

Государственное научное учреждение  
«Институт коррекционной педагогики  
Российской академии образования»

На правах рукописи

Бурова Надежда Ильинична

**ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ  
У ГЛУХИХ ШКОЛЬНИКОВ МЛАДШИХ КЛАССОВ**

13.00.03 – коррекционная педагогика

**ДИССЕРТАЦИЯ**  
на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
Зыкова Татьяна Сергеевна  
доктор педагогических наук,  
старший научный сотрудник

Москва - 2005

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>3</b>
<b>ГЛАВА I. Проблема формирования общеучебных умений у учащихся начальной школы</b>	
1.1. Общеучебные умения учащихся как педагогическое понятие...	13
1.2. Особенности овладения умениями глухими учащимися в учебной деятельности.....	41
1.3. Общеучебные умения в содержании общего и специального обучения.....	60
<b>Глава II. Современное состояние проблемы формирования общеучебных умений у глухих учащихся в педагогической практике</b>	
2.1. Анализ учебных программ специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида в аспекте формирования общеучебных умений.....	72
2.2. Состояние работы по формированию общеучебных умений в педагогической практике обучения глухих учащихся.....	81
2.3. Характеристика сформированности общеучебных умений у глухих учащихся.....	87
<b>ГЛАВА III. Экспериментальная работа по формированию общеучебных умений у глухих учащихся</b>	
3.1. Организация педагогического эксперимента.....	102
3.2. Реализация педагогических условий формирования общеучебных умений у глухих учащихся.....	107

3.3. Анализ результатов педагогического эксперимента .....	140
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	151
<b>БИБЛИОГРАФИЯ</b> .....	156
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	174

## Введение

**Актуальность исследования.** Различные периоды развития системы специального образования характеризуются своеобразием задач сурдопедагогики, решаемых с учетом заказа и социально-экономических условий жизни общества. В современный период модернизации системы образования, когда происходит структурно-функциональная, содержательная и методическая ее реконструкция, большую актуальность приобретает пересмотр целей и задач образования. Для подготовки учащихся с нарушениями слуха к жизни в современном динамическом мире важно не только передать им знания, но и сформировать способы приобретения и переработки информации. Формирование умения учиться должно стать специальной задачей школы. В связи с этим, проблема овладения учениками общеучебными умениями приобретает особую актуальность.

В педагогической литературе умения делятся на предметные (специальные), формирующиеся у учащихся в процессе обучения данному учебному предмету и имеющие применение главным образом в этом учебном предмете, и общеучебные (универсальные), которые формируются у учащихся в процессе обучения многим дисциплинам, и применяются в учебном процессе и в повседневной жизни.

Процесс формирования общеучебных умений всемерно содействует развитию познавательных возможностей и способностей учащихся, их непрерывному совершенствованию. Он всегда сопровождается сосредоточением волевых усилий при восприятии, осознанием логических операций, необходимостью обосновывать свои практические действия и применять их в постоянных и изменяющихся условиях.

Формирование общеучебных умений включает в себя также и воспитательный аспект образования. Успешность его реализации связана с соблюдением требований решения образовательно-воспитательных задач,

заклученных в содержании учебного материала и методах работы преподавателя и учеников. В результате овладения общеучебными умениями у школьников вырабатываются основы научного мировоззрения, развиваются социально значимые черты личности.

Формирование общеучебных умений является предметом и средством развивающего обучения, способом повышения активности учащихся в обучении. Овладевая умениями ставить цель, планировать работу, организовывать ее выполнение, усваивая рациональные приемы деятельности, школьники учатся осознанно управлять своей учебной работой. При этом создаются благоприятные условия для формирования у них положительного отношения к учебному труду, выработки устойчивых мотивов учебной деятельности.

Процесс обучения требует тесного сотрудничества учителя и ученика на уроке. Мастерство учителя заключается в том, чтобы руководить работой школьников, переводя деятельность учения из управляемого в самоуправляемый процесс. Решение этой сложной задачи требует от учителя непрерывного пополнения психолого-педагогических знаний, постоянного совершенствования методического мастерства.

Проблема формирования общеучебных умений остается одной из наиболее актуальных проблем отечественной школы. Подтверждением тому является большое количество публикаций, посвященных исследованию различных ее аспектов. Вклад в ее разрешение внесли многие известные исследователи проблем педагогики: Ю.К. Бабанский, С.Г. Воровщиков, Н.И. Запорожец, Г.В. Ельникова, Е.Н. Кабанова-Меллер, И.Ю. Кулагина, Т.А. Лошкарева, Л.А. Николаева, В.Ф. Паламарчук, Н.Н. Поспелов, Д.В. Татьянченко, А.В. Усова, Л.Ф. Фридман и др.

Проблема формирования общеучебных умений недостаточно разработана в образовательной практике школ для детей с нарушениями слуха, хотя отмечается, что в формировании общеучебных умений скрыт

огромный потенциал совершенствования качества образования и резерв развития ребенка, имеющего нарушение слуха.

Одной из важных предпосылок, дающих возможность обратиться к решению проблемы формирования общеучебных умений, является возросший уровень общего и речевого развития глухих и слабослышащих школьников, чему способствовали: идеи Л.С. Выготского об обучении и развитии, о структуре дефекта и путях компенсации недостатков в развитии детей; многоплановые исследования отечественных дефектологов (Р.М. Боскис, Т.А. Власовой, Т.В. Розановой, И.М. Соловьева, Л.И. Тиграновой, Ж.И. Шиф и др.) по изучению закономерностей и особенностей развития детей с недостатками; создание С.А. Зыковым дидактической системы обучения глухих детей, связанной с широким использованием предметно-практической деятельности учащихся в качестве основы речевого и общего развития детей. Т.С. Зыковой доказано, что в процессе предметно-практического обучения создаются условия для общего и речевого развития, для обучения школьников планировать деятельность и работать в коллективе. Значимыми для решения изучаемой проблемы являются работы Л.И. Тиграновой по формированию общелогических умений у детей с нарушениями слуха.

На этапе модернизации специального образования сурдопедагоги продолжают поиск направлений совершенствования системы обучения, внедряют достижения науки в практику школ для повышения качества учебно-воспитательной работы. Появляются новые формы получения образования, инновационные подходы к обучению. О.И. Кукушкиной, Е.Л. Гончаровой, Т.К. Королевской (ИКП РАО) проводятся научные исследования, посвященные включению компьютерных технологий в специальное образование, пересмотру содержания обучения в направлении социально-эмоционального развития школьников, целенаправленному формированию самосознания и самопознания ребенка с особыми

образовательными потребностями. Т.С. Зыковой разрабатывается новый подход к обучению глухих детей в младших классах, основанный на интеграции содержания обучения, целью которого, является развитие и обучение воспитанников в условиях овладения учебной деятельностью с опорой на предметно-практическую и формирующуюся речевую деятельность. В рамках данного подхода актуализируется проблема формирования общеучебных умений для повышения развивающей роли обучения.

В сурдопедагогике отсутствует целостная разработка проблемы формирования общеучебных умений у учащихся с нарушением слуха, что отрицательно сказывается на результатах обучения. Эти обстоятельства, востребованность со стороны специалистов программно-методических материалов по формированию общеучебных умений, а также появившиеся предпосылки разрешения проблемы определяют актуальность нашего исследования.

**Цель исследования** состоит в научно обоснованной разработке содержания и педагогических условий формирования общеучебных умений глухих учащихся.

**Объект исследования** – процесс формирования общеучебных умений в младших классах специального (коррекционного) образовательного учреждения I вида.

**Предмет исследования** – педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования общеучебных умений глухих учащихся младших классов.

**Гипотеза исследования** – формирование общеучебных умений глухих учащихся является специальной задачей учебного процесса и требует осуществления систематической и целенаправленной работы. Процесс формирования общеучебных умений будет осуществляться наиболее эффективно при соблюдении ряда педагогических условий, связанных с

определением содержания обучения и использованием оптимальных приемов и методов организации учебного процесса с учетом особенностей развития глухих школьников младших классов.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать научную литературу по проблеме формирования общеучебных умений.

2. Выявить научно-методические подходы к решению проблемы формирования общеучебных умений у глухих учащихся.

3. Разработать и обосновать педагогические условия, способствующие формированию общеучебных умений у глухих учащихся.

**4. Экспериментально проверить эффективность выделенных педагогических условий формирования общеучебных умений у глухих учащихся.**

Для реализации цели и задач исследования будет использоваться комплекс методов:

– анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования;

– обобщение, систематизация практического опыта педагогических коллективов школ I вида;

– педагогическое наблюдение, изучение продуктов учебной деятельности глухих учащихся, беседа, экспертная оценка;

– педагогический эксперимент в констатирующем, формирующем и контрольном вариантах;

– качественный и количественный анализ экспериментальных данных с использованием метода математической статистики.

**Методологическую основу исследования** составляют концептуальные положения педагогики и психологии о реализации социальных потребностей ребенка как условия его интеллектуального развития и успешной интеграции в общество:

– культурно-историческая теория развития высших психических функций и положение об общности закономерностей развития обычного ребенка и ребенка с психофизическими нарушениями (Л.С.Выготский);

– концепция опосредованности развития личности ее деятельностной позицией и средой обитания (Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн);

– методология системного подхода (А.Н.Аверьянов, В.Г.Афанасьев, И.Б.Блауберг и др.);

– теория обучения и воспитания детей с нарушениями слуха (Р.М. Боскис, А.И. Дьячков, С.А. Зыков, Ф.Ф. Рау, А.Г. Зикеев, К.Г. Коровин и др.);

– концепция использования предметно-практической деятельности в обучении детей с нарушением слуха (С.А. Зыков, Т.С. Зыкова и др.).

**Экспериментальная база исследования.** Исследование проводилось на базе муниципальных специальных (коррекционных) образовательных учреждений школ-интернатов: № 10 I вида г. Челябинска, № 12 I вида г. Челябинска, № 35 I вида г. Магнитогорска и города Миасса.

**Научная новизна исследования.** Установлено, что общеучебные умения являются частью содержания обучения глухих школьников, степень овладения которыми влияет на характер их учебной деятельности. Обоснована целесообразность использования понятия «общеучебные умения» применительно к обучению детей с нарушением слуха. Предложена классификация общеучебных умений по группам с уточненным содержанием, отражающим особые образовательные потребности учащихся с нарушением слуха и коррекционную направленность обучения в школах I вида. Доказано, что уровень сформированности общеучебных умений зависит от многих факторов. Разработаны критерии определения уровней сформированности общеучебных умений и инструментарий их оценки с учетом речевой и общеобразовательной подготовки глухих учащихся.

Впервые предложен междисциплинарный подход к формированию общеучебных умений у глухих учащихся, предполагающий интеграцию и координацию в работе над умениями каждой группы. Раскрыта принципиальная значимость в разграничении понятий «общеучебные умения» и «предметные (специальные) умения», применительно к обучению детей с нарушением слуха, с сохранением гибкости и прозрачности границ между ними. Разработаны инвариантные требования к работе по каждой из групп умений, которые включают в себя: деятельностный подход к формированию умений; моделирование ситуаций, создающих потребность в овладении и применении умения; использование предметно-практической деятельности и постепенное включение умений в иные виды деятельности; поэтапное повышение уровня сложности заданий с учетом этапности в формировании общеучебных умений.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в следующем.

Доказана возможность формирования общеучебных умений у глухих учащихся младших классов в специальном (коррекционном) образовательном учреждении, если они выступают в качестве предмета обучения. Обоснованы педагогические условия формирования общеучебных умений у глухих учащихся младших классов специального (коррекционного) образовательного учреждения. Определены содержательные, процессуальные и организационно-педагогические аспекты процесса формирования общеучебных умений у глухих учащихся (уточнение целей и задач педагогической работы, отбор и представление содержания обучения, разработка способов освоения умений, разработка методического и дидактического обеспечения содержания

образования, разработка инструментального и диагностического обеспечения образовательного процесса).

Определен и систематизирован по группам (учебно-организационные, учебно-информационные, учебно-коммуникативные и учебно-интеллектуальные умения) перечень общеучебных умений глухих учащихся для начальной школы, что позволило определить программу формирования общеучебных умений, обосновать этапы формирования общеучебных умений, возможности различных предметов в их реализации. Разработаны уровневые показатели сформированности по каждому из выделенных групп общеучебных умений.

Выделена базовая дисциплина в формировании всех групп общеучебных умений – предметно-практическое обучение, которое благодаря своей широкой межпредметной основе позволило в соответствии с программными требованиями развивать коммуникативные, интеллектуальные, информационные, организационные умения. Предусмотрен постепенный переход от формирования общеучебных умений в условиях предметно-практической деятельности к работе над ними на других предметах.

Определены организационные принципы формирования общеучебных умений, осуществлен отбор целесообразных приемов и методов формирования общеучебных умений у глухих учащихся с учетом особенностей психического развития глухих детей и опорой на следующие основания:

- определение основного учебного предмета, в рамках которого закладываются основы формируемого умения, и тех учебных дисциплин, которые используют это умение и совершенствуют его;
- определение сроков формирования общеучебного умения; системы средств его формирования, поэтапного контроля и коррекции;
- установление этапов развития умения с учетом речевых, психических, возрастных особенностей учащихся;
- формирование мотивов овладения общеучебным умением.

Показана значимость методической подготовки учителей к организации педагогического процесса, включающего целенаправленное формирование общеучебных умений.

**Практическая значимость исследования** определяется тем, что создана программа формирования общеучебных умений, содержащая перечень наиболее значимых для становления учебной деятельности универсальных умений, сроки начала работы над каждым из них и уровень требований их сформированности. Определены приемы и способы формирования умений. Разработан инструментарий для диагностики сформированности общеучебных умений. Созданы методические рекомендации включения в уроки разного типа работы по формированию общеучебных умений. Созданы разноуровневые задания с учетом индивидуальных особенностей детей. Полученные в ходе экспериментальной работы результаты могут быть использованы в практике педагогической работы с глухими учащимися в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях в различных вариантах. Методические рекомендации могут использоваться учителями школ I и II вида, а также в педагогических вузах при подготовке сурдопедагогов.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Формирование общеучебных умений основано на междисциплинарном подходе и связано с реализацией интеграции и координации программных

требований, которые обеспечивают целенаправленность, систематичность осуществления данной работы.

2. Инвариантные требования к процессу формирования общеучебных умений в сочетании с вариативностью в выборе форм организации, видов деятельности детей, методических приемов обучения способствуют достижению оптимального уровня овладения умениями учениками класса.

3. Общеучебные умения являются составной частью общего содержания обучения глухих школьников младших классов, их формирование является специальной задачей учебного процесса.

4. Систематический контроль и оценка уровня сформированности общеучебных умений с использованием специально разработанного инструментария способствуют реализации дифференцированного подхода к обучению школьников с учетом индивидуальных психофизических особенностей глухих детей класса.

**Обоснованность и достоверность результатов и основных выводов** диссертационной работы обеспечивается методологической основой выполненного исследования, опорой на системный подход; применением комплекса методов, адекватных объекту, предмету, целям и задачам исследования; целенаправленной экспериментальной работой; репрезентативностью полученных экспериментальных данных, количественным и качественным их анализом.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлены: в экспериментальной работе автора; на заседаниях лаборатории содержания и методов обучения детей с нарушениями слуха ГНУ «Института коррекционной педагогики РАО»; на научно-практических конференциях: «Обновление методической и научно-методической работы. Организация и содержание повышения квалификации педагогических работников в

областной образовательной системе» (г. Челябинск, 2000); «Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров» (г. Челябинск, 2001); «Диагностика, коррекция, оздоровление в системе специального образования» (г. Красноярск, 2002); «Психолого-педагогические исследования в системе образования» (Москва-Челябинск, 2002, 2003, 2004); «Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования» (г. Челябинск, 2002); «Актуальные проблемы специального (коррекционного) образования» (г. Челябинск, 2003); «Межведомственное взаимодействие в сопровождении детей с особыми образовательными потребностями» (Челябинск, 2004); «Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров» (г. Челябинск 2005).

**Публикации.** Материалы диссертации изложены в 10 публикациях, список которых представлен в автореферате.

**Структура и объём работы.** Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, приложения. Общий объем диссертации 177 страниц, список литературы составляет 203 наименования источников.

# ГЛАВА I. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

## 1.1. Общеучебные умения учащихся как педагогическое понятие

Эффективность учебной деятельности учащихся современной школы обуславливается многими факторами, среди которых исследователи выделяют содержание образования учащихся, его дидактическое и методическое обеспечение, квалификацию и уровень методического мастерства учителей и др. При этом подчеркивается, что характер учебной деятельности учащихся, в значительной степени определяется уровнем овладения ими общеучебными умениями.

Проблема формирования общеучебных умений учащихся на протяжении многих лет была и остается сегодня одной из наиболее актуальных проблем отечественной школы. От успешности ее решения зависит повышение качества учебно-воспитательной работы. Интерес к этой проблеме проявляли многие известные исследователи, психологи, педагоги (Ю.К. Бабанский, Н.И. Запорожец, Е.Н. Кабанова-Меллер, Н.А. Лошкарева, А.Г. Малхасьян, Л.А. Николаева, В.Ф. Паламарчук, Н.Н. Поспелов, А.В. Усова и др.).

В условиях осуществления модернизации образования в отечественной школе проблема формирования общеучебных умений учащихся приобретает особый статус. В определенной мере это обуславливается активно пропагандируемой в последние годы идеологией гуманно ориентированного образования, приоритетом которого является развитие личности школьника. Залогом интеллектуального, общекультурного развития учащихся является овладение ими основами учения, что означает вооружение учащихся не только знаниями, но и способами овладения ими. Помощь в овладении соответствующими умениями является ключевой для полной реализации

возможностей учащихся, что крайне важно в условиях изменяющихся запросов общества и возрастающих требований к работе учителей. Формирование умения учиться является сложной задачей, на которую обращены усилия современных педагогов.

Выбор оптимальных путей формирования общеучебных умений у учащихся определяется многими факторами. Все они в определенной мере связаны с понятием феномена «умение», что и обуславливает необходимость рассмотрения сущности этого понятия.

По мнению психологов, практические и умственные умения являются содержанием каждой отдельной деятельности, конкретными действиями составляющими ее. Это справедливо и для учебной деятельности. С позиции психологической концепции общего строения деятельности человека, выдвинутой Б.Г. Ананьевым, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном и др., которые в общей системе человеческой деятельности выделяют разные или отдельные деятельности, в том числе и учебную деятельность. Содержанием каждой отдельной деятельности являются практические и умственные действия как самостоятельные процессы, подчиненные сознательной цели. Учебная деятельность учащихся может быть разложена на составляющие ее действия, между которыми существует как практическая, так и логическая связь. А.Н. Леонтьев, например, указывает, что каждое действие включает в себя операции, т.е. то, в чем реализуется способ выполнения действия [99]. В частности, при формировании общеучебных умений учащиеся овладевают большим количеством разнообразных действий и операций. Например, при формировании умения пересказа текста субъектом выполняются следующие действия и операции: подготовка вопросов к прочитанному тексту, подбор заголовков к абзацам, формулирование главной мысли, содержащейся в тексте, смысловая группировка материала, выделение опорных пунктов (предложений) и т.д.

По мере включения в учебную деятельность общеучебные умения проходят определенные стадии развития, все больше свертываясь и обобщаясь, могут перейти в синтетическое свойство личности и стать элементом психики, внутренним условием, способностью к лучшему осуществлению учебной деятельности; иными словами, стать способностью личности.

П.Я. Гальперин, обосновывая теорию формирования умственных действий, указывает на то, что формирование психических функций происходит на основе предметного действия и идет от материального выполнения действия, а затем через его речевую форму переходит в умственный план. В целостном процессе формирования психических функций, который включает в себя не только психическое, но и физиологическое, выделен собственный предмет психологического анализа – действие [45].

В концепции Н.А. Менчинской, Д.Н. Богоявленского, Е.Н. Кабановой-Меллер вопрос об умениях рассматривается не обособленно, а в системе таких понятий, как «прием учебной работы», «прием умственной деятельности». Определив приемы учебной работы как «способы, которыми она выполняется учащимися и, которые могут быть объективно выражены в виде перечня действий, входящих в состав приема», Е.Н. Кабанова-Меллер рассматривает умение как составную часть приема, как результат первого этапа овладения навыками [85, с. 8]. По ее мнению, с помощью системы упражнений умение переходит в навык, представляющий собой системы закрепленных, сокращенных, автоматизированных действий, подчиненных основной цели в решении задачи. При этом переход умения в навык характеризуется особыми закономерностями, которые описываются автором следующим образом: «происходят известные изменения самих действий: из развернутых они становятся сокращенными и более быстрыми; изменяются

процессы внимания и осознания выполняемых действий и их результата, автоматизируются действия, внимание не исключается, а лишь ослабляется; действие, выполняемое лишь под контролем внимания, является автоматизированным (но не автоматическим)» [85, с. 90]. И далее: «в процессе перехода все более легким и быстрым становится осознание тех объективных отношений, которые есть в заданном материале» [85, с. 91].

В современной научной литературе даются разные определения понятию «умение». Например, в работах К.К. Платонова умения соотносятся с возможностью (способностью) «использовать имеющиеся знания, оперировать ими для выявления существенных свойств вещей и успешного решения теоретических и практических задач» [144, с. 49].

Уточняя содержание самого же понятия «способность», нам представляется целесообразным воспользоваться тем его значением, которое в английской научной литературе вкладывается в термин «ability». К этому надо добавить, что в английской литературе наиболее распространенными является два термина «ability» и «capacity», обычно переводимые на русский язык словом «способность»: каждый из них при этом имеет свое значение. Причем, первый термин переводится как «умение выполнять действия, включающее в себя сложные координированные движения и разрешение умственных задач» или «то, что может быть сделано человеком на данном уровне обученности и развития», а второй термин – как «максимальные возможности индивидуума в отношении какой-либо функции, ограниченные его врожденной конституцией и измеряемые, теоретически, тем пределом, до которого может быть развита эта функция при оптимальных условиях» или «возможности организма, определяемые и ограничиваемые его врожденной конституцией» [202, p.12]. Соотношение между этими понятиями выявлено К. Сишором. В частности, в соответствии с его позицией термин «capacity» обозначает врожденные возможности; термин «ability» употребляется для

обозначения приобретаемого умения использовать соответствующую «capacity» [202, р. 127]. Понятие «учебные умения» соотносится с английским термином «ability».

Л.М. Фридман и И.Ю. Кулагина, посвятившие свое исследование формированию общеучебных умений учащихся массовой школы, считают, что умения – это «способность совершать действие, не достигшее наивысшего уровня сформированности, совершаемое полностью сознательно, при осознании каждого шага выполнения действия» [188, с. 2]. Способность осуществления действия, достигшего наивысшего уровня сформированности, ими интерпретируется как навык. Зачастую умения понимаются как способность (готовность) к успешному выполнению определенной деятельности. Такая точка зрения встречается, в частности, в публикациях С.Г. Воровщикова, Т.В. Габай, Д.В. Татьянченко и др.

Анализ приведенных выше определений позволяет судить об общих чертах и различиях, содержащихся в трактовках термина «умение». Общим для всех приведенных точек зрения является использование термина «способность» в качестве родового понятия по отношению к термину «умение». Различия, на наш взгляд, состоят в уточнении объема и содержания рассматриваемого понятия.

Например, с точки зрения С.Г.Воровщикова и Д.В.Татьянченко, любая способность к успешному осуществлению вполне конкретной деятельности считается умением. Эта точка зрения не разделяется Л.М. Фридман и И.Ю.Кулагиной. Способности, а тем более готовность к успешному выполнению какой-либо деятельности, по их мнению, вполне возможно предполагает совершение «автоматизированных» действий, что уже считается навыком.

В процессе формирования у учащихся способности совершать какое-то действие необходимо создать условия, в которых соответствующие действия

выполняются развернуто, фиксируется каждый шаг совершаемого действия. По существу, способность выполнять действия формируется сначала как умение. По мере тренировки в выполнении этого действия умение совершенствуется, процесс выполнения действия свертывается, промежуточные шаги этого процесса перестают осознаваться и, если действие начинает выполняться полностью автоматизировано, то у учащихся образуется навык в выполнении этого действия. Именно так Л.М. Фридман и И.Ю. Кулагина характеризуют переход умения в навык [188].

По мнению этих авторов, каждому умению соответствует определенное действие, которое совершается с помощью системы операций и приемов, т.е. способов осуществления действий в определенных условиях. При этом различие между действием и операцией состоит в том, что «действия соответствуют принятой цели, а операция – условиям, в которых эта цель должна быть достигнута» [188, с. 2].

Целесообразно еще раз обратить внимание, что умения – это не всякие действия или деятельность, но лишь такие, которые выполняются успешно, эффективно. Именно на эти отличительные стороны умений указывал Н.Д. Левитов, говоря, что «умение означает успешное выполнение действия или деятельности с выбором и применением правильных приемов работы и с учетом определенных условий» [96, с. 263]. Близкое к этому определение умения дает К.К. Платонов. «Умение, – пишет он, – это способность человека продуктивно с должным качеством и в соответствующее время выполнить работу в новых условиях» [144, с. 142].

Состав умения достаточно сложен. В него входят «представления, понятия, знания, навыки концентрации, распределения и переключения внимания, навыки восприятий, мышления, самоконтроля и регулирования процесса деятельности» [144, с. 142]. Единство же всех этих компонентов в структуре умения определяется взаимодействием цели, т.е. представления о

возможном конечном результате деятельности, и условий, анализ и преобразование которых приводят к нахождению рациональных способов выполнения деятельности, последовательного осуществления действий, ведущих к успешному результату. Именно умения «дают возможность человеку владеть своими силами, целесообразно ими пользоваться, экономить их, ускорять процесс достижения цели, повышать продуктивность своей работы» [180, с. 53]. Полагаем, что с учетом этих особенностей умений должны быть охарактеризованы основные, наиболее значимые виды действий, доведение которых в работе с учащимися до уровня умений может быть обеспечено необходимыми педагогическими условиями. Среди этих условий немаловажное значение имеют повторяемость и углубление учебного материала, на основе которых может происходить первоначальное ознакомление с умением, дальнейшее его формирование и развитие, а также учебное время, необходимое для отработки умений и усвоения знаний. Многими авторами, например, такими, как И.Д. Зверев, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин, Н.Ф.Талызина, Т.И.Шамова, В.С.Цетлин, В.А.Усова и др., умения включаются в состав содержания образования. В учебных программах по многим школьным дисциплинам содержатся указания по овладению учащимися необходимыми умениями, приводится содержательная характеристика некоторых из них.

Для разработки научно обоснованных и целесообразных требований к учебной подготовке учащихся существенен вопрос о выделении видов умений, которыми должны овладеть учащиеся, о классификации и систематизации умений. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в дидактической литературе, несмотря на внимание, оказываемое исследователями данным вопросам, пока еще нет единой классификации умений, достаточно полно представляющей учебную деятельность учащихся.

В научно – методической литературе систематизация умений осуществляется по различным основаниям. Так, например, выделяются умения по их направленности на предметные компоненты содержания образования (понятия, законы, теории) и на источники обучения (учебные тексты, таблицы, схемы, муляжи, объекты живой природы и т.д.). Такой подход к классификации умений, прежде всего, характерен для методик обучения различным школьным дисциплинам, поскольку наиболее прямо отвечает потребностям этих педагогических дисциплин. Вслед за психологами дидакты выделяют умения, соотносимые с видом деятельности, который усваивают учащиеся и с характером психического процесса, доминирующего в ходе учебной деятельности (памяти, восприятия, мышления и т.д.). Предлагается также систематизировать умения по нарастанию сложности деятельности, которой обучаются учащиеся.

Существует ряд публикаций, в которых обобщаются и систематизируются сведения об умениях как компонентах учебной деятельности. Так, например, В.С. Цетлин выделяет первичные умения, близкие к навыкам, к действиям, поддающиеся автоматизации, подчиняющиеся правилу, и вторичные умения, отличные от навыков. При этом автор указывает, что в школьной практике не всегда возникает задача автоматизации первичного умения, что среди первичных умений могут быть и такие действия, в полной автоматизации которых нет необходимости. К вторичным умениям В.С. Цетлин относит такие действия (или системы действий), которые принципиально не могут быть автоматизированы, так как в своей основе не имеют однозначного правила и предполагают использование элементов эвристики [191].

В работе В.С. Цетлина определяются два вида первичных умений и навыков: умения и навыки теоретического характера, «в основе которых лежат правила оперирования понятиями», и умения и навыки практического

характера «правилосообразные действия, которые могут регулироваться с помощью формул, моделей, образов» [191, с. 32]. Это обстоятельство позволяет говорить о том, что автором была предпринята попытка систематизировать умения сразу по двум основаниям.

В классификации А.В. Усовой все умения подразделяются на две большие группы: умения практического характера (измерение, вычисление, пользование источниками энергии, реактивами и др.) и умения познавательного характера (умения вести наблюдения, ставить опыты, работать с литературой и др.) [184]. При этом автор указывает на условность приведенного деления, так как оба вида умений взаимосвязаны и играют важную роль на всех этапах обучения.

Т.И. Шамова вычленяет интеллектуальные, общие и специальные умения, называя их способами учения. К интеллектуальным способам учения она относит, прежде всего, овладение мыслительными операциями. В группу общих умений учебного труда автор включает умение планировать предстоящую работу, рационально ее организовывать, контролировать ее выполнение. Специальные умения выделяются автором по направленности деятельности на содержание учебного предмета и развернуто не характеризуются [193]. Отметим также, что все виды умений рассматриваются Т.И. Шамовой рядоположено, как независимые друг от друга.

Ряд авторов разделяют умения не по признаку внешней и внутренней учебной деятельности умений (организационных и интеллектуальных), а по уровню познавательной самостоятельности – интеллектуальных и информационных. Такая позиция критикуется А.А. Кузнецовым в работе «Требования к знаниям и умениям школьников: Дидактико-методический анализ», который говорит о том, что подобное деление ведет «к дроблению единого акта деятельности к излишнему, неоправданному повторению в

различных разделах программы сходных по своей сущности действий и операций» [180, с. 55]. В работе ставится весьма важный вопрос о взаимосвязи различных видов учебной деятельности, соотношений различных групп умений.

Анализ приведенных выше и многих других работ показывает, что ученые выделяют следующие виды умений: специальные умения, умения рационального учебного труда, интеллектуальные умения. Эти группы умений были выделены Н.А. Лошкаревой [101]. Сходную классификацию умений можно найти в работах Т.И. Шамовой [193]. Ю.К. Бабанского [10].

Интеллектуальные умения, по мнению В.Ф. Паламарчук, представляют собой ядро учебной деятельности. Являясь наиболее общими, они объединяют все школьные дисциплины [138]. Уже отмечалось, что понятие «интеллектуальные умения» уточнялось на протяжении многих лет в трудах ряда отечественных психологов. Решающая роль в раскрытии их содержания и структуры принадлежит Н.А. Менчинской, сотрудникам лаборатории изучения умственного развития [114]. Психологи этого направления исследовали соотношение отдельных умственных операций, обосновали их иерархию, показали развивающую роль в процессе усвоения содержания образования учащимися. В овладении операцией анализа и синтеза, абстрагирования и конкретизации, сравнения и аналогии, установления причинно-следственных связей и антиципации, по данным этих психологов, проявляется развивающий эффект обучения. Большинство этих операций, как указывает Н.А. Менчинская, «важны для обучения различным школьным предметам, хотя при усвоении каждой из учебных дисциплин они приобретают специфический характер, отражая своеобразие ее содержания и особенности усвоения» [114, с. 17]. Распространенной в педагогической литературе является точка зрения, в соответствии с которой наиболее удобной представляется такая характеристика интеллектуальных умений,

которая давалась бы в конце каждого года обучения применительно ко всем учебным дисциплинам и имела бы межпредметную направленность.

Особые методы исследования, присущие каждой научной дисциплине, после их дидактической и методической интерпретации трансформируются в специальные умения, которыми должны овладеть учащиеся. Так, например, для предметов естественнонаучного цикла характерны методы и умения наблюдения фактов живой и неживой природы и подтверждения экспериментальным путем основных законов каждой дисциплины. Для предметов языкового цикла характерны методы лингвистического анализа и коммуникативные умения. Предметам гуманитарного цикла в большей мере присущи особые методы анализа источников (исторических и художественных) и умения их объективного восприятия и личностной оценки. Для усвоения всей этой группы предметов особенно характерен перенос учебной деятельности в сферу самосознания и качеств личности учащихся. Суммарная характеристика специальных умений не может быть исчерпывающей. Каждая учебная дисциплина, а в иных случаях отдельные ее темы и разделы обладают своими методами изучения и требуют для усвоения особых умений.

Специальные предметные умения, как отмечает А.А.Кузнецов, это «наиболее распространенные в процессе обучения виды учебной деятельности, вне сознательного овладения которыми невозможно полноценное усвоение конкретного учебного материала» [180, с. 56]. Именно эти умения неразрывно связаны со знаниями, представляя вместе с ними нерасторжимое единство. Недаром, знания нередко включаются в умения как один из их компонентов, а умения представляют собой знания в действии. Специальные умения, в отличие от других видов учебной деятельности, наиболее разработаны, практически выверены, хотя и не всегда теоретически осмыслены и достаточно обоснованы.

Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина отмечают, что в школьных программах нет указаний на то, какие из умений являются общеучебными, а это очень важный аспект, так как, по их мнению, необходимы разные подходы к формированию специальных и общеучебных умений. Такое же мнение высказывается и Н.А. Лошкаревой. В своих работах она указывает на то, что многие общеучебные умения в начальной стадии формирования выступают в качестве специальных и формируются изначально в условиях определенных предметов. Это должно обусловить подвижность границ между выделенными умениями, т.е. необходимость включения одних и тех же умений в одном случае – в разряд специальных, в другом – в разряд общеучебных. По ее мнению, необходимо изначально выделять умения, которые на более поздней стадии будут применяться широко, на разных предметах или в разных сферах деятельности, так как для их формирования нужны иные подходы.

В.В. Давыдов выделяет следующие учебные действия: преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта; моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме; преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»; построение системы частных задач, решаемых общим способом; контроль за выполнением предыдущих действий. Предметом контроля является не столько конечный результат, сколько способы его получения, оценка усвоения общего способа действия как результата решения данной учебной задачи. Функция контроля состоит в фиксации соответствия фактического результата учебной деятельности ее конечной цели. Каждое учебное действие состоит из соответствующих учебных операций, наборы которых меняются, в зависимости от конкретных условий той или иной задачи. Выводы ученых о стадийности в формировании общеучебных умений, о соотношении их со специальными

(предметными) умениями особенно важно учесть при организации обучения глухих детей.

Многими психологами и дидактами выделяется группа умений рациональной учебной деятельности. При этом Л.Б. Ительсон называл их гностическими. Е.А. Милерян вслед за А.А. Люблинской характеризует их как познавательные умения, Ю.К. Бабанский – как умения учебного труда. Сущность этих умений исследователи видят в самоорганизации, саморегуляции учебной деятельности, в управлении своей психической деятельностью.

Вместе с тем, А.А. Кузнецов характеризует умения учебной деятельности и по другому признаку – по направленности их на разнообразные источники обучения (научную и художественную литературу, учебные тексты, справочники и таблицы, карты и схемы, макеты и муляжи, модели и т.д.) [180]. Общими для учебной деятельности с этими источниками знаний являются умения организовать свою работу с ними, пользоваться знанием формы этих источников для анализа их содержания, применять содержание этих источников для решения различного рода познавательных задач, оформлять результаты работы с различными источниками знаний. Включение этого признака помогает охарактеризовать данную группу умений более широко, в единстве практической и теоретической, внешней и внутренней учебной деятельности. Поэтому И.И. Кулибаба, систематизируя эти умения, назвал их умениями рационального учебного труда и включил в эту группы умения: пользоваться различными источниками знаний для решения познавательных задач и оформлять результаты работы с этими различными источниками; планировать и организовывать свою учебную деятельность; контролировать результаты учебной деятельности, корректировать их; управлять своей деятельностью

[94]. Все эти умения относительно независимы друг от друга и вместе с тем взаимосвязаны, взаимообусловлены, составляют единое целое.

В наиболее общем плане умения делятся исследователями на специальные (предметные) и общеучебные умения, что непосредственно касается предмета нашего исследования. Например, умения чтения и записи натуральных чисел и действия с ними, при первоначальном формировании есть сугубо математические умения. Однако затем, когда умения уже сформированы, они превращаются в операции и широко используются не только для осуществления различных математических действий, но и для действий во многих других предметах и в повседневной жизни. В этом случае они являются общеучебными. Все умения, формируемые в каком-либо предмете, можно разделить на две категории: общие и специальные. Общие умения, которые формируются у учащихся не только при изучении этого предмета, но в процессе обучения многим другим предметам, и имеющие применение во многих учебных предметах и в повседневной жизненной практике. Например, умения работы с книгой. Специфические (узкопредметные) умения, которые формируются у учащихся только лишь в процессе обучения данному учебному предмету и имеющие применение главным образом в этом учебном предмете и отчасти в смежных предметах. Например, умение определение общего сопротивления цепи проводников в физике и т.д. [185]. Такая классификация общеучебных умений встречается у большинства исследователей данной проблемы. При этом под **общеучебными умениями** понимаются умения, «которым соответствуют действия, формируемые в процессе обучения многим предметам, и которые становятся операциями для выполнения действий, используемых во многих предметах и повседневной жизни» [185, с. 3]. Вопрос о значении овладения общеучебными умениями для развития интеллектуальных способностей и познавательных интересов, для формирования общей культуры учащихся

достаточно обстоятельно разработан в педагогической литературе [36, 101, 138, 160, 176, 184, 188]. Общеучебные умения являются одним из важнейших средств совершенствования процесса обучения и результативности образования. Они являются условием самостоятельного приобретения знаний после окончания школы, получения профессии и высшего образования, а также повышения профессиональной квалификации.

Результаты многих из упомянутых выше исследований в определенной мере были обобщены в «Программе развития общих умений и навыков школьников (I – X классы)», проект которой был разработан Н.А.Лошкаревой [111]. В программе были выделены четыре группы общеучебных умений: учебно-организационные, учебно-интеллектуальные, учебно-информационные и учебно-коммуникативные. Достоинством этой классификации умений является, в частности, стремление автора охватить практически все стороны учебной деятельности, которой учащиеся овладевают в процессе учения, труда и общественной работы. Данная классификация наиболее удобна для использования в педагогической практике.

В контексте нашего исследования принципиально важным является вопрос о соотношении различных групп общеучебных умений. Вопрос этот, однако, с достаточной полнотой, не раскрыт ни в психологической, ни в педагогической литературе. Например, Е.А. Милерян относит интеллектуальные умения к числу умений учебной деятельности, называя при этом последние познавательными [117]. Неточным представляется также и отождествление одних групп умений (специальные) учебной деятельности с внешней, практической деятельностью, а другой группы (интеллектуальные) – с внутренней, умственной деятельностью, якобы составляющей основу внешней. Логично предположить, что умения каждой

из групп проявляются в единстве практической и теоретической, внешней и внутренней, репродуктивной и продуктивной деятельности.

Предопределяется это тем, что все группы общеучебных умений нецелесообразно рассматривать вне связи с содержанием образования, вне направленности на результат обучения. Именно обусловленность конкретным содержанием образования, спецификой учебной научной дисциплины, которые определяют требования к деятельности учащихся, помогает понять и осуществить связи между умениями различных групп, и их самостоятельное назначение. И тогда специальные, предметные умения, проявляющиеся в овладении наиболее значимыми и дидактически отработанными методами учебной дисциплины, как справедливо отмечает А.А.Кузнецов, «включают в себя и часть наиболее специфических для содержания предмета умений учебной деятельности» [180, с. 59].

При определении пропорций общеучебных умений этих групп, в требованиях к учебной подготовке учащихся в научной литературе предлагается исходить из соотношения специальных и общенаучных источников обучения. Обосновывается это следующим образом. Интеллектуальные умения усваиваются учащимися в процессе овладения и специальными умениями, и умениями рациональной учебной деятельности. При изучении учебного предмета они приобретают содержательную направленность на конкретный материал обучения и специфический источник знаний. В умениях рациональной учебной деятельности интеллектуальные умения составляют группу «умений управлять своей деятельностью». В специальных, предметных умениях они наиболее самостоятельно проявляются при овладении методами теоретического исследования, требующего анализа, сравнения и обобщения накопленных данных, установления между ними закономерностей, теоретического их объяснения [180]. Интеллектуальные умения, проявляясь как во внешнем,

так и во внутреннем плане, как в практических, так и теоретических действиях, являются «регуляторами» всей учебной деятельности, способствуют ее эффективности.

Морфологическая характеристика общеучебных умений, однако, не позволяет получить целостное представление об этом феномене учебной деятельности. Пользуясь термином В.С. Цетлина, можно сказать, что описанные выше общеучебные умения относятся к первичным, т.е. таким, которые могут быть заданы на основе алгоритмических предписаний [191]. При характеристике этих умений не учитываются важнейшие признаки учебной деятельности, которые, скорее всего, дают возможность понять ее с наиболее существенной стороны. В качестве таких признаков учебной деятельности в научной литературе выделяются самостоятельность, продуктивность и направленность на учебный материал, различающийся степенью сложности [180].

Именно на основании этих признаков в литературе выделяются ступени в овладении учебным материалом, которые разными авторами обозначены как уровни усвоения знаний и умений. Чаще всего выделяются три уровня: восприятие, осмысление и запоминание; применение знаний в сходных ситуациях, т.е. по образцу; применение знаний в новой ситуации, требующей проявления тех или иных характеристик творческой деятельности.

Некоторые авторы, например, М.И. Махмутов, добавляют к ним четвертый уровень – «самостоятельное добывание новых знаний (а не только применение имеющихся) путем преодоления противоречий, «открытий», решения известных проблем» [110, с. 314]. В.П. Беспалько выделяет четыре уровня усвоения: 1) узнавание, распознавание, различение – знания-знакомства; 2) воспроизведение информации об объекте изучения на уровне памяти или понимания – знания копии; 3) применение знаний на практике в

буквальном приложении к знакомым объектам и ситуациям – знания-умения;  
4) применение знаний на практике с переносом их как на знакомые, но аналогичные изученные ситуации и объекты, так и на неаналогичные и трансформированные – знания-трансформации.

Степень самостоятельности и овладения умением может быть весьма различной. На это, в частности, имеются указания во многих публикациях. Например, учащиеся могут овладеть каким-либо умением, пользуясь конкретным образцом, подсказанным учителем или приведенным в учебном тексте, и соотнести этот образец с небольшим числом совершенно определенных объектов предметного содержания обучения. Можно научиться действовать, отдаляясь от образца, обобщая и преобразуя конкретные действия, предложенные в нем, соотнося их с большим количеством разнообразных предметных объектов. Можно, не пользуясь образцом, найти путь осуществления деятельности для решения учебной задачи. В этом последнем случае, добиваясь результатов, внешне аналогичных предыдущим, учащиеся овладевают умением в высшей степени самостоятельно и продуктивно [180].

Продуктивность овладения общеучебными умениями характеризуется, прежде всего, тем, какой из психических процессов лежит в основе соответствующей деятельности. Это могут быть процессы восприятия и памяти, которые включают в себя и мыслительные процессы, благодаря чему деятельность приобретает активный, сознательный характер. Это может быть процесс мышления, использующий результаты восприятия и запоминания. При этом в первом случае мыслительные процессы проявляются в действиях по переносу умений на решение различного рода познавательных задач – в том виде, в каком умения усвоены, или после их изменения как необходимого приспособления к новым условиям. В другом случае процесс мышления осуществляется в действиях по существенному

преобразованию ранее сложившихся у учащихся и закреплённых в виде навыков способов деятельности.

Каждая из ступеней деятельности может быть охарактеризована и по признаку сложности включённых в нее элементов. Деятельность первых двух ступеней включает действия и операции, уже известные учащимся. Школьники применяют в изученной ранее структуре, или меняют ее, устанавливая новые необходимые связи между действиями. Деятельность более высоких ступеней – по преобразованию ранее усвоенных способов деятельности в новое умение, по нахождению новых способов – включает моменты догадки, озарения, элементы эвристики. Эта деятельность в соответствии с терминологией, принятой В.С. Цетлин, представляет собой вторичные умения, не поддающиеся алгоритмизации и автоматизации.

Специальному рассмотрению в психолого-педагогической литературе подвергся вопрос о **формировании общеучебных умений у учащихся**. Исследование различных ее аспектов проведено разными авторами: С.Г. Воробцов, И.Ю. Кулагина, Н.А. Лошкарева, В.Ф. Паламарчук, Д.В. Татьянченко, Л.Ф. Фридман, А.В. Усова и др. При этом в решении проблемы формирования общеучебных умений были задействованы различные теории и концепции:

- теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я.Гальперин) [45, 46];
- теория о нейрофизиологических механизмах образования умений (Е.К. Бойко) [20];
- концепция формирования интеллектуальных умений (Н.А. Менчинская, Д.Н. Богоявленский, Е.Н. Кабанова-Меллер) [18, 85, 114];
- концепция трансформации умения в навык (К.К.Платонов) [144].

Многие из этих теоретических положений получили широкое распространение не только в психолого-педагогических исследованиях, но и

трансформированы в методические разработки. Эти теории и концепции, являются научным обоснованием методических решений и используется многими авторами в этой функции. В организации учебно - педагогического процесса с глухими учащимися особо важным теоретическим положением, является теория формирования умственных действий П.Я. Гальперина.

П.Я. Гальперин указывает на то, что вначале уровень выполнения действия материальный, или материализованный, «громкоречевой». Вторичные параметры – это мера освоения действия, разумность, сознательность, произвольность, критичность. И лишь затем действие выполняются с помощью «внешней речи про себя». Здесь действие впервые становится умственным. Затем, по мнению П.Я. Гальперина, речь, звуковые образы слова как бы «уходят» из сознания, в котором сохраняются лишь значения слов. Теперь процесс выступает для субъекта как мысль о действии [45]. Таким образом, умственная, мыслительная деятельность является производной от практической деятельности: процесс овладения знаниями включает в себя этап, связанный с внешней предметной формой, и заключительный – умственный и понятийный.

Это положение широко используется сурдопедагогами в обучении глухих учащихся. В условиях предметно-практической деятельности осуществляется развитие речи глухих детей как средства коммуникации и средства развития мышления. Овладевая предметной деятельностью, глухой ребенок осваивает практические действия по анализу, синтезу, сравнению и так далее. «Результаты мыслительных операций отражаются в слове, которое в последующем регулирует деятельность» [83, с. 46]. Поскольку обучение включает в себя не только процесс усвоения знаний, но и формирование умений по их интериоризации, то работа по формированию умений также строится с учетом данных положений. Для успешного накопления знаний и формирования общеучебных умений важна оптимальная организация

учебной деятельности. Однако учебная деятельность не дана в готовой форме. Когда ребенок приходит в школу, он не владеет учебной деятельностью. Учебная деятельность должна быть сформирована. В построении учебной деятельности и заключается задача начальной школы – прежде всего ребенка надо научить учиться.

Педагоги обращают внимание на то, что мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять в школе. Процесс учения должен быть построен так, чтобы его мотив был связан с собственным, внутренним содержанием предмета усвоения. Необходимо сформировать познавательную мотивацию.

Формирование познавательной мотивации чрезвычайно тесно связано с содержанием и способами обучения. Н.Г. Салмина выделяет структуру учебной деятельности: учебная задача (то, что ученик должен освоить); учебное действие (изменения учебного материала, необходимые для его освоения учеником); действие контроля (указание на то, правильно ли ученик осуществляет действие, соответствующее образцу); действие оценки (определение того, достиг ли ученик результата или нет). Н.Г. Салмина отмечает, что педагог должен научить школьника понимать учебную задачу, использовать рациональные приемы для выполнения необходимых действий, научить оценивать свою деятельность.

Учебная деятельность на начальных этапах осуществляется в форме совместной деятельности учителя и ученика. По аналогии с освоением предметных действий в раннем возрасте, можно сказать, что сначала все находится в руках учителя, и учитель «действует руками ученика». Однако в школьном возрасте деятельность осуществляется с идеальными объектами (число, звуки), и «руки учителя» - это его интеллект. Учебная деятельность, такая же предметная деятельность, но предмет ее теоретический, идеальный, поэтому совместная деятельность затруднена. Для ее осуществления нужно

объекты материализовать, без материализации с ними действовать нельзя (В.В. Давыдов, Н. Г. Салмина). Высшие психические функции, согласно Л.С. Выготскому, происходят из совместной деятельности, из формы коллективных взаимоотношений и взаимодействий. «Психологическая природа человека представляет собой совокупность человеческих отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры», - писал Л. С. Выготский [43]. Таким образом, совместная деятельность - необходимый этап и внутренний механизм деятельности индивидуальной. В общей задаче построения учебной деятельности важная роль принадлежит обучению оптимальным, рациональным способам присвоения знаний, в том числе тем универсальным способам или общеучебным умениям.

Л.М. Фридман, И. Ю. Кулагина, указывают на то, что формирование общеучебных умений является специальной педагогической задачей, так как школьник в своей учебной деятельности перерабатывает и трансформирует те способы учебной работы, которые ему задает учитель. Складывающиеся у ученика приемы учебной деятельности, без целенаправленного руководства учителя, могут оказаться нерациональными или просто неверными, что существенно мешает дальнейшему развертыванию учебной деятельности.

Первым и важным этапом, при обучении общеучебным умениям, по мнению Л.М. Фридман, И. Ю. Кулагиной, является осознание определенного содержания (не только учебного материала, но и учебных умений). В своей учебной работе школьник осознает не все, с чем имеет дело, что попадает в его поле зрения, а только то, что входит в его деятельность как предмет какого-либо отдельного действия, как его непосредственная цель. Раскрывая это положение, А.Н. Леонтьев писал: «На первый взгляд это утверждение кажется немного парадоксальным, но, тем не менее, это так. Воспринимаемое и создаваемое содержание прямо не совпадают» [99, с.245].

Необходимо сделать целью для ученика именно то учебное содержание, которое нужно усвоить, в этом случае учитель сможет управлять его восприятием и, соответственно, направленностью его внимания.

Общеучебные умения так же, как и весь необходимый объём знаний, должны быть включены в структуру учебной деятельности ребенка, стать предметом его целенаправленной активности. Только в этом случае они будут контролироваться сознанием. Как показали психологические исследования, те умения, которые не могут сознательно контролироваться, являются недостаточно управляемыми, слишком неподвижными, жесткими. Те, что оказываются контролируемыми, обладают противоположными чертами, полезными для учебной работы, их легче произвольно менять. Л.М. Фридман, И. Ю. Кулагина подчеркивают, что учитель должен не только поставить перед учащимися цель по овладению определенным умением, но и научить их видеть за каждым выполняемым заданием учебную задачу [188].

Помимо осознания цели, ученику нужно осознание ее отношения к мотиву своей деятельности. Учебная мотивация всегда индивидуальна: каждый ребенок имеет свою систему мотивов, побуждающих его учиться и придающих смысл учению. Известно, что неформальное освоение высших интеллектуальных умений возможно только при познавательной мотивации. Тем не менее, даже при преобладании познавательной мотивации у ребенка все равно будут присутствовать и другие мотивы – широкие социальные, достижения успеха, или престижная мотивация, или мотивация избегания наказания. Учителю приходится ориентироваться на весь этот широкий спектр мотивов. Ставя цель сформировать данное умение, он должен дать возможность каждому ученику понять, какой личностный смысл будет заключен в этой работе, зачем ему нужно это умение.

После мотивационного формирования умения следует этап организации деятельности, с использованием необходимых методических

приемов по отработке умения. По мнению Л.М. Фридман и И.Ю. Кулагиной, в каждом классе периодически должна проводиться диагностика овладения учащимися общеучебными умениями, в соответствии с результатами которой должна осуществляться коррекция и индивидуальная работа с учеником [188]. Для организации учебного процесса важны выделенные авторами этапы в формировании общеучебных умений:

- ознакомление учащихся с данным умением, усвоение ими тех знаний, которые необходимы для выполнения данного умения;
- тренировка в применении данного умения и доведение с помощью системы упражнений овладение им до нужного уровня;
- проверка всех учащихся по овладению ими формируемыми умениями;
- индивидуальная работа с учащимися по коррекции выполнения ими данного умения (это, по сути дела, совершенствование владения этим умением в последующем обучении в разных ситуациях) [188].

Мы считаем, что этапы определенные Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагиной, важны и в обучении детей с нарушениями слуха, и целесообразно определить пути их реализации при формировании общеучебных умений у глухих детей.

На наш взгляд, весьма важной является позиция Г.В. Ельниковой, которая говорит о необходимости выделения круга конкретных умений для их формирования у учащихся определенной возрастной группы, а также выделяет этапы их формирования [182].

Исследователь рассматривает работу по формированию общеучебных умений с двух сторон: с позиции учителя и с позиции ученика. Со стороны учителя, по ее мнению, необходима организация следующей системы работы: постановка цели; создание условий для достижения цели (выделение круга конкретных умений для их формирования у учащихся определенной

возрастной группы, с которыми работает учитель; составление памяток для учащихся по формированию каждого умения, которые выделил учитель). Необходимо оценить исходный уровень сформированности общеучебных умений. Далее должен быть осуществлен подбор вариативных тренировочных упражнений по формированию каждого умения; инструктаж о содержании умения и способах деятельности учащихся, показ рациональных приемов деятельности. Затем необходимо осуществить контроль овладения умением с последующей коррекцией и закреплением умения действовать рационально.

Со стороны ученика необходимы следующие действия по овладению общеучебными умениями: осознание необходимости овладеть умением; усвоение содержания умения, последовательности и характера действий, операций, которые необходимы для овладения им; применение умений в различных ситуациях и в повседневной практической деятельности.

Однако нужно обратить внимание на то, что, несмотря на указания о необходимости контролировать овладение учащимися общеучебными умениями, в научно-методической литературе мало освещен данный вопрос. Наиболее существенную разработку по осуществлению этой работы внесли С.Г. Воровщиков, Д.В. Татьянченко [36, 37]. Однако ими разработаны лишь фрагменты диагностического инструментария.

Во многих исследованиях подчеркивается, что в реальной учебной практике доведение большинства умений до уровня навыка вовсе не исключает возможности сосуществования рядом с простыми и сложными навыками элементарных и сложных умений. Более того, в зависимости от качества владения теоретическим материалом, степени отработанности приемов практического применения теоретического материала, а также ряда других факторов, одни знания учащихся будут преобразованы в умения, другие – в навыки, третьи – останутся просто знаниями (хотя по своей

природе они и должны были быть переведены в умения или навыки), четвертые полностью выпадают из памяти. Вместе с тем, имеются основания говорить, что процесс взаимодействия знаний, умений и навыков у учащихся не может остановиться на стадии выработки навыков. Пользуясь сформировавшимися навыками, учащиеся постоянно будут обращаться к знаниям и включать их в свою практическую деятельность, и конечным результатом может быть лишь умение высшего порядка – умение свободно оперировать теоретическим материалом. Если в отношении навыков знания используются лишь в процессе их формирования, затем действие выполняется уже на основе выработанного стереотипа, исключающего необходимость решения каких-либо мыслительных задач, то для умений характерным является применение знаний и на этапе функционирования. В связи с этим обычно указывают на одно существенное свойство умений – их обобщенность, которая позволяет успешно решать поставленные задачи в изменяющихся условиях деятельности.

Так, например, исследования многих авторов показывают, что в процессе развития речи учащихся изменяется и природа формируемых умений и навыков, что обуславливается изменением характера знаний учащихся, а также особенностями взаимосвязи знаний, умений и навыков. Данное положение проиллюстрировано Н.А. Лошкаревой на примере формирования умения, которое автор относит к общеучебным высшего порядка – умения составлять план (текста, деятельности и т.д.). При этом в процессе формирования соответствующего умения ею выделяются следующие этапы:

– дети учатся выделять главное, анализируя картинки, затем – простейшие тексты и к концу 3-го класса – овладевают умением составлять простой план (картинный или словесный);

– обучаясь на основе укрупненных единиц (П.М. Эрдниев, В.В. Давыдов) по методике поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), в течение 6-9 специальных уроков в 4-м классе дети овладевают умением составлять простой и сложный план научного и художественного текстов;

– опираясь на сформированное умение составлять простой и сложный план, преподаватели разных дисциплин расширяют представления учащихся о видах простого и сложного плана, обучая школьников работе с типовыми планами (5-7 кл.);

– к концу 7-го класса созданы все условия для обобщения представлений учащихся о двух основных логических структурах плана, простом и сложном, и перехода на их основе к тезисам и конспектам;

– 8-10-й классы отводятся для того, чтобы учащиеся довели эти умения до высокого уровня, почувствовали необходимость постоянного обращения к ним не только по указанию учителя, но по собственному желанию [101].

– Приведенный пример характеризует диалектику взаимодействия умений и навыков. Проявляется это, в частности, в том, что на первом этапе действия учащиеся достигают уровня простейших умений, на втором этапе количество простейших умений разрастается и увеличивается, на третьем этапе отдельные из этих умений начинают перерастать в навык. Другими словами, структура сложного умения составлять простой и сложный планы расширяется и усложняется, включая, при этом, в свой состав систему простейших навыков и вновь формирующиеся простейшие умения. Многократная тренировка в составлении планов делает эту сложную операцию привычной и необходимой в учебной работе. Сложное умение может превратиться в сложный навык и на таком уровне этот вид деятельности входит в состав умения высшего порядка – умения работы с книгой.

После того как ребенок овладел умением в условиях какого-либо учебного предмета, и начинает применять его сначала по требованию и под руководством учителя, а затем, самостоятельно на других предметах и при выполнении домашнего задания, оно переходит в общеучебное умение разного уровня сложности (пример по обучению умению составлять план.) Поэтому общеучебные умения могут формироваться от нескольких уроков до нескольких лет, некоторые совершенствуются всю жизнь.

Различная природа тех или иных групп умений определяющим образом сказывается на методике их формирования. Так считают многие видные исследователи рассматриваемой нами проблемы. Если специальные, предметные умения, навыки органично входят в процесс освоения конкретной учебной дисциплины, а, следовательно, и в содержание методики данного предмета, то общие учебные умения и навыки могут быть правильно сформированы только при создании условий, о которых говорилось выше.

Таким образом, изучение научной литературы по проблеме общеучебных умений показало сложность и неоднозначность решения многих вопросов. Вместе с тем, анализ результатов исследований различных авторов позволяет выделить общетеоретические основания процесса формирования общеучебных умений учащихся в общеобразовательной школе.

Учеными подчеркивается значение формирования общеучебных умений, которые рассматриваются как одно из важнейших средств совершенствования процесса обучения, повышения результативности образования и развития учащихся.

При выстраивании процесса формирования общеучебных умений важно учитывать закономерности в психическом развитии детей, стадийность в овладении умениями, которая предполагает постепенный переход от

развернутых действий на предметной основе к свертыванию и обобщению и переход в способность личности выполнять действия самостоятельно в разных условиях.

Среди умений, которыми овладевают школьники, исследователи выделяют специальные (предметные) и общеучебные. Исследователями предлагаются различные основания классификации умений, общих для многих предметов. Наиболее удобной для использования в педагогической практике является классификация, предложенная Н.А. Лошкаревой с выделением: учебно-организационных; учебно-информационных; учебно-интеллектуальных; учебно-коммуникативных умений. Достоинством этой классификации умений является, в частности, стремление автора охватить практические все стороны учебной деятельности, которой учащиеся овладевают в процессе учения, труда и общественной работы.

Ученые отмечают, необходимость дифференциации методических подходов к формированию предметных (специальных) и общеучебных умений. Исследователями подчеркивается необходимость определения перечня конкретных умений для их формирования у учащихся определенной возрастной группы и работы по формированию общеучебных умений. Для разработки научно – обоснованных требований к содержанию и методике формирования общеучебных умений важно высказываемое положение о подвижности границ между умениями и о возможности перехода специальных умений в общеучебные.

Для успешного накопления знаний и формирования общеучебных умений важна оптимальная организация учебной деятельности. Формирование общеучебных умений является специальной педагогической задачей, так как школьник в своей учебной деятельности перерабатывает и трансформирует те способы учебной работы, которые ему задает учитель. С

позиции учителя и ученика рассматривается система работы по формированию общеучебных умений.

Осмысление сути научных категорий и теоретических подходов, на наш взгляд, позволит подойти к решению проблемы целенаправленного формирования общеучебных умений у глухих учащихся.

Таким образом, руководствуясь анализом научных исследований, под общеучебными умениями в нашей диссертации будем понимать универсальные умения, необходимые учащимся для получения знаний по многим школьным предметам и в повседневной жизни.

Что же касается формирования общеучебных умений глухих учащихся, то соответствующий процесс характеризуется существенными особенностями, обусловленными спецификой их дефекта, о чем, и пойдет речь в следующем параграфе нашего исследования.

## 1.2. Особенности овладения умениями глухими учащимися в учебной деятельности

Различные периоды развития системы специального образования, выделенные в исследованиях Н.Н. Малофеева, характеризуются своеобразием задач сурдопедагогики, решаемых на всех этапах развития отечественной системы специального образования [105, 106, 107].

На первом этапе поиски в области содержания специального обучения велись под влиянием необходимости подготовить детей с нарушениями слуха в условиях специальной школы к самостоятельной взрослой жизни, определить возможный и необходимый им уровень общего образования.

На втором этапе развития системы поиски в области содержания специального обучения осуществлялись под влиянием необходимости исполнения «Закона о всеобуче» и глубокой убежденности дефектологов в том, что потенциальные возможности аномального ребенка в области

развития познавательной деятельности и словесной речи чрезвычайно велики. Усилия исследователей были направлены на решение уникальной задачи – доказательства возможности и разработки путей получения глухими детьми цензового образования, сначала в объеме начальной школы, а затем – в объеме неполного среднего образования. Исследования и разработки ученых, сурдопедагогов именно этого периода (изучение закономерностей развития детей с недостатками слуха Р.М. Боскис, Л.И. Тиграновой, Т.В. Розановой, И.М. Соловьевым, Ж.И. Шиф и др., создание С.А. Зыковым и его последователями системы обучения языку глухих учащихся и дидактической системы с широким включением в учебно-воспитательный процесс предметно-практической деятельности; целенаправленная работа по использованию и развитию остаточного слуха глухих детей Е.П. Кузьмичевой, Т.А. Власовой) позволили достичь более высокого уровня образования выпускников специальных школ. Полученные результаты способствуют успешному осуществлению на современном этапе исследований, направленных на пересмотр содержания обучения детей с особыми образовательными потребностями (развитие социально-эмоциональной сферы глухого ребенка с использованием компьютерных технологий (И.О. Кукушкина, Т.С. Королевская); интегративный подход к содержанию обучения глухих учащихся (Т.С. Зыкова), раннее диагностирование и раннее начало обучения, интегрированное обучение глухих детей (Н.Д. Шматко) и др. Научно-практические результаты исследований активизировали постановку вопроса о необходимости осуществления целенаправленной и последовательной работы по формированию общеучебных умений у глухих учащихся. Проблема формирования общеучебных умений у глухих детей приобретает особую значимость, в период модернизации системы образования, когда происходит структурно-функциональная, содержательно-методическая ее

реконструкция. Овладение общеучебными умениями может стать одним из важнейших средств совершенствования процесса и результатов образования, развития личности глухого ребенка, способствует в дальнейшем более успешной его интеграции в общество.

С целью выяснения степени разработанности проблемы формирования общеучебных умений у глухих учащихся был проведен анализ специальной психолого-педагогической литературы.

В подходе к решению вопроса об овладении детьми с нарушениями слуха общеучебными умениями принципиально важным является положение Л.С. Выготского о том, что психическое развитие глухих детей, имеющих нарушения слуха, подчиняется тем же закономерностям, которые обнаруживаются в развитии нормально слышащих детей [47]. Выделенные закономерности формирования общеучебных умений могут использоваться при обучении глухих детей, но необходим учет особенностей развития данной категории детей. Анализ особенностей психического развития детей с различными типами нарушений проводится через понятие, введенное Л.С. Выготским, о структуре дефекта. Первичный дефект – нарушение слуха, приводит к отклонениям вторичного порядка: к недоразвитию функций, наиболее тесно связанных со слухом, а также к замедлению развития ряда других функций, связанных со слухом опосредованно.

И.М. Соловьев, занимавшийся проблемами психического развития глухих детей, подчеркивает, что необходимым условием успешного психического развития всякого ребенка является значительное возрастание количества, разнообразия и сложности внешних воздействий. Из-за поражения слуха объем внешних воздействий на глухого ребенка очень сужен, взаимодействие со средой обеднено, общение с окружающими людьми затруднено. Поэтому компоненты психики у глухого ребенка развиваются в иных, по сравнению со слышащими детьми, пропорциях.

Наблюдаются особенности в развитии наглядно-образного и словесно-логического мышления, в овладении словесной речью, которые не позволяют неслышащим учащимся вне специализированной помощи эффективно развиваться, овладевать знаниями, приобретать жизненно важные умения и навыки.

Путь психического развития ребенка с нарушенным слухом И.М. Соловьев представлял в следующем виде: различия в психической деятельности между слышащим и глухим ребенком, незначительные на начальных этапах онтогенеза, возрастают в течение последующего времени. Так происходит до определенного этапа, когда вследствие систематических сурдопедагогических воздействий различия перестают нарастать. Чем благоприятнее условия, тем быстрее и значительнее сближается развитие ребенка с нарушенным слухом с развитием нормально слышащего ребенка.

При выстраивании процесса формирования общеучебных умений необходимо учесть выделенные специфические закономерности в психическом развитии глухих детей (В.И. Лубовский). Это снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации, трудность словесного опосредствования. У глухих детей эти закономерности имеют преходящий характер, при адекватных условиях обучения дети учатся пользоваться рациональными приемами осмысленного запоминания в отношении наглядного и словесного материала.

Характерно замедление темпа формирования понятий, однако, по мере овладения речью глухой ребенок усваивает более точные и обобщенные значения слов, приобретает способность оперировать отвлеченными понятиями.

Существенной базой для определения условий формирования общеучебных умений являются результаты исследований проблемы формирования различных умений у глухих школьников учеными –

сурдопсихологами, сурдопедагогами. Так Т.В. Розанова исследовала проблему развития способностей у глухих детей в процессе обучения, Л.И. Тигранова - умственное развитие слабослышащих детей. Исследования А.П. Гозовой касались психологии трудового обучения и особенностей формирования трудовых умений глухих учащихся. Анализ проблем учебной деятельности глухих детей мы находим в трудах Н.В. Яшковой, Е.Г. Речицкой, В.Б. Суховой. Т.С. Зыковой изучены научно – методические вопросы организации и содержания работы по формированию общетрудовых умений на уроках предметно-практического обучения в школе глухих, а также разработана методика обучения планированию предметно-практической и речевой деятельности. Анализ этих и других трудов сурдопедагогов, психологов, методистов, ученых позволил выделить факторы, влияющие на формирование общеучебных умений у глухих учащихся, трудности при их формировании и возможные пути решения проблемы.

Для выяснения особенностей формирования общеучебных умений у глухих учащихся целесообразным представляется обращение к исследованиям проблемы развития способностей у глухих детей в процессе обучения. Анализ научной литературы по данной проблеме важен, поскольку как было отмечено выше, многие ученые рассматривают способность как результат развития умения совершать какие-либо действия. Необходимо отметить, что проблема способностей у аномальных детей является мало исследованной. В зарубежной психологии изучение способностей осуществляется с позиции измерения общеинтеллектуальных способностей или, иначе говоря, путем измерения интеллекта с помощью различных тестовых процедур. В отечественной сурдопсихологии проблема развития способностей нашла отражение в работах Т.В. Розановой, Т.Н. Прилепской, М.Ю. Рау, Н.В. Яшковой, Т.В. Нестерович и др. В своих исследованиях

авторы руководствовались подходами к проблеме способностей, которые сложились в отечественной психологии, что делает их выводы наиболее значимыми для нас.

Способности рассматриваются исследователями как «интегральные свойства личности, формирующиеся в деятельности на основе анатомо-физиологических задатков и наличных психофизиологических структур, имеющие сложный, многокомпонентный состав, который может быть представлен разными составляющими в индивидуальном варианте развития» [142, с.5]. При этом, для общих и специальных способностей значимыми являются все стороны личности. Но в структуре каждой способности наряду с общими компонентами имеются свои специфические образования, составляющие основу соответствующей способности.

Исходя из современных достижений сурдопедагогики и сурдопсихологии, авторами исследуются особенности формирования у глухих детей интеллектуальных, конструктивных, художественно-изобразительных и математических способностей. Особое внимание авторами уделяется исследованию основ речевых способностей у глухих детей.

Эффективность формирования учебно-интеллектуальных умений у глухих учащихся тесно связана с уровнем развития у них интеллектуальных способностей. Интеллектуальные способности, как впрочем, и другие выделенные исследователями способности, являются интегральными свойствами личности, основным компонентом структуры которых является успешность осуществления мыслительной деятельности.

Руководствуясь исследованиями, в которых обосновывается, что интеллектуальные способности характеризуют быстрота и глубина обобщений, достаточно свободный переход к свернутому, сокращенному мыслительному процессу, гибкость и обратимость мыслительных действий,

легкость овладения новыми способами мышления, авторы выделяют в структуре способностей глухого ребенка весьма важный аспект рассмотрения интеллектуальных способностей, а именно: вопрос о видах мышления и средствах, с помощью которых осуществляется мыслительная деятельность. В исследованиях И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, А.П. Гозовой, Т.В. Розановой, В.Н. Чулкова, Н.В. Яшковой и других авторов обращается внимание на тот факт, что интеллектуальные способности глухого ребенка могут существенно различаться в зависимости от вида мышления, необходимого в конкретной ситуации. Обосновывается, что при решении различных заданий детьми могут быть задействованы наглядно-действенное, наглядно-практическое и понятийное мышление. Причем, соответствующие качества умственных способностей, «формируются у глухих детей с большим трудом и только по мере овладения словесной речью как средством мыслительной деятельности» [154, с.9].

Наряду с общими умственными способностями у глухих детей могут формироваться специальные способности к тем или иным видам конкретной деятельности, в том числе способности к конструированию. Анализ соответствующих исследований показывает, что правильно организованная конструктивная деятельность глухих детей имеет большое развивающее значение: в ней формируются творческая активность, операции пространственного мышления и первоначальные умения ребенка регулировать свои действия. При этом, в структуре элементарных конструктивных способностей, формирующихся у глухих детей, большую роль играет «восприятие и все виды мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и понятийное, функционирующие в сложной взаимосвязи» [154, с.28].

Особый интерес, с точки зрения исследования вопроса об особенностях формирования общеучебных умений у глухих учащихся, имеет

изучение художественно-изобразительных способностей, поскольку здесь в максимально полной мере проявляются индивидуальные различия в развитии детей. Руководствуясь современными теоретическими положениями, М.Ю. Рау были выделены особенности и условия формирования способности глухих детей к рисованию: формирование мыслительных процессов, навыка зрительно-действенного взаимодействия, технических умений. Автором отмечена необходимость обучения умению осуществлять перенос знаний в новые условия, развивать волевые качества личности.

Вопросами овладения глухими детьми математическими знаниями и умениями занимались многие исследователи, среди которых И.М. Гилевич, А.П. Гозова, А.И. Дьячков, И.А. Михаленкова, Л.С. Мотылева, Т.В. Розанова, Н.Ф. Слезина, И.М. Соловьев, В.Б. Сухова, Л.И. Тигранова и др. Как следует из анализа исследований этих авторов, главная отличительная особенность развития математических способностей глухих детей заключается в том, что оно осуществляется в условиях речевого недоразвития. Это проявляется при овладении счетом и понятием числа, арифметическими действиями, умением решать задачи, начальными геометрическими понятиями. Глухие дети значительно позднее, чем слышащие, овладевают значениями слов, обозначающих количество предметов и порядковый номер предмета в ряду [154, с.83-84].

Однако, было бы неправильно относить все трудности, наблюдающиеся у глухих детей в овладении первоначальными математическими знаниями и умениями, за счет речевого недоразвития. Хорошо известно, что среди слышащих, свободно говорящих детей нередко встречаются такие, которые испытывают большие затруднения в начале обучения математике.

Для усвоения первоначальных математических знаний и умений, подчеркивает Т.В. Розанова, ребенок должен, имея определенный речевой минимум, «приобрести свободу в оперировании этим минимумом, уметь использовать все необходимые слова и формы высказывания в своей активной самостоятельной речи» [162, с.86]. Это требуется для характеристики реальных предметно-количественных отношений, вычленяемых в жизненных ситуациях, а также для анализа содержания словесно сформулированных задач и всех других заданий, предъявляемых в словесной форме.

Выявляя пути формирования математических способностей у глухих детей, Т.В. Розановой удалось установить, что соответствующие способности будут формироваться успешно, если еще в дошкольном возрасте наглядное мышление глухих детей достигнет достаточно высокого уровня. Необходима четкая организация предметно-практической деятельности детей для формирования у них начальных представлений о множествах, о количестве как признаке, отличном от других признаков предметов, таких, как цвет, форма, величина, занимаемое пространство. Главное звено в развитии математических способностей у глухих детей имеет формирование математических понятий, соотнесенных друг с другом, и взаимобратимых мыслительных действий с этими понятиями. Особое место занимает развитие умений контролировать свои действия, соотносить каждое действие с последующим и предыдущим, проверять полученные результаты [154, с.114-119].

Специальному рассмотрению подвергся вопрос о развитии речевых способностей глухих детей (Т.В. Розанова, Т.Н. Прилепская, М.Ю. Рау, Н.В. Яшкова, Т.В. Нестерович). Авторы, при этом, исходили из того, что развитие речи глухих детей происходит по тем же основным

закономерностям, что и у слышащих, однако, у таких детей оно не укладывается в обычные возрастные границы и протекает своеобразно.

Многочисленные исследования по формированию у глухих учащихся речевых умений показывают, что развитие речи у глухих детей осуществляется специальными методами и характеризуется созданием условий, способствующих возникновению речевой активности детей, стимулирующих их к речевому общению [11, 17, 108, 112, 132, 136, 137, 139, 154 и др.]. В начальных классах развитие речи и речевых способностей глухих детей происходит при опоре на коллективную предметно-практическую деятельность в специально создаваемых условиях, при которых пользование языковыми навыками становится необходимостью.

Исследуя трудовую деятельность глухих учащихся, А.П. Гозова, Л.А. Новоселов, В.М. Соловьев отмечают значительные особенности в овладении навыками ручного труда и общетрудовыми умениями, говорят о большой значимости формирования навыков планирования своей работы, организации ее выполнения, самостоятельности [48, 128, 129, 154].

Т.С. Зыкова, изучая проблему обучения глухих школьников планированию предметно-практической деятельности, отмечает, что данное умение целесообразно формировать первоначально в разносторонней практической деятельности ребенка, в ходе которой он учится реализовать свои замыслы, отбирая нужные орудия, при этом с необходимостью приходит к элементарному предвидению результатов тех или иных действий, к определению их последовательности. Для нашего исследования важной является научно-методическая разработка Т.С. Зыковой положения о возможности формирования планирующей деятельности у глухих учащихся начальной школы с соблюдением всех этапов, выделенных психологами, для формирования умственных действий: начиная с внешнего, материализованного и, заканчивая, внутренним, мыслительным. Автор

подчеркивает, что обучение планированию заключается не только в формировании умения составлять план. При работе с глухими детьми задача стоит гораздо шире. Обучение планированию во многом зависит от речевого развития детей, от умения общаться с окружающими, работать в коллективе, рассказывать о проделанной работе [81, 82, 83]. Формирование умения планировать выделяется учеными как общеучебное умение, поэтому при формировании общеучебных умений у глухих учащихся мы будем учитывать психолого-педагогические условия, разработанные в исследованиях по формированию планирующей деятельности.

В сурдопедагогике и психологии неоднократно отмечалось, что овладению языком, развитию мышления детей, формированию умений способствуют ситуации, возникающие в связи с различными видами деятельности, в том числе с предметно-практической деятельностью учащихся (С.А. Зыков, Т.В. Розанова, Л.И. Тигранова, Ж.И. Шиф и др.).

С.А. Зыков отмечал, что игнорирование или недооценка практической сферы деятельности осложняет педагогический процесс, снижает его продуктивность, и подчеркивал роль предметно-практической деятельности в развитии и обучении глухих школьников, использование которой позволяет выстраивать педагогический процесс в соответствии с закономерностями психического развития ребенка.

Учет психологических особенностей учащихся, как нами отмечалось в первом параграфе, является важным аспектом формирования общеучебных умений. Для овладения умением важными являются процессы восприятия, мышления, речи. Процессы внимания, памяти важны для запоминания последовательности, характера действий. Воображение необходимо для применения умений в различных ситуациях. Благодаря исследованиям ученых: И.М. Соловьева, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой, Ж.И. Шиф, Л.И. Тиграновой, А.П. Гозовой, М.М. Нудельмана, Н.Ф. Слезиной и др.,

можно выделить качественные характеристики каждого из этих познавательных процессов, своеобразно протекающих у глухих учащихся младших классов. От особенностей развития психических процессов зависит эффективность формирования общеучебных умений.

Восприятие и внимание в начале первого года обучения характеризуется недостаточной целенаправленностью, дифференцированностью, произвольностью, но постепенно, под руководством учителя, начинает меняться характер протекания этих процессов. Включение речи в процесс восприятия дает возможность ребенку обобщать, у него формируется умение анализировать объекты, преодолевая односторонность наблюдения, увеличивается полнота восприятия свойств и частей объекта. Формируется готовность к наблюдению, умение сосредоточиться на рассмотрении объекта. Появляются элементы планомерного наблюдения. В процессе школьного обучения у глухих детей развивается произвольное внимание, формируются его основные свойства. Существенное отличие от нормально слышащих детей заключается в том, что наибольший темп развития произвольного внимания приходится на подростковый период. Однако уже в начальной школе расширяется объем внимания, его распределенность между различными объектами, концентрация на учебной деятельности. Задача формирования внимания у глухих школьников решается благодаря правильной организации учебной деятельности: организации учебного материала, его структурированию, подбору ярких примеров; формированию мотивации учебной деятельности, устойчивых познавательных интересов; широкому применению наглядных средств обучения. Эти выводы психологов крайне важны для организации учебного процесса и в частности для формирования общеучебных умений.

В условиях обучения совершенствуется память школьников: от произвольного запоминания, направленного на интересные для ребенка

наглядные образы, происходит переход к запоминанию словесно выраженных данных. Глухие учащиеся младшего школьного возраста начинают овладевать приемами осмысленного запоминания. Т.В. Розанова подчеркивает, что для развития памяти необходимо совершенствовать познавательную деятельность детей, развивать их речь, формировать мыслительные операции; учить приемам произвольного запоминания (разбивке материала на части, их озаглавливанию, выделению в них опорных пунктов и т. д.). Т.В. Розанова отмечает, что при подготовке к уроку учитель должен специально отмечать, какими приемами подачи материала он воспользуется, чтобы дети могли понять этот материал и запомнить его так, чтобы воспроизвести через долгий срок [162, с.27].

В школьные годы серьезные качественные изменения происходят в процессах мышления детей. Продолжает развиваться наглядно-образное мышление неслышащего младшего школьника. Учебная деятельность, развитие словесной речи оказывает влияние на постепенное формирование абстрактно-логического. У них развиваются сложные по своему строению виды анализа предметов и явлений, возникают многообразные приемы сравнений, категориальные обобщения. Причем каждый из этих приемов заметно развивается и усложняется. Так, к концу начальной школы учащиеся практически осваивают различные виды сравнения: сравнение фактов, явлений по наличию или отсутствию одного признака; сравнение по одному признаку сходства или различия; сравнение по нескольким признакам. Совершенствуется процесс овладения научными понятиями, повышается уровень аналитико-синтетической деятельности, за счет усложнения операций абстрагирования, обобщения, классификации, систематизации. Для нашего исследования важен вывод Т.В. Розановой о том, что специальное обучение приемам познавательной деятельности способствуют развитию всех мыслительных операций глухих младших школьников.

Благодаря специально организованному обучению языку большие изменения происходят в овладении словесной речью глухими учащимися младших классов, что является одним из основных условий умственного развития глухих детей.

Для решения проблемы нашего исследования особо важное значение имеет исследование Л.И. Тиграновой, посвященное формированию логических умений у слабослышащих детей. Мы сочли необходимым остановиться на нем более подробно, поскольку многими учеными логические умения рассматриваются в качестве общеучебных.

Изучая проблему формирования логических умений, Л.И. Тигранова отмечает, что в соответствии с программными требованиями у глухих и слабослышащих младших школьников для полноценного усвоения знаний должны быть сформированы следующие логические знания и умения: оперирование признаками предметов; владение логическим действием классификации; определение знакомого понятия через род и видовое отличие; понимание смысла и правильное употребление логических связок «и», «или», «не»; понимание смысла и навык правильного употребления логических слов «все», «некоторые» (кванторов); умение сделать простейшие умозаключения, опираясь на данные посылки.

Предполагается, отмечает Л.И. Тигранова, что перечисленные логические умения формируются спонтанно, исподволь, как побочный продукт усвоения учебного материала начальных классов. Но, проведенная ученым экспериментальная проверка степени сформированности логических знаний и умений у глухих и слабослышащих детей, показала, что ученики, закончившие обучение по программе начальных классов, не овладевают перечисленным выше минимумом знаний. Л.И. Тиграновой сделан вывод о необходимости специально организованной пропедевтической работы, непосредственно направленной на формирование у учащихся приемов

логического мышления. Исследователем разработана система специальных пропедевтических упражнений для их формирования, которые базируются на разнообразном игровом материале с использованием жизненного опыта учащихся, а также на материале различных учебных предметов: развития речи, математики, ознакомления с окружающим миром, природоведения.

Л.И. Тиграновой выделены принципы развития логического мышления детей с недостатками слуха:

– моделирование логических форм и отношений, осуществляемое с помощью реальных предметов и их свойств, а также с помощью использования различного наглядного материала;

– целенаправленное, достаточно длительное, распределенное во времени формирование логических приемов мышления, происходящее с помощью системы логических упражнений и игр, обеспечивающих постепенность становления общелогических умений;

– использование в упражнениях ситуаций, знакомых детям из жизненного опыта, а также материала различных учебных предметов;

– практическое овладение логическими умениями без использования специальной терминологии, без заучивания каких-либо правил и определений;

– понимание учащимися значимости логических умений и действий, их независимости от конкретного содержания материала, на котором строятся упражнения [178, 179].

Поскольку интеллектуальные умения являются одной из важных групп умений, относящихся к общеучебным, то данные принципы будут учтены нами при организации работы с глухими учащимися по формированию и других групп общеучебных умений. Сходные принципы и подходы выделены учеными (Г.В. Ельниковой, И.Ю. Кулагиной, Л.М. Фридман) при

формировании общеучебных умений у учащихся общеобразовательной школы [182, 188].

Весьма значимым для анализа возможности формирования общеучебных умений у глухих учащихся и выделения факторов ее формирования является исследование учебной деятельности глухих учащихся. Для учебной деятельности характерны такие общеучебные умения, как работа с книгой и другими источниками информации; понимание учебной задачи; соблюдение последовательности действий при ее выполнении; осуществление контроля и самоконтроля; овладение культурой устной и письменной речи; овладение мыслительными операциями. В младшем школьном возрасте у детей формируется учебная деятельность, которая в этом периоде психического развития является ведущей. Младший школьник переходит от сюжетно-ролевой игры к учению как к основному способу усвоения социального опыта, выраженного в форме научного знания. В процессе учебной деятельности ребенок приобретает умение выделять и удерживать учебные задачи, учится выполнять предметные и умственные действия, с помощью которых происходит полноценное усвоение образцов того, чем нужно овладеть, учится прослеживать связи своих действий с получаемыми результатами. То есть учится учиться, овладевает разными умениями, в том числе и общеучебными.

Учебная деятельность, как отмечает В.В. Давыдов, имеет сложную структуру [54]. Важным компонентом является мотивация. Наиболее адекватными для овладения содержанием учебной деятельности считаются учебно-познавательные мотивы. Благодаря им развивается интерес к содержанию учебной деятельности — к тому, что изучается и какими способами достигается результат. Другая группа мотивов — социальные мотивы учения, среди них главное место, особенно в младшем школьном

возрасте, занимает мотив получения высоких отметок, поскольку высокая отметка — залог эмоционального благополучия, источник поощрений, условие обеспечения социального статуса в группе. Важной является мотивация достижения успеха, которая обычно сочетается с желанием получать хорошие отметки. При этом виде мотивации ребенок ориентируется на качество, благодаря чему формируется саморегуляция. Выделяется и такой вид мотивации, как компенсаторная, — не относящиеся к учебной деятельности мотивы, позволяющие утвердиться в других областях — спорте, рисовании и т.п. Самоутверждаясь в другой области, ребенок, компенсирует для себя неудачи в учебной деятельности, и они не приводят к тяжелым эмоциональным переживаниям.

Особенности становления учебной деятельности у глухих младших школьников представлены в работах Е.Г. Речицкой [160, 161]. По ее данным, у глухих детей наблюдаются все виды мотивов учебной деятельности. Наиболее значимой является мотивация, связанная с получением высоких отметок, — это сильные, реально действующие мотивы. Причем, у глухих детей они остаются доминирующими на протяжении всего младшего школьного возраста, вплоть до IV класса. На втором месте по степени выраженности у глухих детей находится престижная мотивация — «хочу учиться лучше всех». Учебно-познавательные мотивы не занимают ведущего места в системе мотивации учебной деятельности как у глухих детей, они оказываются на 3-8-м ранговом месте. При этом у детей вначале появляется интерес к результатам учебной деятельности, к выполненным заданиям, решенным задачам, после этого возникает интерес к процессу, а лишь затем — к содержанию учения. Под влиянием обучения происходит возрастание роли учебно-познавательной мотивации у глухих младших школьников, к III-IV классу она занимает второе ранговое место. Отмечаются и компенсаторная мотивация, которая появляется к концу младшего

школьного возраста, и мотивация избегания неудачи (находится на последнем ранговом месте).

Следующий структурный компонент учебной деятельности - учебная задача, которая требует от учащихся открытия и освоения в учебной деятельности всеобщего способа решения широкого круга проблем путем выполнения учебных действий. В. В. Давыдов выделяет следующие учебные действия: преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта; моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме; преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»; построение системы частных задач, решаемых общим способом; контроль за выполнением предыдущих действий. Предметом контроля является не столько конечный результат, сколько способы его получения, оценка усвоения общего способа действия как результата решения данной учебной задачи. Функция контроля состоит в фиксации соответствия фактического результата учебной деятельности ее конечной цели. Каждое учебное действие состоит из соответствующих учебных операций, наборы которых меняются в зависимости от конкретных условий той или иной задачи.

В связи с особенностями умственного развития глухих детей, в частности с отставанием в развитии мышления и речи, у них наблюдаются значительные трудности в формировании всех учебных действий. Один из наиболее существенных недостатков учебной деятельности глухих детей заключается в том, что они часто выполняют учебные действия, которые диктуются не самой задачей, а стремлением удовлетворить требования учителя. Отставание в развитии мыслительных операций обуславливает замедленное формирование учебных действий. Так, недоразвитие анализа и синтеза приводит к трудностям преобразования условий задачи, недоразвитие абстракции — к трудностям моделирования выделенного

отношения. Отмечаются затруднения в использовании теоретических знаний при решении практических задач. Достаточно часто учебные действия формируются на суженной, недостаточно обобщенной основе. Поэтому глухие дети испытывают затруднение при переносе учебных действий в новые условия, на новые учебные задачи.

В исследовании Е.Г. Речицкой приводятся данные, свидетельствующие о трудностях реализации действия контроля у глухих школьников. Проведенное ею исследование показало, что достичь более высокого уровня сформированности данного учебного действия можно целенаправленным обучением действиям самоконтроля с использованием методики поэтапного формирования умственных действий. Важно, по мнению Е.Г. Речицкой, обучать глухих детей самостоятельному составлению правил контроля. Большое значение в совершенствовании данного учебного действия приобретает «развернутая материализация действия на первом этапе формирования и постепенное ее свертывание путем преобразования правила проверки в своеобразную пространственно организованную модель с включением элементов графической схематизации» [160, с.88].

Ведущую роль в формировании учебной деятельности глухих детей (так же, как и слышащих) играют познавательные интересы. Познавательные интересы способствуют лучшему восприятию содержания учебной деятельности, приводят к прочному усвоению знаний и более успешному применению их на практике, под их влиянием изменяются характер деятельности и связанные с ней переживания. Успешному формированию познавательных интересов у глухих школьников способствуют актуализация имеющихся у них знаний, показ нового в старом и уже знакомого в новом. Целесообразно организовать самостоятельный практический поиск ответов на вопросы, так как к мысленным поискам они становятся способны несколько позже. Реализация этих условий сделает возможным вызвать у

учащихся интерес не только к результату, но и к содержанию учебной деятельности.

Учебная деятельность — это один из сложных видов деятельности, она формируется постепенно в процессе школьного обучения. В отечественной психологии выделяют три стадии ее формирования.

Для первой стадии характерно освоение отдельных учебных действий. На этой основе возникает интерес к способам действия, и формируются механизмы принятия учебных целей. Осуществление учебной деятельности возможно только при непосредственном взаимодействии с педагогом, который ставит цели, организует действия, осуществляет контроль и оценку. При неблагоприятных условиях, в частности при нарушениях слуха у детей, развитие учебной деятельности может остановиться на первой стадии, поэтому целенаправленное обучение рациональным способам учения, а именно, общеучебными навыками, на начальных этапах обучения глухих учащихся имеет особо важное значение в развертывании учебной деятельности глухого школьника.

На второй стадии учебные действия объединяются в целостные акты; по мере формирования таких актов учебно-познавательная мотивация приобретает все более устойчивый характер; в связи с этим происходит развитие механизмов целеполагания, обеспечивающих не только принятие поставленной извне цели, но и самостоятельное ее уточнение.

Третья стадия характеризуется объединением отдельных актов учебной деятельности в целостные системы, учебно-познавательная мотивация становится еще более устойчивой, обобщенной и избирательной. В системе учебных действий одно из центральных мест занимают действия с различными источниками учебной информации.

Анализ научной литературы показал, что специальных исследований по формированию общеучебных умений у глухих учащихся в

сурдопедагогике не проводилось. В некоторых исследованиях содержатся материалы, касающиеся общеучебных умений, которые, могут быть использованы в нашей работе. Исследования педагогов и психологов показывают, что на протяжении начального этапа обучения происходят существенные изменения не только в отдельных процессах познавательной деятельности глухого учащегося, формируется, развивается, совершенствуется структура его учебной деятельности, ее составные компоненты (мотивы, характер учебных задач и учебных операций, контроль за правильностью и полнотой действия, оценка). В этот период становления учебной деятельности важно научить глухого ученика приемам и методам организации своего учебного труда, сформировать общеучебные умения. Анализ литературы подтвердил целесообразность использования понятия «общеучебные умения» применительно к обучению детей с нарушением слуха.

Таким образом, общеучебные умения являются составной частью общего содержания обучения глухих школьников младших классов, степень овладения которыми влияет на эффективность учебной деятельности обучающихся. Следовательно, формирование их является специальной задачей учебного процесса. Выделенные учеными особенности в овладении детьми, с нарушенным слухом, разными умениями, важно учесть при определении методических подходов к формированию общеучебных умений.

### **1.3. Общеучебные умения в содержании общего и специального обучения**

Перед школой и учеником стоит задача не только изучения основ математики, истории, литературы, но и развития познавательных ресурсов в процессе овладения той или иной дисциплиной, поскольку эффективность учения зависит не только от наличия знаний, но и от умения их приобретения и применения. Учеными подчеркивается необходимость и важность работы по формированию общеучебных умений, обращается внимание на влияние уровня сформированности общеучебных умений на эффективность учебной деятельности учащихся (Ю.К. Бабанский, Б.П. Есипов, Е.М. Кабанова - Меллер, В.А. Сухомлинский и др.). Исследования показывают, что формирование учебной деятельности школьников младших классов создает благоприятные условия для работы школы по развитию у них общих для многих школьных дисциплин приемов учебно-познавательной деятельности. Однако необходима определенная система работы по формированию умений, в пределах различных дисциплин и разных лет обучения, обеспечивающих учебный труд школьника [101,160, 161, 188,189].

Обзор содержания обучения общеобразовательных школ показывает, что каждый учебный предмет имеет свое содержание и требования к предметным умениям. В существующих образовательных программах учебных предметов зафиксированы в первую очередь предметные умения, а общеучебные умения не представлены как целостный компонент содержания образования.

Однако применительно к обучению школьников общеобразовательных школ учеными проводится работа по определению круга общеучебных умений. В восьмидесятые годы двадцатого столетия были разработаны

подходы к системному осмыслению общеучебных умений (Ю.К. Бабанский, Т.А. Ладыженская, Н.А. Лошкарева, В.Ф. Паламарчук и др.). По заказу Министерства просвещения СССР была разработана программа «Программа развития общих учебных умений и навыков школьников», были созданы и другие варианты межпредметных программ, например, «Экспериментальная программа развития умений и навыков учебного труда школьников» на кафедре педагогики МГПИ им. В.И. Ленина, «Примерная программа формирования общеучебных мыслительных умений и навыков школьников» в лаборатории дидактики НИИ педагогики УССР. Разработчики программ сделали попытку определить понятие «общеучебные умения», найти общее основание для их классификации и произвести группировку; установить специфические особенности отдельных групп умений; выявить динамику формирования и развития каждой группы умений; установить роль конкретных предметов в формировании общеучебных умений. Особенности развития современной системы образования обусловили необходимость актуализации общеучебных умений и разработки новых версий целостной программы данных умений (Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков и др.).

Проблема интеграции в организации обучения является результатом развития межпредметных связей в педагогике. Термин «интеграция в образовании», как отмечает И.Д. Зверев, означает объединение, в известных пределах, в одном учебном предмете обобщенных знаний той или иной научной области [64].

Большинство исследователей сходятся на мысли о том, что интегрированное обучение и воспитание – это не перенос знаний с одного предмета на другой, не простые межпредметные связи, а новый дидактический эквивалент, отражающий тенденции интеграции научных знаний. Перед теорией обучения ставится задача разработать с учетом однотипности целей и функций обучения интегральный подход и

интегрирование, которые были бы направлены на восстановление отдельных элементов и частей разных предметов в единое целое.

Исследования Н.А. Лошкаревой показали, что вопрос систематизации знаний, умений перерастает в проблему межпредметных связей, установление которых способствует повышению научного уровня преподавания своей дисциплины, системному осмыслению разрозненных фактов, явлений, закономерностей. Одним из путей создания единой системы действий, требований, оценок применительно к тому или иному межпредметному аспекту образования (единый орфографический режим, требования к вычислительной культуре учащихся и т. п.) является разработка программы общеучебных умений [101, с.59].

Программа развития общеучебных умений дает возможность представить в системе формируемые в пределах различных дисциплин и разных лет обучения умения, обеспечивающие учебный труд школьника. Н.А. Лошкарева подчеркивает, что при отборе учебных умений необходимо учитывать значимость их для решения учебно-воспитательных задач. Исследователь обращает внимание на то, что отдельные умения могут быть полноценно сформированы при учете их эволюции, их стадийного развития, постепенного усовершенствования. Этим объясняется, что отдельные группы умений должны быть включены в программу нескольких лет обучения, необходимо заранее программировать усвоение их в течение ряда лет. Необходимо учитывать причины, обуславливающие нежесткость границ между выделенными группами умений. Это, прежде всего, социальная обусловленность включения одних и тех же умений в одном случае в разряд специальных, в другом – в разряд общеучебных, или в системе общеучебных передвижение их из одной группы в другую. Так многие общеучебные умения на начальной стадии формирования выступают в качестве специальных, имеющих ярко выраженную научно – предметную

основу (чтение, письмо, некоторые грамматические, математические умения), в дальнейшем, на более поздней стадии обучения, выступают и воспринимаются как общие по широте сферы их применения, и по принадлежности их к уровню образованности, развития, считающемуся в данный период образовательной нормой. Это явление по типичности и распространенности выступает в качестве определенной закономерности.

Н.А. Лошкарева считает, что необходимо опираться на процессуальную сторону учебно-познавательной деятельности в повышении качества знаний, в овладении научной картиной мира; определить объем общеучебных умений по годам обучения, учитывая этапы развития ведущих общеучебных умений возможности различных предметов в реализации их; наметить ориентиры системы психолого-педагогических и логических знаний о сущности учебно-познавательной деятельности школьников и методах развития ее, которыми должны владеть учителя начальной и средней школы для успешного решения задачи формирования учебных умений у школьников; систему научных представлений школьников о возможностях рационализации их труда [101, с.62].

Н.А. Лошкаревой выдвинуты следующие психолого-дидактические принципы построения программы: соответствие совокупности общеучебных умений учащихся объему и сложности учебной информации, предъявляемой им для освоения; соответствие методики обучения учащихся дидактическим задачам и природе формируемых общеучебных умений; последовательная реализация внутрипредметной и межпредметной согласованности, преемственности в процессе формирования общеучебных умений. Программа формирования общеучебных умений учащихся должна опираться на современные психолого-педагогические, логико-педагогические, социологические и физиологические представления об учащихся, структуре и особенностях их учебной деятельности,

возможностях совершенствования личности в целом. При разработке содержания программы необходимо ориентироваться на соответствующие научные данные о физиологических основах учения, развитии психических процессов познавательной деятельности школьников, основ логического мышления, а также возможностях саморегуляции, самовоспитания личности. Учет новейших психологических данных в работе каждого учителя – неременное условие правильной постановки педагогического процесса. Эти положения учитываются при отборе содержания программы формирования общеучебных умений.

В соответствии с психологическими особенностями каждого школьного возраста, включающими в себя характеристику таких познавательных процессов как восприятие, память, воображение, мышление, структуру программы Н.А. Лошкаревой составляют общеучебные умения, систематизированные на основе следующей классификации: 1) учебно-организационные умения; 2) учебно-информационные умения; 3) учебно-коммуникативные умения; 4) учебно-интеллектуальные умения [101, с.68].

Учебно-организационные умения включают организационные умения внешней деятельности (связанные с гигиеной труда, режимом) и организационные умения внутренней деятельности. К первой группе отнесены умения: выполнять советы учителя по подготовке рабочего места, пользованию учебными принадлежностями, соблюдению правильной осанки за рабочим местом, правил гигиены учебного труда. Ко второй группе отнесены умения: понимать учебную задачу; соблюдать последовательность действий при выполнении учебной задачи и домашней учебной работы; сравнивать полученные результаты с учебной задачей, с планом ее реализации; осуществлять контроль, самоконтроль, взаимоконтроль деятельности. Учебно-информационные умения (работа с книгой и другими источниками информации) включают умения: правильно, сознательно читать

текст в соответствии с требованием программ; найти нужную страницу, текст; читать и понимать задание, отвечать на вопросы, данные в учебной книге; выделить главное в тексте; составлять простой и сложный план); работать по образцам, данным в учебнике; соблюдать правила пользования библиотекой.

Учебно-коммуникативные умения (культура устной и письменной речи): понимать и выполнять поручения (задания) учителя, товарищей; уметь отвечать на вопросы по тексту, задавать вопросы; устный пересказ прочитанного по плану; умение вести монологическую и диалогическую речь в соответствии с программными требованиями этапа обучения; овладение различными видами письменных работ; оформление тетради и письменных работ.

Учебно-интеллектуальные умения включают умения: оперировать признаками предметов; владеть логическими действиями классификации, сопоставления; осуществлять анализ, выделять главное, сравнивать, обобщать.

Изучая проблему формирования общеучебных умений у учащихся общеобразовательных школ, Н.А. Лошкарева впервые подняла вопрос о необходимости дифференциации подходов к формированию общеучебных и специальных умений. По ее мнению, различная природа тех или иных групп умений определяющим образом должна сказываться на методике их формирования. Если специальные, предметные умения, органично входят в процесс освоения конкретной учебной дисциплины, а, следовательно, и в содержание методики данного предмета, то общеучебные умения могут быть правильно сформированы только при следующих условиях: если они выступают в качестве предмета обучения; для них выделяется специальное учебное время; если методика учитывает природу данного умения, этапы развития, широкое межпредметное применение; если заранее определены

сроки и уровни сформированности умения; если определены мера, время, форма участия в формировании преподавателей всех дисциплин, заинтересованных в этом умении.

При определении подходов и методики формирования общеучебных умений у глухих учащихся мы будем принимать во внимание основания, выделенные Н.А. Лошкаревой. Многие общеучебные умения в начальной стадии формирования выступают в качестве специальных, имеющих ярко выраженную научно-предметную основу (чтение, письмо, речевые умения). Например, речевая деятельность составляет предмет таких дисциплин как русский язык, литература. Программа общеучебных умений должна включать лишь те компоненты, предметных умений, которые необходимы для правильного функционирования предметной деятельности школьника в целом. Все специфичное и по характеру, и по времени формирования остается в границах определенных учебных дисциплин. Однако, дав правильное направление развитию того или иного общего умения, сформировав полноценную научную основу его на определенном предмете, преподаватель должен помочь ребенку перенести эти способы действия на другой предмет, в другую ситуацию. Преподаватели тех дисциплин, специфика которых, содержит оптимальные условия для работы над данным умением, должны владеть методикой формирования определенного умения и реализовать ее. Выполнению этих рекомендаций способствует программа общеучебных умений, которая обеспечивает единство требований и действий. Кроме того, целенаправленное планирование учителем этапов, сроков, тем для формирования общеучебных умений, учет межпредметных связей будет способствовать экономии времени, сил, предотвращать физическую и психическую перегрузку учащихся.

Важна, также, позиция учителя в решении данной проблемы, осознание им, с одной стороны, формируемых умений как единой системы,

развернутой на весь срок обучения с учетом внутренних и межпредметных возможностей, с другой стороны – места и роли каждого из предметов и своей деятельности в процессе формирования у школьников умений учебного труда. Формирование таких важных умений как общеучебные, служащих развитию личности ребенка, должно иметь в основе большую согласованность позиций смежных дисциплин. Эти вопросы позволяет решить общая программа действий согласованных и последовательных в пределах одной дисциплины, и в межпредметном плане. Это даст учителю возможность планировать формирование умения в «горизонтальном» разрезе на уровне одного года обучения на разных предметах и в «вертикальном», то есть планировать меру усложнения формируемых общеучебных умений, последовательность их развития от класса к классу [26, 36, 37].

Актуальность определения содержания общеучебных умений у глухих учащихся подтверждается анализом педагогической литературы, который показывает, что проблема определения содержания общеучебных умений у детей с нарушениями слуха затрагивается в работах ряда ученых. Так, Л.В. Андреева, М.И. Никитина говорят о необходимости отразить в содержании образования не только необходимый объем знаний, но и умений, выделяют общеучебные умения (работа с книгой, навыки письма, чтения и др.); специальные, которые определяются спецификой учебного предмета (решение задач, работа с картой, демонстрация опытов и т. п.); специфические умения (зрительного, слухо-зрительного восприятия устной речи, дактильной формой речи, и др.) [174, с.54].

Л.В. Андреевой, М.И. Никитиной подчеркивается особая важность формирования таких отдельных общеучебных умений, как работа с книгой и другими источниками информации [174, С. 55]. Таким образом, мы видим, что в сурдопедагогике рассматривается вопрос о необходимости формирования общеучебных умений, частично определяется их содержание,

но группы умений рельефно не обозначены, не выделены условия их формирования.

Обзор содержания обучения в школе I вида показывает, что каждый предмет имеет свое содержание, которое включает в себя кроме фактического материала (природоведческий, математический и т. д.) и умения, которыми должен овладеть учащийся. Среди них имеются умения, общие для различных дисциплин, например, описание предметов, явлений в их сравнении, составление плана, понимание и выполнение поручений, сообщение о деятельности и т. д. Однако существующие программы не содержат отдельно выделенного блока общеучебных умений, в то время как общеучебные умения относятся к тем умениям, которые могут быть сформированы только школой, и их сформированность способствует, в свою очередь лучшему усвоению знаний и специальных (предметных) умений. Формирование общеучебных умений является одной из линий междисциплинарного подхода, предполагающего интеграцию, а работа в данном направлении на основе программы способствует координации работы над умениями каждой группы.

Исследования, проведенные с целью интенсификации учебного процесса в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для детей с нарушением слуха, косвенно доказывали значимость комплексного, целостного, междисциплинарного подхода к формированию знаний, умений и способов деятельности, инвариантных по отношению к различным предметам. Междисциплинарные связи стали рассматриваться в качестве принципа интенсификации образовательного процесса, реализация которого значительно повышает эффективность и качество обучения.

Исследования, доказавшие значимость предметно-практической деятельности для развития и обучения учащихся младших классов привели к

созданию интегрированного урока, имеющего широкий спектр задач, связанных с речевым и общим развитием школьников.

На основании исследования нами выяснено, что определенные группы общеучебных умений приоритетно формируются в условиях разных дисциплин, с последующим или одновременным широким переносом их на другие предметы. Решение данного спектра задач в школе I вида возможно, благодаря реализации такой дисциплины, как предметно-практическое обучение, имеющей в силу своей специфики характер интегрированного предмета, а также широкому использованию принципа предметно - практической деятельности. В соответствии с программными требованиями на уроках предметно-практического обучения развиваются коммуникативные, интеллектуальные, а также общетрудовые умения, которые включают в себя умения культуры и организации труда.

Предметно-практическая деятельность наиболее полно отвечает характеру познавательной деятельности глухих детей младшего школьного возраста, что обуславливает ее широкое применение на уроках по общеобразовательным предметам [70, 72].

В научно-методической литературе подчеркивается пропедевтическое значение уроков предметно-практического обучения для обучения русскому языку, природоведению, математике, которое заключается в создании базы житейских понятий, разных типов фраз, которые затем используются на других уроках (С.А. Зыков, Е.Н. Марциновская и др.). Уроки предметно-практического обучения имеют пропедевтическое значение и для формирования различных умений.

На уроках предметно-практического обучения особое значение придается формированию интеллектуальных компонентов предметно-практической деятельности: развитию диалогической, монологической речи в коммуникативной функции; умению планировать свою работу, разделяя

процесс изготовления поделки на ряд последовательных этапов; контролировать свою работу и работу товарищей; выявлять причинно-следственные зависимости в процессе деятельности; отчитываться о выполненной работе и оценивать результаты своего труда и труда товарища [80, 81, 83]. Обучение этим умениям подготавливает глухих школьников к речевой и интеллектуальной деятельности в ходе овладения другими дисциплинами. Умения приобретают большое значение в дальнейшем по широте и сфере их применения и по принадлежности к уровню образованности, развития, считающемуся в данный период обязательной нормой и начинают выступать в роли общеучебных. Данные умения должны изначально формироваться учителем как общеучебные.

Формирование общеучебных умений в условиях предметно – практической деятельности способствует и установлению на их основе тесных межпредметных связей между уроками предметно-практического обучения и общеобразовательными предметами, что способствует повышению эффективности обучения в целом. Необходимо подчеркнуть, что в школе для глухих детей предметно-практическая деятельность педагогически организована.

Таким образом, проблема формирования общеучебных умений у глухих учащихся рассматривается в работах ряда ученых, сурдопедагогов. Однако четкое определение содержания общеучебных умений этапы и методика их формирования не разработаны.

В предыдущем параграфе нами уже говорилось, что формирование общеучебных умений учащихся представляет собой специально организованную педагогическую деятельность. На основании анализа научной и методической литературы нами вскрыты этапы, пути, методика формирования общеучебных умений, определенные Л.Ф. Фридман, И.Ю. Кулагиной, Г.В. Ельниковой, Н.А. Лошкаревой, В.Ф. Паламарчук,

Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиковым, которые могут быть использованы в работе с глухими учащимися.

Прямой перенос подхода к формированию общеучебных умений на работу с глухими детьми невозможен, поскольку развитие глухих учащихся имеет свои особенности, отмеченные нами в предыдущей главе, а именно: своеобразный уровень речевого и общего развития, особенности развития мышления, снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации, трудность словесного опосредствования, замедление процесса формирования понятий, что требует создания дополнительных условий формирования общеучебных умений у глухих учащихся.

Реализуя принцип коррекционной направленности обучения в школе глухих, целесообразно, вероятно, в процессе формирования общеучебных умений использовать предметно-практическую деятельность как специфическое средство развития глухих учащихся, поскольку она в наибольшей степени отвечает характеру их познавательной деятельности. Поэтому предметно-практическое обучение может явиться базовой дисциплиной в формировании общеучебных умений.

Для определения содержания общеучебных умений у глухих учащихся нами будет использоваться классификация Н.А. Лошкаревой (четыре группы общеучебных умений) и выделенные нами на основе анализа научной литературы, психолого-педагогические основания построения программы общеучебных умений с учетом особенностей развития глухих школьников.

Полагаем, что опора на соответствующие подходы позволит повысить эффективность педагогической работы по формированию общеучебных умений у глухих учащихся.

## **ГЛАВА II. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ У ГЛУХИХ УЧАЩИХСЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ**

### **2.1. Анализ учебных программ специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида в аспекте формирования общеучебных умений**

С целью изучения учебного процесса в аспекте формирования общеучебных умений у глухих учащихся нами проводился констатирующий эксперимент для получения данных об организации работы, об уровнях сформированности общеучебных умений глухих учащихся при освоении ими программы начальной школы в условиях существующей системы обучения глухих детей.

Основными задачами констатирующего эксперимента были:

- изучение объема и характера требований, предъявляемых к формированию общеучебных умений у глухих учащихся;
- определение уровня сформированности общеучебных умений глухих учащихся 2-х и 3-х классов специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений;
- разработка уровневых показателей по каждому из выделенных нами общеучебных умений (учебно-организационные, учебно-информационные, учебно-коммуникативные, учебно-интеллектуальные).

Констатирующий эксперимент проводился на базе начальных классов специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений I вида г. Челябинска и Челябинской области.

Для сбора информации нами использовались следующие методы:

- наблюдение практической работы учителей (формирование общеучебных умений);
- беседа с учителями об их деятельности по формированию общеучебных умений;
- изучение документальных источников (программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида, планы учебно-воспитательного процесса, протоколы и отчеты педагогических советов);
- изучение продуктов деятельности учителей (планы уроков, статистическая отчетность),
- анкетирование учителей, воспитателей, руководителей специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида.

Констатирующий эксперимент включал три направления:

- анализ учебных программ школ глухих и слабослышащих с целью определения места, роли отдельных групп умений в них;
- изучение профессиональной деятельности учителей с целью анализа существующей практики работы по формированию общеучебных умений в специальных коррекционных школах;
- выявление характера учебной деятельности учащихся младших классов с целью определения уровней сформированности общеучебных умений у учащихся младших классов школ глухих и слабослышащих.

Для решения первой из поставленных задач проведен анализ методической литературы, разработанной для специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида.

В ходе изучения содержания обучения важно было получить ответы на вопросы о том, как отражена в программах проблема формирования общеучебных умений; выдержаны ли требования межпредметной согласованности; какова значимость учебного предмета в развитии конкретного умения.

Во всех программах специальных общеобразовательных школ для глухих детей, вышедших в издательстве «Просвещение» в 1988, 1995, 1997, 2003 годах отведено значительное место умениям, зафиксировано развитие умений по годам обучения. Анализ содержания обучения показал, что во всех программах наиболее обстоятельно определены предметные (специальные) умения. Среди умений, представленных в учебных программах, есть такие, которые по принятой классификации входят в группу общеучебных. Однако они не рассматриваются еще как общеучебные, и объем их в программах различен. В разделе «Развитие речи» предполагается обучение детей общению: задавать вопросы и отвечать на них в естественной и запланированной ситуации; сообщать о действиях, выполненных по собственному побуждению; выражать просьбу, желание, побуждение и другие [159, С. 30]. В разделе «Чтение и развитие речи» указано на необходимость обучать школьников находить указанную страницу с текстом; выделять название произведения; выяснять значение непонятого слова, исходя из контекста; спрашивать у учителя или товарищей о значении нового слова; подбирать из рассказов или статей материал о людях, о природе, об интересном человеке; требования к технике чтения (сознательности, правильности, выразительности, беглости) и другие [159, С.75]. Отметим, что в программе 2003 года в разделе «Развитие речи» более детально представлены коммуникативные умения, которые систематизированы следующим образом: понимание и выполнение поручений, умение выразить просьбу, побуждение; сообщение о деятельности по заданию учителя или по собственной инициативе; ответ на вопрос обращение с вопросом. В программе по дисциплине «Русский язык» (программы 1988, 1995, 1997 г.г.), «Язык и литература» (программа 2003 г.) наиболее полно представлены умения, которые в последующем войдут в группу учебно-коммуникативных и учебно-информационных умений.

Учебно-интеллектуальные умения содержатся и в программе по развитию речи, чтению. Например, описывать предметы в их сравнении (выделять главные признаки; вести сравнение с выделением аналогичных признаков, отмечая сходство и различия); объяснять поступки героев (то есть установление причинно-следственных связей); составлять план рассказа (краткий или полный, с помощью учителя или самостоятельно, в зависимости от года обучения) и другие.

Наибольшее количество умений дисциплины, выделенных в программе «Язык и литература», могут быть рассмотрены как общеучебные и отнесены к группам учебно-коммуникативных и учебно – интеллектуальных умений.

В программе курса «Предметно-практическое обучение» обозначены умения, важные для всех учебных предметов и относящиеся к группе учебно-коммуникативных (пользоваться речью как средством общения в коллективной предметно-практической деятельности, отчитываться о своей работе и т. д.), к группе учебно-интеллектуальных умений (выделение признаков конкретных предметов; сравнение предметов с выделением сходства и различий составлять план изготовления изделия и другие). Значительный объем умений данного курса входит в группу учебно-организационных. В программе 2003 года они представлены как общетрудовые умения (определение цели своего труда, подбор материалов и инструментов, необходимых для работы и др.); организационно – контрольные умения (изготовление изделий по инструкциям, по плану, контроль за своей работой и работой товарища) [159, С.128].

Курсу «Предметно-практическое обучение» принадлежит большая роль в осуществлении межпредметных связей. Это положение отражено в перечне формируемых умений, общих для всех предметов. В пояснительной записке подчеркивается, что развитие умственной деятельности,

разговорной речи, формирование трудовых умений являются задачами курса, которые решаются на основе реализации принципа связи предметно-практической деятельности с речевым развитием глухих детей в ходе изучения различных дисциплин.

Овладение детьми природоведческим материалом (программа «Природоведение») сопровождается формированием определенных предметных умений. По мере овладения этими умениями дети будут пользоваться ими и на других уроках, в жизни. Умения станут общеучебными, относящимися к группам: учебно – интеллектуальных (вести наблюдения в природе, сравнивать, обобщать, составлять, план работы); учебно-организационных (правильно строить режим дня); учебно-коммуникативных (участвовать в диалоге по теме, рассказать о предмете или явлении).

В пояснительной записке указано, что сообщение природоведческих знаний осуществляется в тесной связи с работой над речью, а также на необходимость обучения приемам умственной деятельности на специфических для природоведения видах учебных занятий [159, С.261].

Курс «Ознакомление с окружающим миром» кроме своего специфического содержания содержит умения, среди которых есть и общеучебные. Так, умения соблюдать правила личной гигиены, ответственно выполнять порученное дело, выполнять режим дня относятся к учебно-организационным. А указанные в программе умения обращаться к товарищам и взрослым с просьбами, желаниями, приветствиями, доброжелательно общаться и разговаривать со взрослыми и сверстниками относятся к группе учебно-коммуникативных. В ходе изучения дисциплины формируются и учебно-интеллектуальные умения. Так, в пояснительной записке указано на необходимость представлять все факты окружающей действительности в разнообразных связях и отношениях: временных,

пространственных, причинно-следственных [159, С.276].

Программа курса «Математика» (2003 года издания) имеет свои цели, задачи, содержание. Но и здесь можно вычленить будущие общеучебные умения, характерные, например, для группы учебно-интеллектуальных умений. Так, умение читать и записывать натуральные числа и действия с ними, на первоначальном этапе, безусловно, являются предметными умениями, но, овладев ими, дети широко используют их не только для осуществления математических действий, но и при изучении других дисциплин и в жизни. То же относится к умениям измерения длины, массы, времени и умениям выполнять действия с числами с указанными мерами; к умениям производить устные и письменные вычисления. В пояснительной записке подчеркивается необходимость в ходе изучения курса развивать умения анализировать, сравнивать, обобщать математические факты; использовать полученные математические знания для решения практических (житейских) задач [159, С.235].

В связи с овладением программой по «Изобразительному искусству» школьники учатся правильно сидеть за партой, правильно располагать на ней лист бумаги, правильно держать карандаш, подготавливать свое рабочее место и аккуратно убирать его после урока, исправлять замеченные в рисунке ошибки. Это крайне важные учебно – организационные умения из разряда общеучебных. Учитель способствует формированию учебно-интеллектуальных умений, обучая школьников сравнивать свой рисунок с изображаемым предметом и с правильным изображением этого предмета, планировать свою деятельность [159, С.318].

В пояснительной записке к программе подчеркивается значимость развития изобразительной деятельности глухих детей, а также формирования умений общения в процессе изобразительной деятельности; обучения работе по инструкции учителя и самостоятельно, планированию своей

деятельности.

Анализ программ показывает наличие в них общеучебных умений. Во всех программах прослеживается направленность на общее и речевое развитие детей, формирование коммуникативных, интеллектуальных умений. Изучение программ показало, что удельный вес умений, соответствующих характеру общеучебных, весьма значителен. Этот факт может облегчить задачу создания у учащихся необходимого фонда общеучебных умений.

Однако в перечне умений отсутствует систематичность, целенаправленность, последовательность их отработки. Каждый учебный предмет решает свои задачи на своем материале, в том числе и по формированию умений. Более четко межпредметные связи реализованы в курсах «Предметно - практическое обучение», «Развитие речи», «Чтение», где прослеживается постепенный переход предметных умений в общеучебные.

В программе 1988 года не только определены требования к умениям, но показана динамика их развития по четвертям по всем дисциплинам. В программах 2003 года осуществлена попытка систематизации умений по группам, что позволяет учителю последовательно осуществлять формирование речевых и мыслительных действий и операций, составляющих содержание приемов умственной деятельности.

Анализ содержания умений в программах, определение характера и интенсивности межпредметных связей, позволяет выделить стержневые предметы, которые являются базовыми для формирования различных групп общеучебных умений. По насыщенности специальными умениями, которые могут стать общеучебными, выделяются программы по «Языку и литературе» и «Предметно-практическому обучению». В соответствии с программными требованиями на уроках ППО развиваются

коммуникативные, интеллектуальные, а также трудовые умения, которые включают в себя общетрудовые, организационные умения.

Вместе с тем, в данных программах недостаточно четко и полно отражены умения самостоятельной учебной работы учащихся, умения самоконтроля, самооценки, работы не только с книгой, но и с другими источниками информации с целью формирования умения получать информацию наиболее рационально и эффективно. Неоправданно мало уделено места формированию библиографических умений.

Не отражена дифференциация общеучебных и специальных умений. Попытка систематизации умений по группам в рамках отдельных предметов осуществлена только в программах 2003 года, хотя при этом об общеучебных умениях не говорится. Одной из линий совершенствования содержания программ является пересмотр требований к умениям, которыми должен овладеть учащийся в аспекте реализации принципа интеграции и координации требований.

В аспекте формирования общеучебных умений была подвергнута анализу методическая литература по обучению глухих учащихся младших классов. Были рассмотрены методические пособия по обучению языку, развитию речи, чтению, предметно – практическому обучению, математике (Л.М. Быкова, Е.Е. Вишневская, А.Г. Зикеев, Т.С. Зыкова, М.А. Зыкова, Л.А. Новоселов, И.В. Колтуненко, В.Б. Сухова и др.).

В пособиях по разным дисциплинам мы находим методические указания по формированию различных групп умений, которые, как правило, рассматриваются как специальные (предметные). В публикациях отсутствуют рекомендации по формированию умений как общеучебных, имеющих межпредметную основу. Работа по формированию общеучебного умения осуществляется попутно, в рамках решения других проблем. Так, например методические пособия по математике В. Б. Суховой содержат

методические рекомендации по активизации учебного процесса через применение методов обучения, направленных на развитие у учащихся творческой мысли и элементов поисковой деятельности, привитие им умений самостоятельной работы с учебным материалом. Методическое пособие по чтению и развитию речи Л.А. Новоселова содержит методические рекомендации по работе над формированием таких общеучебных умений, как работа над планом, организация наблюдений, по самостоятельно выполняемым видам работ на уроках чтения и развития речи и т.д.

Достаточно полно представлено методическое обеспечение исследуемой проблемы в учебных пособиях и методических рекомендациях по предметно-практическому обучению. В методических пособиях лет даны методические рекомендации по формированию всех структурных элементов предметно-практической деятельности: мотивов, целей, задач, путей достижения цели, контроля за ходом и результатом деятельности (Т.С. Зыкова, М.А. Зыкова).

Несомненно, что эти и другие методические пособия, появившиеся учебники для вузов, способствуют совершенствованию процесса формирования умений. Однако в методической литературе не представлена система формирования общеучебных умений, отсутствуют разработки практического характера. Кроме того, нами не обнаружено обобщающего исследования по данной проблеме. Отмечается недостаточность методического обеспечения учителей по данному вопросу, что затрудняет осуществление целенаправленного формирования общеучебных умений у глухих учащихся.

Изучив программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида и методическую литературу, сопровождающую данные программы мы пришли к следующим выводам: в современной школе для

глухих детей созданы хорошие предпосылки и есть резервы для совершенствования работы по крайне важному и перспективному направлению формирования общеучебных умений; формирование различных групп общеучебных умений в начальной школе I вида наиболее рационально реализовать на основе предмета ППО, благодаря его специфике, широкой межпредметной основе. Данный предмет может быть базовым для формирования всех групп общеучебных умений.

Для успешного формирования общеучебных умений необходимо хорошо обеспечить систематичность и последовательность педагогической работы с глухими учащимися с учетом особенностей их развития. С этой целью возможно разработать программу формирования общеучебных умений у глухих учащихся, что позволит определить содержание общеучебных умений, разработать методические рекомендации по этому направлению обучения.

## **2.2. Состояние работы по формированию общеучебных умений в педагогической практике обучения глухих учащихся**

В соответствии с целями и задачами экспериментальной работы второе направление констатирующего эксперимента включало изучение педагогической практики.

Изучение организации педагогической работы по формированию общеучебных умений у глухих учащихся осуществлялось посредством анализа профессиональной деятельности учителей специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида.

В ходе наблюдения нами анализировалась практическая работа учителей по формированию общеучебных умений муниципального специального (коррекционного) образования учреждения школы-интерната

№10 I вида г. Челябинска; муниципального специального (коррекционного) образования учреждения школы-интерната № 35 I вида г. Магнитогорска; муниципального специального (коррекционного) образования учреждения школы-интерната I вида г. Миасса.

Проведено широкое исследование учебных занятий, в ходе которого выявлялись общие тенденции в осуществлении формирования общеучебных умений учащихся учителями. Все учителя в своей деятельности руководствуются учебными программами и стремятся выполнять требования к формированию предметных (специальных) умений. Наблюдение показало, что учителя испытывают существенные затруднения в определении содержания общеучебных умений, не осуществляют последовательность их формирования, что легко объясняется отсутствием соответствующих указаний в программах. Наблюдается недостаточное умение применять методы и приемы формирования общеучебных умений, адекватные конкретным обстоятельствам, а также прогнозировать эффективность выбранных методов для формирования конкретного общеучебного умения. Все это затрудняет систематическую и целенаправленную педагогическую работу с глухими учащимися с учетом особенностей дефекта их развития.

Мы наблюдали за деятельностью педагога, фиксировали, что и как делает учитель, чтобы сформировать и отработать умения. Было выявлено, что не все учителя целенаправленно отрабатывают необходимые умения. Не осознается педагогами и тот факт, что усвоенный ребенком способ работы с учебным материалом обычно отличается от учительского эталона. Учителя, как правило, не контролируют этот процесс, фиксируя только факт и качество полученного учеником результата (решенная или нерешенная задача; содержательный или неглубокий, отрывочный, малоинформативный ответ и т.д.). Они не анализируют, какие индивидуальные умения, приемы учебной работы у ребенка сложились стихийно и могут оказаться

нерациональными или просто неверными, что существенно мешает дальнейшему продвижению в учебном материале, развертыванию учебной деятельности.

Приведем в качестве примера анализ урока чтения в 3-м классе в аспекте формирования общеучебных умений. Этапы урока были определены учителем так же, как и их содержание.

Тема урока: рассказ «Еж»

Цель посещения: изучение работы учителя по формированию общеучебных умений.

Тип урока: усвоение новых знаний

Оборудование урока: карточки, аппликация, картинки, книги.

#### 1. Организационный момент.

Учительница объявила тему, познакомила с планом урока, обратила внимание на то, чему научиться ребята в ходе урока. Однако учителем не были использованы возможности для формирования организационных общеучебных умений (Не было уделено внимания тому, как дети подготовили свое рабочее место, соблюдают ли осанку, поняли ли учебную задачу).

#### 2. Работа с текстом.

Работа с рассказом происходила в интересной для детей форме: самостоятельно (в парах) и коллективно (с учителем). Коллективно обсудили содержание рассказа по вопросам; поговорили о том, как готовятся к зиме другие животные. В помощь детям были даны карточки «дополни предложение». Учительница стремилась к тому, чтобы ученики правильно составили предложения, запомнили новые слова и выражения, т.е. ориентировалась на компонент знаний. Недостаточно уделялось внимания организации способов работы детей, например, при выделении главного в тексте. Деятельность учащихся по разбору текста организовывалась только

вопросами. Дети не обучались приемам выделения главного (поиск главного слова, понятия и др.). Чтение текста позволяло проводить работу по специальному формированию общеучебных умений, целенаправленно формировать интеллектуальные общеучебные умения: сравнивать факты, делать вывод, выделять главные слова и главную мысль; определять, что в тексте не существенно, о чем можно не рассказывать при подготовке пересказа текста и др. Учащиеся не получили специального обучения рациональным приемам выполнения заданий, умения формировались попутно с разбором текста.

### 3. Организация беседы, словарной работы по тексту.

Учителем удачно была организована беседа по тексту. Для правильного понимания текста учителем использовалась подвижная аппликация, расположенная на доске. Ребята читали и показывали на фигурках аппликации, как они понимают содержание, значение тех или иных слов и выражений. В ходе работы с текстом активно формировались коммуникативные умения. Однако учитель недостаточно уделяла внимания формированию информационных умений, не использовала возможности организации работы с книгой, которые могли естественно вписаться в ход урока (например, воспользоваться оглавлением, чтобы найти нужный рассказ; сообщить товарищу страницу, на которой он находится или спросить об этом у товарища и др.).

### 4. Подведение итогов урока.

Учительница сообщила о проделанной работе, оценила деятельность учеников. На этом этапе урока недостаточно внимания уделялось формированию таких общеучебных умений как само- и взаимоконтроль, самооценка. Кроме того, учащиеся не были нацелены на рациональные способы выполнения домашнего задания.

В целом, урок прошел успешно, и учитель выполнял программные требования, учащиеся читали, выполняли задания, были активны. Однако на этом уроке, как и на многих других уроках, посещенных нами с целью анализа формирования и сформированности общеучебных умений у глухих учащихся, можно констатировать отсутствие работы по развитию у детей общих приемов познавательной деятельности.

Беседуя с учителями школы, мы выяснили, какое место занимает в образовательном процессе формирование общеучебных умений учащихся. Это содержание обучения, в целом, признается нужным и важным, однако, в повседневной деятельности этой работе не придается должного значения. Используется ограниченный набор методов и форм работы, и она осуществляется не на всех этапах урока. Анализируя причины, затрудняющие формирование общеучебных умений учащихся, учителя отмечают организационные, методические и личные трудности: большой объём работы, при подготовке к урокам, отсутствие помощи со стороны руководителей школы и методистов, недостаточная содержательно-методическая разработанность проблемы.

Результаты наблюдения и бесед подтверждаются итогами анкетирования и тестирования учителей различных школ. В опросе принимало участие 30 учителей, воспитателей и руководителей школ, что позволило получить представление об уровне готовности учителей к формированию общеучебных умений. В анкету для учителей были включены такие вопросы как:

1. Какие группы общеучебных умений Вы могли бы назвать?
2. Возможно ли, на Ваш взгляд, формирование общеучебных умений у детей с нарушением слуха и у глухих детей, в частности?
3. Какие общеучебные умения целесообразно формировать у глухих детей?

4. Какие общеучебные умения Вы формируете у глухих детей на своих уроках?

5. Какие предметы, на Ваш взгляд, являются опорными (основными) для формирования общеучебных умений у глухих детей в начальной школе? (Приложение 1)

Воспитателям были заданы вопросы о том, учат ли они детей выполнять домашние задания наиболее рациональными способами; беседуют ли об этом с родителями и др. (Приложение 2, 4)

Руководителям специальных (коррекционных) образовательных учреждений было предложено ответить, имеется ли в их работе система по управлению процессом формирования общеучебных умений; из каких компонентов она складывается. (Приложение 3)

Анализ результатов анкетирования выявил следующие факты. Учителя достаточно подробно перечисляют общеучебные умения, которыми должны овладеть глухие учащиеся. Однако полного перечня умений не было представлено ни одним учителем. Например, некоторые учителя без внимания оставляют учебно-организационные умения, другие – называют далеко не все учебно-информационные умения. Без ответа оставлен вопрос о методических приёмах формирования названных общеучебных умений.

Большинство воспитателей отмечают недостатки учебной деятельности глухих учащихся своего класса и связывают их с плохим владением ими общеучебными умениями, хотя хорошо видят потенциальные возможности детей учиться лучше. Но воспитатели не представляют полного содержания обучения общеучебным умениям, не владеют методиками их формирования.

Имеются основания говорить, что и учителя и воспитатели недостаточно подготовлены к руководству учебной деятельностью учащихся в аспекте формирования общеучебных умений:

- не в полной мере владеют содержанием обучения, не видят динамики развития общеучебных умений;
- в их работе отсутствует взаимосвязь и взаимообусловленность в формировании общеучебных умений;
- не учитывают мотивы учебной деятельности учащихся.

Администрация образовательного учреждения, в частности заместители директора по учебно-методической работе, затрудняются в оказании помощи педагогическим работникам в данной деятельности, руководствуются требованиями учебных программ, не имеют возможности развернуть работу по созданию специальной программы формирования общеучебных умений у глухих учащихся. Кроме того, отсутствует инструментарий для диагностики сформированности общеучебных умений.

Таким образом, полученные данные дают основания говорить о том, что в педагогической практике работа по формированию общеучебных умений у глухих учащихся осуществляется несистематично. Остро назрел вопрос об организации целенаправленной педагогической работы по формированию общеучебных умений у глухих учащихся, разработки на научной основе содержания и методики формирования общеучебных умений.

Специальные (коррекционные) образовательные учреждения сегодня нуждаются в четкой программе согласованных, последовательных действий по формированию этих умений, как в пределах каждого предмета, так и в межпредметном плане; необходимы детально разработанные методики формирования общеучебных умений. Для эффективной работы с учащимися требуется специальная подготовка педагогов.

### 2.3. Характеристика сформированности общеучебных умений у глухих учащихся

В ходе констатирующего эксперимента нами осуществлялось изучение сформированности общеучебных умений глухих учащихся. В эксперименте были задействованы учащиеся 2-х, 3-х классов специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений I вида г. Челябинска и Челябинской области (всего 112 человек).

Нами использовались следующие методы сбора информации: наблюдение деятельности учащихся, беседа с учащимися по прочитанному тексту, изучение продуктов деятельности (письменные работы, рисунки, аппликации, макеты), контрольные упражнения.

Для получения материалов об уровне сформированности каждой из групп общеучебных умений (учебно-организационные, учебно-информационные, учебно-коммуникативные и учебно-интеллектуальные), были отобраны адекватные методы изучения. Так, например, для выявления уровня сформированности **учебно-интеллектуальных умений** использовались следующие контрольные задания: обобщение объектов по признакам с названием основания классификации, работа по карточкам «убери лишнее», узнавание предмета по описанию, сравнение предметов по размеру. Задания были представлены и для других групп умений.

Приведем примеры использования диагностических средств выявления сформированности у учащихся общеучебных умений. Так, для определения сформированности **учебно-организационного умения** – «выполнять советы учителя по подготовке рабочего места» наблюдение велось по следующей программе:

1. Установили, какие требования учитель предъявляет к учащимся по подготовке их рабочего места для учебных занятий в школе и проверили их выполнение во время урока.

2. Определили количество учащихся в классе, соблюдающих следующие требования к правильной осанке за рабочим местом:

- ученик должен сидеть прямо, слегка наклонив голову вперед;
- расстояние между ним и краем стола должно равняться ширине ладони;
- ученик должен ставить обе ноги на пол подошвой;
- почувствовав усталость, ученик должен откинуться на спинку парты или стула, заложив обе руки за спину.

Уровень сформированности общеучебных умений у глухих учащихся изучался нами не только на основании наблюдения за деятельностью детей на уроке, но и путем изучения школьной документации, работы с родителями и педагогическими работниками.

Так, например, для выявления сформированности умения «соблюдать последовательность выполнения домашней учебной работы в определенных временных границах», нами использовалась программа, которая была разработана в двух вариантах. Первый вариант условно мы назвали «Изучение школьной письменной документации». Из классных журналов вторых и третьих классов была сделана выборка домашних заданий с понедельника по субботу; определены возможные временные затраты на выполнение учебной работы по дням недели; установленные временные затраты были сопоставлены со следующими общепринятыми нормами: в 1-м классе - до 1 часа; во 2-м - до 1,5; в 3-4-м классах - до 2 часов (нормативы соответствуют требованиям Типового положения об общеобразовательном учреждении в Российской Федерации (часть III, п.42).

Второй вариант – «Анкета для родителей» – предполагал набор вопросов о времени выполнения домашнего задания; о том, какая помощь оказывается родителями при его выполнении; объясняют ли учителя как надо выполнять домашнюю учебную работу и какова при этом роль родителей (Приложение 1).

Об уровне сформированности **учебно-информационных** и **учебно-интеллектуальных умений** мы судили на основании изучения характера учебной деятельности учащихся. В частности, мы принимали во внимание умения глухих учащихся: отвечать на вопросы по тексту, задавать вопросы; делать пересказ прочитанного по плану; пользоваться монологической и диалогической речью (в соответствии с программными требованиями этапа обучения); правильно, сознательно читать текст в соответствии с требованием программ; выделять главное в тексте, составлять простой и сложный план; оперировать признаками предметов; владеть логическими действиями классификации, сопоставления; выделять главное, элементарного эмпирического обобщения. Поскольку все эти умения изначально формируются как специальные, то учитывались требования программ (например, требования к умениям дисциплины «Язык и литература»), которые реализовались на всех предметах: ППО, развитие речи, чтении, математике и других, а также во время выполнения домашних заданий под руководством воспитателя.

Так, целью определения сформированности данных умений учащимся второго класса предлагалось прочитать небольшой текст (40-60 слов) с четко выраженными событиями «Морковка», «Еж-спаситель». Затем от учащимся требовалось составить картинно-словесный план прочитанного рассказа по следующему образцу:

- отобрать, к прочитанному тексту картинки, соответствующие содержанию, предложенные учителем, с помощью вопросов: «Эта картинка нужна?», «А эта картинка нужна?» и т.д.;

- расположить нужные картинки по порядку (при помощи вопросов учителя: «Что было сначала?», «Что было потом?»);

- изобразить содержание частей прочитанного рассказа в рисунках (с помощью учителя);

- подобрать к соответствующим отрывкам рассказа иллюстрации.

В процессе дальнейшей беседы учащимся требовалось:

- ответить на вопросы учителя: «О ком читали?», «О чем читали?», «Как называется рассказ?»;

- найти действующих лиц из фигурок, предложенных учителем;

- ответить на вопросы учителя по содержанию прочитанного текста (кратко).

Наконец, учащимся нужно было пересказать прочитанный текст по готовым картинкам или рисункам детей. При затруднении учитель помогал вопросами: «Что сделал мальчик?», «Что было потом?».

Была проведена диагностика сформированности у глухих учащихся и остальных групп общеучебных умений. Использовались задания, требующие определить предмет мысли (о чем идет речь); выделить ключевые слова и понятия; отделить главное от второстепенного (произвести сортировку материала); зафиксировать письменно, устно или графически смысловые опоры для пересказа; по этим пунктам кратко пересказать (или записать) главное.

Методика предъявления заданий, ведения беседы и т.д. соответствовала требованиям обучения глухих детей, поэтому для определения уровня сформированности общеучебных умений нами были определены задания и выделены показатели и признаки, экспертным путем

было выявлено, что они приемлемы. Далее, количество детей, соответствующее одному из уровней выразалось в процентном отношении. Количественный анализ результатов констатирующего эксперимента представлен в таблицах 1, 2, 3, 4.

В результате было выявлено, что учащиеся не владеют следующими умениями: самоконтроля, составления планов (с разными заданиями), соблюдения последовательности при изложении текстов, выбора главного и второстепенного, краткого пересказа содержания текстов, установления причинно-следственных связей.

Таблица 1

Данные констатирующего эксперимента о сформированности у глухих учащихся 2 класса учебно-организационных умений

Состав учебно-организационных умений	Учебно-организационные умения (%)		
	Достаточно сформированы	Сформированы недостаточно	Не сформированы
1. Умение выполнять советы учителя по подготовке рабочего места, пользованию учебными принадлежностями.	22,3	59,8	17,9
2. Умение соблюдать правила гигиены учебного труда.	26,8	62,5	10,7
3. Умение понимать учебную задачу.	36,6	31,3	32,1
4. Умение соблюдать последовательность действий при выполнении учебной задачи и домашней учебной работы.	17,0	46,4	36,6
5. Умение сравнивать полученные результаты с учебной задачей, с планом ее реализации	32,1	58,1	9,8
6. Умение осуществлять контроль, самоконтроль и взаимоконтроль деятельности.	19,6	49,1	31,3

Таблица 2

Данные констатирующего эксперимента о сформированности  
у глухих учащихся 2 класса учебно-информационных умений

Состав учебно-информационных умений	Учебно-информационные умения (%)		
	Достаточно сформированы	Сформированы недостаточно	Не сформированы
1. Умение правильно, осознанно читать текст.	21,4	56,3	22,3
2. Умение отвечать на вопросы, данные в учебной книге.	17,0	58,0	25,0
3. Умение выделять главное в прочитанном тексте.	27,7	53,5	18,8
4. Умение работать по образцам, данным в учебнике.	25,0	66,1	8,9
5. Умение соблюдать правила пользования библиотекой.	13,4	74,1	12,5

Таблица 3

Данные констатирующего эксперимента о сформированности  
у глухих учащихся 2 класса учебно-коммуникативных умений

Состав учебно-коммуникативных умений	Учебно-коммуникативные умения (%)		
	Достаточно сформированы	Сформированы недостаточно	Не сформированы
1. Умение пользоваться монологической и диалогической речью в соответствии с программными требованиями.	10,7	74,1	15,2
2. Умение выполнять различные виды письменных работ.	27,7	55,6	16,7
3. Умение оформлять тетрадь и письменные работы.	25,9	58%	16,1

**Таблица 4**

Данные констатирующего эксперимента о сформированности  
у глухих учащихся 2 класса учебно-интеллектуальных умений

Состав учебно-интеллектуальных умений	Учебно-интеллектуальные умения (%)		
	Достаточно сформированы	Сформированы недостаточно	Не сформированы
1. Умение оперировать признаками предметов.	19,6	69,7	10,7
2. Умение осуществлять логические действия классификации, сопоставления.	23,2	63,4	13,4
3 Умение определять знакомое понятие через родовое и видовое отличие.	17,9	61,6	20,5
4 Умение делать простейшие умозаключения, опираясь на данные посылки.	27,7	62,5	9,8

На основе анализа полученных результатов было выявлено, что по каждому из общеучебных умений (учебно-организационные, учебно-информационные, учебно-коммуникативные, учебно-интеллектуальные) можно выделить пять типичных подгрупп учащихся (со сходными особенностями в проявлении основных свойств общеучебных умений). Это существенное основание позволило выделить пять уровней сформированности умений. Руководствуясь этой логикой, а также качественными результатами обработки полученных данных, опишем типичные уровневые характеристики сформированности общеучебных умений.

**Учебно-организационным умениям** учащихся припишем индекс 1 и примем за основу следующие признаки их различных уровней.

*1a – начальный уровень.* Не умеет выполнять инструкции учителя по подготовке рабочего места, пользоваться учебными принадлежностями, не

соблюдает правильную осанку за рабочим местом, не выполняет правил гигиены учебного труда. Организационные умения внутренней деятельности не развиты: не понимает учебную задачу, не умеет соблюдать последовательности действий при выполнении учебной задачи, выполняет домашнюю учебную работу под полным руководством взрослого, не способен сравнивать полученные результаты с учебной задачей, с планом ее реализации, осуществлять контроль, самоконтроль деятельности.

*1b – уровень ниже среднего.* Слабо развиты умения выполнять советы учителя по подготовке рабочего места, пользованию учебными принадлежностями. Учащийся не соблюдает правильную осанку за рабочим местом, правила гигиены учебного труда, в недостаточной степени осознает учебную задачу, с трудом ориентируется в соблюдении последовательности действий при выполнении учебной задачи, проявляет неуверенность при выполнении домашней учебной работы, практически не умеет соотносить полученные результаты с учебной задачей и планом ее реализации, слабо развиты умения контроля, самоконтроля.

*1c – средний уровень.* Учащиеся выполняют советы учителя по подготовке рабочего места, пользованию учебными принадлежностями, соблюдению требований правильной осанки за рабочим местом и правил гигиены учебного труда лишь по образцу, подражая действиям одноклассников. Затрудняются в понимании учебной задачи и соблюдении последовательности действий при ее выполнении. Частично умеют сравнивать полученные результаты с учебной задачей, с планом ее реализации; затрудняются в осуществлении самоконтроля, взаимоконтроля.

*1d– уровень выше среднего.* Выполняет большинство советов учителя по подготовке рабочего места, пользованию учебными принадлежностями, большую часть урока сохраняет правильную рабочую позу, самостоятельно выполняет инструкции учителя по соблюдению правил гигиены учебного

труда, осознает последовательность действий при выполнении учебной задачи, умеет сравнивать полученные результаты с учебной задачей; учится пооперационному контролю учебной деятельности своей и товарища, достаточно объективно оценивает собственную деятельность.

*1e – высокий уровень.* Учащийся сознательно и в полном объеме выполняет советы учителя по подготовке рабочего места, пользуется необходимыми учебными принадлежностями, привычно соблюдает правильную осанку за рабочим местом и правила гигиены учебного труда. Четко понимает учебную задачу, точно соблюдает правильную последовательность действий при выполнении учебной задачи и домашней учебной работы. Хорошо развито умение сравнивать полученные результаты с учебной задачей, с планом ее реализации. В полной мере осуществляет контроль, самоконтроль, взаимоконтроль деятельности.

**Учебно-информационным умениям** учащихся припишем индекс 2 и примем за основу следующие признаки их различных уровней.

*2a – начальный уровень.* Умения работы с книгой и другими источниками информации не развиты; при чтении учащийся не соблюдает основные нормы произношения, логические паузы, темп в соответствии с требованиями программ. Не сформированы умения работы с основными компонентами книги: не умеет найти нужную страницу в тексте. Не умеет работать по образцам, данным в учебнике. Испытывает большие затруднения в понимании задания и ответах на вопросы, данных в учебной книге. Не владеет умением выделить главное в тексте, составлять план. Не умеет пользоваться библиотекой.

*2b – уровень ниже среднего.* Слабо развиты умения работы с книгой и другими источниками информации: учащийся проявляет неуверенность в работе с основными компонентами учебника; не умеет найти нужную страницу, текст; затрудняется в понимании задания и ответах на вопросы,

данные в учебной книге; проявляет неуверенность в выделении главного в тексте; не умеет самостоятельно составлять простой и сложный план; не проявляет заинтересованности в пользовании библиотекой.

*2c – средний уровень.* Умения работы с книгой и другими источниками информации частично сформированы; способен с помощью учителя или товарища найти нужную страницу, текст. Соблюдает не все нормы правильного чтения: Понимает задание, отвечает на вопросы, данные в учебной книге с опорой на помощь взрослого; затрудняется самостоятельно выделить главное в тексте, требует помощи в составлении плана. Под руководством учителя или воспитателя пользуется библиотекой.

*2d– уровень выше среднего.* У учащихся достаточно хорошо развиты учебно-информационные умения: умеет правильно, сознательно читать текст в соответствии с требованием программ; умеет самостоятельно или с незначительной помощью работать с основными компонентами учебника, найти нужную страницу, текст, читать и понимать задание, отвечать на вопросы, данные в учебной книге, выделить главное в тексте, составлять простой и сложный план, владеет умением работать по образцам, данным в учебнике; под руководством учителя пользуется библиотекой.

*2e – высокий уровень.* Высоко развиты умения работы с книгой и другими источниками информации: учащийся умеет правильно, сознательно читать текст в соответствии с требованиями программ, соблюдает основные нормы произношения, логические паузы, темп; хорошо умеет работать с основными компонентами учебника: оглавлением, вопросами и заданиями к учебному тексту, иллюстрациями, умеет самостоятельно найти нужную страницу, текст; активно отвечает на вопросы, данные в учебной книге; хорошо владеет умением работать по образцам, данным в учебнике; выделить главное в тексте, самостоятельно составлять простой и сложный план,

сопоставлять; знает правила пользования библиотекой, активно ею пользуется.

**Учебно-коммуникативным умениям** учащихся припишем индекс 3 и примем за основу следующие признаки их различных уровней.

*3a – начальный уровень.* Учебно-коммуникативные умения не развиты: учащиеся с помощью учителя отвечают на вопросы, не владеют умением формулирования вопросов, не способны осуществить пересказ текста и вести монологическую и диалогическую речь в соответствии с программными требованиями этапа обучения. Не владеют умением оформлять тетради и письменные работы.

*3b – уровень ниже среднего.* Слабо развиты учебно-коммуникативные умения: учащиеся проявляют неуверенность при ответе на вопросы по тексту, с трудом формулируют вопросы по тексту; затрудняются в пересказе прочитанного по плану; в ведении монологической и диалогической речи в соответствии с программными требованиями этапа обучения; допускают ошибки при оформлении тетради и письменных работ.

*3c – средний уровень.* Умение понимать сказанное недостаточно развито. Учащиеся затрудняются в понимании значения незнакомых слов по контексту. Не в полной мере сформировано умение осуществлять устный пересказ прочитанного по плану. С помощью учителя задают уточняющие вопросы в случае непонимания текста или высказывания, не владеют умением планирования речевого высказывания. Не достаточно сформировано умение вести монологическую и диалогическую речь в соответствии с программными требованиями этапа обучения.

*3d– уровень выше среднего.* Учащиеся умеют сознательно и активно отвечать на вопросы по тексту, задавать уточняющие вопросы, формулировать вопросы; хорошо развито умение устного пересказа прочитанного по плану; на достаточно хорошем уровне владеют

монологической речью, умеют вести диалог в соответствии с программными требованиями, правильно оформляют тетради и письменные работы, владеют различными видами письменных работ.

*3e – высокий уровень.* Хорошо развито умение понимать сказанное (в соответствии с этапом обучения, слухо-зрительно, на слух): учащийся умеет догадываться о значении незнакомых слов по контексту, активно задает уточняющие вопросы, в случае непонимания текста или высказывания, осознанно отвечает на вопросы по тексту; развито умение планирования речевого высказывания. Сформировано умение вести монологическую и диалогическую речь в соответствии с программными требованиями этапа обучения. Учащийся самостоятельно осуществляет пересказ прочитанного по плану; владеет различными видами письменных работ.

**Учебно-интеллектуальным умениям** учащихся припишем индекс 4 и примем за основу следующие признаки их различных уровней.

*4a – начальный уровень.* Умения оперировать признаками предметов слабо выражены: выделяет меньшую часть признаков знакомых предметов, явлений, редко находит сходство или отличие. Не может самостоятельно определить понятия. Не владеет логическими действиями: классификации, сопоставления. Испытывает существенные затруднения при сравнении и классификации знакомых одноподобных понятий. Затрудняется привести пример. Учащийся почти не выделяет элементы целого. Не планирует последовательность своих действий. Учащийся употребляет логические связки «и», «или», «не», слова кванторы «все», «некоторые» неадекватно или не пользуется ими; простейшие умозаключения логически не обоснованы.

*4b – уровень ниже среднего.* Учащийся проявляет способность оперировать признаками предметов: выделяет некоторые признаки знакомых предметов, явлений, не всегда находит сходство или отличие, определяет, объясняет понятия только с существенной помощью учителя. Слабо владеет

логическими действиями классификации; сопоставления. Затрудняются при сравнении и классификации знакомых однотипных понятий, требуется помощь учителя. Редко может привести пример. Учащийся может разделять целое на элементы, выделяя некоторые компоненты в предмете. Последовательность своих действий планирует несамостоятельно. Учащийся использует логические связки «и», «или», «не», слова кванторы «все», «некоторые» не во всех требуемых случаях; простейшие умозаключения, не всегда логически обоснованны.

*4c – средний уровень.* Учащийся способен оперировать признаками предметов: выделяет существенные признаки знакомых предметов, явлений и на этой основе находит сходство или отличие, с помощью учителя определяет, объясняет понятия. В целом владеет логическими действиями классификации; сопоставления. Сравнивая и классифицируя знакомые однотипные понятия, с помощью учителя подводит их под общее родовое или видовое понятие. Умеет привести пример. Учащийся может разделять целое на элементы, выделяя основные компоненты в предмете. Намечает последовательность своих действий. Учащийся правильно употребляет логические связки «и», «или», «не», слова кванторы «все», «некоторые»; может делать простейшие умозаключения, опираясь на данные посылки.

*4d– уровень выше среднего.* У учащегося достаточно хорошо развиты умения оперировать признаками предметов: умеет выделять существенные признаки знакомых предметов, явлений и на этой основе находить сходство или отличие, способен самостоятельно или с помощью учителя определить, объяснить понятия через практический или наглядный показ предмета, явления. Знаком с логическими действиями классификации, сопоставления. Способен, сравнивая и классифицируя знакомые однотипные понятия, сам или с помощью учителя подводить их под общее родовое или видовое понятие. Умеет привести пример, изобразить общее понятие в рисунке.

Учащийся владеет умением разделять целое на элементы, видит компоненты в целостном изображении, в предмете. Имеет умение планирования последовательности своих действий. Учащийся понимает смысл и правильно употребляет логические связки «и», «или», «не», слова кванторы «все», «некоторые»; в достаточной степени развито умение делать простейшие умозаключения, опираясь на данные посылки.

*4e – высокий уровень.* У учащегося высоко развиты умения оперировать признаками предметов: умеет выделять существенные признаки знакомых предметов, явлений, умеет определить, объяснить понятия через практический или наглядный показ предмета, явления. Свободно владеет логическими действиями классификации; сопоставления. Сравнивая и классифицируя знакомые однотипные понятия, подводит их под общее родовое или видовое понятие. Умеет расшифровать данное родовое понятие, привести пример, изобразить общее понятие в рисунке. Учащийся владеет умением разделять целое на элементы, видит компоненты в целостном изображении, в предмете. Определяет предмет мысли, отвечая на вопрос: «О ком (о чем) говорится? Что говорится об этом?». Самостоятельно отвечает на вопрос: «Почему ты так думаешь?», «Что об этом рассказывается дальше?» в различных учебных ситуациях. Умеет наметить последовательность своих действий. Учащийся понимает смысл и правильно употребляет логические связки «и», «или», «не», слова кванторы «все», «некоторые»; развито умение делать простейшие умозаключения, опираясь на данные посылки.

Выделенные уровни владения общеучебными умениями позволили провести анализ результатов контрольного среза, которые будут приведены в третьей главе. Содержание, методика обследования стали инструментарием проверки и оценки результатов для экспериментальной части исследования. Таким образом, на основании анализа состояния общеучебных умений у

глухих учащихся были выявлены разноуровневые характеристики владения детьми содержанием обучения.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что в реальной педагогической практике обучения глухих учащихся не осуществляется целенаправленная работа по формированию общеучебных умений в силу того, что: в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I вида педагогическая работа по формированию общеучебных умений у глухих учащихся не выделяется в качестве особой задачи обучения; умения, входящие в содержание учебных дисциплин, рассматриваются как предметные (специальные) без ориентировки на возможность перехода в разряд общеучебных. Данные констатирующего эксперимента указывают на недостаточную разработанность методики формирования общеучебных умений, учебно-дидактического и технологического сопровождения педагогической работы по формированию у учащихся с нарушением слуха общеучебных умений, а также недостаточную методическую разработку вопросов подготовки педагогов школы к этой работе. Уровень сформированности общеучебных умений у глухих учащихся невысок, что подтверждается полученными нами статистическими данными.

На основании данных констатирующего эксперимента был сделан вывод о целесообразности рассмотрения каждой из групп общеучебных умений (учебно – организационные, учебно – информационные, учебно – коммуникативные, учебно - интеллектуальные) в качестве самостоятельного критерия эффективности учебной деятельности глухих учащихся. Полученные в ходе констатирующего эксперимента результаты позволили выявить пять различных уровней сформированности каждой из групп общеучебных умений и типичные признаки каждого из уровней сформированности общеучебных умений у глухих учащихся. Таким образом, нами были разработаны критерии определения уровней сформированности

общеучебных умений и инструментарий их оценки с учетом речевой и общеобразовательной подготовки глухих учащихся, что позволит осуществлять систематический контроль и оценку уровня сформированности общеучебных умений.

Эти обстоятельства обусловили необходимость разработки и обоснования соответствующих условий и методики формирования общеучебных умений учащихся с нарушением слуха связанных с определением содержания обучения и использованием оптимальных приемов и методов организации учебного процесса с учетом особенностей развития глухих школьников младших классов.

# **ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ У ГЛУХИХ УЧАЩИХСЯ**

## **3.1. Организация педагогического эксперимента**

В соответствии с целью, гипотезой, задачами диссертационного исследования и результатами констатирующего эксперимента нами были уточнены задачи обучающего эксперимента.

1. Классифицировать общеучебные умения по группам (учебно-организационные, учебно-информационные, учебно-коммуникативные и учебно-интеллектуальные умения) с уточнением содержания, отражающим особые образовательные потребности учащихся с нарушением слуха и коррекционную направленность обучения в школах I вида; разработать инструментарий оценки уровней сформированности общеучебных умений с учетом речевой и общеобразовательной подготовки глухих учащихся.

2. Создать программу формирования общеучебных умений, содержащую перечень наиболее значимых для становления учебной деятельности универсальных умений, сроки начала работы над каждым из них и уровень требований их сформированности; определить приемы и способы формирования умений; разработать методические рекомендации включения в уроки разного типа работы по формированию общеучебных умений; создать разноуровневые задания с учетом индивидуальных особенностей детей.

3. Проверить целесообразность применения междисциплинарного подхода к формированию общеучебных умений у глухих учащихся, основанного на интеграции и координации в работе над умениями каждой группы.

4. Определить общие подходы к организации работы по формированию общеучебных умений: разработать инвариантные требования к работе по каждой из групп умений; осуществить отбор целесообразных приемов и методов формирования общеучебных умений у глухих учащихся, с учетом особенностей психического развития глухих детей, опирающихся на следующие основания: определение основного учебного предмета, в рамках которого закладываются основы формируемого умения, и тех учебных дисциплин, которые используют это умение и развивают его дальше; определить сроки формирования общеучебного умения, систему средств его формирования, поэтапного контроля и коррекции; установить этапы развития умения с учетом речевых, психических, возрастных особенностей учащихся.

5. Определить эффективность выделенных в гипотезе педагогических условий организации работы по формированию общеучебных умений глухих учащихся.

Педагогический эксперимент проводился, в ходе учебного процесса учителями классов в естественном масштабе времени в течение 2001-2002 учебного года на уроках предметно-практического обучения, развития речи, чтения, математики, ознакомления с окружающим миром в начальных классах специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений I вида. Ожидалось увеличение количества глухих учащихся, достигающих высокого уровня и уровня выше среднего по всем четырем группам выделенных нами общеучебных умений (учебно-организационные, учебно-информационные, учебно-коммуникативные и учебно-интеллектуальные).

В экспериментальные группы были включены учащиеся специального (коррекционного) общеобразовательного учреждения школы-интерната №10 г. Челябинска и специального коррекционного общеобразовательного учреждения школы-интерната г. Миасса (группы Э<sub>1</sub> и Э<sub>2</sub>). Контрольная

группа была сформирована из учащихся специального (коррекционного) общеобразовательного учреждения школы-интерната №35 г. Магнитогорска (К).

В формирующем педагогическом эксперименте приняло участие 53 ученика, что согласно данным математической статистики является достаточным для обеспечения надежности результатов на уровне статической значимости  $\alpha = 0,95$ . Выработана формула эксперимента, сводящаяся к целесообразности выбора двух экспериментальных и одной контрольной групп. В экспериментальных группах были реализованы условия гипотезы в соответствии с выделенными условиями организации педагогической работы по формированию общеучебных умений учащихся с нарушением слуха.

Для решения задач экспериментальной работы были разработаны специальные диагностические средства. С целью определения уровней сформированности общеучебных умений учащихся были разработаны соответствующие педагогические средства (анкеты, тестовые задания, контрольные задания и т.д.). Уровневые показатели сформированности умений были определены в соответствии с данными результатов констатирующего эксперимента, описанными выше, по каждому из выделенных нами общеучебных умений (учебно-организационные, учебно-информационные, учебно-коммуникативные, учебно-интеллектуальные).

Экспериментальная работа включала формирующий и повторный формирующий эксперименты.

Педагогический эксперимент был проведен на базе муниципальных специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений (школа-интернат №10 I вида г. Челябинска, школа-интернат №35 I вида г. Магнитогорска, школа-интернат I и II вида г. Миасса). В нем участвовали школьники 2-х и 3-х классов специальных коррекционных

общеобразовательных учреждений (53 ученика). Основной задачей этого этапа эксперимента была организация педагогической работы по формированию общеучебных умений у глухих учащихся.

В ходе формирующего эксперимента нами решались следующие задачи:

- разработка педагогических условий формирования общеучебных умений у глухих учащихся, выявление существенных оснований отбора содержания, форм и методов педагогической работы с учащимися;

- определение эффективности предполагаемых подходов через выявление уровня сформированности общеучебных умений учащихся в экспериментальной группе и сопоставление их с результатами контрольной группы при проведении контрольных срезов в ходе и по окончании эксперимента;

- проверка правильности исходной гипотезы исследования.

Повторное проведение формирующего эксперимента предполагало апробацию условий педагогической работы. В эксперименте участвовали 58 учеников. Достоверность результатов эксперимента определялась на основе методов математической статистики. На третьем этапе экспериментальной работы проверялась эффективность разработанных педагогических условий организации педагогической работы по формированию общеучебных умений глухих учащихся. В частности, речь шла об определении содержания общеучебных умений у глухих учащихся; отборе целесообразных приемов и методов формирования общеучебных умений у глухих учащихся; осуществлении систематической и целенаправленной педагогической работы с глухими учащимися с учетом особенностей их развития. На этом этапе использовались специально разработанные задания, направленные на выявление и оценку результатов обучения учащихся в экспериментальной и

контрольной группах. При формировании контрольных заданий для учащихся использовался метод педагогической экспертизы [192].

Наши наблюдения показали, что классы в основном были равными по своим учебным возможностям. Успеваемость основной части учащихся по дисциплинам учебного плана колебалась от 3 до 4 баллов. Специального отбора в группы учащихся не производилось. Поэтому в них не всегда равномерно были представлены различные уровни сформированности общеучебных умений.

При отслеживании влияния организационно-педагогических условий на формирование общеучебных умений учащихся мы принимали во внимание следующие группы умений: учебно-организационные, учебно-информационные, учебно-коммуникативные и учебно-интеллектуальные. Каждая из групп умений имела по пять уровней представления (низкий, ниже среднего, средний, выше среднего и высокий), описание которых представлено в предыдущей главе.

### **3.2. Реализация педагогических условий формирования общеучебных умений у глухих учащихся**

Работа по формированию общеучебных умений у глухих учащихся будет эффективной только при создании определенных условий. В педагогической науке условие в наиболее общей форме определяется как наличие обстоятельств, способствующих достижению поставленных целей, или, напротив, тормозящие ее достижение. Обобщая различные подходы к определению педагогических условий, можно констатировать, что это совокупность взаимосвязанных средств, мер и обстоятельств образовательного процесса, наличие которых позволяет соответствующим образом способствовать формированию общеучебных умений учащихся.

Определяя комплекс условий формирования общеучебных умений, мы стремились соотносить их с актуализировавшейся в последнее время гуманно-ориентированной концепцией образования, которая, по отношению к развитию учащихся, предполагает опору на их индивидуальные особенности, возможности и потребности. Мы опирались, также, на идеи развития глухих учащихся, методологические основания процесса их обучения и формирования общеучебных умений.

В качестве педагогических условий организации формирования общеучебных умений у глухих учащихся нами рассматривались:

- определение содержания общеучебных умений у глухих учащихся;
- отбор целесообразных приемов и методов формирования общеучебных умений у глухих учащихся;
- осуществление систематической и целенаправленной педагогической работы с глухими учащимися с учетом индивидуальных особенностей их развития.

Охарактеризуем каждое из выделенных нами педагогических условий формирования общеучебных умений глухих учащихся с точки зрения их целесообразности и соответствия современному состоянию педагогической науки.

Актуальность первого, выдвинутого нами условия – определение содержания общеучебных умений у глухих учащихся – подтверждается анализом педагогической литературы, проведенном в первой главе, который показывает необходимость определения содержания общеучебных умений, как основу их формирования у школьников.

Отбор содержания общеучебных умений и закрепление его в специально-разработанной программе определяет систематичность данной работы с глухими учащимися. Но, как мы выяснили на этапе констатирующего эксперимента, учитель, не имеет программы и

методических рекомендаций, не отслеживает, какими способами деятельности и в какой последовательности овладевает учащийся общеучебными умениями. Уточнение содержания экспериментального обучения осуществлялось на основе разработанной нами программы формирования общеучебных умений у глухих учащихся младших классов, предполагающей интеграцию и координацию в работе над умениями. В этой программе представлены требования к общеучебным умениям у глухих учащихся по каждой из четырех групп (учебно-организационные, учебно-информационные, учебно-коммуникативные и учебно-интеллектуальные) для 1-4 классов. В данном случае мы приведем фрагмент программы для 2-го и 3-го классов по первым трем группам общеучебных умений.

Отбор содержания общеучебных умений осуществлялся на основе анализа учебных программ по предметно-практическому обучению, развитию речи, чтению, математике, в которых они были представлены в роли предметных (специальных) умений. Формируя группу общеучебных умений мы проектировали постепенный переход предметных умений на иной уровень – уровень междисциплинарный, межпредметный уровень умений, характеризующих учебную деятельность в целом.

Так, во 2-м классе группа учебно-организационных умений включила в себя следующие умения:

- уметь самостоятельно готовить рабочее место на уроке и дома;
- соблюдать правильную осанку за рабочим столом;
- понимать учебную задачу, предъявляемую для индивидуальной и коллективной деятельности;
- выполнять советы учителя по оказанию помощи товарищам в учебной работе по совместному выполнению учебных заданий;
- проверять работу по образцу, по результату;

- оценивать свою учебную деятельность в сравнении с деятельностью одноклассников по заданному алгоритму;

- помогать учителю в подготовке оборудования к уроку.

В этом же 2-м классе группа учебно-информационных умений включила в себя следующие умения:

- осмысленно, правильно, плавно читать вслух рассказ (80-100 слов), статью, стихотворение, сказку;

- уметь при чтении вслух самостоятельно делать паузу за запятой, при наличии тире;

- уметь делать смысловые паузы при отсутствии знаков препинания, пользуясь указаниями учителя;

- соблюдать при чтении словесное ударение (после разбора текста с учителем);

- пользоваться различными видами чтения: сплошное, вслух, выборочное, по ролям;

- подбирать в тексте материал для рассказа о людях, о природе, о животных; составлять рассказ о герое, о природе;

- пользоваться оглавлением книги для нахождения нужного рассказа.

- определять основное содержание текста с помощью вопроса: «О чем говорится в рассказе?»;

- сообщать товарищам прочитанный рассказ или статью, понять рассказанное товарищами и изобразить понятое в схематичных рисунках, проверить правильность рисунков, пользуясь текстом;

- бережно обращаться с книгой, иметь общее представление о расстановке книг в библиотеке.

Группа учебно-коммуникативных умений у учащихся 2-го класса включила в себя следующие умения:

- понимать и выполнять поручения, уметь выразить просьбу, желание, побуждение, отношение;

- уметь обратиться к товарищу или другому лицу по заданию учителя, а также по собственному побуждению;

- уметь задавать вопросы и отвечать на них;

- уметь сообщать одной или несколькими фразами о работе;

- уметь задавать вопросы познавательного характера;

- уметь участвовать в диалоге: с помощью последовательно заданных вопросов узнавать, что делал товарищ во время каникул; выяснять содержание закрытой картинки; рассказывать о своих занятиях, о любимом занятии;

- вести дневники с описанием целого дня, интересных событий, новостей в школе, в интернате;

- составлять план рассказа и писать изложение по плану (в связи с прочитанными рассказами);

- оформлять тетради и письменные работы в соответствии с принятыми нормами;

- владеть основными видами письменных работ.

Аналогичным образом были разработаны требования к общеучебным умениям глухих учащихся 3 класса. Так, среди общеучебных умений первой группы – учебно-организационные умения – нами были выделены следующие умения:

- готовить рабочее место для занятий и труда;

- самостоятельно выполнять основные правила гигиены учебного труда;

- выполнять режим дня;

- понимать учебную задачу, которую ставит учитель, и действовать строго в соответствии с ней;

- учиться пооперационному контролю учебной работы своей и товарища;

- оценивать свои учебные действия по образцу оценки учителя;

- работать самостоятельно и в паре с товарищем;

- оказывать необходимую помощь учителю на уроке и вне его.

Общеучебные умения второй группы – учебно-информационные, представлены следующими умениями:

- осмысленно, правильно, бегло читать вслух рассказ; различать сказку, рассказ, стихотворение;

- соблюдать правила орфоэпии;

- уметь делать по указанию учителя смысловые паузы при отсутствии знаков препинания;

- соблюдать логическое ударение при чтении (после разбора текста с учителем);

- пользоваться различными видами чтения: вслух, сплошное, по ролям, про себя, выборочное;

- уметь делить текст на законченные смысловые части;

- находить в тексте образные выражения, необходимые для характеристики событий, природы, людей и уметь употреблять их в своей речи;

- пересказывать товарищу прочитанный рассказ, понимать рассказанное товарищем, задавать товарищу вопросы по тексту, записать то, о чем рассказал товарищ, проверить правильность записи, пользуясь текстом;

- подбирать из рассказов или статей материал о людях, о природе, о животных;

- читать статьи из детской газеты, журнала, понять содержание, обращаясь за пояснениями к учителю, товарищу;

- пересказывать прочитанное с изменением лица и времени.

Группа учебно-коммуникативных умений у учащихся 3-го класса включила в себя следующие умения:

- уметь рассказывать по плану об экскурсии, используя записи и зарисовки, сделанные до экскурсии и во время нее;
- делать записи в дневнике об интересных событиях, о школьных новостях;
- расспрашивать учителя и товарища о праздниках, описывать их или рассказывать о них товарищу;
- с помощью вопросов узнавать содержание серии закрытых картин;
- составлять устно или письменно описание предметов, природы, внешности человека, пользуясь собственными наблюдениями или книгой как справочным материалом;
- владеть основными видами письменных работ: списывание, изложение по плану, в связи с прочитанными рассказами; сочинение рассказа, письмо товарищу, заметки в стенную газету;
- понимать и выполнять поручения, уметь выразить просьбу, желание, побуждение, отношение;
- уметь обратиться к товарищу или другому лицу по заданию учителя, а также, по собственному побуждению;
- уметь задавать вопросы познавательного характера;
- уметь участвовать в диалоге.

Аналогичным образом были разработаны требования к группе учебноинтеллектуальных умений.

Общая программа конкретизировалась для экспериментального класса с учетом показателей уровня сформированности умений. Таким образом, нами решалась задача классификации общеучебных умений по четырем группам с уточнением содержания, отражающего особые образовательные

потребности учащихся с нарушением слуха и коррекционную направленность обучения в школах I вида.

Выявление уровня владения учащимися умениями осуществлялось с учетом результатов приведенных нами ниже. Выполнение заданий каждым из школьников оценивалось в соответствии с разработанной нами уровневой характеристикой, описанной во второй главе. Данные заносились в таблицу. Затем определялся уровень сформированности общеучебных умений класса. На основе общей программы и уровня владения умениями определялись сроки и этапы формирования общеучебных умений, оформленные в виде таблицы. Приведем пример (см. таблицу 5).

Таблица 5

План формирования общеучебных умений для 2-го класса  
на 2003 - 2004 уч. год

Состав умений	I четверть	II четверть	III четверть	IV четверть
<b>Учебно-организационные умения</b>				
Понимать задачи учебной деятельности	Понимать учебную задачу (отвечать на вопрос «Что будем делать?»)	Определять последовательность действий при выполнении учебной задачи	Понимать учебную задачу. Продумывать очередность действий при ее выполнении	Планировать очередность действий при выполнении учебной задачи и выполнять работу по плану
Готовить рабочее место для учебных занятий	Выполнять советы учителя по подготовке рабочего места для учебных занятий	Помогать учителю в подготовке оборудования к уроку, обеспечении товарищей раздаточными материалами	Оказать помощь товарищу в подготовке рабочего места к разным урокам	Самостоятельно готовить рабочее место к любому уроку
Продумывать очередность действий при выполнении	Выполнять работу по инструкции учителя	Самостоятельно писать план предстоящей работы	Планировать ответ	Продумывать очередность действий при выполнении

любого задания				любого задания
Вести самоконтроль	Овладевать приемами самоконтроля под руководством учителя	Оценивать свою учебную деятельность по образцу оценки учителя, по заданному алгоритму	Оценивать свою учебную деятельность в сравнении с деятельностью одноклассников по алгоритму	Оценивать качество выполненной работы (своей и товарища)
<b>Учебно-информационные умения</b>				
Найти нужный материал в учебнике	Под руководством учителя находить нужный текст, задание	Правильно пользоваться учебником, обращаться к оглавлению, вопросам, образцам	Самостоятельно по оглавлению находить нужный текст в учебнике	Пользоваться оглавлением книги для нахождения нужного рассказа
Уметь работать с реальными объектами как источниками информации	Осуществлять наблюдение в соответствии с инструкциями учителя	Осуществлять наблюдение объекта в соответствии с целями способами, предложенными учителем	Осуществлять описание наблюдаемого объекта в соответствии с инструкциями учителя	По заданию учителя, осуществлять наблюдение и описание объекта в соответствии с планом
Библиографические умения	Уметь бережно обращаться с книгой, правильно пользоваться книжными закладками	Иметь общее представление о библиотеке. Иметь представление о расстановке книг в библиотеке. Уметь попросить книгу в библиотеке	Усвоить правила обращения с книгой	Соблюдать правила пользования библиотекой: умение вести себя, обратиться к библиотекаря с просьбой, найти на стеллаже нужную книгу, проводить несложный ремонт книги
<b>Учебно-коммуникативные умения</b>				
Осуществлять коммуникацию с учителем,	Уметь обратиться к товарищу или другому лицу по	То же. Уметь задавать вопросы и отвечать на них.	То же. Вести дневники с описанием целого	Оформлять тетради и письменные работы в

сверстниками и другими лицами	заданию учителя. Понимать и выполнять поручения, уметь выразить просьбу, желание, побуждение, отношение	Уметь участвовать в диалоге: с помощью последовательно заданных вопросов узнавать, что делал товарищ во время каникул; рассказать о своих занятиях	дня, интересных событий, новостей в школе, интернате. Составлять план рассказа и писать изложение по плану	соответствии с принятыми нормами. Владеть основными видами письменных работ
-------------------------------	--	--	--	---

Данный план был для учителя ориентиром в работе над умениями разных групп и обеспечивал систематичность, целенаправленность формирования умений с постепенным усложнением требований и увеличением доли самостоятельности детей.

Разработанная нами в соответствии с задачами педагогического эксперимента программа, план формирования общеучебных умений учащихся, содержащие перечень наиболее значимых для становления учебной деятельности универсальных умений, сроки начала работы над каждым из них и уровень требований к их сформированности, реализовывалась в учебном процессе в условиях использования различных технологий формирования общеучебных умений у глухих учащихся 2-3 классов.

Отбор целесообразных приемов и методов обучения, составил сущность второго условия эффективного формирования общеучебных умений у глухих учащихся. Мы рассматривали процесс формирования умений с позиций учителя и ученика. Для реализации задач педагогического эксперимента учителя проходили методическую подготовку, в которой разъяснялись исходные положения формирования общеучебных умений. Процесс формирования учителем общеучебных умений в эксперименте был

построен с учетом основных компонентов структуры обучения глухих учащихся.

Целевой компонент состоял в осознании сурдопедагогом цели, задач, значения формирования общеучебных умений. Подготовка учителей в этом плане была отдельной задачей методической работы и задачей повышения квалификации учителей, включенных в обучающий эксперимент.

Содержательный компонент процесса формирования общеучебных умений у глухих учащихся был регламентирован программой общеучебных умений, составленной руководителем эксперимента. Сурдопедагог реализовывал программу с учетом особенностей контингента учащихся класса и методических рекомендаций экспериментатора.

Стимулирующе-мотивационный компонент отражал необходимость в процессе формирования общеучебных умений, опираясь на имеющуюся систему мотивов, побуждающих учиться, формировать у глухих учащихся познавательную мотивацию, осознанность в овладении учебной культурой.

Операционно-деятельностный компонент предполагал организацию деятельности по формированию общеучебных умений с использованием сурдопедагогом общих, специальных и специфических методов обучения, средств и форм, обеспечивающих эффективное формирование общеучебных умений у глухих учащихся.

Контрольно-регулирующий компонент включал различные виды контроля овладения учащимися общеучебными умениями.

Ориентация на данную структуру формирования общеучебных умений позволила учителю целенаправленно руководить учебным процессом, видеть достижения и трудности детей на всех этапах овладения умением, подбирать адекватные методические приемы обучения.

Учителям были даны рекомендации при формировании общеучебных умений выстраивать работу следующим образом.

Первое – это постановка учителем цели, мотивация в овладении определенным умением. Мотивация – своеобразный двигатель учения, как в любой другой деятельности. Она может быть разной по своей сути и оказывать в силу этого разное влияние на развитие учебной деятельности, но без сильных реально действующих мотивов успешное обучение невозможно. Формирование рациональных умений, которые приводят к решению учебно-познавательных задач наиболее коротким и экономным путем, способствует формированию положительной мотивации. В свою очередь положительная мотивация благотворно влияет на приобретение обучающимися умений учиться.

Мотивация в вербальной форме оказывается малодейственной для глухих учащихся. Форма мотива должна учитывать особенности развития глухих детей. Наилучшие условия для мотивированной деятельности создаются в условиях предметно - практической деятельности. Уроки предметно-практического обучения первоначально несут основную нагрузку в аспекте формирования мотивации учения. Общая задача учителя состоит в том, чтобы ученик постоянно был мотивированным к действиям и в начале урока, и в ходе его, и в конце урока. В начале урока ученик должен понять что полезного и нового он узнает сегодня, где сможет применить усвоенное, какие преимущества ему даст овладение данным умением. В ходе урока помимо сохранения и усиления исходной мотивации могут возникнуть новые дополнительные мотивы. Это происходит, если ученик начинает осознавать и понимать, какими способами он действует, умеет их оценить, сравнить, получить удовлетворение от самого процесса своего учения. В конце урока необходимо создать мотивацию завершения - ученик должен уметь оценить, какие поставленные в начале урока задачи выполнены, какие - нет, уметь определить причину этого, наметить для себя выводы, задачи для дальнейших этапов.

Развивающие задания, которые могут быть использованы учителем, стремящимся проводить целенаправленную работу по формированию мотивов умения учиться - это задания по формированию у школьников понимания целей и задач, их активное принятие для себя. Большое значение имеют также задания по формированию у учащихся умения выполнять отдельные учебные действия в нужной последовательности (сначала по инструкции, затем самостоятельно); по обучению приемам самоконтроля и адекватной самооценки; по обучению учащихся умениям ставить промежуточные цели в своей учебной работе, планировать отдельные учебные действия и их последовательность, преодолевать затруднения и помехи при их реализации, рассчитывать свои силы; задания по формированию у школьников умения осознавать свои мотивы в учебной работе, сознательно их сопоставлять и делать обоснованный выбор.

Следующий этап - организация деятельности, совместной с учителем. В совместной деятельности ученик получает образец и инструкцию. У глухих учащихся недостаточно развита способность внутренне продумывать действия, имея познавательную задачу. Действуя во внутреннем плане, дети сталкиваются со значительными трудностями, поэтому им нужны более легкие, доступные действия, внешние по форме. Методические рекомендации учителям заключались в организации совместной деятельности, вначале с максимально развернутыми действиями и лишь потом, по мере отработки умения операции, действия свертывались. Например, при обучении умению правильно оформлять тетради и письменные работы в соответствии с принятыми нормами учитель показывает образец пооперационного выполнения действия, ориентируясь на которые, ученики выполняют задание. Далее они совместно с учителем тщательно анализируют результаты работ учеников, сопоставляя их друг с другом и образцом.

Следующий этап в формировании умения – тренировка, упражнения в использовании полученного умения. Ученику недостаточно знать рациональные правила учебной работы, он должен еще научиться применять их в собственной практике. Упражнения, в ходе выполнения которых отрабатывается умение, должны быть разнообразны. Например, при обучении умению различать главное и второстепенное используются, в частности, такие упражнения, задания: нарисовать самые важные события, о которых говорится в тексте, опустить при пересказе текста второстепенные моменты; расположить учебный материал в определенном порядке, соответствующем степени его важности; сравнить какие - либо явления, сходные в главном и различающиеся в частности, объяснить, что существенно, а что нет.

В соответствии с задачами исследования, экспериментальное обучение предполагало, что вся деятельность по формированию того или иного общеучебного умения осуществлялась на уроке в связи с работой над той или иной темой. В процессе какого-либо этапа усвоения урочной темы подбирались задания, упражнения, которые одновременно являлись определенным этапом обучения умению. Тренировочные упражнения проходили в органической связи с изучаемым учебным материалом. При этом упражнения подбирались разные не только по содержанию, но и по сложности и по видам деятельности.

Проверка овладения учащимися формируемыми умениями осуществлялась параллельно и в связи с изучением учебного материала. Формы проверки: мини-задания для всех учащихся класса, решение которых позволяло одновременно проверить усвоение умения и провести закрепление урочной темы, а также индивидуальные задания для каждого ученика.

Учителя экспериментальных классов были ознакомлены с этапами формирования общеучебных умений, включающими постепенный переход

от специальных (предметных) умений к общеучебным. Учителя были информированы, какие из умений, в начальной стадии, выступающие как специальные, являются общеучебными и какие методические подходы целесообразно использовать при их формировании.

Дав правильное направление развитию того или иного общего умения на уроке, содержащем оптимальные условия для их формирования, преподаватель должен помочь ребенку перенести эти способы действия на другой учебный предмет, в другую ситуацию. Преподаватели других дисциплин были осведомлены о методике формирования определенного общеучебного умения и продолжали работу по его дальнейшему развитию. Целенаправленное планирование учителем этапов, сроков, тем для формирования общеучебных умений, учет межпредметных связей способствовали экономии времени, сил, предотвращали перегрузку учащихся.

Таким образом, формирование общеучебных умений осуществлялось с позиций единого подхода, реализуемого в течение всего срока обучения. Исходные моменты в подходе к формированию общеучебных умений в соответствии с научными выводами, описанными в первой главе, были сформулированы следующим образом:

- определение основного учебного предмета, в рамках которого закладываются основы формируемого умения, и тех учебных дисциплин, которые используют это умение и развивают его дальше;
- определение сроков формирования общеучебного умения; системы средств его формирования, поэтапного контроля и коррекции;
- установление этапов развития умения с учетом речевых, психических, возрастных особенностей учащихся;
- формирование мотивов овладения общеучебным умением (зачем нужно, чему научусь, пригодится в учебе, в жизни);

- обучение учащихся в усвоении сущности общеучебного умения (действия, операции);
- обучение способам овладения общеучебным умением;
- ознакомление учащихся с памяткой по формированию некоторых общеучебных умений.

Выполнению этих требований способствовала программа общеучебных умений, в которой было заложено единство требований и действий, что обеспечивало применение междисциплинарного подхода к формированию общеучебных умений у глухих учащихся, основанное на интеграции и координации в работе над умениями каждой группы.

На каждом уроке возможно вести работу по формированию общеучебных умений, в соответствии с задачами этапов урока. Необходимо заметить, что С.А. Зыков подвергал критике формализм и отсутствие гибкости при построении уроков и подчеркивал, что структура урока в школе глухих подвижна и гибка и предполагает органичную связь усвоения знаний и умений, практического их применения. В экспериментальной работе мы стремились к разнообразию в структурном построении урока.

Приведем пример формирования общеучебных умений на уроке усвоения новых знаний. В описанной ниже структуре урока дается максимально полный перечень возможных задач каждого этапа урока, общеучебных умений, которые могут включаться в отработку, методы и действия учителя. При планировании конкретного урока, учитель, пользуясь перечнем, выбирал задачи, соответствующие конкретной теме и цели урока; продумывал характер общеучебных умений, которые целесообразно формировать на уроке, подбирал методы обучения, которые способствовали решению задач конкретного этапа и всего урока.

Охарактеризуем каждый из этапов урока с позиции решаемых дидактических задач, формируемых общеучебных умений и используемых для этого методов и действий учителя.

I этап – организационный. Дидактическая задача этапа – подготовить учащихся к работе на уроке.

Общеучебные умения: подготовка рабочего места, самоорганизация ученика (рабочая поза, организация внимания).

Методические рекомендации: организация внимания, последовательность в предъявлении требований, системность организационного воздействия.

II этап – проверка знаний. Задача: проверить знания отдельных учащихся, выявить причины обнаруженных пробелов, стимулировать учащихся к овладению рациональными приемами умений учиться.

Общеучебные умения: умение выделять главное, умение сравнивать, классифицировать, оперировать признаками предметов; развитие речи (монологической, диалогической); частичное обобщение; самоконтроль, взаимоконтроль.

Методические рекомендации: использование самых различных приемов проверки знаний (фронтальная беседа, индивидуальный опрос, постановка дополнительных вопросов для проверки глубины, прочности, оперативности знаний; создание нестандартных ситуаций; привлечение с помощью специальных заданий всех учащихся к активному участию в поиске более полных и правильных ответов). Рецензирование ответов учащихся, направленное на указание того, что необходимо сделать для совершенствования приемов самостоятельной работы.

III этап – подготовка учащихся к усвоению нового материала. Задача: настроить учащихся на активную работу по изучению нового материала, организовать познавательную деятельность учащихся. На этом этапе идет

сообщение темы, цели, задач и мотивация учебной деятельности, показывается значимость и важность материала для учеников.

Общеучебные умения – организационные умения внутренней деятельности (умение ставить цель предстоящей работы; умение планировать деятельность; умение осуществлять самоконтроль).

Методические рекомендации: четкое, однозначное определение образовательной цели урока, того чему должны научиться, какими знаниями, умениями овладеть; вариативность приемов сообщения учащимся на различных уроках.

IV этап – усвоение новых знаний. Дидактическая задача этапа – дать конкретное представление об изучаемых явлениях, фактах, добиться восприятия, осознания, первичного обобщения и систематизации новых знаний, усвоения учащимися способов, путей, средств интериоризации знаний, выработать соответствующие умения.

Общеучебные умения: выделять главное; составление плана; восприятие информации из различных источников; накопление и обобщение словарного запаса; овладение разговорной фразеологией и связной речью как средством общения и усвоения знаний; скорость письма, чтения, систематизация, частичное обобщение.

Методические рекомендации: организация внимания, использование приемов, усиливающих восприятие существенных сторон изучаемого материала, полное и точное определение отличительных признаков изучаемых объектов, явлений, выделение в них наиболее существенных признаков. Использование алгоритмов, составление плана работы, использование наглядности, работа с книгой. Использование приемов мышления (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, конкретизации и т.д.), постановка перед учащимися учебной проблемы, создание проблемной ситуации, постановка эвристических вопросов, составление таблиц

первичного обобщения материала, актуализация личного опыта учащихся и опорных знаний, словарная работа.

V этап – проверка понимания нового материала. Задача: установить усвоили ли учащиеся новый материал, содержание новых понятий, связь между фактами, устранить обнаруженные пробелы.

Общеучебные умения: умение выделить главные, существенные признаки.

Методические рекомендации: постановка вопросов, требующих активной мыслительной деятельности учащихся; создание нестандартных ситуаций при использовании знаний; учить учащихся уточнять, дополнять, исправлять ответ соученика; найти другое решение.

VI этап – закрепление нового материала. Задача: закрепить знания, умения, необходимые для самостоятельной работы по новому материалу.

Общеучебные умения: перенос умений в новую ситуацию, умение оперировать полученными знаниями, умение конкретизировать, умение делать умозаключения, опираясь на данные посылки, умение выделить существенные признаки ведущего понятия.

Методические рекомендации: закрепление алгоритма изучения нового материала и предстоящего ответа, использование разнообразных форм закрепления знаний, умений; выработка умений оперировать ранее полученными знаниями.

VII этап – информирование учащихся о домашнем задании, подведение итогов урока. Задачи: настроить учащихся на осознанное выполнение домашнего задания, разъяснить методику его выполнения, подвести итоги урока.

Общеучебные умения: умение анализировать свою деятельность на уроке, самооценка.

Методические рекомендации: дифференцированный подход, подведение итогов: как работал класс, кто особенно старался, что узнали нового. Краткое указание, как выполнить домашнее задание. Проверка того, как учащиеся поняли содержание домашней работы и способы ее выполнения.

Для осуществления экспериментального обучения учителям были даны рекомендации по проведению уроков других типов (закрепления, повторения) с выделением возможного перечня общеучебных умений для каждого этапа.

В качестве основных моментов, для формирования общеучебных умений, мы выделили следующие:

- специальное моделирование ситуаций, вызывающих потребность в общеучебных умениях;
- целенаправленное, длительное и поэтапное их формирование;
- использование предметно – практической деятельности и постепенный переход на другие виды деятельности;
- практическое овладение общеучебными умениями;
- перевод специальных умений в общеучебные.

Отбор целесообразных приемов и методов формирования общеучебных умений у глухих учащихся осуществлялся учителями класса с консультацией руководителя эксперимента. Таким образом, мы разработали инвариантные требования к формированию различных групп общеучебных умений у учащихся на уроках, что было направлено на решение одной из важнейших задач нашего исследования – определение методики организации работы по формированию общеучебных умений.

Данные инвариантные требования конкретизировались на различных уроках на основе междисциплинарного подхода. Процесс формирования общеучебных умений это интегративный процесс, который реализуется на

широкой междисциплинарной основе. В условиях школы I вида он несет коррекционную направленность: формирование общеучебных умений важно не только само по себе, но и тесно связано с развитием речи и мышления глухих детей, с развитием учебной деятельности.

Уроки предметно-практического обучения, в силу своей специфики имеют характер интегрированного предмета. В соответствии с программными требованиями на уроках ППО развиваются коммуникативные, интеллектуальные, а также трудовые умения, которые включают в себя общетрудовые, организационные. Поэтому ППО является базовой дисциплиной в формировании всех групп умений.

Начав формирование общеучебного умения в условиях предметно – практической деятельности, мы переносили работу над умением на другие уроки: развития речи, чтения и, затем, на остальные предметы. При формировании общеучебных умений на разных уроках учителям рекомендовалось широко использовать принципы, методы, приемы, формы предметно-практического обучения, принципы коммуникативной системы обучения языку, разработанные С.А.Зыковым: 1) коммуникация; 2) потребность в общении; 3) связь обучения языку с деятельностью; 4) организация речевой среды.

Так, например, при работе над умениями: понимать учебную задачу; готовить рабочее место; найти нужный материал в учебнике; уметь работать с реальными объектами как источниками информации и др. нами создавались ситуации деятельности (сделать закладку на ... странице, найти..., раздать..., пойти в библиотеку...и так далее). В связи с этими ситуациями нами специально планировались или использовались для формирования общеучебных умений естественно возникающие речевые ситуации. Для создания потребности в общении в урок включались групповые формы организации деятельности: парами, бригадами (сравнение

чьей-то работы с образцом, поручения друг другу, проверка работы или оценивание действий товарища, обсуждение выполненного задания, нахождение ошибок, взаимоконтроль, оказание помощи товарищу в подготовке рабочего места и т.д.); фронтальные: под руководством учителя, под руководством «маленького учителя». Использовались работа учащихся по инструкции, планирование деятельности, отчет там, где эти приемы соответствуют целям формирования умения. Например, при формировании умения понимать учебную задачу учащиеся сначала отвечали на вопрос: «Что будем делать?». Затем, по мере формирования умения учащиеся определяли последовательность действий при выполнении учебной задачи, далее переходили к планированию действий при выполнении учебной задачи. Таким образом, умение планировать, сформированное на ППО, распространялось на умение понимать учебную задачу и определять путь ее решения. В связи с этой работой учителю рекомендовалось так организовать деятельность, чтобы развивать умение задавать вопросы, создавать условия, побуждающие спрашивать, ставить цель. На различных этапах формирования общеучебного умения применялись различные виды работ: как общие для всех учеников, так и индивидуальные, дифференцированные по степени трудности, с учетом возможностей детей класса.

Работа по формированию общеучебных умений включала следующие этапы:

*– ознакомление учащихся с данным умением, усвоение тех или иных знаний, операций, действий, которые необходимы для выполнения данного умения;*

– тренировка в применении данного умения и доведение с помощью системы упражнений овладения им до нужного (определенного программой) уровня (совместная работа с учителем, работа по образцу, по алгоритму, самостоятельно);

- проверка овладения каждым учеником формируемыми умениями;
- *индивидуальная работа с учащимися по коррекции выполнения ими данного умения.*

Известно что, глухие учащиеся имеют ряд особенностей в психофизическом развитии, порожденных первичным недостатком – нарушением слуха. Организация педагогической работы по формированию общеучебных умений учащихся в нашем исследовании строилась с учетом закономерностей и особенностей психофизического развития глухих учащихся. Вместе с тем, психофизические особенности глухих учащихся не остаются неизменными. Поскольку ребенок развивается, то развиваются и изменяются его индивидуальные психофизиологические особенности. Соответственно целесообразность и адресность педагогического руководства в его развитии определяется адекватностью применяемых учителем педагогических приемов. Это указывает на необходимость учета психофизиологических особенностей глухих учащихся на всем протяжении образовательного процесса, так как в течение, например, учебного года эти особенности могут неоднократно изменяться.

Соответственно специальным образом должна осуществляться педагогическая работа с такими учащимися. Эти обстоятельства прямо указывают на необходимость в процессе формирования общеучебных умений у глухих учащихся учитывать следующее условие: осуществление систематической и целенаправленной педагогической работы с глухими учащимися с учетом особенностей их развития.

Это условие реализовалось через выстраивание работы по формированию общеучебных умений с опорой на современные психолого-педагогические представления о глухом школьнике, структуре, и особенностях его познавательной деятельности, основах логического

мышления, возможностях саморегуляции, самовоспитания, совершенствования личности в целом.

Целенаправленная деятельность по организации педагогической работы по формированию общеучебных умений учащихся с нарушением слуха и применение ее в экспериментальной работе являлась особенно необходимой, ввиду сложности и множественности факторов, которые определяли течение исследуемого процесса и затрудняли обнаружение в нем закономерных связей.

Цель организации педагогической работы по формированию общеучебных умений учащихся с нарушением слуха заключалась в формировании конструкции, воплощающейся, с одной стороны, в абстрагированных структурах рассматриваемого нами процесса, с другой стороны – в стремлении зафиксировать проектируемый процесс и проследить в соответствующей схеме его развитие.

Организация педагогической работы по формированию общеучебных умений глухих учащихся носила системный характер.

В педагогической работе по формированию общеучебных умений у глухих учащихся нами рассматривались достигнутый и требуемый (ожидаемый) уровень владения общеучебными умениями глухими учащимися. При этом, требуемый уровень сформированности общеучебных умений у глухих учащихся был разработан нами в соответствии с действующими требованиями образовательной программы, используемой в специальном (коррекционном) образовательном учреждении I вида.

Что касается приоритетов в организации и осуществлении педагогической работы по формированию общеучебных умений у глухих учащихся, то в качестве наиболее важных нами выбраны следующие аспекты:

- освоение образовательных программ специального (коррекционного) образования;

- учет психофизических особенностей глухих учащихся.

Среди основных звеньев организации и осуществления педагогической работы по формированию общеучебных умений у глухих учащихся нами были выделены следующие:

- проектирование педагогической работы по формированию общеучебных умений у глухих учащихся (уточнение целей и задач педагогической работы, отбор и представление содержания образования, разработка способов освоения образования, разработка методического и дидактического обеспечения содержания образования, разработка инструментального и диагностического обеспечения образовательного процесса);

- организация и осуществление педагогической работы по формированию общеучебных умений у глухих учащихся;

- контроль за усвоением учащимися содержания специального (коррекционного) образования;

- корректировка педагогической работы по формированию общеучебных умений.

Таким образом, осуществление систематической и целенаправленной педагогической работы с глухими учащимися с учетом особенностей дефекта их развития обусловлено ориентацией на выполнение целей и задач специального (коррекционного) образования на протяжении всего периода обучения в специальном (коррекционном) образовательном учреждении (или на протяжении всего обучения в начальной школе). Его проявлением является, в частности, направленность на обеспечение постоянного

соответствия содержания, форм, методов и средств обучения развивающимся индивидуальным особенностям учащихся с нарушением слуха.

В педагогическом эксперименте изучались индивидуальные особенности глухих учащихся, проявляющиеся в непосредственной учебной деятельности. Согласно избранной логике исследования изучение индивидуальных особенностей учащихся экспериментальной группы мы начинали с собеседования с учителем и воспитателем класса и изучения личных дел учащихся. Серьезное внимание при изучении индивидуальных особенностей учащихся мы отводили знакомству с продуктами учебной деятельности учащихся (выполнение ими письменных работ, домашних заданий, заполнению дневников и т.д.).

При изучении индивидуальных особенностей учащихся, акцент делался на изучение тех личностных качеств учащихся, которые обуславливают успешное осуществление учебной деятельности, а именно: память, работоспособность и др. В процессе исследования мы следили за ходом учебной деятельности учащихся, фиксировали особенности, проявляющиеся в отношении к изучению предметов, способности к их изучению, волевом усилии, стиле учебной деятельности.

Эта часть педагогического эксперимента дала возможность установить контакт с учащимися и получить богатую и разностороннюю информацию о развитии учащихся, особенно о внутреннем состоянии детей, их предпочтениях, склонностях и затруднениях. Изучение осуществлялось по предварительно составленной программе.

Мы отслеживали влияние мотивов на процесс решения различных заданий (репродуктивных, продуктивных и т.д.), варьируя цели каждого конкретного вида деятельности учащихся. Учащимся предлагалось

выполнить задание в соответствии с инструкцией, направленной на достижение поставленной цели.

Готовность и умение преодолевать встретившиеся затруднения выявлялись путем наблюдений за проявлением следующих волевых качеств учащихся, а именно: пунктуальности, настойчивость в осуществлении намеченной цели, выдержки, решительности, дисциплинированности т.д.

Эмоциональное отношение к изучению предметов выявлялось путем наблюдения за проявлением психического состояния – фиксации не только того, что делают учащиеся, но и того, как они это делают, каковы у них эмоции, отношение к делу (это определялось по выражению лица, мимике и жестам и т.д.). В процессе исследования использовались психологические методы, позволяющие выявить эмоциональное отношение к изучаемому материалу. Так, например, использование широко известного метода «карт настроения» позволяло нам объективно получать информацию об эмоциональном отношении к изучаемому материалу.

Целостное представление об индивидуальных особенностях учащихся отражались в подробных характеристиках, которые составлялись на основе непосредственных наблюдений, изучения анкетных данных и продуктов деятельности учащихся и т.д. В них раскрывались:

- отношение учащихся к учебной деятельности, их интересы и склонности;
- особенности познавательной деятельности, эмоциональной, волевой сферы;
- отношение к оценке их деятельности, данной учителем;
- основные личностные качества.

Таким образом, в начале учебного года была составлена целостная картина об индивидуальных особенностях учащихся, которая на протяжении всего учебного года непрерывно уточнялась, что давало возможность

подобрать адекватные педагогические средства и подходы в осуществлении процесса по формированию общеучебных умений.

Индивидуальный подход в работе по формированию у учащихся общеучебных умений проявлялся также в том, что учащимся предлагались задания различной степени сложности в зависимости от уровня сформированности у них общеучебных умений на предыдущем этапе. Приведем пример задания по формированию умения «Выполнять советы учителя по подготовке рабочего места для учебных занятий», который наглядно демонстрирует это положение.

Варианты заданий 1-го уровня сложности:

1. Приготовь к уроку учебник по чтению (развитию речи, математике). Положи слева. Приготовь к уроку тетрадь по математике (развитию речи, предметно-практическому обучению, ознакомлению с окружающим миром). Положи на учебник. Положи на парту ручку (карандаш, линейку, ножницы, клей, кисточку, краски). Приготовь к уроку альбом, ножницы, цветную бумагу... .

2. Положи слева книгу и тетрадь. Положи справа ручку, карандаш, линейку, кисточку.

Варианты заданий 2-го уровня сложности:

1. Достань из сумки (достань из шкафа) книгу и тетрадь по развитию речи (по математике, по чтению). Положи возле тетради ручку, карандаш, линейку.

2. Приготовь к уроку предметно- практического обучения линейку, карандаш, альбом. Возьми в шкафу синюю бумагу. Налей в стакан воды, поставь на парту.

3. Прочитай план урока. Приготовь все, что надо к уроку. Разложи правильно на парте.

Варианты заданий 3-го уровня сложности:

1. Приготовься к уроку математики (развития речи, чтения, предметно-практического обучения, ознакомлению с окружающим миром).

2. Что ты приготовил к уроку предметно-практического обучения (математики, развития речи, чтения)? Что ты забыл приготовить к уроку предметно-практического обучения? Почему ты приготовил книгу по чтению?.

Задания по формированию у учащихся умения «Помогать учителю в подготовке оборудования к уроку, обеспечении товарищей раздаточными материалами» включает в себя три уровня сложности:

Задание 1-го уровня сложности:

1. Достань альбомы, ножницы, кисточки ... . Раздай альбомы, ножницы, карандаши, цветную бумагу, клей... . Убери в шкаф альбомы, ножницы.

Задание 2-го уровня сложности:

1. Возьми в шкафу и раздай ребятам альбомы, ножницы, карандаши, цветную бумагу... . Возьми в шкафу шесть листов зеленой бумаги, шесть кисточек, шесть ножниц. Раздай ученикам. Положи на стол учителя два листа синей бумаги, клей, кисточку, ножницы.

2. Возьми в шкафу справа тетради по развитию речи и раздай ученикам. Собери тетради по математике и положи на стол учителя.

Задание 3-го уровня сложности:

1. Мы будем делать аппликацию. Выбери на столе учителя (достань из шкафа) все, что нужно и положи на каждую парту.

2. Дежурный! Прочитай план урока и раздай ребятам все, что будет нужно к уроку.

3. Собери работы учеников и положи на стол учителя. Собери ножницы, кисточки, клей и положи на место. Возьми тряпку, сотри с доски.

Подобные разноуровневые задания с учетом индивидуальных особенностей детей создавались для других типов уроков других предметов, что служило решению задач эксперимента.

С целью обогащения чувственного восприятия формируемого общеучебного умения учителем организовывалось целенаправленное наблюдение за изучаемыми предметами и явлениями, которые служат основой для формирования конкретного общеучебного умения. Об эффективности обобщения на этом этапе можно было судить по сформированности у учащихся представлений, в которых, с одной стороны, сохраняются чувственно воспринятая форма отражения предмета, а с другой – уже отброшены некоторые второстепенные признаки и оставлены только наиболее важные. Учащиеся, имеющие неполное и неустойчивое восприятие, до начала эксперимента выполняют серию специальных упражнений, направленных на увеличение объема оперативных единиц восприятия. Основное внимание уделяется созданию внутренних условий для активной познавательной деятельности учащихся.

В побуждении к активной познавательной деятельности нуждаются все учащиеся. Побуждению способствует эмоциональный уровень урока, его связь с жизнью, поисковый, творческий характер учения. Вместе с тем, в качестве стимулов выступают для одних учащихся индивидуальные задания повышенной трудности, дополнительные способы приобретения формируемого общеучебного умения, использование интересов, склонностей к различным видам деятельности; для других учащихся – неизменное доброжелательное общение, индивидуальная помощь в случае затруднения и т.д.

Если у ученика недостаточно развито наглядно-образное мышление, его внимание обращается на необходимые подробности, детали формируемого общеучебного умения, перед ним ставятся дополнительные

задачи с указанием способа конкретной работы. В случае необходимости ученикам предлагается выполнения заданий в соответствии с предложенным алгоритмом. Учитель следит за продвижением их действий и фиксирует для себя, какие операции успешно выполняются, какие вызывают затруднения, выясняет их причины.

На этапе первичного закрепления и применения общеучебных умений учащиеся выполняют задания:

- на выявление понимания сущности формируемого общеучебного умения;
- помогающие установить связь формируемого умения с другими умениями, включить сформированные общеучебные умения в систему ранее освоенных учеником умений (от простой связи до сложной);
- на творческое применение освоенных общеучебных умений.

На этом этапе задания даются с постепенным усложнением. Выполнив первое задание, ученик становится способным перейти к выполнению следующего задания. Не всем ученикам требуется выполнять задания в такой последовательности. Ученики с более высоким уровнем обученности могут опускать выполнение отдельных вариантов, используя время для более сложных заданий.

Помощь учащимся со средним и низким уровнем обученности дозируется: вначале она дается в больших «дозах», а затем постепенно уменьшается, задания этим учащимся усложняются от выполнения по образцу к выполнению по алгоритмическим предписаниям, далее к самостоятельному подбору способов, т.е. предлагаемые задания отличаются по степени трудности, предполагают воспроизведение ранее освоенных общеучебных умений.

Для учащихся с высоким уровнем обученности в заданиях присутствуют элементы, требующие творческого подхода к их выполнению,

они связаны с вычленением существенных операций отдельных общеучебных умений, выявлением причинно-следственных связей и т.д. Важным признаком таких заданий является новизна полученного результата, связанного с умением использовать уже освоенные умения для освоения новых умений. Каждое очередное задание дается с учетом изменений в уровне обученности учащихся, с ориентацией на актуальный уровень и «зону ближайшего развития».

Критериями оценки полноты и качества овладения общеучебным умением учащихся являлись: правильность и последовательность выполнения операций; перенос приемов деятельности на другую ситуацию; выполнение задания самостоятельно.

При этом, нами учитывались следующие признаки достаточного уровня сформированности каждой из групп общеучебных умений (учебно-организационные, учебно-информационные, учебно-коммуникативные и учебно-интеллектуальные).

**Учебно-организационные умения.** Принимались во внимание две группы: организационные умения внешней деятельности (связанные с гигиеной труда, режимом) и организационные умения внутренней деятельности. К первой группе отнесены умения выполнять советы учителя по подготовке рабочего места, пользованию учебными принадлежностями, соблюдению правильной осанки за рабочим местом, правил гигиены учебного труда. Ко второй группе отнесены умения понимать учебную задачу; соблюдать последовательность действий при выполнении учебной задачи и домашней учебной работы; сравнивать полученные результаты с учебной задачей, с планом ее реализации; осуществлять контроль, самоконтроль, взаимоконтроль деятельности.

**Учебно-информационные умения** (работа с книгой и другими источниками информации): правильно, сознательно читать текст в

соответствии с требованием программ; найти нужную страницу, текст, читать и понимать задание, отвечать на вопросы, данные в учебной книге; выделить главное в тексте, составлять простой и сложный план, сопоставлять); работать по образцам, данным в учебнике; соблюдать правила пользования библиотекой.

**Учебно-коммуникативные умения** (культура устной и письменной речи): уметь отвечать на вопросы по тексту, задавать вопросы; устный пересказ прочитанного по плану; умение вести монологическую и диалогическую речь в соответствии с программными требованиями этапа обучения; овладение различными видами письменных работ; оформление тетради и письменных работ.

**Учебно-интеллектуальные умения:** оперирование признаками предметов; овладение логическими действиями классификации, сопоставления на основании умений анализа, выделение главного, сравнения овладение умением элементарного эмпирического обобщения; определение знакомого понятия через род и видовое отличие; понимание смысла и правильное употребление логических связок «и», «или», «не»; понимание смысла и умение правильного употребления логических слов «все», «некоторые» (кванторов); умение делать простейшие умозаключения, опираясь на данные посылки.

В предложенной нами организации контроля учтены теоретические положения о процессе формирования умений в соответствии с особенностями психического развития глухих детей.

Таким образом, эффективное осуществление работы по формированию общеучебных умений возможно только при создании следующих условий:

- определение содержания общеучебных умений у глухих учащихся;
- отбор целесообразных приемов и методов формирования общеучебных умений у глухих учащихся;

– осуществление систематической и целенаправленной педагогической работы с глухими учащимися с учетом индивидуальных особенностей их развития.

Уточнение содержания экспериментального обучения осуществлено на основе разработанной нами программы формирования общеучебных умений у глухих учащихся младших классов, в которой представлены требования к общеучебным умениям у глухих учащихся по каждой из четырех групп (учебно-организационные, учебно-информационные, учебно-коммуникативные и учебно-интеллектуальные) для 1-4 классов.

Выделение целесообразных приемов формирования общеучебных умений, возможно на основании следующих моментов:

- специальное моделирование ситуаций, вызывающих потребность в общеучебных умениях;
- целенаправленное, длительное и поэтапное их формирование;
- использование предметно – практической деятельности и постепенный переход на другие виды деятельности;
- практическое овладение общеучебными умениями;
- перевод специальных умений в общеучебные.

Умения формируются поэтапно в процессе деятельности, в условиях реализации коммуникативного принципа, с созданием и использованием речевых ситуаций. Процесс формирования общеучебных умений осуществляется на основе развития речи детей. Предусматривается постепенный переход от формирования общеучебных умений в условиях предметно-практической деятельности к другим видам, в том числе и речевой.

Таковы содержательные и педагогические аспекты работы по формированию общеучебных умений у глухих учащихся, строящейся на основе междисциплинарного подхода с реализацией интеграции и

координации программных требований, обеспечивающих целенаправленность и систематичность работы. Нами были описаны и апробированы инвариантные требования к процессу формирования общеучебных умений в сочетании с вариативностью в выборе форм организации, видов деятельности детей, методических приемов обучения, что способствовало достижению оптимального уровня овладения умениями учениками класса. Систематический контроль и оценка уровня сформированности общеучебных умений с использованием специально разработанного инструментария способствуют реализации дифференцированного подхода к обучению школьников с учетом индивидуальных психофизических особенностей глухих детей класса.

### **3.3. Анализ результатов педагогического эксперимента**

Определение эффективности, выделенных нами в гипотезе педагогических условий организации работы по формированию общеучебных умений глухих учащихся, осуществлялось с помощью средств математической статистики.

В начале эксперимента и в ходе его осуществления с помощью специально разработанных заданий фиксировались частотные данные проявления того или иного уровня каждой из групп общеучебных умений учащихся. Рассмотрим частотные данные распределения каждой из групп общеучебных умений учащихся по уровням, выраженные в процентах. При этом будут приведены данные по каждому из трех осуществленных нами срезов (начальный, промежуточный и итоговый). Соответствующие данные позволят проанализировать результаты влияния организационно-педагогических условий на изменение уровней сформированности общеучебных умений учащихся.

Средние значения по каждому из общеучебных умений на начало обучения в группах Э<sub>1</sub>, Э<sub>2</sub> и К примерно соответствовали друг другу. Это свидетельствует о том, что метод случайного отбора экспериментальных и контрольной групп является достаточно эффективным средством построения однородного экспериментального поля.

В таблице 6 приводятся данные начального среза о частотных проявлениях каждой из четырех групп общеучебных умений по выявленным ранее уровням.

Таблица 6

Частоты проявления общеучебных умений учащихся  
по результатам начального среза

Группы умений	Уровни	Средние значения (%)	Значение по группам (%)		
			Э <sub>1</sub>	Э <sub>2</sub>	К
Учебно-организационные	1a	11,3	11,8	15,8	5,9
	1b	30,2	35,3	26,3	29,4
	1c	34,0	23,5	36,8	41,2
	1d	17,0	23,5	10,5	17,6
	1e	7,5	5,9	10,5	5,9
Учебно-информационные	1a	18,7	23,5	15,3	17,6
	1b	28,3	35,3	21,1	29,4
	1c	24,5	11,8	31,6	29,4
	1d	22,6	23,5	31,6	11,8
	1e	5,9	5,9	0	11,8
Учебно-коммуникативные	1a	20,8	23,5	15,8	23,5
	1b	34,0	29,4	31,6	41,2
	1c	22,6	23,5	31,6	11,8
	1d	20,8	23,5	15,8	23,5
	1e	1,8	0	5,3	0
Учебно-интеллектуальные	1a	18,9	17,6	21,1	17,6
	1b	37,7	35,3	42,1	35,3
	1c	20,8	23,5	15,8	23,5
	1d	18,9	17,6	15,8	23,5
	1e	3,7	5,9	5,3	0

В связи с тем, что нами фиксировалась частота определенной оценки (уровня сформированности общеучебных умений), то, естественно, что для проверки статической неразличимости групп использовался критерий

Пирсона  $\chi^2$ . При этом нами были сформулированы следующие две статические гипотезы:  $H_0$ : «Частотные данные в группах учащихся не различаются» и  $H_1$ : «Частотные данные в группах учащихся различаются». Причем:

$$\chi_{набл}^2 = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_i \frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}}, \quad (1)$$

где  $n_1$  и  $n_2$  - число учащихся экспериментальной и контрольной групп;

$Q_{1i}$  и  $Q_{2i}$  - частоты  $i$ -го признака контрольной и экспериментальной групп;

$i$  - число признаков.

Нами были рассчитаны  $\chi_{набл}^2$  для каждой из групп общеучебных умений учащихся для каждого из сочетаний  $\mathcal{E}_1 - K$ ,  $\mathcal{E}_2 - K$ ,  $\mathcal{E}_1 - \mathcal{E}_2$ . Например, для проверки статистической неразличимости экспериментальных групп  $\mathcal{E}_1$  и  $\mathcal{E}_2$  по характеристике «учебно-организационные умения» нами проводились следующие расчеты:

$$\chi_{набл}^2 = \frac{1}{17 \cdot 19} \left( \frac{(17 \cdot 3 - 19 \cdot 2)^2}{2+3} + \frac{(17 \cdot 5 - 19 \cdot 6)^2}{6+5} + \frac{(17 \cdot 7 - 19 \cdot 4)^2}{4+7} + \frac{(17 \cdot 2 - 19 \cdot 4)^2}{4+2} + \frac{(17 \cdot 2 - 19 \cdot 1)^2}{1+2} \right) \approx 1,9.$$

Здесь  $n_1 = 17, n_2 = 19$ . Частоты  $i$ -го признака контрольной и экспериментальной групп взяты из таблицы 7.

Таблица 7

Частотные данные сформированности общеучебных умений учащихся по результатам начального среза

Группы учащихся	n	Распределение по уровням				
		н	нс	с	вс	в
$\mathcal{E}_1$	17	2	6	4	4	1

Э <sub>2</sub>	19	3	5	7	2	2
К	17	1	5	7	3	1

Для проверки статической неразличимости экспериментальной группы Э<sub>1</sub> и экспериментальной группы Э<sub>2</sub> был найден  $\chi^2_{набл}$ , который оказался равным 1,9. Причем  $\chi^2_{крит}$ , найденное при уровне статической значимости  $\alpha = 0,05$  и степени свободы  $\gamma = 4$  составило 9,49. Поскольку 1,9 намного меньше 9,49, то справедливой можно считать гипотезу Н<sub>0</sub>: «Частотные данные в группах учащихся не различаются».

Аналогичным образом была осуществлена проверка статической неразличимости экспериментальных групп Э<sub>2</sub> и К по характеристике «учебно-организационные умения»

$$\chi^2_{набл} = \frac{1}{17 \cdot 17} \left( \frac{(17 \cdot 1 - 17 \cdot 2)^2}{2+1} + \frac{(17 \cdot 5 - 17 \cdot 6)^2}{6+5} + \frac{(17 \cdot 7 - 17 \cdot 4)^2}{4+7} + \frac{(17 \cdot 3 - 17 \cdot 4)^2}{4+3} + \frac{(17 \cdot 1 - 17 \cdot 1)^2}{1+1} \right) \approx 1,39.$$

Оказалось, что во всех случаях  $\chi^2_{набл} < \chi^2_{крит}$ . Это значит, что на указанном уровне значимости группы учащихся статически не различаются, т.е. подтвердилась гипотеза Н<sub>0</sub>. Другими словами, группы Э<sub>1</sub>, Э<sub>2</sub> и К пригодны для проведения эксперимента.

Промежуточный срез проводился по окончании первого полугодия. Полученные здесь показатели свидетельствуют, что уже на этом этапе исследования проявляются положительные изменения в экспериментальных группах, где учебный процесс строился на основе организации педагогической работы по формированию общеучебных умений учащихся с нарушением слуха, которая предусматривала реализацию условий, описанных выше: учет особенностей психофизического развития глухих учащихся на всем протяжении образовательного процесса и разработке на основе этого содержания их образования; обеспечение адресного

педагогического содействия в развитии глухим учащимся в процессе использования методики предметно-практического обучения; осуществление целенаправленной и последовательной педагогической работы на основе межпредметного подхода в обучении глухих учащихся.

В таблице 8 приводятся данные промежуточного среза о частотных проявлениях каждой из четырех групп общеучебных умений по выявленным ранее уровням.

Таблица 8

Частоты проявления общеучебных умений учащихся  
по результатам промежуточного среза

Группы умений	Уровни	Средние значения	Значение по группам (%)		
			Э <sub>1</sub>	Э <sub>2</sub>	К
Учебно-организационные	1a	3,8	0	10,5	0
	1b	28,3	29,4	21,1	35,3
	1c	30,2	23,5	31,6	35,3
	1d	22,6	35,3	15,8	17,6
	1e	15,1	11,8	21,1	11,8
Учебно-информационные	1a	9,4	5,9	5,3	17,6
	1b	22,6	29,4	21,1	17,6
	1c	22,6	17,6	21,1	29,4
	1d	32,1	29,4	42,1	23,5
	1e	13,3	17,6	10,5	11,8
Учебно-коммуникативные	1a	13,2	11,8	10,5	17,6
	1b	26,4	17,6	26,3	35,3
	1c	24,5	29,4	26,3	17,6
	1d	24,5	23,5	26,3	23,5
	1e	11,4	17,6	10,5	5,9
Учебно-интеллектуальные	1a	9,4	11,8	5,3	11,8
	1b	24,5	23,5	21,1	29,4
	1c	34,0	23,5	42,1	35,3
	1d	24,5	29,4	21,1	23,5
	1e	7,6	11,8	10,5	0

О положительных изменениях в уровнях сформированности общеучебных умений можно судить по приращениям в средних показателях каждой из характеристик по данным начального и промежуточного срезов (таблица 9).

Таблица 9

Приращения средних значений общеучебных умений учащихся  
по данным начального и промежуточного срезов

Группы учащихся	<i>Приращение основных групп общеучебных умений учащихся</i> (Δ)			
	Учебно-организационные	Учебно-информационные	Учебно-коммуникативные	Учебно-интеллектуальные
<b>Э-1</b>	0,53	0,71	0,70	0,47
Э-2	0,43	0,52	0,37	0,68
К	0,16	0,23	0,29	0,19

Существенные изменения в проявлении общеучебных умений учащихся произошли в конце учебного года. В тех группах, где учебный процесс осуществлялся на основе условий организации педагогической работы по формированию общеучебных умений учащихся с нарушением слуха, были получены наиболее заметные положительные изменения в проявлении общеучебных умений (таблица 10).

Таблица 10

Частоты проявления общеучебных умений учащихся  
по результатам итогового среза

Группы умений	Уровни	Средние значения	Значение по группам (%)		
			Э <sub>1</sub>	Э <sub>2</sub>	К
Учебно-организационные	1a	0	0	0	0
	1b	13,2	5,9	5,3	29,4
	1c	17,0	5,9	10,5	35,3
	1d	34,0	41,2	36,8	23,5
	1e	35,8	47,1	47,4	11,8
Учебно-информационные	1a	3,8	0	0	11,8
	1b	7,5	0	5,3	17,6
	1c	13,2	5,9	5,3	29,4
	1d	39,6	41,2	47,4	29,4
	1e	35,9	52,9	42,1	11,8

Группы умений	Уровни	Средние значения	Значение по группам (%)		
			Э <sub>1</sub>	Э <sub>2</sub>	К
Учебно-коммуникативные	1a	5,7	0	0	17,6
	1b	13,2	5,9	0	35,3
	1c	22,6	11,8	36,8	17,6
	1d	30,2	35,3	26,3	29,4
	1e	28,3	47,1	36,8	0
Учебно-интеллектуальные	1a	0	0	0	0
	1b	15,1	0	5,3	41,2
	1c	30,2	29,4	31,6	29,4
	1d	32,1	35,3	31,6	29,4
	1e	22,6	35,3	31,6	0

Если учесть, что «вклад» каждой из групп общеучебных умений (учебно-организационные, учебно-информационные, учебно-коммуникативные и учебно-интеллектуальные умения) является примерно одинаковым в структуре общеучебных умений глухих учащихся, то можно вычислить и средние значения общеучебных умений, полученных нами после каждого среза. Для проведения соответствующих расчетов нам потребовалась следующая формула:

$$\text{ОУУ} = (\text{ОУ} + \text{ИнУ} + \text{КУ} + \text{ИУ}) : 4,$$

где: **ОУУ** – общеучебные умения, **ОУ** – учебно-организационные умения, **ИнУ** – учебно-информационные умения, **КУ** – учебно-коммуникативные умения, **ИУ** – учебно-интеллектуальные умения.

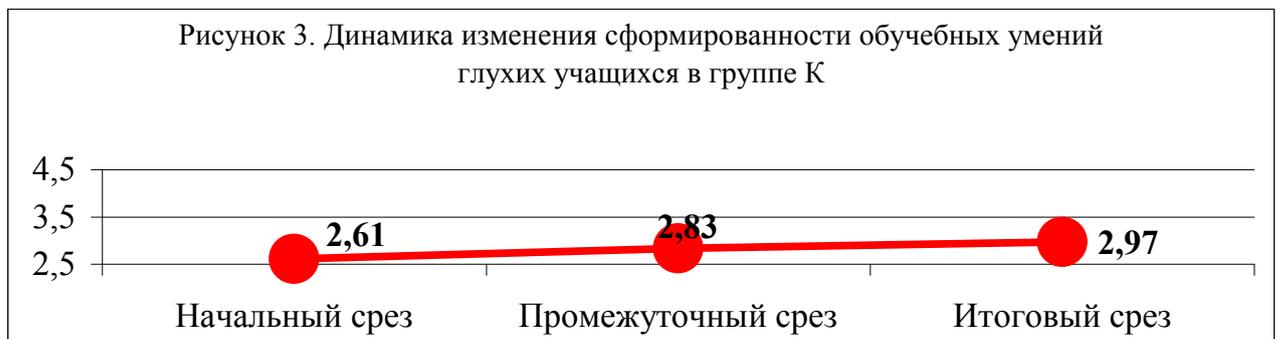
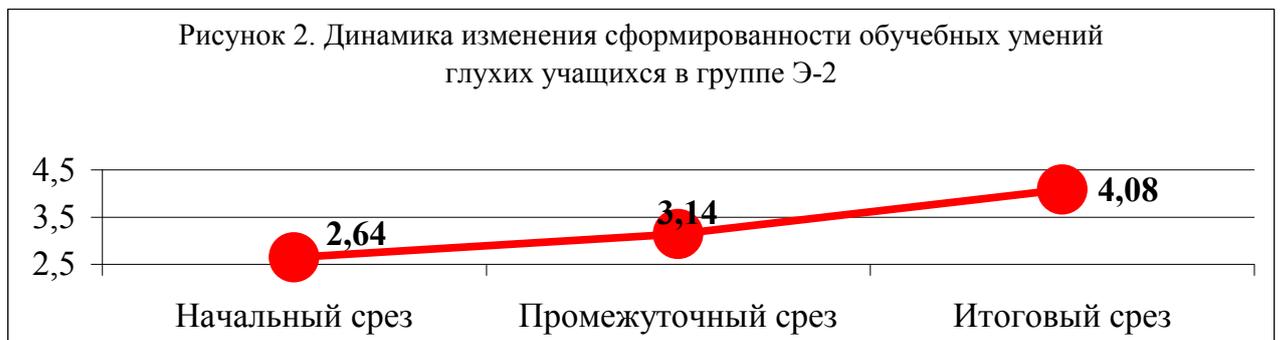
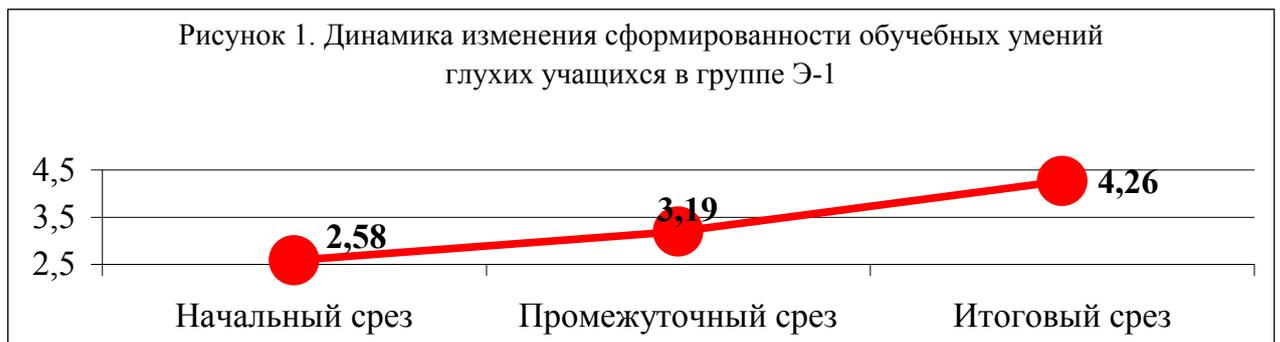
В таблице 11 приводятся средние значения общеучебных умений глухих учащихся каждой из групп, принимавших участие в эксперименте. Соответствующие значения были рассчитаны по приведенной выше формуле.

Таблица 11

Средние значения общеучебных умений учащихся

Группы учащихся	<i>Средние значения общеучебных умений учащихся в эксперименте</i>		
	Начальный срез	Промежуточный срез	Итоговый срез
<b>Э-1</b>	2,58	3,19	4,26
Э-2	2,64	3,14	4,08
К	2,61	2,83	2,97

На рисунках 2-4 приводится графическая иллюстрация тех изменений, которые произошли в уровнях сформированности общеучебных умений у глухих учащихся в каждой из трех групп, включенных в эксперимент.



Об эффективности организации педагогической работы по формированию общеучебных умений учащихся с нарушением слуха можно было судить не только на основании увеличения количества учащихся, которые по результатам педагогической диагностики были оценены на высоком уровне, но и по приращениям средних значений показателей соответствующих групп умений. Приращения средних значений общеучебных умений учащихся приводятся в таблице 12.

Таблица 12

Приращения средних значений общеучебных умений учащихся  
по данным начального и итогового срезов

Группы учащихся	<i>Приращение основных групп общеучебных умений учащихся (Δ)</i>			
	Учебно-организационные	Учебно-информационные	Учебно-коммуникативные	Учебно-интеллектуальные
<b>Э-1</b>	1,53	1,95	1,76	1,47
Э-2	1,53	1,47	1,37	1,37
К	0,29	0,40	0,36	0,34

Сопоставляя приращения соответствующих общеучебных умений и сравнивая их значения в экспериментальных и контрольной группах, мы получили величины приращений во всех группах эксперимента. Это позволяет количественно оценить эффективность целенаправленной организации педагогической работы по формированию общеучебных умений учащихся с нарушением слуха.

В частности, достаточно хорошо видно, что приращения средних значений по каждому из общеучебных умений учащихся в каждой из экспериментальных групп значительно превосходят соответствующие показатели контрольной группы.

С целью проверки статистической различимости экспериментальных и контрольной групп нами вновь использовался критерий Пирсона  $\chi^2$ . За основу были вновь выбраны следующие две статистические гипотезы:  $H_0$ : «Частотные данные в группах учащихся не различаются» и  $H_1$ : «Частотные данные в группах учащихся различаются».

Используя формулу:

$$\chi_{набл}^2 = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_i \frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}},$$

где  $n_1$  и  $n_2$  - число учащихся экспериментальной и контрольной групп;

$Q_{1i}$  и  $Q_{2i}$  - частоты  $i$ -го признака контрольной и экспериментальной групп;

$i$  - число признаков,

мы вычислили  $\chi_{набл}^2$ , сравнивая частотные данные попарно каждой экспериментальной группы с контрольной. Для убедительности продемонстрируем, как вычислялся  $\chi_{набл}^2$  для сравнения частотных данных в группах Э<sub>1</sub> и К по характеристике «учебно-организационные умения»:

$$\chi_{набл}^2 = \frac{1}{17 \cdot 17} \left( \frac{(17 \cdot 5 - 17 \cdot 1)^2}{1+5} + \frac{(17 \cdot 6 - 17 \cdot 1)^2}{1+6} + \frac{(17 \cdot 4 - 17 \cdot 7)^2}{7+4} + \frac{(17 \cdot 2 - 17 \cdot 8)^2}{8+2} \right) \approx 10,7.$$

Видим, что  $\chi_{набл}^2 > \chi_{крит}^2$ .

В остальных случаях мы также получаем, что  $\chi_{набл}^2 > \chi_{крит}^2$ . Это обстоятельство означает подтверждение гипотезы  $H_1$ : «Частотные данные в группах учащихся различаются». Другими словами, можно сказать, что эти изменения обусловлены использованием специальных условий, которые были выделены нами в гипотезе исследования.

Таким образом, количественная математическая и статическая обработка результатов эксперимента убедительно доказала справедливость выдвигаемого нами предположения о том, что процесс формирования общеучебных умений учащихся с нарушением слуха будет осуществляться наиболее эффективно, если в образовательном учреждении будут созданы педагогические условия, которые были выделены нами в гипотезе исследования.

Традиционно осуществляемый учебный процесс (контрольная группа К) также дает определенное приращение показателей по каждому из общеучебных умений (об этом можно судить на основании данных таблицы 8). Однако эти изменения несоизмеримо малы в сравнении с показателями экспериментальных групп, в которых реализовывалась педагогическая работа по формированию общеучебных умений учащихся с нарушением слуха.

Таким образом, руководствуясь научными подходами, мы пришли к выводу, что в составе комплекса условий эффективного формирования общеучебных умений у глухих учащихся можно выделить следующие условия:

- определение содержания общеучебных умений у глухих учащихся;
- отбор целесообразных приемов и методов формирования общеучебных умений у глухих учащихся;
- осуществление систематической и целенаправленной педагогической работы с глухими учащимися с учетом особенностей их развития.

Результаты повторного формирующего эксперимента подтвердили выводы о том, что данные педагогические условия, являются эффективным средством овладения общеучебными умениями глухих учащихся.

Объективность оценки уровня сформированности общеучебных умений у глухих учащихся обеспечивалась использованием специально разработанных диагностических средств.

Статическая обработка экспериментальных данных позволила заключить, что выводы об эффективности педагогической работы по формированию общеучебных умений у глухих учащихся являются верными.

## Заключение

Проблема формирования общеучебных умений является одной из наиболее актуальных проблем отечественной школы. Подтверждением тому является огромное количество публикаций, посвященных исследованию различных ее аспектов (Ю.К. Бабанский, Е.Н. Кабанова-Меллер, Т.А. Лошкарева, В.Ф. Паламарчук, В.А. Сухомлинский, А.В.Усова и др.). Помощь в овладении соответствующими умениями является ключевой для полной реализации возможностей учащихся и развития их личности.

Достижения отечественной сурдопедагогики создают предпосылки решения проблемы формирования общеучебных умений у школьников с нарушениями слуха. Повышению уровня общего и речевого развития глухих учащихся способствовали многоплановые исследования отечественных дефектологов (Р.М. Боскис, Т.А. Власовой, Т.В. Розановой, И.М. Соловьева, Л.И. Тиграновой, Ж.И. Шиф и др.) по изучению закономерностей и особенностей развития детей с недостатками; создание С.А. Зыковым дидактической системы обучения глухих детей в начальных классах, связанной с широким использованием предметно-практической деятельности учащихся.

Специальных исследований по формированию общеучебных умений у глухих учащихся не проводилось. Фрагментарный характер имеющихся в сурдопедагогике психолого-педагогических материалов по проблеме формирования общеучебных умений у учащихся с нарушением слуха отразился в образовательной практике неразработанностью содержания и методики этого раздела обучения, подходов к обучению и развитию учащихся.

Учитывая роль общеучебных умений в овладении детьми знаниями, в развитии умения учиться, мы предприняли исследование для определения

содержания и методики формирования общеучебных умений у глухих учащихся. В соответствии с имеющимися в психолого-педагогической литературе материалами мы рассматривали общеучебные умения как универсальные умения, необходимые для обучения многим школьным предметам и формируемым в процессе учебной деятельности.

Общеучебные умения являются частью содержания обучения глухих школьников, степень овладения которыми влияет на эффективность учебной деятельности обучающихся. Анализ научной, методической литературы, содержания образовательных программ, реализуемых в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I вида, позволил выделить состав общеучебных умений, которые необходимо целенаправленно формировать у глухих учащихся в процессе их обучения в младших классах.

Целесообразна классификация общеучебных умений по четырем группам, охватывающим содержательную и процессуальную стороны учебной деятельности: учебно-организационные, учебно-информационные, учебно-коммуникативные, учебно-интеллектуальные умения.

В исследовании выявлена возможность формирования общеучебных умений, если они выступают в качестве предмета обучения, у глухих учащихся младших классов. Принципиальную значимость имеет разграничение понятий «общеучебные умения» и «предметные, специальные умения», применительно к обучению детей с нарушением слуха, с сохранением гибкости и прозрачности границ между ними.

Уровень сформированности общеучебных умений зависит от многих факторов. Предложен междисциплинарный подход к формированию общеучебных умений у глухих учащихся, предполагающий интеграцию и координацию в работе над умениями каждой группы, что обеспечивает целенаправленность, систематичность работы. При этом выделена базовая дисциплина в формировании всех групп общеучебных умений (предметно-

практическое обучение), которая благодаря своей широкой межпредметной основе позволила в соответствии с программными требованиями развивать коммуникативные, интеллектуальные, информационные, организационные умения. Предусматривается постепенный переход от формирования общеучебных умений в условиях предметно-практической деятельности к их формированию на других предметах.

В исследовании определены содержательные, процессуальные и организационно-педагогические аспекты процесса формирования общеучебных умений у глухих учащихся младших классов (уточнение целей и задач педагогической работы, отбор и представление содержания образования, разработка способов освоения образования, разработка методического и дидактического обеспечения содержания образования, разработка инструментального и диагностического обеспечения образовательного процесса).

Обоснованы педагогические условия формирования общеучебных умений у глухих учащихся младших классов специального (коррекционного) образовательного учреждения.

Систематизация по группам (учебно-организационные, учебно-информационные, учебно-коммуникативные и учебно-интеллектуальные умения) позволила определить программу формирования общеучебных умений, обосновать этапы развития общеучебных умений, возможности различных предметов в их реализации. Разработаны уровневые показатели сформированности по каждому из выделенных групп общеучебных умений.

В формировании умений по каждой из групп, важно соблюдение общих, инвариантных требований, которые включают в себя: деятельностный подход к формированию умений моделирования ситуаций, создающих потребность в овладении и применении умения; использование предметно-практической деятельности и постепенное включение умений в

иные виды деятельности; поэтапное повышение уровня сложности заданий с учетом стадийности в формировании общеучебных умений.

Исследование не предполагало разработку конкретных методических рекомендаций формирования каждого умения, входящего в выделенные группы умений.

Инвариантные требования к процессу формирования общеучебных умений сочетаются с вариативностью методов и приемов работы с учетом особенностей детей класса. Общеучебные умения формируются поэтапно в процессе разных видов деятельности, в условиях реализации коммуникативного принципа, с созданием и использованием речевых ситуаций. В процессе формирующего эксперимента осуществлен отбор целесообразных приемов и методов формирования общеучебных умений у глухих учащихся, с соблюдением индивидуального подхода к обучению. Реализация дифференцированного подхода возможна при диагностике уровня овладения учеником конкретными умениями с использованием разработанных материалов. Целенаправленное формирование общеучебных умений эффективно при соблюдении единых требований, включающих:

- определение основного учебного предмета, в рамках которого закладываются основы формируемого умения, и тех учебных дисциплин, которые используют это умение и развивают его дальше;

- определение сроков формирования общеучебного умения; системы средств его формирования, поэтапного контроля и коррекции;

- установление этапов развития умения с учетом речевых, психических, возрастных особенностей учащихся;

- формирование мотивов овладения общеучебным умением.

Показана значимость методической подготовки учителей к организации педагогического процесса, предполагающего формирование общеучебных умений.

Результаты поведенного экспериментального исследования подтвердили справедливость выдвинутых положений гипотезы, показали возможность внедрения полученных результатов в практику работы специальных (коррекционных) образовательных учреждений по формированию общеучебных умений у глухих учащихся. Соответственно, можно говорить о том, что цель исследования достигнута, а соответствующие задачи решены.

Проведенное исследование не исключает перспектив дальнейшей работы по исследованию проблемы повышения качества учебной деятельности глухих учащихся. В частности, нам не удалось еще определить возможности управленческого содействия учителям специального (коррекционного) образовательного учреждения в подготовке их к квалифицированному осуществлению работы по формированию общеучебных умений у глухих учащихся. Кроме того, требуется определить условия и факторы содействия администрации специального (коррекционного) образовательного учреждения учителям в осуществлении ими педагогической работы по формированию общеучебных умений у глухих учащихся.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 334 с.
2. Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. – М.: Педагогика, 1978. – 114 с.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. Т.1 / Под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1980. – 230 с.
4. Ананьев Б.Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания. – М.: Просвещение, 1980. – 36 с.
5. Андреев И.Д. Проблемы логики и методологии познания. – М.: Наука, 1972. – 320 с.
6. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: МГПИ, 1990. – 103 с.
7. Аткинсон Р., Бауэр Г., Кроттерс Э. Введение в математическую теорию обучения. – М.: Мир, 1969. – 486 с.
8. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
9. Афанасьев В.Г. Управление социалистическим производством. – М.: Политиздат, 1975. – 346 с.
10. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.
11. Багрова И.Г. Обучение слабослышащих учащихся восприятию речи на слух: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 127 с.
12. Баранов С.Н. Сущность процесса обучения. – М.: Просвещение, 1981. – 143 с.
13. Басова А.Г., Егоров С.Ф. История сурдопедагогики. – М.: Просвещение, 198. – 295 с.

14. Белова Н.И. Овладение речевыми умениями детей в специальном детском саду // Особенности овладения знаниями и умениями детьми с нарушениями слуха. – Л.:ЛГПИ, 1982. - С.87-101.
15. Блауберг Н.В., Садовский В.Н. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1976. – 270 с.
16. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. Высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 222 с.
17. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Под ред. Б.М.Кедрова. - Ростов: Изд-во Ростовского университета, 1983. – 168 с.
18. Богоявленский Д.Н. Приемы умственной деятельности и их формирование у школьников // Вопросы психологии. – 1969. – №2. – С. 25-38.
19. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. - М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 352 с.
20. Бойко Е.И. Механизмы умственной деятельности: Избранные психологические труды / Под ред. А.В. Брушлинского, Т.Н. Ушаковой. - М.: МПСИ, 2002.- 432 с.
21. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – №4. – С. 11-17.
22. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. – М.: АПН РСФСР, 1963. – 335 с.
23. Боскис Р.М. Учителю о детях с нарушениями слуха. – М.: Просвещение, 1988. – 128 с.
24. Боскис Р.М., Коровин К.Г. Требования к специальному обучению тугоухих детей в связи с особенностями формирования речи. – М.: Известия АПН РСФСР, 1954. – 37 с.

25. Бурова Н.И. Предпосылки формирования общеучебных умений и навыков у учащихся с нарушениями слуха // Психолого-педагогические исследования в системе образования. Материалы Всероссийской науч.-практич. конф. 25 июня 2003 г. Ч.3 – Москва-Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2003. – С.247-249
26. Бурова Н.И. Развитие готовности учителей к осуществлению формирования общеучебных умений у детей с нарушениями слуха // Психолого-педагогические исследования в системе образования. Материалы II Всероссийской науч.-практич. конф. 25 июня 2004 г. Ч.2 – Москва-Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2004. – С. 222-225.
27. Бурова Н.И. Формирование общеучебных умений и навыков у детей с недостатками слуха - в аспекте индивидуального обучения // Актуальные проблемы специального (коррекционного) образования. Материалы науч.-практич. конф. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2003. – С. 92-99.
28. Бурова Н.И. О важности подготовки студентов к осуществлению формирования общеучебных умений у учащихся // Диагностика, коррекция, оздоровление в системе специального образования: Сборник научных материалов Всероссийской научной конференции, посвященной 70-летию Красноярского государственного педагогического университета, 29-31 октября 2002 года. — Красноярск: КГПУ, 2002.– С. 62-64.
29. Быкова Л.М. Развитие связной речи глухих учащихся начальных классов. – М.: Просвещение, 1989. – 145 с.
30. Васильева З.И. Воспитание убеждений школьников в процессе обучения: Учеб. пособие к спецкурсу. – Л.: Лен. гос. пед. ин-т, 1981. – 82 с.
31. Велицкий А.П. Методика исследования слуховой функции. – М.: Просвещение, 1972. – 126 с.

32. Вельгус В.М. Повышение развивающей роли трудовой подготовки неслышащих школьников. – Екатеринбург: Центр реабилитации детей с нарушенным слухом, 1993. – 102 с.
33. Вишневская Е.Е. Обучение русскому языку в начальных классах школы слабослышащих: Методические рекомендации. – Л.: Лен. гос. пед. ин-т, 1988. – 85 с.
34. Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики / Под ред. Т.И. Шамовой. – М.: Педагогика, 1991. – 191с.
35. Возрастные возможности усвоения знаний / Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – М.: Просвещение, 1966. – 442 с.
36. Воровщиков С.Г., Татьянченко Д.В. Общеучебные умения: Очарование очевидного (Общеучебные умения как объект управления качеством образования). – Челябинск: Изд-во Челябинского ЦНТИ. 1996. – 86 с.
37. Воровщиков С.Г., Татьянченко Д.В. Мониторинг-программа «Изучение сформированности общеучебных умений школьников». – Челябинск: Компьютеры и образование, 1997. – 110 с.
38. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - С-Пб.: Союз, 1997. – 224 с.
39. Выготский Л.С. Основы дефектологии // Собр. соч.: В 6 т. / Под ред. Т.А. Власовой. - М.: Педагогика, 1983. – Т. 5. – 368 с.
40. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. / Под ред. В.В. Давыдова. - М., 1982. – Т.2. – 504 с.
41. Выготский Л.С. К психологии и педагогике детской дефективности // Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. – С. 19-41.
42. Выготский Л.С. Дефектология и учение о развитии и воспитании ненормального ребенка // Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. – С. 451-459.

43. Выготский Л.С. Психология развития человека. - М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2003. – 1136 с.
44. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 254 с.
45. Гальперин Я.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Психологическая наука в СССР. – М.: АПН СССР, 1966. – 147 с.
46. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
47. Гилевич И.М. Овладение речевыми навыками в процессе изучения систематического курса грамматики // Интенсификация учебного процесса в школе слабослышащих. – М., 1988. – 96 с.
48. Гозова А.П. Психология трудового обучения глухих. – М.: Педагогика, 1979. – 210 с.
49. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Внутренний мир человека как предмет изучения в специальной школе: опыт проектирования нового содержания обучения // Дефектология. – 1998. – №3. – С. 3-8.
50. Горбунова Е.А. Пути повышения роли объяснительного чтения в познавательной деятельности глухих учащихся: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1965. – 190 с.
51. Горшкова В.В. Проблема субъекта в педагогике: Учеб. пособие к спецкурсу. – Л.: Рос. гос. пед. ин-т, 1991. – 77 с.
52. Грабарь М.И. Применение математической статистики в педагогическом исследовании: Непараметрические методы / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.
53. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

54. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. – Томск: Пеленг, 1992. – 112 с.
55. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Мн.: БГУ, 1976. – 175 с.
56. Дьячков А.И., Доброва А.Д. Хрестоматия по истории воспитания и обучения глухонемых детей в России. – М.: Учпедгиз, 1949. Т.1. – 391 с.
57. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.
58. Жуковский А.А., Малхасян А.Г. Как самостоятельно учиться: Пособие для учащихся вечер и заоч. школ. – М.: Просвещение, 1974. – 112 с.
59. Загвязинский В.И. О современной трактовке дидактических принципов // Сов. Педагогика. – 1978. – №10. – С. 66-72.
60. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолго-педагогического исследования. – М.: Академия, 2001. – С. 208.
61. Занков Л.В., Соловьёв И.М. Очерки психологии глухонемого ребёнка. – М.: Учпедгиз, 1940. – 112 с.
62. Занков Л.В., Маянц Д.М. Запоминание и воспроизведение предметов у слышащих и глухонемых дошкольников // Вопросы психологии глухонемых и умственно отсталых детей: Сб. статей. / Под ред. Л.В. Занкова и И.И. Данюшевского. - М.: Учпедгиз, 1940. – С. 3-15.
63. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. / Ред. В.В. Давыдов, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 2: Развитие произвольных движений. 1986. – 297 с.
64. Зверев И.Д. Взаимная связь учебных предметов.– М.: Изд-во «Знание», 1977. – 64 с.

65. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 200 с.
66. Зикеев А.Г. Особенности работы по формированию речи на начальном этапе обучения слабослышащих детей // Известия АПН РСФСР. – 1961. – Вып. 117. – С. 24-70.
67. Зикеев А.Г. Развитие речи слабослышащих учащихся. – М.: Просвещение, 1976. – 240 с.
68. Зикеев А.Г. Сборник упражнений по развитию речи на уроках грамматики. Учебно-практическое пособие для учащихся 2 ступени обучения в образовательных учреждениях. – М., 1990. – Вып. 4. – 122 с.
69. Зыков С.А. Методика обучения глухих детей языку. Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. Ин-тов. – М.: Просвещение, 1977. – 200 с.
70. Зыков С.А. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения. – М.: АПН РСФСР, 1961 – 360 с.
71. Зыков С.А. Проблемы сурдопедагогики. Избранные труды. – М.: Загрой, 1997. – 232 с.
72. Зыков С.А. Развитие методов обучения глухих школьников // Новое в методах обучения глухих детей. – М.: Просвещение, 1968. – С.7-33.
73. Зыкова М.А. Самостоятельное общение глухих школьников в процессе совместной деятельности // Дефектология. – 1995. – №4. – С.38-43.
74. Зыкова Т.С. Интенсификация речевого развития глухих детей в классах с сокращённой наполняемостью // Дефектология. – 1994. – № 3. – С. 3-9.
75. Зыкова Т.С. Развитие личности глухого школьника в условиях овладения речевой деятельностью // Словесная речь – основа формирования личности глухого школьника: Сб. статей. – М.: Чайка, 1994. - С. 16-19.
76. Зыкова Т.С. Развитие речи младших глухих школьников в системе

- коррекционного обучения: Дис. ... докт. пед. наук. - М., 1993. – 321 с.
77. Зыкова Т.С. Виды работы на уроках предметно-практической деятельности // Дефектология. – 1970. – №4. – С. 21-26.
78. Зыкова Т.С. Воспитание глухих детей на уроках предметно-практического обучения // Воспитание глухих детей в школе / Под ред. А.Г. Зикеева, Э.Н. Хотеевой. – М., 1979. – С 37-42.
79. Зыкова Т.С. Новый подход к организации учебного процесса в младших классах школ для глухих детей // Дефектология. – 2004. – № 1. – С. 8-15.
80. Зыкова Т.С. Роль предметно-практической деятельности в усвоении словарного материала школьниками // Вопросы изучения, обучения и воспитания аномальных детей / Под ред. М.Ф. Титовой. – М., 1974. – 32 с.
81. Зыкова Т.С. Обучение глухих школьников планированию предметно-практической деятельности. Методические рекомендации. – М.: Изд-во НИИ дефектологии АПН СССР, 1978. – 28 с.
82. Зыкова Т.С. Организация и содержание работы по формированию трудовых умений и навыков на уроках предметно-практического обучения в школе глухих: Методические рекомендации. – М.: Изд-во НИИ Дефектологии АПН СССР, 1984. – 50 с.
83. Зыкова Т.С., Зыкова М.А. Методика предметно-практического обучения для глухих детей: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 176 с.
84. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
85. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.

86. Калмыкова З.И. Обучаемость и принципы методов ее диагностики.// Проблемы диагностики умственного развития учащихся. – М., 1975. – С.132-138.
87. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / Сост. И.Я. Лернер, Л.Я. Зорина, Г.И. Батурина и др. / Под ред. М.Н. Скаткина, В.В. Краевского. – М.: Педагогика, 1978. – 208 с.
88. Колтуненко И.В. Обучение глухих школьников письменной речи как средству общения // Дефектология. – 1970. – № 4. – С. 44-49.
89. Комаров К.В. Методика обучения русскому языку в школе для слабослышащих детей. – М.: Просвещение, 1988. – 222 с.
90. Коровин К.Г. Усвоение основных грамматических понятий учащимися старших классов школы слабослышащих (2 отделение). – М.: Педагогика, 1982. – 95с.
91. Коршунова Н.Л. Единство и различие значений терминов «условие» и «средство» в педагогике // Новые исследования в педагогических науках. Вып.1 (57) / Сост. И.К. Журавлев, В.С. Шубинский. – М.: Педагогика, 1991. – 96 с.
92. Краевский В.В. Преподавание как творческая деятельность учителя // Дидактика средней школы. – М.: Просвещение, 1982. – С.297-317.
93. Краткий дефектологический словарь/ Под ред. А.И. Дьячкова и др. – М.: Просвещение, 1964. – 399 с.
94. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: ЛГУ, 1970. – 114 с.
95. Кузьмичева Е.П. Развитие речевого слуха у глухих / Под ред Т.А. Власовой. – М.: Педагогика 1983. – 160 с.

96. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
97. Леонгард Э.И. Формирование устной речи и развитие слухового восприятия у глухих дошкольников. – М.: Просвещение, 1979. – 279 с.
98. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
99. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х томах.- М.: Педагогика. - 1983. – Т. 2. – 318 с.
100. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.:Педагогика, 1981. – 185 с.
101. Лошкарева Н.А. Формирование системы общих учебных умений и навыков школьников: Методические рекомендации для ФПК директоров и завучей школы. – М.: Изд-во МГПИ, 1981. – 88 с.
102. Лурия А.Р., Юдович Ф.Я. Речь и развитие психических процессов у ребенка. – М.: АПН РСФСР, 1956. -176 с.
103. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / НИИ дефектологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 100 с.
104. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника, - М.: Просвещение, 1977. - 224 с.
105. Малофеев Н.Н. Современное состояние коррекционной педагогики // Дефектология. – 1996. – №1. – С. 3-11.
106. Малофеев Н.Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития // Дефектология. – 1997. – №4. – С.3-15.
107. Малофеев Н.Н. Стратегия и тактика переходного периода в развитии отечественной системы специального образования и государственной

системы помощи детям с особыми проблемами // Дефектология 1997. - № 6. - С.3-10.

108. Малхасьян Е.А. Формирование навыков самостоятельной письменной речи // Особенности освоения знаний глухими учащимися вечерней школы. – Л.: Лечебно-восстановительный центр ВОГ, 1980. – С.22-27.

109. Марциновская Е.Н., Нестерович Т.В., Зыкова Т.С. Уроки предметно-практического обучения в школе глухих. – М.: Просвещение, 1980. – 176 с.

110. Махмутов М.И. Проблемное обучение. – М.: Педагогика, 1975. – 210 с.

111. Менчинская Н.А. Развитие психики ребенка. Дневник матери. – М.: АПН РСФСР, 1957. – 184 с.

112. Маркова А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман. – М.: Педагогика, 1983. – 65 с.

113. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.

114. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. – М.: Педагогика, 1989. – 218 с.

115. Методика преподавания русского языка в школе глухих / Под ред. Л.М. Быковой. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 400 с.

116. Микшина Е.П. Обучение глухих детей устной речи в первоначальный период (на специальных занятиях). Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1987. – 19 с.

117. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. – М., 1973. – 299 с.

118. Миронова Э.В., Шматко Н.Д. Интеграция детей с нарушенным слухом в

дошкольные учреждения общего типа // Дефектология. – 1995. – №4. – С. 66-74.

119. Михаленкова Н.А. Особенности овладения математическими знаниями и умениями глухими учащимися начальных классов. // Особенности овладения знаниями и умениями детьми с нарушениями слуха. – Л.:ЛГПИ. 1982. –С. 102-115.

120. Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов аномальных детей. – М.: Просвещение, 1969. – 96 с.

121. Морозова Н.Г. Воспитание сознательного чтения у глухонемых школьников. Опыт психолого-педагогического анализа. – М.: Учпедгиз, 1953. – 184 с.

122. Мотылева А.С. Особенности математических умений глухих учащихся третьих классов. // Особенности овладения знаниями и умениями детьми с нарушениями слуха. – Л.:ЛГПИ, 1982. – С. 116-122.

123. Назарова Л.П. Дидактическая система развития слухового восприятия учащихся в целостном образовательном процессе школы слабослышащих. – СПб.: Лен. гос. обл. ун-т им. А.С. Пушкина, 2001. – 130 с.

124. Назарова Л.П. Технология развития слухового восприятия слабослышащих учащихся. – СПб.: Лен. гос. обл. ун-т им. А.С. Пушкина, 2001. – 124 с.

125. Нестерович Т.В. Развитие словесного общения глухих школьников на уроках предметно-практического обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1973. – 17 с.

126. Носкова Л.П. Педагогические и лингвистические основы обучения глухих детей языку: Дис. ... докт. пед. наук. - М., 1992. - 346 с.

127. Новое в методах обучения глухих детей / Под ред. С.А. Зыкова. – М., 1968. – 144 с.
128. Новоселов Л.А. Практические работы на уроках чтения и развития речи в школе глухих: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. Пед. ин – в. – М.: Просвещение, 1893. – 95 с.
129. Новоселов Л.А. Соотношение теории и практики в общетехнической подготовке глухих школьников. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 152 с.
130. О формировании и развитии общеучебных умений и навыков школьников. Инструктивно-методическое письмо МП СССР. – М., 1984. – 18 с.
131. Обучение и воспитание глухих детей / Под ред. С.А. Зыкова, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезиной. – М.: АПН РСФСР, 1963. – 264 с.
132. Обучение учащихся подготовительного, I-IV классов школы глухих: Рус.яз. и предм.-практ. обучения: Пособие для учителя / А.Г.Зикеев. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.
133. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1978. – 576 с.
134. Ожегов С.И., Шведова С.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: АЗЪ, 1994. – 928 с.
135. Онищук В.А. Урок в современной школе. – М.: Педагогика, 1986. – 158 с.
136. Особенности овладения знаниями и умениями детьми с нарушениями слуха. – Л.: ЛГПИ, 1982 – 138 с.
137. Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта / Под ред. Л.Н. Носковой. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
138. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. – М.: Просвещение, 1987. – 206 с.

139. Пелымская Т.В., Шматко Н.Д. Организация ранней коррекционной работы с неслышащими детьми // Дефектология. - 1988. - №5. - С. 71-73.
140. Пелымская Т.В., Шматко Н.Д. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом: Пособие для учителя-дефектолога. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 224 с.
141. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность: Дидактический анализ процесса и структуры восприятия и творчества. – М.: Педагогика, 1972. –184 с.
142. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
143. Платонов К.К. Проблемы способностей. – М.: Наука, 1972. – 312 с.
144. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
145. Понгильская А.Ф. Обучение глухих детей русскому языку. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1963. – 311 с.
146. Поспелов Н.Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников. – М.: Педагогика. 1989. – 151 с.
147. Программа развития общих учебных умений и навыков школьников (I – X классы): Проект. – М.: Просвещение, 1980. – 50 с.
148. Программа общеучебных умений и навыков (с методическим блоком) для 1-4 вспомогательных классов. / Сост. Гутковская Э.Э., Котова Н.А., Зверева Л.В., Лыкова С.В. – Челябинск.: Комплекс по реабилитации детей и подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата. 1996. – 26 с.
149. Программы специальных общеобразовательных школ для глухих детей. – М.: Просвещение, 1988. – 244 с.
150. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида. – М.: Просвещение, 1995. – 268 с.

151. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида. – М.: Просвещение, 1997. – 270 с.
152. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида. – М.: Просвещение, 2003. – 559 с.
153. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / Под ред. Н.А. Менчинской. – М.: Педагогика, 1971. – 272 с.
154. Психология глухих детей / Под ред. И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. – М.: Педагогика, 1971. – 448 с.
155. Развитие способностей у глухих детей в процессе обучения / Под ред. Т.В.Розановой. – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.
156. Рау Ф.Ф. Устная речь глухих. – М.: Педагогика, 1973. – 302 с.
157. Рау Ф.Ф. Методика обучения глухих устной речи. – М.: Просвещение, 1976. – 280 с.
158. Рау Ф.Ф., Слезина Н.Ф. Методика обучения произношению в школе глухих. – М.: Просвещение, 1981. – 191 с.
159. Репкин В.В., Давыдов В.В. Организация развивающего обучения в 5-9 классах средней школы // Феникс. – 1996. – № 5. – С.17-24.
160. Речицкая Е.Г. Формирование учебной деятельности глухих школьников младших классов. – Л.: ЛВЦ ВОГ, 1990. – 138 с.
161. Речицкая Е.Г. Развитие глухих школьников в процессе внеклассной работы. – Л.: ЛВЦ ВОГ, 1988. – 114 с.
162. Розанова Т.В. Условия развития понятийного мышления глухих детей // Дефектология. – 1981. – № 5. – С. 27-32.
163. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1989. – Т.1. – 488 с.
164. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. – М.: МГУ, 1988. – 286 с.

165. Сацевич С.В. Русский язык в старших классах школы слабослышащих: проблемы содержания и изучения курса // Дефектология. – 1996. – №2. – С.34-46.
166. Синяк В.Д., Нудельман М.М. Особенности психического развития глухого ребёнка. – М.: Просвещение, 1975. – 110 с.
167. Свердловская опорная школа / Под. ред. С.А. Зыкова. – Свердловск, 1970. – 24 с.
168. Скаткин М.Н. Основные проблемы современной дидактики. – М., 1971. – 214 с.
169. Скаткин М.Н., Краевский В.В. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы. – М.: Знание, 1981. – 91 с.
170. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. – М.: Педагогика, 1971. – 206 с.
171. Славина Л.С. О некоторых особенностях умственной работы неуспевающих учащихся // Советская педагогика. – 1954. – №1. – С. 42-47.
172. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
173. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. Для педагога – дефектолога. – М.: Владос, 2001 – 181 с.
174. Сурдопедагогика: Учеб. пособие для студентов дефектологических факультетов пед. институтов / Л.В. Андреева, К.А. Волкова, Т.А. Григорьева и др.; Под. ред. М.И. Никитиной. – М.: Просвещение, 1989. – 384 с.
175. Сухова В.Б. Обучение математике в подготовительном – IV классах школ для глухих и слабослышащих детей: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 192 с.

176. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3 т. / Сост. О.С.Богданова, В.З.Смаль; Редколл.: Н.П.Кузьмин и др. Т.1. – М.: Педагогика, 1979. – 558 с.
177. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 2001. – 288 с.
178. Тигранова Л.И. Исследование обучаемости слабослышащих детей // Особенности усвоения учебного материала слабослышащих учащихся / Под ред. Р.М. Боскис, К.Г. Коровина, – М.: Педагогика, 1981. – С. 145-158.
179. Тигранова Л.И. Умственное развитие слабослышащих детей (младший школьный возраст). – М.: Педагогика, 1978. – 96 с.
180. Требования к знаниям и умениям школьников: Дидактико-методический анализ / Под. ред. А.А. Кузнецова. – М.: Педагогика, 1987. – 176 с.
181. Управление познавательной деятельностью учащихся: Сб. науч. статей / Под ред. П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 262 с.
182. Управление процессом формирования и развития общих учебных умений у учащихся. Методические рекомендации руководителям школ / Сост. Г.В. Ельникова. – Харьков: ХГПИ. – 48 с.
183. Уроки предметно-практического обучения в школе глухих: Пособие для учителей / Е.Н. Мациновская, Т.В. Нестерович, Т.С. Зыкова. – М., 1980. – 154 с.
184. Усова А.В. Формирование общеучебных умений и навыков в условиях осуществления межпредметных связей // Развитие познавательных способностей и самостоятельности учащихся в процессе преподавания физики / Под ред. А.В. Усовой. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1974. – 56 с.

185. Усова А.В., Беликов В.А. Учись самостоятельно учиться. Учебное пособие для учащихся школы. – Челябинск-Магнитогорск: Изд-во ЧГПИ «Факел», 1997. – 123 с.
186. Учебно-воспитательная работа в школе для глухих детей: Из опыта работы. Книга для учителя / Под ред. Л.М. Быковой. – М.: Просвещение, 1984. – 135 с.
187. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / Сб. под ред. П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной. – М.: МГУ, 1968. – 136 с.
188. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Формирование у учащихся общеучебных умений: Методические рекомендации. – М.: Изд-во Российского открытого университета, 1993. – 34 с.
189. Хамблин Д. Формирование учебных и навыков. – М.: Педагогика, 1986. – 160 с.
190. Хватцев М.Е., Шабалин С.Н. Особенности психологии глухого школьника. – М.: Учпедгиз, 1961. – 251 с.
191. Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. – М.: «Педагогика», 1977. – 120 с.
192. Черепанов В.С. Экспертные методы в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1998. – 152с.
193. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 209 с.
194. Шиф Ж.И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей. – М.: Просвещение, 1968. – 316 с.
195. Экспериментальные уроки предметно-практического обучения в школе для глухих детей: Методическое пособие. – М., 1972. – 48 с.
196. Эльконин Д.Б. Детская психология (Развитие ребенка от рождения до 7 лет). - М.: Учпедгиз, 1960. – 328 с.

197. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М.: МПСИ, 2001. – 414 с.
198. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки. – М.: Наука, 1978. – 391 с.
199. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988 – 59 с.
200. Ярмаченко Н.Д. Проблема компенсации глухоты. Киев: Радянська школа, 1976. – 167 с.
201. Яшкова Н.В. Наглядное мышление глухих детей. – М.: Педагогика, 1988.-141с.
202. Seashore С.Е. The Psychology of musical Talent. – Boston, New York, London [etc.]: Silver, Burdett and Company, 1919. – 288 p.
203. Warren H.C. Diction of Psychology. – London, 1934. – 240 p.

**Анкета**  
**для определения готовности учителей к формированию общеучебных**  
**умений у глухих учащихся**

**Уважаемый коллега!**

Предлагаем Вам принять участие в исследовании, которое поможет определить, какие факторы влияют на эффективность формирования общеучебных умений у глухих учащихся. Просим Вас ответить на предложенные нами вопросы.

Полученные данные мы планируем использовать при разработке методических рекомендаций для учителей.

Заранее благодарим за сотрудничество.

Сообщите некоторые сведения о своем социально-профессиональном статусе.

Стаж работы \_\_\_\_\_

Категория \_\_\_\_\_

(воспитатель, учитель, руководящий работник)

Тип, особенности образовательного учреждения

---

1. Что такое общеучебные умения? Какие группы общеучебных умений Вы могли бы назвать?

2. Могли бы Вы назвать современные теоретические разработки по проблеме формирования общеучебных умений учащихся?

3. Возможно ли, на ваш взгляд, формирование общеучебных умений у детей с нарушением слуха и глухих детей, в частности?

4. Какие общеучебные умения целесообразно формировать у глухих детей?

5. Знакомы ли Вы с современными разработками сурдопедагогов в области повышения качества учебной деятельности глухих учащихся? Какие из них, по Вашему мнению, являются основанием для разработки проблемы формирования общеучебных умений у глухих детей?

6. Какие общеучебные умения вы формируете у глухих детей на своих уроках?

7. Приведите примерный перечень умений, которые необходимо формировать у глухих детей в начальной школе? Какие из них, по Вашему мнению, являются специальными, а какие – общеучебными?

8.Какие предметы, на ваш взгляд, являются опорными (основными) для формирования общеучебных умений у глухих детей в начальной школе?

9.Какие методические приемы вы используете при формировании общеучебных умений?

Приложение 2

**Анкета**  
**для определения готовности воспитателей к формированию**  
**общеучебных умений**

**Уважаемый коллега!**

Предлагаем Вам принять участие в исследовании, которое поможет определить, какие факторы влияют на эффективность формирования общеучебных умений у глухих учащихся. Просим Вас ответить на предложенные нами вопросы.

Полученные данные мы планируем использовать при разработке методических рекомендаций для учителей.

Заранее благодарим за сотрудничество.

Сообщите некоторые сведения о своем социально-профессиональном статусе.

Стаж работы \_\_\_\_\_

Категория \_\_\_\_\_

(воспитатель, учитель, руководящий работник)

Тип, особенности образовательного учреждения

1. Какие общеучебные умения необходимо формировать у детей вашего класса?

2. Как Вы выстраиваете свою работу по формированию у учащихся умений учиться?

3. Учите ли Вы детей выполнять задания наиболее рациональными способами? Беседуете ли об этом с родителями?

*Анкета***для определения готовности руководителей образовательных учреждений к формированию общеучебных умений****Уважаемый коллега!**

Предлагаем Вам принять участие в исследовании, которое поможет определить, какие факторы влияют на эффективность формирования общеучебных умений у глухих учащихся. Просим Вас ответить на предложенные нами вопросы.

Полученные данные мы планируем использовать при разработке методических рекомендаций для учителей.

Заранее благодарим за сотрудничество.

Сообщите некоторые сведения о своем социально-профессиональном статусе.

Стаж работы \_\_\_\_\_

Категория \_\_\_\_\_

(воспитатель, учитель, руководящий работник)

Тип, особенности образовательного учреждения

---

1. Имеется ли в работе руководителей школы система по управлению процессом формирования общеучебных умений, из каких компонентов она складывается?

2. Создана ли учителями методическая база для формирования общеучебных умений у учащихся; степень владения общеучебными умениями, характерная для каждого класса в целом, а также по отдельным предметам?

3. Составлены ли перечни общеучебных умений по классам и учебным предметам, а также памятки для учащихся по формированию важнейших общеучебных умений?

4. В чем заключается содержание методической работы по проблеме формирования общеучебных умений у учащихся?

5. Какое место занимает проблема общеучебных умений в системе внутришкольного контроля и педагогического анализа?

6. Обобщается ли положительный опыт работы учителей по формированию общеучебных умений у глухих учащихся?

**Анкета**  
**для определения роли родителей в формировании общеучебных умений**

**Уважаемые родители!**

Предлагаем Вам принять участие в исследовании, которое поможет определить, какие факторы влияют на эффективность формирования общеучебных умений у глухих учащихся. Просим Вас ответить на предложенные нами вопросы. Заранее благодарим за сотрудничество.

1. Сколько времени каждый день Ваш ребенок выполняет домашнее задание?

2. Осознает ли Ваш ребенок взаимосвязь домашнего задания с результатами своего обучения в школе (чувствует ли зависимость успехов в освоении учебных предметов от домашней работы)? Если «да», то укажите эти предметы.

3. Напишите, по каким учебным предметам учителя объясняли Вам, как необходимо ученикам выполнять домашнюю учебную работу, и в чем состоит при этом Ваша роль.

4. По каким учебным предметам домашняя работа Вашего ребенка проверяется учителем систематически?

5. Какие затруднения испытывает Ваш ребенок при выполнении домашней учебной работы.