 2 квадрата (обводит).

– Я тоже увидел.

– А какие они? Одинаковые?

– Нет, разные.

– Можно сказать: один побольше, другой поменьше.

– А я еще нашел квадрат.

– Где? Где? (Дети оживленно включаются в процесс поиска).

– Вот еще один квадрат (внутри самого большого на пересечении с другим квадратом, находящимся вне самого большого)

– Обведите его!

– Значит внутри самого большого вы нашли сколько квадратов?

– 3!

– Покажите их друг другу (дети объединяются в пары).

– Теперь попробуйте вдвоем поискать еще квадраты.

– А теперь скажите, сколько квадратов нашла каждая пара?

Выслушав ответы каждой пары и увидев, что они отличаются, учитель предлагает детям образовать новые пары и показать друг другу квадраты, откладывая при этом фишки.

Таким образом, дети находят 10 квадратов. Показывая очередной квадрат, дети откладывают по одной фишке.

– Один самый большой. Внутри его три (на столе 4 фишки).

– Внизу слева еще один большой квадрат (добавляется еще фишка – 5).

– Слева большой квадрат и внутри его небольшой. Стало

7.

После такой кропотливой работы можно похлопать в ладоши и выразить эмоции в словесной форме («Ура!»).

Можно организовать работу и по-другому.

На этом или на следующем уроке можно таким же образом поискать и треугольники.

– Кто нашел треугольники?

– Я, и я тоже нашел.

– А сколько вы нашли треугольников?

– Покажите друг другу (работа в парах).

– А если посмотреть внутри самого большого квадрата?

– Я нашел! Ура!

– Замечательно. Покажи всем ребятам!

– Сколько тут треугольников?

– 2!

– Значит, сколько мы уже нашли?

– 4!

– А теперь внимательно поищите внутри самого большого треугольника.

– Нашел!

– Я тоже увидела!

– Сколько тут треугольников? (2). Какие они? (небольшой и совсем маленький).

– А внизу справа нет треугольников? (провоцирующий вопрос)

– Нет. Тут квадраты. Вот они. Их три. Мы уже считали.

– А внутри квадратов?

Это достаточно сложная для детей задача, они сами, вероятно, не найдут всех маленьких треугольников – тогда можно выделить один квадрат, а остальные закрыть полоской бумаги.

– Здесь есть внутри треугольники?

– Да! Вот они!

– Сколько их?

– Два!

(Таким же образом дети находят в каждом квадрате по 2 треугольника.)

– Сколько всего нашли?

– Шесть!

– Отложите шесть фишек.

(Теперь следует выделить 2 первых квадрата, прикрыв третий.)

– Вы видите здесь треугольник побольше?

Если дети не увидят, можно нарисовать эту комбинацию фигур на доске, стерев при этом линию, разделяющую квадраты. После того как дети смогли наконец увидеть этот треугольник, следует опять посмотреть в учебник. Возможно, здесь некоторые из учеников смогут увидеть еще один треугольник, изображенный в другом, более привычном для них ракурсе.

– Итак, нашли еще 2 треугольника. Отложите 2 фишки. А

теперь посчитайте, сколько всего фишек (15).

– Проверьте себя, покажите 15 треугольников друг другу (работа в парах).

Кто из ребят нашел первым, тот становится контролером, надевая при этом знак контроля, например, такой. Контролер осуществляет не только контрольные функции, но и помогает своим товарищам в случае необходимости.

В заключение возвращаемся к вопросу задания: «Чего больше? (треугольников). Чего меньше? (квадратов)».

Третье задание в большей степени направлено на развитие воображения.

Прочитав задание с детьми, предлагаем им назвать предметы, нарисованные ниже (картина, ель, часы, шапка), и попробовать определить, что из них похоже на квадрат, круг, треугольник. Если есть картинки, то дети могут выложить соответствующий ряд на партах.

В случае затруднений можно нарисовать в воздухе пальчиком сначала геометрические фигуры, а затем изображения предметов. Эти все картинки можно предложить детям обвести глазками.

После того как все дети успешно справились с заданием, можно предложить им назвать предметы в классе, самим придумать изображения, которые похожи на ту или иную геометрическую фигуру.

Так постепенно происходит развитие зрительного восприятия и ориентировки в пространстве у детей младшего

школьного возраста, имеющих нарушения слуха, формируется интерес к познавательной творческой деятельности.

При этом мы придавали большое значение обогащению эмоциональной сферы ребенка. Мы учили детей анализировать свои эмоциональные ощущения, различать и сравнивать их, произвольно и подражательно воспроизводить эмоции. Принимая и поддерживая эмоциональные проявления маленького человека, мы способствуем развитию его индивидуальности, реабилитации творческого потенциала.

И пусть это были лишь небольшие шаги на пути к самостоятельной познавательной, эмоционально творческой деятельности, но наши ученики любили учиться, на каждый урок они приходили с радостью, с улыбкой и в ожидании новых «открытий». Каждая встреча с детьми приходила при доброжелательном внимании и готовности учителя быть партнером, соавтором детских открытий, что всегда сопровождалось положительными эмоциональными переживаниями. Наш собственный опыт работы с маленькими глухими детьми (без дошкольной подготовки) в качестве сурдопедагога свидетельствует о том, что на любом этапе процесс обучения можно сделать процессом творческим (Е. Г. Речицкая, 1976).

2.3. Технология обучения детей с нарушением слуха рассуждению

Активное осуществление учебной деятельности приводит к значительным изменениям в личностном и умственном развитии школьников (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. К. Маркова, Л. И. Айдарова). Исследования в области сурдопедагогики и сурдопсихологии (А. И. Дьячков, С. А. Зыков, А. П. Гозова, Т. В. Розанова, Л. И. Тигранова, Ж. И. Шиф, Н. В. Яшкова и другие) свидетельствуют о больших резервах умственного развития детей с недостатками слуха.

Цель настоящей главы состоит в рассмотрении дополнительных возможностей развития логических суждений глухих и слабослышащих детей младшего школьного возраста в процессе учебной деятельности. Конкретные задачи исследования заключаются в выделении основных этапов развития логических рассуждений, рассмотрении некоторых путей, методов и приемов формирования умения рассуждать, апробации их в процессе экспериментального обучения и выявления эффективности для повышения уровня дискурсивного мышления детей с недостатками слуха.

Развитие рассуждающего мышления, умения адекватно отражать логические отношения в речи необходимо начинать с первых дней обучения в школе. В соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий и с

учетом особенностей развития глухих и слабослышащих детей мы выделили пять этапов обучения рассуждению. Первый этап – пропедевтический. Дети приобретают опыт речевого общения с окружающими, друг с другом в процессе решения практических задач. Речь, выступая в качестве средства общения, включается и в механизм интеллектуальной деятельности, позволяющей выполнять отвлечения, обобщения, рассуждения. На этом этапе школьники обучаются умственным действиям, овладение которыми позволяет логически правильно осуществлять рассуждения, а именно: вычленению определенных свойств, сведений, соотносению их между собой, фиксации существенных связей, выделению условий и обстоятельств действий и усвоению их объективного значения.

На втором этапе составляется схема ориентировки в объективных условиях действия с целью его успешного выполнения. Дети должны ознакомиться с понятием «рассуждение», с его структурно-смысловыми частями, закономерностями использования.

На третьем этапе учащиеся знакомятся с различными способами логических рассуждений в процессе решения учебных задач, обучаясь при этом устанавливать логические связи между предметами, явлениями, событиями, действиями, используя наглядные опоры. Этот этап (материального, или материализованного, действия – по П. Я. Гальперину) имеет особое значение в обучении всех детей с особыми обра-

зовательными потребностями, в частности с нарушениями слуха.

На четвертом этапе ученики самостоятельно проводят рассуждения во внешнеречевой форме в соответствии с усвоенными алгоритмическими предписаниями без опоры на вспомогательные средства. Главное внимание при этом следует уделять активному оперированию речевыми средствами, выражающими различные логические отношения. Логическое рассуждение превращается в общий способ мыслительной деятельности, который используется учащимися как метод учебной деятельности.

На пятом, завершающем, этапе ученики должны не только правильно понимать и использовать логические рассуждения, но и осуществлять перенос усвоенного в другие ситуации, в другие области знаний. Здесь наблюдается активная деятельность самих школьников, сопоставление и перестраивание логических рассуждений.

Перейдем к рассмотрению конкретных педагогических путей, методов и приемов обучения рассуждению, которые использовались в настоящей работе.

На начальных этапах обучения работа строилась на конкретном, доступном материале. Упражнения были направлены на практическое овладение простейшими рассуждениями и приводили к раскрытию смысла логических понятий и действий. Логические действия отрабатывались на разнообразном материале – русский язык, математика, озна-

комление с окружающим миром, природоведение, предметно-практическое обучение (ППО), социально-бытовая ориентировка, игры.

В качестве примера приведем уроки деятельности (ППО). На уроках ППО школьники учатся устанавливать логические связи (временные, пространственные, причинно-следственные и т. д.) при наличии реальных наглядных отношений, выделяемых, прежде всего, в собственной практической деятельности. На первом этапе обучения учащиеся констатируют логические связи, аргументируя уже выполненные действия. Например, отчитываясь о деятельности, ребенок обобщает: «Сначала я слепил туловище, потом голову...», а обосновывая выбор картинок для аппликации, сообщает педагогу: «Это бывает летом». Сначала дети сопровождают свои практические действия речью: индивидуальным и хоровым проговариванием (наиболее существенных моментов деятельности). По мере развития основных мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения) логическое рассуждение начинает предшествовать предметно-практической деятельности, предварять ее, вначале с опорой на наглядно представленный образец изделия, предметные карты, рисунок, а затем и без них. В 1–2 классах учащиеся выполняли такие задания, позволяющие строить рассуждения:

– Самостоятельное определение темы урока по подготовленному оборудованию: «Будем лепить, потому что на столе

лежит пластилин».

– Определение организационных форм работы: «По-моему, мы будем работать парами, потому что у меня бумага, а у Саши карандаш и ножницы», «...потому что мозаику раздали одну на двоих».

– Обоснование выбора материалов для работы: «Мне нужен оранжевый пластилин, потому что я буду лепить лису», «Я буду делать черного котенка, дайте мне, пожалуйста, черную, а не белую бумагу».

Подобные виды работ направлены на развитие умения наблюдать, сравнивать, обобщать, устанавливать причинно-следственные связи и выражать логические отношения в речи. По мере развития активной речи дети начинали строить рассуждения на основе словесного материала:

– при отгадывании загадок: «Рыжая, хитрая, хвост длинный, пушистый. Живет в лесу, в норе. Кто это? Кого будем лепить?»;

– при решении логических задач: «Перевозит по воде людей и грузы. Есть мотор. Он больше, чем лодка, но меньше, чем теплоход. Что будем делать?»;

– при угадывании объекта деятельности с помощью вопросов, задаваемых учителю: «Какого цвета, формы, размера? Из каких частей состоит? Из какого материала сделан? Для чего он нужен? Как используется?»;

– при решении задач с избыточными и недостающими данными, например, при анализе готовой заявки определя-

ется достаточность указанных материалов и инструментов;
– при придумывании для изготовления предмета, наиболее похожего или непохожего на образец.

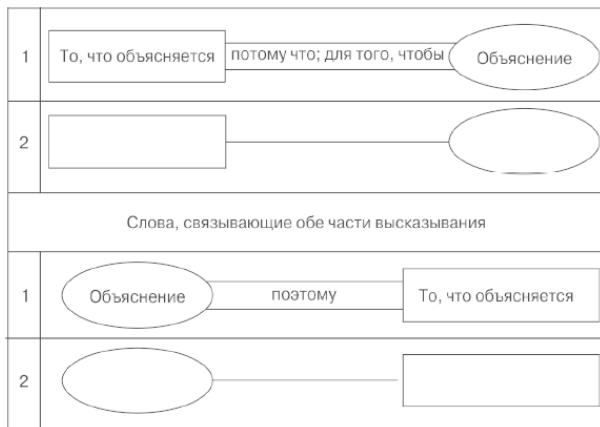
Таким образом, на уроках ППО обучение сначала происходит на основе анализа наглядных ситуаций и собственных практических действий, затем на основе представлений о них, что обеспечивает поэтапное формирование умения рассуждать. Владение учащимися рассуждением позволяло перейти к формированию умения доказывать, обосновывать свое мнение. С этой целью в речевую деятельность вначале вводился вопрос «Как ты думаешь?» и давалась форма ответа: «Я думаю, Сашу можно выбрать бригадиром», «Я думаю, что...», «Я думаю также (по-другому)», «Я согласна с мнением Вани!». Затем используется вопрос «Почему ты так думаешь?». Учащимся объяснялось, что при высказывании нужно доказывать свою точку зрения, и предлагался образец ответа: «Я так думаю, потому что...». Впоследствии вводилось понятие о том, что не все мнения могут быть одинаковыми, давалось понятие о споре, и предлагались фразы вежливого обращения к собеседнику: «Я думаю, что ты неправ, потому что...», «Мне кажется, что ты ошибаешься, так как...».

Для формирования умения рассуждать большое значение имеет организация действий детей с моделями, схемами, алгоритмическими предписаниями, которые играют роль внешней опоры для умственных действий. Полный на-

бор ориентиров обеспечивает возможность самостоятельно-го контроля учащимися выполнения умственного действия на каждом этапе его формирования, а также успешное формирование как специальных умений и навыков, так и обще-учебных. Алгоритмические предписания могут быть даны в виде материализованных таблиц, учебных, в том числе пред-метных, карт, памяток, которые выступают орудием, планом для действия и для рассуждения.

В процессе экспериментального обучения мы знакомили глухих и слабослышащих второклассников со структурной моделью рассуждения в двух формах (см. схему 1).

Схема 1



В качестве материала для отработки моделей рассуждений использовались, прежде всего, речевые высказывания, связанные с подготовкой, организацией или оценкой предметно-практической деятельности учащихся: «Мне нужны ножницы, чтобы вырезать круг»; «Аппликация выполнена красиво и аккуратно, поэтому мы возьмем ее на выставку»; «Я буду делать дом из пластилина, потому что я люблю работать с пластилином»; «В рассказе три части, поэтому будем делать три аппликации»; «Для того чтобы сделать макет, сначала нужно нарисовать эскиз» и т. д.

Для усвоения речевых конструкций рассуждений на уроках ППО была особым образом организована работа парами. Один ученик выполнял задание, второй выступал в роли «контролера», поправляя его, возражая. При этом он задавал вопрос: «Почему (для чего) ты так делаешь?». Отвечая на вопрос, первый ученик ориентировался на заданную схему рассуждения. Аналогично организовывалось взаимодействие в парах при составлении плана работы. «Контролер» предлагал вопросы, требующие объяснения, обоснования выбранной последовательности работы.

На уроках развития речи для усвоения моделей высказывания образец рассуждения соотносился со схемой; формулировались вопросы к частям высказывания; к определенной конструкции подбирались высказывания, для данных рассуждений самостоятельно строились модели. Последний вид работы оказался наиболее эффективным для овладе-

ния моделями рассуждений, что согласуется с данными других авторов (Н. Г. Салмина, 1981, с. 105). Для закрепления предлагалось из двух рассуждений выбрать верное, из частей высказываний составить рассуждения, для данной причины придумать возможные следствия и наоборот.

На уроках математики нами широко применялись алгоритмизированные схемы, отражающие ход рассуждения при решении того или иного примера, задачи. Пример (3 класс):

$$500 - 240 = ?$$

$500 - (200 + 40) =$ (сначала надо разложить вычитаемое на сотни и десятки).

$$(500 - 200) - 40 =$$
 (потом вычешь сотни из сотен).

$$300 - 40 = 260$$
 (наконец, надо вычешь десятки).

Использование алгоритмов предполагает и самостоятельное их выведение в процессе решения различного рода задач.

На уроках ППО, русского языка использовались таблицы для формирования грамматических стереотипов, способов построения словосочетаний и т. п. Примеры (1–2 классы):

Сделай(те).	Я делаю.	Он (она) делает.	Я, Он (она) сделал(а).
Прочитай(те).	Читаю.	Читает.	Прочитал(а).
Напиши(те).	Пишу.	Пишет.	Написал(а).
Слепи(те).	Леплю.	Лепит.	Слепил(а).
Нарисуй(те).	Рисую.	Рисует.	Нарисовал(а).
Вырежь(те).	Вырезаю.	Вырезает.	Вырезал(а) и т. д.

Подготовительный – 1 классы:

Дай(те) мне,
пожалуйста

карандаш(и)
кисточку
ножницы
шаблон(ы)
тряпочку

Подобные модели вывешиваются в классе и предлагают учащимся в качестве опоры при сообщениях о своей деятельности, выражении просьбы и т. п.

Для формирования умения рассуждать в экспериментальной работе использовался также метод комментированного управления, когда один ученик ведет комментирование письма, разбора предложения по членам предложения, решения примера, задачи, а остальные работают по программе ведущего. Этот метод получил распространение в массовой школе (С. Н. Лысенкова, 1988). На современном этапе при наличии качественной звукоусиливающей аппаратуры создаются благоприятные условия для использования комментированного управления в школе для глухих и слабослышащих детей.

Так, например, решается пример: $15 - 8 = 15 - (5 + 3) = 15 - 5 - 3 = 10 - 3 = 7$. Ученица пишет и одновременно рассуждает, все пишут вместе с ней.

Ученица: «Пишу 15 минус 8 равно. Заменяю число 8 суммой удобных слагаемых 5 и 3. Получился пример: 15 минус

в скобках 5 плюс 3 равно» и т. д.

Начинать обучать комментированию глухих детей целесообразно на уроках ППО. Сначала при фронтальной работе учитель побуждает ребенка к комментированию: «Расскажи ребятам, что ты делаешь? Как ты раскрашиваешь пингвина?» и поощряет его речевые высказывания. Затем при работе парами один ученик, ведущий, дает поручения («сложи лист бумаги пополам»), а другой их выполняет, комментируя свои действия («я складываю лист бумаги пополам»).

По мере усвоения комментируемое управление переходило в доказательное комментирование – рассуждение при решении задач, примеров, выполнении грамматических заданий с обоснованием решения.

Решается пример: $34 + 2 =$

Ученик: Сначала я раскладываю число 34 на сумму разрядных слагаемых – 30 и 4 (пишет). Удобнее к 4 прибавить 2 и прибавить 30 (пишет). К 30 прибавить 6, получится 36 (пишет).

Учитель: Почему удобнее к 4 прибавить 2?

Ученик: Потому что единицы складываются с единицами.

По мере того как шел процесс комментирования, дети становились собраннее, внимательнее следили за ходом рассуждения ведущего, учились записывать за ним и исправлять ошибки (рассуждения каждого ведущего анализировались).

Благоприятные возможности для развития рассуждающего мышления создаются при решении арифметических за-

дач. При анализе условий задачи словесный разбор производился с использованием предметной наглядности, рисунков, графических схем, краткой записи. Такая материализация текста задач обнажает существенные связи, переносит их в зрительный план и тем самым облегчает построение рассуждений. Внимание акцентировалось на заданиях следующего типа: – доказательство выбора действия («Выполняю сложение, потому что искомое число на... больше»);

– постановка возможных вопросов к задаче («У Андрюши было, 2 флажка, а у Ани 4» – Какие вопросы можно поставить?);

– составление условий к вопросу («Сколько карандашей у Коли?» – Какие условия можно придумать к этому вопросу?);

– составление задач по числовому выражению;

– перефразирование задачи. Учащиеся при этом получают обратную задачу, решение которой аналогично решению прямой задачи, положенной в основу. Например, задача: «Коля слепил 5 грибов, а Таня на 2 гриба меньше. Сколько всего грибов слепили дети?». Условие обратной задачи: «Таня слепила 3 гриба, а Коля на 2 гриба больше». При составлении обратной задачи дети рассуждают так: «Если Таня слепила на 2 гриба меньше, значит, Коля слепил на 2 гриба больше...».

Значимость аналогичных заданий в целях развития обратимости мыслительных действий подчеркивает и Т. В. Ро-

занова (1978, 1985). Задания такого типа мы давали детям сначала на уроках ППО, где создаются для этого адекватные предметные ситуации. Например, после оценки количества изделий, выполненных каждой из двух бригад, предлагалось составить условия прямой и обратной задачи, придумать возможные вопросы.

Большое внимание в экспериментальной работе уделялось варьированию задачи по логическим моментам (с лишними, недостающими данными и т. д.). Так, при решении задач с недостающими («У Мити были конфеты. Он дал 3 конфеты Сереже. Сколько конфет осталось у Мити?») и избыточными данными («В шкафу лежало 8 ложек, 4 вилки и 2 ножа. Сколько ложек и ножей в шкафу?») возрастает уровень логической аргументации. Проводя анализ условий задачи, учащиеся определяли их достаточность и выявляли их связь с вопросом и между собой. При этом формируется умение обосновывать:

- почему нельзя решить задачу;
- почему это лишнее в условии;
- как надо изменить условия, чтобы ответить на вопрос задачи.

Предлагаемые задания способствовали преодолению шаблонных подходов к решению задач, когда последовательность чисел в тексте задачи, отдельные слова служат показателями искомого способа решения (Т. В. Розанова, 1978).

При решении каждой задачи от учеников сначала требов-

ется отчет о ходе решения, а затем и аргументация способов решения.

Рассмотренные виды работ направлены на активизацию мыслительной деятельности и формирование умения рассуждать у детей с недостатками слуха.

На уроках чтения в ходе экспериментальной работы использовались задания, требующие умозаключений на основе текста. Так, при ознакомлении с жанрами произведений детей спрашивали, что они прочитали (сказку, стихотворение, рассказ), почему они думают, что это рассказ, а не сказка или стихотворение. При анализе произведений главное внимание уделялось выяснению понимания детьми основного смысла, нравственной сущности, а не внешней канвы произведения. Вопросы задавались разнообразные:

- О чем (о ком) говорится в произведении?
- Что произошло и почему?
- Что нового (интересного) узнали?
- Что можете рассказать о герое сказки?
- Что можете рассказать об остальных?
- Какие они?
- Докажите (обоснуйте) свое мнение.
- О чем говорит поступок главного героя?
- Какое событие главное в этом рассказе и почему?

Большое внимание уделялось определению причины события, цели действия («Зачем Гринька полез на березу?»), возможного следствия событий («Дождется ли зайчишка де-

душку, как вы думаете?»), причинного объяснения возможного следствия («Почему нельзя разорять птичьи гнезда?»). Дети выполняли творческие задания на подбор синонимов, антонимов, образных определений. При этом им предлагалось не просто придумать определение, но и подумать, где его можно употребить; давались задания обобщающего характера: сравнить героев прочитанных произведений; широко практиковалось отгадывание и загадывание загадок.

Перечисленные, а также ряд других видов работ, используемых в современной системе обучения чтению, можно отнести к творческим, способствующим формированию развернутых рассуждений у глухих и слабослышащих детей.

Экспериментальная работа проводилась нами с разным контингентом детей (1–4 классы) на протяжении ряда лет. Рассмотренные методы и приемы развития рассуждающего мышления (использование алгоритмических предписаний в виде таблиц, схем, комментированное управление при решении примеров, задач, выполнении грамматических заданий, широкое использование логических задач и других творческих видов работ) апробировались как в школе для глухих, так и в школе для слабослышащих детей. Целенаправленная систематическая работа в целях выявления эффективности предлагаемых путей и методов обучения для развития рассуждения велась с двумя контингентами детей (2 классы школы глухих – 12 человек, 2 классы школы слабослышащих – 16 человек) на протяжении трех месяцев в рамках школь-

ной программы. Констатирующий и контрольный эксперименты проводились с использованием методики, предложенной Л. И. Тиграновой (1978). Выявлялся уровень логических рассуждений детей на основе владения такими приемами логического мышления, как анализ, отвлечение, обобщение, классификация.

Успешность выполнения учащимися логических действий отражена в табл. 1. Ответы учащихся делились на три группы в зависимости от того, выполнялись действия самостоятельно или оказывалась помощь (первый вид помощи – дополнительный показ, второй вид – объяснение принципа решения).

Таблица 1

Успешность выполнения учащимися логических действий (в %)

Уровни успе- пешности Задания	Глухие			Слабослышащие		
	Самосто- ятельное выполнение	1 вид помощи	2 вид помощи	Самостоя- тельное выполнение	1 вид помощи	2 вид помощи
1. Классификация по одному признаку: по цвету по форме по величине	73/100 36/82 27/55	18/0 36/18 46/46	9/0 27/0 27/0	91/100 82/91 36/64	9/0 9/9 46/36	– 9/0 18/0
2. Классификация по двум признакам: наглядно выделенным наглядно не выделенным	27/55 36/82	36/27 36/18	36/18 27/0	27/64 46/91	36/18 36/9	36/18 18/0
3. Понятная группировка с частично выделенным основанием классификации без заданного основания	54/64 45/100	46/36 27/0	– 27/0	73/100 73/100	27/0 27/0	– –

4. Определение логической последовательности в серии из 3–4 картинок	45/100	45/0	9/0	80/100	20/0	–
5. Определение причинно-следственных связей в серии из 2 картинок	81/100	9/0	9/0	91/100	9/0	–
В среднем	47/82	36/16	20/2	67/90	24/8	9/2

Примечание. Здесь и далее в таблицах первая цифра означает результат до начала обучения, вторая – после.

Как видно из табл. 1, в результате обучения у испытуемых (и у слабослышащих, и у глухих детей) значительно повысился уровень овладения основными логическими операци-

ями. Особенно заметно выросла степень самостоятельности действий.

При оценке возможностей детей строить рассуждения было выделено четыре группы ответов (табл. 2).

– Правильно оформленное рассуждение с использованием: а) словесных обобщений и терминологии (например, ответ о принципах классификации по цвету: «Потому что эти фигуры одинаковые по цвету»); б) конкретных обозначений признаков («Потому что они одинаково желтые, одинаково красные»).

– Рассуждения в менее развернутой форме («Здесь желтые и здесь желтые – одинаково»).

– Отрывочные, отдельные слова, жесты (показывает желтые круг, квадрат, говорит: «Одинаково»).

– Ошибки, отсутствие ответа.

Таблица 2

Уровни логических рассуждений учащихся при выполнении действий классификации (в %)

Задания	Глухие					Слабослышащие				
	Уровни рассуждений (в%)									
	1а	1б	2	3	4	1а	1б	2	3	4
1. Классификация по одному признаку: по цвету по форме по величине	0/64	73/27	18/9	9/0	0/0	64/91	9/9	27/0	0/0	–
	0/45	18/18	55/27	27/9	0/0	45/55	27/45	9/0	18/0	–
	0/45	36/36	18/36	18/0	9/0	18/64	18/64	36/0	27/0	–
2. Классификация по двум признакам наглядно выделенным наглядно не выделенным	0/55	73/36	18/9	9/9	0/0	45/72	18/18	27/18	9/0	–
	0/45	18/36	36/18	0/27	18/0	0/55	27/27	36/18	36/0	–
3. Понятная группировка с частично выделенным основанием классификации без заданного основания	27/55	18/27	27/0	27/0	0/0	64/100	9/0	9/0	18/0	–
	18/73	27/18	27/27	0/0	27/0	45/100	27/0	0/9	18/0	–
В среднем	6/55	32/28	31/16	17/1	8/0	40/73	20/23	22/5	18/0	–

Как свидетельствуют результаты (табл. 2), после экспериментального обучения возможности детей строить рассуждения значительно возросли, причем учащиеся в своих рассуждениях начали активно использовать обобщения и терминологическую лексику. Более высокий уровень рассуждений отмечался у слабослышащих детей в сравнении с глухими.

По результатам проверки возможностей установления логической последовательности событий и причинно-следственных связей было выделено три группы ответов (табл.

3):

Таблица 3

**Уровни рассуждений учащихся при
установлении причинно-следственных связей
и логической последовательности событий**

Задания на установление	Уровни рассуждений (в %)					
	Глухие			Слабослышащие		
	Разверну- тое объяс- нение	Частичное объяс- нение	Непра- вильное объясне- ние	Развер- нутое объяс- нение	Частич- ное объяс- нение	Непра- вильное объяснение
	До/после	До/после	До/после	До/после	До/после	До/после
Логической последо- вательности событий	27/82	45/18	27/0	64/82	18/18	18/0
Причин по следствию	18/91	82/9	0/0	36/100	64/0	–
Следствия по причинам	18/82	82/18	0/0	27/100	73/0	–
В среднем	21/85	70/15	9/0	42/94	52/6	6/0

Данные, представленные в табл. 3, показывают, что дети, прошедшие специальное обучение, успешно справляются с заданиями. В своих рассказах они не просто описывают ход событий, но и устанавливают необходимые причинно-следственные отношения между их отдельными звеньями.

После экспериментального обучения речь учащихся во многих случаях начинает опережать практические действия,

планируя и направляя их, то есть учащиеся до выполнения практических действий словесно обобщают представленные группы. Осознанное обобщение в речи способа решения облегчает выполнение заданий, делает их устойчиво правильными.

В заключение отметим, что программы специальных (коррекционных) общеобразовательных школ I и II вида представляют большой материал для умений оперировать понятиями, строить суждения, умозаключения, доказательства по типу развернутых рассуждений. При этом важно специально обучать детей построению суждений, умозаключений, знакомить с разными структурами и способами рассуждений.

Большое значение при обучении рассуждению имеют уроки предметно-практического обучения, ознакомления с окружающим миром, социально-бытовой ориентировки, на которых дети овладевают логическими суждениями, умозаключениями на основе наглядных связей, выделяемых, прежде всего, в собственной практической деятельности.

Рассмотренные в работе педагогические пути, методы, приемы, требующие обоснований, умозаключений, развернутых рассуждений, способствуют эффективному развитию дискурсивного мышления детей с недостатками слуха.

2.4. Развитие мышления в процессе логических игр

Развитие логического мышления детей – необходимое условие успешного обучения. В настоящее время общепризнана необходимость проведения специальной работы по развитию логического мышления детей в процессе учебной деятельности (П. Я. Гальперин, Н. Н. Поддьяков, В. В. Давыдов; в сурдопедагогике: Т. В. Розанова, Л. И. Тигранова, Е. Г. Речицкая и другие).

В исследовании Л. И. Тиграновой и И. Л. Никольской выделен необходимый минимум логических знаний и умений, без овладения которыми процесс развития логического мышления протекает медленно. Этот минимум был обозначен как «логическая грамотность». Л. И. Тиграновой показано, что элементы логики, заложенные в содержании учебного материала начальных классов, без специального вычленения и целенаправленного изучения не усваиваются слабослышащими детьми, не используются в процессе обучения, не становятся инструментом их мышления. Все это обуславливает необходимость пропедевтической работы по формированию приемов логического мышления у детей.

В общепедагогической литературе представлен опыт использования в целях ранней логической и математической пропедевтики (старший дошкольный возраст) логических

игр (А. А. Столяр, М. Фидлер), в которых успешно используется дидактический материал «логические блоки» З. Дьенеша (плоский вариант – фигуры), обручи и т. п. Комплект блоков, включенный в математический ящик, состоит из 48 деревянных объемных фигур четырех форм – круглой, треугольной, квадратной, прямоугольной; трех цветов – красного, синего, желтого; двух размеров – большого и маленького; двух видов толщины – толстой и тонкой. Каждый блок характеризуется четырьмя признаками: одной из четырех форм, одним из трех цветов, одним из двух размеров, одним из двух видов толщины. В полном комплекте оказываются исчерпанными все возможные комбинации этих признаков.

Названный дидактический материал может успешно применяться в работе с глухими и слабослышащими детьми для развития некоторых умений и знаний, составляющих азбуку логической грамотности (И. Л. Никольская, 1979). В эту «азбуку» входят следующие логические знания и умения:

- владение логическим действием классификации;
- понимание смысла логических связок «и», «или», «не» и умение выполнять соответствующие логические операции (конъюнкцию – связка «и», дизъюнкцию «или», отрицание – связка «не»);
- умение дать определение знакомого понятия через род и видовое отличие;
- понимание смысла и правильное употребление кванторов (все, каждый, несколько, некоторые);

– умение строить простейшие умозаключения, опираясь на данные посылки типа: «не... значит...», «или... или...», «если не... то...».

Использование в играх в качестве эмпирического материала совокупности конкретных предметов позволяет тренировать глухих и слабослышащих детей в выполнении логических операций над свойствами, характеризующими те или иные группы предметов, входящих в рассматриваемую совокупность. Для работы с детьми с нарушениями слуха можно рекомендовать использовать серию логических игр, каждая из которых выполняет определенные развивающие и обучающие функции. В первой серии в играх с блоками ребенок учится распознавать и называть свойства объектов; используется условное обозначение свойств. Во второй серии помимо блоков применяются обручи. В играх с блоками и обручами учащиеся обучаются классификации объектов по одному признаку (цвет, форма, величина), по двум признакам (цвет и форма, форма и величина, цвет и величина) и умению отображать производимые операции с помощью языковых средств. При этом важно научить ребенка не только выделять разные основания для определения сходства и различия предметов, но и переходить от одного основания классификации к другому.

Формирование первоначальных обобщений происходит по следующей схеме: выделение наглядных признаков объектов, кодирование и декодирование свойств блоков, групп

пировка объектов по различным признакам.

Вначале, после ознакомления с блоками, дети учатся самостоятельно определять и называть свойства («это красный блок, это круглый блок» и т. д.), затем обобщать предметы по признаку цвета, формы, величины («это красные блоки, это большие блоки»).

Для закрепления знаний можно разучить стихотворение:

*Блоки, блоки разные:
Синие, желтые, красные,
Квадратные, треугольные,
Круглые, прямоугольные,
Толстые и тонкие.*

*Все как будто звонкие,
Большие, небольшие,
Вот они какие!
С ними мы играем,
По имени их называем.*

Во время чтения стихотворения, написанного на плакате, дети поднимают те или иные блоки, которые находятся у них на партах. Логическая операция анализа опирается при этом на предметную основу.

Затем проводятся игры, в которых дети упражняются в сопоставлении и обобщении свойств блоков. В игре «Давайте познакомимся» дети говорят за свои блоки. Они стано-

вятся в круг, друг против друга, и «знакомятся», например: «я круглый, желтый, маленький, толстый блок».

В игре «Волшебный мешочек» ребенок описывает свойства блока, вынутого из мешочка, предварительно наощупь определив его форму и величину. При проведении игры «Угадай» педагог предлагает детям зарисовать спрятанный блок, свойства которого они узнают, задавая вопросы. После выполнения работы рисунки обсуждаются, сравниваются с образцом.

Для облегчения усвоения основных характеристик объектов следует записать план описания на рабочую карточку.

Существенную роль на данном этапе обучения играет применение карточек с условным изображением усваиваемых признаков, которые играют роль опосредующего звена при сравнении предметов между собой, то есть способствуют формированию эталонных представлений.

Карточки с изображением круга, треугольника, квадрата, прямоугольника обозначают геометрические формы; с изображением бесформенных раскрашенных цветных пятен – цвет; с изображением тонкого и толстого человечков – толщину; с изображением маленького и большого дома – размер. Эти знаки рисуются на карточках 5×5 см, к каждой из которой подклеена фланель. С помощью таких знаков дети характеризуют свойства блоков, работая с фланелеграфом.

Введение в игры кода, обозначающего свойства фигур, вызывает у детей большой интерес, хотя первоначально они

испытывают некоторые трудности в кодировании и декодировании свойств блоков.

Варианты игр заключаются в том, что ученики должны закодировать свойства блока, вынутого из мешочка, а закодировав признаки, они учатся читать по карточкам, какой является задуманная фигура. Например, положив карточки с изображением треугольника, маленького домика, тонкого человечка и синего раскрашенного пятна, дети говорят, что задуманная фигура – треугольный, маленький, тонкий, синий блок. В эту игру дети с удовольствием играли по собственной инициативе в свободное время.

После того как они научатся свободно пользоваться кодовыми обозначениями, вводится знак отрицания «не», который в рисуночном коде выражается перечеркиванием крест-накрест соответствующего кодирующего знака. Сочетание знака кода и отрицания «не» может быть связано с различной степенью сложности его раскодирования. Дети с нарушениями слуха испытывают трудности в понимании логического отрицания, поэтому нужно начинать с простого варианта, когда выбор осуществляется только между двумя признаками: большой – маленький, толстый – тонкий, причем все остальные признаки совпадают. В этом случае дети осуществляют выбор правильно. Причем различие следует ввести и в написание табличек: таблички «толстый», «не толстый» пишутся разным по толщине шрифтом. Предлагаются задания: покажите «толстые» и «не толстые», «большие» и

«не большие» блоки; назовите, какие это блоки.

Знаки отрицания используются в игре «Угадай, какой блок». Воспитатель: «У меня есть блок. Опишите его карточками. Слушайте: блок круглый, желтый, тонкий (дети кладут перед собой соответствующие карточки), не большой (кладут карточку со знаком отрицания признака). Если блок не большой, то какой он?» Ученики: «Маленький». Воспитатель: «Правильно. Положите рядом этот знак. Прочитайте, что у вас получилось».

Дети читают знаки и определяют альтернативное значение признака величины: «Блок круглый, желтый, тонкий, не большой, значит, маленький».

После этого блок показывается, и дети проверяют, правильно ли они выполнили задание.

Более сложными являются задания, когда знак отрицания относится к признаку цвета или формы. Если блок не красный, то он может быть как желтым, так и синим. Учащиеся выполняют задания типа: «Покажите не красные блоки. Какие это блоки?» – «Синие и желтые. У Саши синие, у меня желтые».

В играх по угадыванию спрятанного блока учащимся уже требуется задать педагогу не один вопрос, чтобы узнать цвет или форму блока. Здесь дети встречаются со сложным суждением, где простые суждения соединены между собой логической связкой «или», то есть с дизъюнктивным суждением.

Игра проходит следующим образом. Педагог прячет блок

(потом это делают сами дети) и спрашивает: «Какого цвета у меня блок? Угадайте. Задавайте вопросы». – «У Вас красный блок?» – «Нет. Блок не красный». Ученики, положив карточку со знаком «не красный»: «Блок желтый или синий?». Педагог: «Блок не желтый». Ученики кладут карточку со знаком отрицания желтого цвета, затем по просьбе педагога они читают по карточкам: блок не красный, не желтый – и отгадывают, значит, он синий (кладут карточку со знаком «синий»). Таким же образом дети рассуждают при угадывании формы предмета, а потом узнают его величину и прочитывают все признаки блока.

Затем детей знакомят и с другими возможными формами высказываний («если не... то...»). Они учатся рассуждать следующим образом: если не круглый, то или треугольный, или прямоугольный, или квадратный. Образцы речевых высказываний при этом фиксируются на табличках. После угадывания объект либо демонстрируется, либо дети рисуют его так, как они себе его представляют, и затем, сравнивая с образцом, убеждаются в правильности выполнения задания.

При возникновении затруднений возможно возвращение к предметным действиям, когда дети оперируют самими блоками. Например, когда педагог говорит «блок не красный», дети откладывают в сторону все красные блоки и видят, что оставшиеся блоки или желтые, или синие. Аналогично проводится работа и над свойствами форм.

Параллельно играм с блоками можно проводить игры с обручами. Для подготовки к серии логических игр с обручами у детей необходимо сформировать представление о «местах», находящихся «вне» и «внутри» некоторой замкнутой линии. Педагог показывает ребятам обруч, кладет его на пол, обводит указкой то место, которое находится внутри обруча, дает слово «внутри», затем показывает и называет пространство, которое находится вне обруча. Проводятся упражнения типа: «встань (прыгни) внутри (вне) обруча»; «девочки, встаньте вне красного обруча, мальчики – внутри красного обруча» и т. п. Каждое такое задание сопровождается вопросом: «Где ты стоишь?».

Затем проводятся игры, в которых используются знания учащихся о свойствах блока и месте. Например, в игре «Кто первый» дети по заданию педагога должны положить все красные (круглые) блоки внутри обруча.

Таким образом у учащихся формируется представление о какой-либо совокупности предметов, выделенной по одному признаку (например, о всех красных фигурах независимо от других характеристик), а также о признаке, отрицающем это свойство. Последнее, в частности, достигается вопросом: «Какие блоки лежат вне обруча?». «Не красные (не круглые)», – отвечают ученики и подкладывают к блокам соответствующий условный знак.

После того как дети усваивают классификацию по одному признаку, переходят к формированию у них более сложных

представлений: классификации по двум признакам. Учащимся предлагаются задания типа: «Положите внутри обруча красные треугольные блоки». В результате выполнения подобных заданий формируются действия конъюнкции. В дальнейшем задачи усложняются за счет использования логического отрицания («Положите внутри обруча не красные круглые блоки»).

На следующем этапе проводятся игры с двумя обручами. Безусловно, что в этом случае трудности возрастают, поэтому усложнение игр должно проходить постепенно. Вначале обручи не пересекаются, и дети выполняют следующие задания: «Положите в красный обруч треугольники, а в синий – прямоугольники. Положите в один обруч красные блоки, а в другой – не красные».

Затем предлагается такая логическая задача: «Положите в красный обруч красные блоки, а в синий – треугольные». При первом предъявлении таких заданий большинство детей допускают ошибки: они располагают красные блоки, в том числе треугольные, в красном обруче, затем все остальные треугольные блоки располагают в синем обруче. Однако у сильных учащихся появляется вопрос: куда положить фигуры, обладающие обоими указанными свойствами, то есть в данном случае красные треугольные блоки. Такие примеры свидетельствуют о сознательном восприятии глухими детьми предлагаемых игровых заданий.

В дальнейшем обручи располагаются так, что у них по-

является общая часть, другими словами, они пересекаются. Дается задание: «Положите красные блоки внутри красного обруча, а круглые блоки – внутри синего обруча» и т. п. Такие задания сначала вызывают трудности у глухих первокурсников: они не обращают внимания на общую часть – область пересечения обручей, то есть не производят действий классификации по двум признакам, поскольку в данном случае в область пересечения обручей должны попасть красные круглые блоки. Для облегчения решения этой задачи можно воспользоваться знаниями учащихся кодовых обозначений свойств объектов. Дети под руководством педагога обозначают каждую из частей, образующихся при пересечении обручей, соответствующими кодами. В область внутри красного обруча, но вне синего они кладут карточки с кодами, обозначающими красный цвет и отрицание круглой формы, в область внутри синего обруча, но вне красного – соответственно коды, обозначающие круглую форму и отрицание красного цвета; в области пересечения обручей располагают карточки с кодами, обозначающие красный цвет и круглую форму; вне обручей – коды «не красные» и «не круглые» (то есть синие, желтые треугольники, квадраты и прямоугольники).

Таким образом, решение сложной для детей логической задачи происходит через материализованные действия с кодами, обозначающими указанные свойства блоков. Аналогично проходили игры с использованием фигур, в кото-

рые дети играли парами, втроем. В дальнейшем по мере освоения действий классификации по двум признакам дети успешно решают логические задачи, минуя стадию кодирования.

После выполнения практических заданий по расположению блоков учащиеся отвечают на следующие вопросы: «Какие блоки лежат внутри обоих обручей; красного, но вне синего; синего, но вне красного; вне обоих обручей?».

Следует подчеркнуть, что объекты нужно называть с помощью двух свойств, например цвета и формы.

Кроме игр с блоками и обручами можно проводить и другие игры. Дадим краткое описание некоторых из них. В игре «Фабрика» у учащихся формируется умение ориентироваться на заданные требования и переходить от одного основания сравнения и классификации к другому. На фабрике имеются машины, преобразующие блоки. Одна машина изменяет форму блоков, другая – цвет, третья – величину. «Фабрика» – ролевая игра. В ней участвуют все дети: одни играют роль машин, другие – блоков. У тех, кто изображает машины, на груди – специально изготовленные картонные эмблемы, которые в дальнейшем можно заменить буквой Ф – машина, изменяющая форму и т. д. Дети, выполняющие функцию блоков, в руке держат определенный блок. В игре участвуют блоки двух форм и цветов: красные и желтые квадраты, красные и желтые круги. Рассмотрим варианты игр.

Педагог говорит: «На нашей фабрике есть машина. Она

изменяет цвет». Перед детьми становится участник игры, на груди которого эмблема машины, изменяющей цвет. Затем педагог вызывает, например, красный квадрат, который становится слева от машины, и говорит: «На фабрику пришел красный квадрат. Его обработали в машине. Какой блок получился?» Глухие дети не сразу поняли задание. Им пришлось объяснять значения слов «изменяет», «обрабатывает». Потребовалось ввести дополнительные практические действия с блоком – дети вкладывали красный квадрат в машину. Только после этого задача была выполнена правильно.

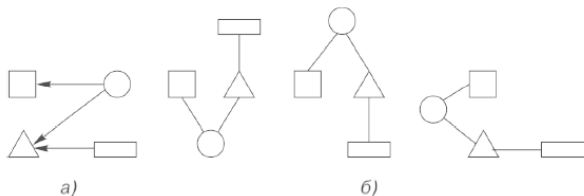
После нескольких повторений машину меняют. Теперь на фабрике имеется машина, изменяющая форму. В машину, например, попал желтый квадрат, а из нее вышел желтый круг и т. п. Аналогично проводится игра с машиной, изменяющей величину блока.

После игры «Фабрика» с одной машиной переходят к игре с двумя машинами. На фабрике теперь имеются две соединенные цепочки, одна из которых изменяет цвет, другая – форму. Если в такую цепочку попадает красный квадрат, то выходит желтый круг. Правильно выполнить это задание при первом предъявлении не смог ни один ученик. Пришлось расчленить задачу на две и тем самым облегчить ее восприятие и решение. Таким образом, по содержанию деятельности задание предполагало не оперирование образами при мысленном заполнении пропуска, а реальные действия с предметами, то есть решение осуществлялось на уровне предмет-

ных действий. Сокращению предметных действий и переводу их в умственный план способствует осознание ориентировочной основы, в частности проговаривание учащимися задания и хода рассуждения в процессе его выполнения.

В игре «Выращивание дерева» детей знакомят с правилами (алгоритмами), которые предписывают определенную последовательность практическим действиям. В результате дети учатся ориентироваться на систему заданных требований. Специфика предъявления их детям состоит в том, что «дерево» изображается в виде графа, состоящего из геометрических фигур, определенным образом соединенных стрелками. После коллективного анализа задания выводится правило (что после чего «растет» (а) и выкладывается соответствующее «дерево» (б) из блоков и цепочек).

Для глухих и слабослышащих учащихся необходимо поэтапное расчленение правила и показ того, что одну и ту же цепочку можно выполнить по-разному (они, как правило, склонны только к одному варианту: «дерево растет снизу вверх): и горизонтально, и снизу вверх, и сверху вниз (б). Особенно интересно проходит эта игра в виде соревнования двух и более бригад.



Кроме того, дети обучаются ориентировке на заданные требования, составляя цепочки фигур по заданным исходным цепочкам (началам игры) и правилам их преобразования (правилам игры), сформулированным в словесной форме.

В процессе игры решаются различные задачи. Например: построить цепочку с помощью определенной последовательности заданных правил или построить цепочку, содержащую определенное число фигур, или обратная задача – выяснить, с помощью каких правил построена данная цепочка.

Приведем пример.

Оборудование: круги зеленого цвета, квадраты – синего, треугольники – желтого.

Цель: составление фигур по определенным правилам (схемам).

Правило № 1. К данной фигуре присоединить слева и справа по одному кругу.

Правило № 2. К данной фигуре присоединить слева и справа по одному квадрату.

А. Задача: Составь фигуру следующим способом – квадрат, пр. 2, пр. 1, пр. 1, пр. 2, пр. 2, пр. 1.

Б. Задача: Запиши условие задачи по данной фигуре: (учитывая правило № 3, к данной фигуре присоединить слева и справа по одному треугольнику).

Кто неверно составит фигуру или не решит задачу, тот отдает по одному треугольнику, квадрату, кругу. Проигрывает тот, кто первый выбывает из игры.

По мере усвоения тех или иных действий следует давать задания на самостоятельное создание детьми игровых ситуаций и их описание.

Подчеркнем важность сочетания всех практических действий с речевыми. Если на первом этапе речевые высказывания при выполнении игровых действий носят в основном сопровождающий характер, то в дальнейшем, по мере усвоения действия речевые высказывания в форме рассуждения начинают предварять практические действия, то есть наблюдается развитие анализирующей функции речи.

После проведения нами на базе школы № 65 г. Москвы обучающего эксперимента был организован контрольный эксперимент, для которого были отобраны ряд заданий, предложенных Л. И. Тиграновой с целью проверки сформированности логических понятий у слабослышащих учащихся, в модифицированном варианте.

Экспериментом было охвачено 35 глухих второклассников (23 человека, с которыми проводилось эксперименталь-

ное обучение на протяжении двух лет, и 12 человек – контрольный класс). Проверялось овладение логическими операциями классификации, конъюнкции, дизъюнкции, отрицания и умением ориентироваться на заданную систему требований. Детям предлагалось выполнить 6 заданий на классификацию.

1. Отличить правильную классификацию от неправильной (классификация проводилась на материале чисел и геометрических фигур). Задания включали 4 группировки: правильную, неполную и две с нарушенным основанием классификации. Давалась установка: «Посмотри на фигуру (прочитай числа: 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15), покажи, где числа (фигуры), мы разделили на группы правильно».

2. Произвести классификацию по заданному основанию (по числу слогов, по родам) на материале слов.

Задание А: Раздели слова на группы по числу слогов: 1 слог, 2 слога, 3 слога. Слова: пенал, ваза, гриб, линейка, перо, карандаш, лампа, тетрадь.

Задание Б: Раздели слова на группы по родам: мужской род, женский род, средний род. Слова: сосна, дуб, дерево, солнце, слон, земля.

3. Найти основание в заданной классификации (грамматический материал).

Задание: Что в каждом столбике одинаково (род, число, падеж)?

Ложка
Вилка
Тарелка

Окно
Ведро
Полотенце

Чайник
Телевизор
Ключ

4. Произвести самостоятельно классификацию по разным основаниям.

Задание: Раздели слова на группы по-разному: кастрюля, кровать, шкаф, тарелка, стакан.

Результаты проверки представлены в табл. 1.

Таблица 1

Овладение логическим действием классификации (в %)

Класс	Уровень выполнения	Содержание заданий					
		Классификация геометрических фигур	Классификация чисел	Выделение групп по заданному основанию		Выбор оснований для классификации	Самостоятельное определение оснований для классификации
				По количеству слогов	По родам		
2 «В» экспериментальный (23 чел.)	1. Действие классификации произведено правильно: а) на всех элементах; б) на части элементов	91	91	100	100	64	64
		45	36	73	73	64	27
	46	55	27	27	–	37	
	2. Действие классификации произведено не полностью	–	–	–	–	–	–
	3. Нарушено основание классификации	9	9	–	–	–	–
4. Задание не принято	–	–	–	–	36	36	

2 «Б» конт- рольный (12 чел.)	1. Действие класси- фикации произведе- но правильно:	25	17	17	17	25	8
	а) на всех элементах;	8	8	17	17	25	8
	б) на части элементов	17	9	–	–	–	–
	2. Действие класси- фикации произведе- но не полностью	–	–	67	67	–	–
	3. Нарушено основа- ние классификации	17	17	–	–	–	–
4. Задание не принято	58	66	16	16	75	92	

Следует отметить более высокий уровень овладения действием классификации у учащихся экспериментального класса, причем у учащихся этого класса в отличие от контрольного не были допущены ошибки в ориентировке на заданную систему требований. Учащиеся экспериментального класса смогли не только самостоятельно определить основание классификации, но и произвести вариативную группировку данного материала, предлагая в качестве основания род (1), количество слогов (2), назначение объектов (3).

2 часть контрольного эксперимента была направлена на проверку усвоения операций конъюнкции (связка «и»), дизъюнкции (связка «или»), отрицания (связка «не»). Предлагались задания типа: «Из данных чисел выписать все числа, в которых две цифры и есть «0»; в которых три цифры или есть цифра 4; из данных слов выписать все слова, в которых не четыре буквы».

Результаты проверки представлены в табл. 2

Таблица 2

Овладение логическими связками «и», «или», отрицанием «не»

Класс	Правильное выполнение всех видов заданий (в %)		
	«и»	«или»	«не»
2 «В» экспериментальный	62	28	45,5
2 «Б» контрольный	16	3	–

Как видно из таблицы, учащиеся экспериментального класса лучше всего освоили конъюнктивные связи, хуже – дизъюнктивные, что мы объясняем как их сложностью для усвоения глухими детьми, так и недостаточной отработкой их в процессе экспериментального обучения. Трудным для глухих учащихся, особенно это видно из результатов контрольного класса, оказалось понимание отрицательных суждений. В экспериментальном классе полностью справились с последним заданием 5 человек (45,5 %), 2 учащихся (18,2 %) из 11 выписали все слова, в которых букв меньше четырех, а 4 ребят (36,4 %) выписали все слова, в которых букв больше четырех. Подобные примеры свидетельствуют о неустойчивой сформированности логических понятий и действий.

В ответах учащихся контрольного класса часто отмечались случаи непонимания задания, смешения понятия и дей-

ствий, простого манипулирования исходными данными, что свидетельствует о недостаточной степени сформированности логических форм мышления и неумении ориентироваться на заданную систему требований.

Очевидно, что необходима специально организованная пропедевтическая работа, направленная на формирование у учащихся с нарушением слуха логических понятий и действий, столь важных для усвоения учебного материала. Предлагаемые логические игры могут использоваться во внеклассной работе, а также на уроках математики, ознакомления с окружающим миром для развития у детей с нарушениями слуха логической грамотности.

Глава 3. Формирование отношений сотрудничества у младших школьников с нарушением слуха в процессе совместной деятельности

3.1. Особенности формирования отношений сотрудничества у глухих школьников

Одним из путей оптимизации учебно-познавательного процесса является формирование у детей с нарушением слуха отношений сотрудничества в процессе совместной деятельности.

Исследование роли общения со сверстниками в психологическом развитии ребенка – сравнительно новое направление разработки теории Л. С. Выготского о происхождении интрапсихических форм деятельности из интерпсихических – распределенных между совместно действующими людьми. До недавнего времени наибольшее внимание уделялось изучению лишь одного вида сотрудничества – общению ребенка со взрослыми. Вместе с тем широкими психолого-педагогиче-

ческими исследованиями подтвердился тот факт, что на развитие ребенка влияет взаимодействие не только со взрослыми, но и со сверстниками (в общей психологии – В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман, Т. А. Репина и другие ученые, в специальной педагогике – С. А. Зыков, Т. С. Зыкова, Е. Г. Речицкая, Т. В. Нестерович и др.).

Особенно важно это для детей с нарушениями в развитии, в частности с недостатками слуха, так как первичный дефект, согласно Л. С. Выготскому, влечет за собой нарушения второго, третьего порядка, а именно социальную дезадаптацию.

В условиях сотрудничества деятельность, первоначально разделенная между ее участниками, выступает как исходное основание, из которого вырастают формы индивидуальной активности личности.

Движущей силой развития индивидуальных форм активности являются при этом взаимные отношения, возникающие между участниками при распределении деятельности и взаимном обмене способами действий. «Вначале, – считает В. В. Рубцов (1983), – эти отношения представлены в плане кооперации и координации действий в совместной учебной деятельности, а затем характеризуют состав интеллектуальных актов мышления, выраженных в способах преобразования конкретного предметного материала».

Вступая в координацию с детьми, ребенок строит общую работу на основе взаимного обмена процедурами с други-

ми членами группы. В акте взаимного обмена противоположность процедур оборачивается одновременно их тождеством. Основой такого обмена становится единство особого рода, в котором отношение к другому оказывается тождественным отношению к самому себе, но взятым с позиции общей работы. Как показывают исследования В. В. Давыдова, В. В. Рубцова, Д. Б. Эльконина, это возможно, когда целью и критерием работы группы становится организация самой совместной деятельности. Общее дело становится здесь тем целым, которое одновременно удерживает противоположность входящих в него процедур, благодаря чему каждый отдельный участник оказывается тождественным другому в отношении к общности.

Рассматриваемая проблема является не менее актуальной в обучении глухих и слабослышащих детей. Раскрывая проблему компенсации при аномальном развитии, Л. С. Выготский подчеркивал чрезвычайно важную роль коллектива как фактора развития аномального, в том числе глухого ребенка. Совместная деятельность детей в процессе обучения является необходимым внутренним условием полноценного формирования личности, определенным этапом в развитии аномального ребенка. «Коллектив как фактор доразвития высших психических функций находится в наших руках», – писал Л. С. Выготский (1983, Т. 5, с. 207).

Вопрос формирования отношений сотрудничества детей с нарушением слуха в процессе совместной деятельности

приобрел особую актуальность в связи с использованием предметно-практической деятельности в обучении младших глухих школьников. На уроках предметно-практического обучения создаются, с одной стороны, благоприятные условия для осуществления процесса интериоризации, то есть перехода внутрь внешних, предметных действий в умственные, с другой – совместных форм действий, тоже внешних по своей сути, в индивидуальную форму поведения, индивидуальный способ мышления, то есть в деятельность внутреннюю. Обе эти линии дополняют и обогащают друг друга и в целом способствуют становлению личности глухого ребенка.

Методика обучения глухих построена таким образом, что начиная с первых дней пребывания в школе детей обучают умению общаться, то есть обучение языку идет по принципу формирования речевого общения (С. А. Зыков), и, прежде всего, эта задача решается в связи с организацией предметно-практической деятельности самих детей, деятельности близкой и понятной им, которая является развивающей в разных планах. Организация предметно-практической деятельности ведется на коллективных началах, что способствует, по мнению С. А. Зыкова, реализации одного из главных принципов в обучении языку: глухие школьники усваивают речь сначала «для других» и через других – «для себя» (С. А. Зыков, 1977, с. 148).

На уроках предметно-практического обучения использу-

ются разные формы организации деятельности детей: работа под руководством товарища, парами, тройками, группами, конвейером, в процессе которых, на наш взгляд, можно целенаправленно формировать отношения сотрудничества.

Мы поставили целью своей работы изучение особенностей и возможностей формирования отношений сотрудничества у детей с нарушением слуха младшего школьного возраста.

Для изучения особенностей отношений сотрудничества нами проводились анкетирование и целенаправленные наблюдения за детьми в процессе учебной деятельности. Учитывая специфику развития глухих детей, учащимся 1–3 классов предлагалось при ответах на вопросы ориентироваться на готовый перечень возможных вариантов.

При характеристике уровней сотрудничества использовались параметры, разработанные А. К. Марковой и Т. А. Матис, А. Б. Орловым (1984).

I уровень – отрицательное отношение школьников к сотрудничеству;

II уровень – безразличное, нейтральное отношение;

III уровень – положительное, нерасчлененное отношение;

IV уровень – положительное, осознанное, основанное на прошлом опыте;

V уровень – положительное, личностное, действенное отношение, однако положительные моменты учащиеся видят только при проверке и оценке уже готового продукта или

усвоенных знаний;

VI уровень – положительное, личностное, действенное отношение; положительные моменты учащиеся видят при осуществлении контрольно-оценочных действий и в том, что можно прибегнуть к помощи соотрудника;

VII уровень – положительное, личностное, действенное отношение; учащиеся отмечают возможность совместного планирования работы, важность помощи партнера, совместного выполнения и проверки работы;

VIII уровень – самый высокий уровень. Способы совместных действий сформированы у учащихся в достаточно полном объеме и выполняются осознанно.

Таким образом, при определении уровня учитывались, во-первых, проявление отношения ребенка к совместной деятельности, во-вторых, требования, которые ребенок проявляет к партнеру по деятельности, в-третьих, умение работать вместе (владение способами учебного сотрудничества).

Остановимся на полученных результатах.

У учащихся 1 класса преобладающий уровень мотивации сотрудничества – III, то есть глухие первоклассники выражали готовность работать вместе, отмечая, что работать вместе интереснее, чем одному. Однако назвать конкретные преимущества совместной деятельности не смогли. Наблюдения за учащимися показали, что приступая к работе, каждый в основном был ориентирован на самостоятельное, а не совместное выполнение заданий, дети не владели способа-

ми совместной деятельности. В целом положительное отношение к сотрудничеству в этом возрасте имеет неустойчивый характер, хотя 89 % учащихся, отвечая на вопрос «Как ты хочешь работать?», перечисляли известные им способы совместной деятельности (67 % – с «маленьким учителем», 22 % – бригадами).

Во 2 классе нами не отмечались случаи отрицательного отношения к совместной деятельности. У 37 % учащихся наблюдалось положительное нерасчлененное отношение (III уровень). IV уровень показали 37 %, а V – 25 % учащихся. Они видели положительные моменты совместной деятельности при проверке работ и при оценке. То есть можно предположить, что эти дети знакомы с элементами контрольно-оценочной деятельности. Эти учащиеся владели и некоторыми критериями оценки, как показали наблюдения за учебным процессом. При подборе партнера они, как правило, ориентировались на то, что товарищ хорошо учится и знает, как делать работу, умеет находить и исправлять ошибки.

Преимущественная форма работы, которая выбиралась детьми второго класса, оказалась работа парами (75 % выборов).

Из этого можно заключить, что такая форма организации работы, как работа с маленьким учителем, уже освоена детьми и представляет для них меньший интерес. А используемая нами чаще во 2 классе (в сравнении с 1 классом) работа парами привлекает новизной и возрастом возмож-

ностей контактов друг с другом.

В 3 классе у учащихся отмечались достаточно четкие представления о преимуществе совместной деятельности. III уровень показали 9 % школьников, которые в качестве мотива выдвигали следующее: «работать вместе интереснее», хотя «сотрудников» подбирали, руководствуясь личными соображениями («она моя подруга»).

IV уровень был выявлен у 36 % испытуемых. Отвечая на главный вопрос, они опирались на прошлый опыт совместной работы. Действиями контроля и оценки они владели явно недостаточно, их привлекало сотрудничество в процессе самой предметно-практической деятельности («интересно вместе делать аппликацию»).

V уровня достигли 36 % учащихся.

VI уровень был выявлен у 18 % (самых сильных по уровню общего развития) учащихся. Преимущества совместной работы школьники видели не только в том, что работая вместе можно более эффективно проверить полученный результат, но и в том, что при выполнении задания можно прибегнуть к помощи сотрудника. Однако наблюдения на уроках показали, что сотрудничество их возникало эпизодически при выполнении работы и на этапе проверки, вместе с тем в отдельных случаях они не стеснялись обращаться за помощью к партнеру.

При подборе сотрудника дети отмечали, что он хорошо учится, умеет помогать. 9 % учащихся, говоря о мотивации

при выборе партнера, отметили хорошую речь. Это свидетельствует о том, что дети начинают осознавать, как важна четкая, внятная речь для того, чтобы быть понятым партнером. Учащиеся 3 класса отдавали предпочтение такой форме совместной деятельности, как работа по бригадам.

Таким образом, изучение особенностей формирования отношений сотрудничества у глухих детей младшего школьного возраста подвело нас к выводу о том, что в подавляющем большинстве в 1–3 классах отношение к сотрудничеству у детей положительное. Это, на наш взгляд, обусловлено тем, что в школе для глухих детей в настоящее время начиная с 1 класса широко используются разнообразные формы коллективной учебной деятельности, что создает объективные предпосылки для формирования учебного сотрудничества в процессе совместной предметно-практической и познавательной деятельности.

Однако наличие общего положительного отношения к совместной деятельности является только первым шагом к формированию содержательного сотрудничества. Достаточно высокого уровня (V и VI) достигли 54 % учащихся 3 класса, которые отмечали, что помощь товарищей облегчает им выполнение поставленных задач, но ни один из школьников не достиг самых высоких уровней, когда учащиеся видят полезность совместной работы при планировании деятельности, при овладении определенными способами совместного выполнения работы, отмечают, в чем конкретно может за-

ключаться помощь товарища, удерживают цель до конца.

Иная картина наблюдалась нами при изучении этого же вопроса у слабослышащих детей, которые, как выяснилось, даже к 5 классу не были готовы к сотрудничеству.

3.2. Технология обучения сотрудничеству младших школьников с нарушением слуха

Целью дальнейшего исследования было изучение использования возможных путей и средств формирования содержательного сотрудничества глухих и слабослышащих школьников.

Исследуя данную проблему, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов пришли к выводу, что говорить о наличии совместной деятельности возможно только в том случае, если в ней присутствует содержательное сотрудничество, то есть сопоставление и обмен способами предметных преобразований, распределение способов между участниками деятельности.

При организации совместной деятельности глухих школьников мы ориентировались на это положение.

Совместная деятельность глухих школьников организовывалась тремя способами. 1 способ характеризовался тем, что каждый из участников деятельности индивидуально проделывал какую-то учебную работу, а результат оценивался и контролировался всеми. При 3 способе совместной деятельности каждый участник продолжал работу, начатую раньше другим школьником. Для этого он должен было учесть результат, полученный предыдущим участником деятельно-

сти, сообразовать с этим результатом способы своей работы. Также он должен был учитывать, что полученный им результат будет использован другим участником для продолжения или завершения работы.

При 2 способе вся деятельность распределялась между разными ее участниками в соответствии с определенными ролями или функциями. Так, при работе диадами (парами) деятельность делилась между ведущим (руководителем) и исполнителем; при работе триадами (тройками) – между руководителем, исполнителем и контролером-оценщиком; при работе бригадами – между бригадирами и членами бригады, которые выполняют определенную порученную им часть работы.

Психологи называют такую форму организации учебного процесса личностно-ролевой, подчеркивая важность ее использования для формирования устойчивой положительной мотивации учебной деятельности.

При личностно-ролевой форме организации учебного процесса каждый ученик выполняет определенную роль в процессе обучения (учителя, ведущего в паре, бригадира, контролера-оценщика и т. д.), что дает ему возможность почувствовать себя не просто объектом обучения и воспитания, но и субъектом учебно-воспитательного процесса, понять, что этот процесс организован для него, что цели и задачи этого процесса – его личные цели, что он играет в этом процессе не подчиненную, а активную и достаточно важную

роль.

Наблюдения за детьми показали, что, сотрудничая, они стремились к сохранению определенных положений и позиций, возникающих в системе взаимодействия. Будучи вовлеченными в контакт, дети отказывались от стратегии противопоставления себя другому лицу и его влиянию. То есть в условиях совместно распределенной, согласованной деятельности у них возникали позиции в отношениях, ведущие к тому, что школьники оказывались готовыми выполнять то, что ожидает другой, и одним из ведущих стремлений становится стремление делать так, как это будет лучше принято коллегой по общению. Контакт в процессе сотрудничества служил основой для расширения диапазона принимаемой информации, для более прочного и глубокого усвоения знаний.

При сотрудничестве всегда подразумевается акт общения между людьми. При общении в ходе осуществления совместной деятельности, информация, сообщаемая говорящим слушающему, может иметь различный функциональный характер в зависимости от содержания и структуры совместной деятельности, но тема общения так или иначе совпадает с объектом совместной деятельности. Цель общения – формирование одинаковой точки зрения собеседника на объект деятельности или организация ее таким образом, чтобы сделать осуществление совместной деятельности возможным. Совместная деятельность может быть охарактери-

зована как субъект-субъектное взаимодействие, где восприятие субъекта-участника деятельности оказывается опосредованным его «местом» в осуществлении совместной деятельности, и общение регулируется некоторым обобщенным «образом ситуации», включающим в себя представления о функциональном распределении «ролей» между участниками совместной деятельности (Е. А. Родионова, 1981).

В экспериментальном обучении в различных формах коллективно-распределенной деятельности учащимся раскрывался смысл совместной деятельности при пооперационном контроле за ходом деятельности, при овладении определенными способами совместного выполнения работы, при оценке выполненной работы, в возможности прибегнуть к помощи партнера в случае затруднения.

При обучении глухих и слабослышащих школьников содержательному сотрудничеству использовались различные виды сотрудничества – обмен информацией, операциями, ролями, функциями, позициями. Названные виды сотрудничества взаимосвязаны. При определенных условиях работы одна форма сотрудничества готовит к сотрудничеству иной формы. Например, обмен ролями позволяет перейти к обмену функциями. На начальном этапе формирования способов сотрудничества большую часть соответствующих действий и операций берет на себя учитель, являющийся одним из участников совместной работы. Затем к выполнению этих действий начинают подключаться дети.

Как уже отмечалось, для совместной деятельности высокого уровня характерно наличие содержательного сотрудничества ее участников. Это означает умение каждого участника ставить цели совместной деятельности, определять способы совместного выполнения заданий и средства контроля, перестраивать свою деятельность в зависимости от изменившихся условий ее совместного осуществления.

Разумеется, содержательное сотрудничество невозможно сразу ввести в совместную деятельность детей. Целесообразно, как показывает наше экспериментальное обучение, сначала надо отрабатывать наиболее доступные действия, например контроля и оценки и, прежде всего – взаимоконтроля и самооценки собственной деятельности. Постепенно изменяется и отношение к контактам со сверстниками в процессе учебной работы. Из занимательной игры они перерастают в серьезную работу, приобретают собственно учебное содержание: дети начинают осознавать влияние взаимных консультаций с партнером на успешность работы. Повышается мотивация совместной деятельности.

Формирование взаимоконтроля и самооценки, которое происходит в процессе сотрудничества учащихся, сопровождается повышением внимания к способам учебной деятельности, к тем учебным действиям, которые необходимо выполнить для достижения результата. А это, в свою очередь, побуждает детей к поиску различных способов решения одной и той же задачи, их сравнения, сопоставления. Мотива-

ция приобретает другой характер: дети активно продолжают работу и после получения результата, ищут альтернативные решения, обращаясь за помощью товарищам.

И только после того, как в формировании совместной деятельности пройдены эти этапы, учитель передает свои функции детям и при формулировании задач совместной деятельности (3–4 классы). Тогда же действиями учеников в достаточной степени начинают руководить мотивы сотрудничества. Обычно в норме это происходит в средних и старших классах. В условиях целенаправленного формирования отношений сотрудничества нами отмечалось, что уровень мотивации значительно повышался уже в 3 классах школы глухих, особенно на уроках предметно-практического обучения.

Отметим также, что важным фактором в формировании произвольных действий сотрудничества стало использование внешнего знака, за которым закреплена определенная функция. Знак, маркирующий отношения между детьми, служил не только напоминанием в выполнении соответствующих правил, но и выступал в качестве опосредующего звена во взаимоотношениях ребенка с партнерами по совместной работе.

Большое значение для глухих и слабослышащих детей имело обучение правилам культурного общения при сотрудничестве (это умение проявлять интерес к тому, что сообщает или предлагает партнер, умение слышать другого), во-

оружение соответствующими средствами речевого этикета, моделями соответствующих речевых высказываний.

Благодаря общению, которое устанавливалось в различных формах совместно распределенной деятельности, глухой ребенок получал возможность регулировать не только свое собственное поведение и поведение партнеров по работе, но и вместе с тем испытывать регуляционные воздействия с их стороны. Во взаимной подстройке действий реализуется «регулятивная функция общения». Другими словами, в процессе общения оказывалось воздействие на цели и мотивы деятельности, на исполнение действий, их контроль и оценку, на основные функции и компоненты деятельности партнера по совместной работе. Одновременно осуществлялась взаимная коррекция поведения. Взаимная регуляция поведения и действий в группе становилась фактором превращения учащихся в «совокупного субъекта» (Б. Ф. Ломов, 1984).

Организация совместной деятельности при использовании технологии личностно-ролевого подхода в младших классах школы для глухих детей представлена нами в книге «Учебная деятельность младших школьников с нарушением слуха» (Е. Г. Речицкая, 2009).

В этой главе в качестве примера приведем работу по формированию отношений сотрудничества в школе для слабослышащих детей.

В эксперименте участвовали учащиеся 4 класса второго отделения школы-интерната № 22 г. Москвы (11–12 лет) и

для сравнения группа учеников 3 класса средней школы-интерната № 58 г. Москвы (9–10 лет).

В констатирующем эксперименте учащимся давалось задание, работая коллективно, самостоятельно без помощи учителя, написать рассказ по картинке, причем в качестве условия им было поставлено то, что в работе должен участвовать каждый ребенок.

В результате было выявлено, что в группе слабослышащих детей у некоторых детей выполнение задания вызвало негативную реакцию или равнодушие, чего не наблюдалось у слышащих детей. В процессе составления рассказа школьники не прислушивались к чужому мнению, они считали свою точку зрения единственно правильной. Отсюда и результат: рассказ был написан 2 учениками, наиболее сильными по уровню учебной успеваемости. Работа характеризовалась: небольшим объемом; названием, не отражающим смысла текста; наличием простых предложений, синтаксически несложных конструкций. Такое отношение к выполнению коллективной работы обусловлено тем, что дети, как выяснилось, не умеют на уроке работать вместе, сообща, в коллективе. Можно сказать, что развитие отношений сотрудничества находится у них на стадии «работы рядом» или фронтальной работы. Положение несколько меняется, когда дети готовят вместе какие-либо праздники в школе.

Наблюдения за педагогическим процессом в школе для слабослышащих детей показали, что использование различ-

ных форм совместной деятельности не является правилом; на практике преобладает фронтальная работа.

Задачей последующего обучения было организовать групповую совместную деятельность. В обучающем эксперименте задание написать рассказ было предложено в форме ролевой игры. При распределении ролей между детьми были использованы сигнальные карточки со следующими ролевыми значениями: «контролер», «секретарь», «писатель». «Писатели-соавторы» должны были, обсуждая, придумывать, составлять совместно интересный рассказ, «секретарь» – напечатать его на компьютере, а «контролер» – проверить, исправить возможные ошибки; затем они приносили рассказ в редакцию «редактору», в качестве которого выступал педагог.

Перед началом «игры» учитель объяснил детям правила поведения в той или иной роли, что нужно делать, как можно общаться, чтобы совместная деятельность была успешной. Возможные модели речевых высказываний были записаны на доске: «Скажи, что ты думаешь?», «Каково твое мнение?», «С кем ты согласен?», «Чье предложение лучше?», «Анино предложение лучше (интереснее)», «Почему ты так думаешь?», «Кто согласен с Витей?», «А что ты предлагаешь?», «Мне интересно твое мнение!», «Ты согласен?», «Давайте обсудим это предложение», «Давайте проголосуем» и т. д. При этом учителем предлагался план (алгоритм) для совместной деятельности:

1. Придумайте вместе (все авторы) содержание рассказа,

выясните, о чем будет рассказ.

2. Придумайте название.

3. Составьте план рассказа.

4. Составьте рассказ. Составляя рассказ, записывайте его на компьютере. Работайте так:

– выслушайте мнение каждого соавтора,

– по порядку обсудите предложение каждого автора, выберите самое интересное, на ваш взгляд, предложение,

– попросите секретаря записать его.

5. Отдайте рассказ редактору. Выслушайте его мнение (за замечания, предложения). Выскажите свое согласие (несогласие).

На этом этапе учитель выполнял функцию организатора коллективной совместной деятельности, помогал детям выйти из трудных ситуаций, оказывал помощь, если она была действительно необходима. Например, если из-за неумения вставить на позицию товарища и приходиться к общему мнению, школьники не могли найти верный вариант решения возникшей проблемы.

Следует отметить, что дети проявили большую заинтересованность и активность в предложенной работе. При использовании подобной технологии в организации учебной деятельности они серьезно и ответственно подходили к распределению ролей и сочинению рассказов, историй, сказок; и хотя часто еще не могли прийти к единому мнению в процессе работы, старались прислушиваться к мнению «кол-

лег», контролировать друг друга, чтобы работа получилась как можно лучше. По их собственной инициативе были проведены замены исполнителей тех или иных ролей в процессе работы с учетом их степени «годности» и проявленных интересов.

Причиной таких перемен было то, что, во-первых, работа велась по определенным правилам-алгоритмам (они обеспечивали организованное протекание совместной деятельности), которые предварительно обсуждались, хотя школьникам была предоставлена практически полная свобода решений поставленной задачи; во-вторых, деятельность учеников была мотивирована: каждый из них выполнял часть общей работы, внося свой вклад в общий результат, и был ценен в коллективе.

В результате проведенного эксперимента, прежде всего, у детей изменилось отношение к коллективной деятельности, негативная оценка сменилась на интерес к групповому виду работы.

Изменения в отношении к работе значительно отразились на качестве рассказов. Они отличались от первых сочинений детей и объемом и содержанием. Увеличился объем словаря и самого рассказа; в тексте стала использоваться более разнообразная лексика. Слабослышащие учащиеся старались внести в рассказ всю информацию, которая у них имелась, поэтому рассказ получался информативный, что говорит о положительном и серьезном отношении школьников к рабо-

те.

Организованная в виде личностно-ролевой игры деятельность учащихся повысила уровень мотивации в процессе экспериментальной работы, что способствовало не только активизации их познавательной деятельности, улучшению результатов их работ, но и повышению уровня развития отношений сотрудничества в коллективах.

В детском коллективе в процессе повседневного общения устойчивые отношения складываются между детьми как между равноправными участниками общего дела, между организаторами и исполнителями, между слабыми и сильными, мальчиками и девочками, старшими и младшими, новыми и старыми членами коллектива, поборниками коллектива и мешающими его развитию, детьми и взрослыми. Это отношения сотрудничества и взаимной помощи, подчинения и командования, заботы и покровительства, повышенной требовательности к партнерам и к самим себе, нетерпимости к отрицательным поступкам, уважения к старшим, предупредительности к новичкам, внимания к испытывающим трудности. Но такими отношения не складываются стихийно. В коллективе они могут принимать и негативный характер.

Проведенное обучение свидетельствует о целесообразности участия детей в совместной деятельности, организованной таким образом, чтобы повышалась мотивация учения у школьников, а значит, и улучшались результаты работы.

Так, в школе глухих проблема формирования отноше-

ний сотрудничества успешно решается на уроках предметно-практического обучения, где неслышащие школьники обучаются учебному сотрудничеству в условиях коллективно-распределенной деятельности, начиная с 1 класса. Возникает вопрос о необходимости более широкого внедрения разно-образных форм совместной учебной работы в школах для слабослышащих детей.

Учебное сотрудничество со сверстниками должно быть такой же обязательной формой организации обучения в начальной школе, как фронтальная и индивидуальная работа; оно благоприятно влияет на развитие центрального новообразования у младших школьников – рефлексии, формирует отношения сотрудничества и взаимопонимания, повышает уровень социальной адаптации детей с нарушением слуха.

В заключение отметим, что использование системно-деятельностного подхода позволяет определить приоритетные цели и задачи образования младших школьников с нарушением слуха на современном этапе.

Овладение учащимися с нарушением слуха универсальными учебными действиями создает условия для формирования новых знаний, умений, компетентностей и способствует их успешной социализации и интеграции в общество.

Литература

1. *Алексеев Н. А.* Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики. – Тюмень, 1997.
2. *Андреева Л. В.* Сурдопедагогика. – М., 2004.
3. *Бабанский Ю. К.* Избранные педагогические труды. – М., 1989.
4. *Бельтюков В. И.* Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи. – М., 1977.
5. *Богданова Т. Г.* Сурдопсихология. – М.: Академия, 2002.
6. *Боскис Р. М.* Глухие и слабослышащие дети. – М., 1963.
7. *Быкова Л. М.* Развитие связной речи глухих учащихся начальных классов. – М., 1989.
8. *Власова Т. А.* О влиянии нарушений слуха на развитие ребенка. – М., 1954.
9. *Выготский Л. С.* Проблемы возрастной периодизации детского развития // Вопросы психологии. – М., 1972.
10. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. – М., 1982–1983. – Т. 2., Т. 3, Т. 5.
11. *Ганзен В. А.* Системные описания в психологии. – Л., 1984.
12. *Гриценко Л. И.* Теория и методика воспитания. Личностно-социальный подход. – М.: Академия, 2005.
13. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. –

М.: Педагогика, 1986.

14. *Занков Л. В.* О предмете и методах дидактических исследований. – Изд-во АПН РСФСР, М., 1962.

15. *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

16. *Зыков С. А.* Вопросы сурдопедагогика. – М., 1997.

17. *Зыкова Т. С., Зыкова М. А.* Методика предметно-практического обучения в школе глухих. – М.: Академия, 2002.

18. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли / под ред. А. Г. Асмолова. – М., 2008.

10.

19. *Кузьмина Н. В.* Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки / Методы системного педагогического исследования / под ред. Н. В. Кузьминой. – Л., 1980.

20. *Кузьмичева Е. П.* Развитие речевого слуха у глухих. – М., 1988.

21. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. – М., 1981.

22. *Макаренко А. С.* Сочинения в семи томах. Т. 5. – М., 1958.

23. *Малофеев Н. Н., Кукушкина О.И., Гончарова Е. Л., Никольская О. С.* Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными

возможностями здоровья: основные положения концепции // Дефектология. – 2009. – № 1.

24. *Маркова А. К.* Психология усвоения языка как средства общения. – М., 1974.

25. *Моргун В. Ф.* Проблема мотивации учения в теории поэтапного формирования умственных действий // Психологические основы программированного обучения. – М., 1984.

26. *Морозова Н. Г.* Формирование познавательных интересов у аномальных детей. – М., 1969.

27. *Носкова Л. П.* Теоретические основы обучения языку глухих детей дошкольного возраста // Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста. – М., 1982.

28. *Орлов А. Б.* Изучение психологических предпосылок развития способностей к профессионально-трудовой деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1978.

29. Основы обучения и воспитания аномальных детей / под ред. А. И. Дьячкова. – М., 1965.

30. *Петровский А. В.* Вопросы истории и теории психологии. Избранные труды. – М., 1984.

31. *Пискун О. Ю.* Коррекция эмоционально-волевого и когнитивного развития детей с недостатками слуха, имеющих комплексные нарушения. – Новосибирск, 2005.

32. *Пономарев Я. А.* Психология творчества и педагогика. – М., 1976.

33. *Речицкая Е. Г.* Коррекционно-педагогическая работа

по формированию учебной деятельности младших школьников с нарушением слуха. М.: Владос, 2017.

34. Коррекционно-развивающие педагогические технологии в системе образования лиц с особыми образовательными потребностями. / Под ред. Е.Г. Речицкой. – М.: МПГУ, 2014.

35. Психологические механизмы целеобразования / под ред. О. К. Тихомирова. – М., 1977.

36. Психология глухих детей / под ред. И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф, Т. В. Розановой, Н. В. Яшковой. – М.: Педагогика, 1971.

37. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л. А. Венгера. – М., 1986.

38. Развитие способностей глухих детей в процессе обучения / под ред. Т. В. Розановой. – М., 1994.

39. Развитие школьников с нарушениями слуха во внеурочной деятельности / Под ред. Е. Г. Речицкой. – М.: Владос, 2005.

40. Рау Ф. Ф. Устная речь глухих. – М., 1973.

41. Речицкая Е. Г. Активизация общения слабослышащих учащихся в условиях учебного сотрудничества // Актуальные проблемы развития речи и лингвистического образования детей. Материалы II Междунар. науч. – практ. конф. Орел, апрель. – 2006.

42. Речицкая Е. Г. Логические задачи в подготовительном классе школы глухих // Вопросы сурдопедагогики. – М., 1976.

43. *Речицкая Е. Г.* Учебная деятельность младших школьников с нарушением слуха. Монография. – М.: Прометей, МПГУ, 2009. –152 с.

44. *Речицкая Е. Г.* Формирование отношений сотрудничества в процессе учебной деятельности слабослышащих школьников младших классов // Вопросы теории и практики сурдопедагогики. Межвуз. сб. науч. тр. МПГУ. Выпуск 1. – М., 2000.

45. *Речицкая Е. Г.* Формирование отношений сотрудничества у глухих детей в процессе совместной деятельности. // Проблемы обучения и воспитания детей с нарушением слуха. – М., 1994.

46. *Речицкая Е. Г., Зауэрбрай И.* Формирование познавательной активности глухих детей. // Пути интенсификации изучения, обучения и воспитания детей с недостатками слуха. Межвуз. сб. науч. тр. – М., 1986.

47. *Речицкая Е. Г., Кулигина Т. Ю.* Развитие эмоциональной сферы детей с нарушенным слухом. – М.: Книголюб, 2006.

48. *Речицкая Е. Г., Сошина Е. А.* Развитие творческого воображения младших школьников (в условиях нормального и нарушенного слуха). – 2-е изд. – М., 2014.

49. *Речицкая Е. Г., Трифонова Э. П.* Использование информационных технологий в коррекционно-развивающем обучении глухих младших школьников. // Социально-гуманитарные знания. – 2006. – № 10.

10.

50. *Речицкая Е. Г., Филоненко-Алексеева А. Л.* Солнечный Зайчик: Учебник по ознакомлению с окружающим миром для 2 класса специальных (коррекционных) школ I и II вида. – М., 2005.

51. *Речицкая Е. Г., Филоненко-Алексеева А. Л.* Солнечный Зайчик: Учебник по ознакомлению с окружающим миром для подготовительного – 1 класса специальных (коррекционных) школ I и II вида. – М., 2000.

52. *Речицкая Е. Г., Филоненко-Алексеева И. Н., Филоненко-Алексеева А. Л.* Развитие творческих способностей у старших дошкольников с нарушенным слухом. – М.: Советский спорт, 2007.

53. *Решетова З. А.* Психологические основы профессионального обучения. – М., 1985.

54. *Розанова Т. В.* Развитие памяти и мышления глухих детей. – М., 1978.

55. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003.

56. *Рубцов В. В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. – М., 1987.

57. *Салмина Н. Г.* Знак и символ в обучении. – М., 1988.

58. *Скаткин М. Н.* Проблема современной дидактики. – М., 1980.

59. *Соловьев И. М.* Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. – М., 1966.

60. Специальная педагогика / Под ред. Н. М. Назаровой. – М., 2010.
61. Специальная педагогика: в 3 т.: учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений / под ред. Н. М. Назаровой. – Т. 2. – М.: Академия, 2008.
62. Сурдопедагогика. / Под ред. Е. Г. Речицкой. – М., Владос, 2014.
63. *Талызина Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний. – М., 1975.
64. *Тигранова Л. И.* Умственное развитие слабослышащих детей. – М., 1978.
65. *Тихомиров О. К.* Психология мышления. – М., 1984.
66. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010.
67. *Шипицина Л. М.* Ребенок с нарушенным слухом в семье и обществе. – СПб.: Речь, 2008.
68. *Шиф Ж. И.* Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей. – М., 1968.
69. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 4.
70. *Якунин В. А.* Обучение как процесс управления. – Л., 1996.
71. *Якунин В. А.* Педагогическая психология / В. А. Яку-

нин. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А.; Изд-во «Полиус», 1998.

72. Яшкова Н. В. Учебная деятельность глухих детей // Психология глухих детей. – М., 1971.